



Profilaktyczne podejście w edukacji włączającej

Działania nauczycieli szkół podstawowych różnicujące pracę w klasie



A DISTINC project

Jo Lebeer, Luisa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur,
Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editors)

WYDAWNICTWO BOĞAZIÇI UNIVERSITY
2013



DISTINC 2013
DEVELOPING AN IN-SERVICE TRAINING
FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

Profilaktyczne podejście w edukacji włączającej

**Działania nauczycieli szkół podstawowych
różnicujące pracę w klasie**

Przewodnik zawodowy

DISTINC project

Jo Lebeer, Luisa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen

Nalan Babur, Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz

Redaktor wersji polskiej: Adam Gogacz

Styczeń 2013



DISTINC

DEVELOPING AN IN-SERVICE TRAINING
FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

Edited by

Jo Lebeer
Luisa Grácio
Z. Hande Sart
Beno Schraepen
Nalan Babur
Ria Van den Eynde
Leen Stoffels
Adam Gogacz

Boğaziçi University Cataloging –in-Publication Data

Profilaktyczne podejście w edukacji włączającej Działania nauczycieli szkół podstawowych różnicujące pracę w klasie : Przewodnik zawodowy Wersja Polska / Editors ; Jo Lebeer, Luisa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur, Ria Van den Eynde, Leen Stoffels & Adam Gogacz.

144 pages; 30 cm.

ISBN 978-975-518-345-9

1. Inclusive education. 2 Teachers --Training of. 3. DISTINCT Project.

LC1200

Publication No: 1081



Lifelong Learning Programme

Projekt finansowany w latach 2010-2012 prz wsparciu Komisji Europejskiej z programu Long Learning Programme Kontrakt Nr 510072-LLP1-2010-TR-Comenius-CMP. Niniejszy dokument odzwierciedla jedynie poglądy autorów. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek skutki użycia treści znajdujących się w niniejszym dokumencie.

5 1 0 0 7 2 - L L P - 1 - 2 0 1 0 - 1 - T R - C O M E N I U S - C M P

► Spis Treści

Colophon.....	iv
Przedmowa.....	ix
Podziękowania.....	xi
Część I - Wstęp.....	1
Edukacja dla wszystkich – edukacja włączająca.....	1
Czym jest DISTINC.....	2
Cele DISTINC.....	2
Bibliografia.....	2
Część II - Czego potrzebują nauczyciele aby zmierzyć się z różnorodnością wśród dzieci?.....	3
Wyniki badań dotyczących potrzeb szkoleniowych nauczycieli.....	3
Szkolenie.....	3
Podręcznik dla nauczycieli.....	5
Od redaktora edycji polskiej.....	5
Moduł 1 - Wstęp do wiedzy o edukacji włączającej.....	7
Wstęp.....	7
Cele.....	7
Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć.....	7
Zawartość niniejszego modułu.....	9
Część 1. Kontekst włączania.....	9
Część 2. Konsekwencje dla edukacji.....	9
Jak kształcić nauczycieli w niniejszym module.....	10
Prawo do edukacji włączającej i równości szans.....	10
Włączenie społeczne w kontekście etycznym: współistnienie zamiast integracji.....	12
Indeks na rzecz włączania.....	15
Mechanizm nadawania „etykiet” i piętnowanie.....	19
Źródła do niniejszego modułu:.....	21
Zasoby:.....	22
Narzędzie 1.1 Ćwiczenie integracyjne.....	23
Narzędzie 1.2 Prawo do edukacji (1).....	24
Narzędzie 1.3 Prawo do edukacji (2): międzynarodowe deklaracje.....	25
Narzędzie 1.4 Prawo do edukacji (3): ćwiczenie.....	26
Narzędzie 1.5 Międzynarodowy kontekst edukacji włączającej.....	27
Narzędzie 1.6 Ewolucja w kierunku idei włączania.....	28
Narzędzie 1.7 Spojrzenie na szkołę z perspektywy włączającej.....	29
Narzędzie 1.8 Myśl o barierach a nie etykietach.....	32
MODUŁ 2 - Działania w zakresie edukacji włączającej.....	33
Wstęp.....	33
Cele.....	33
Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć.....	33
Zawartość modułu 2.....	36
1. Strategie powitania.....	36
2. Dostosowanie do różnych zdolności.....	36
3. Utrzymywanie równowagi pomiędzy podejściem sztywnym i elastycznym.....	36
4. Kiedy wybrać model: stymulacja – kompensacja – wyrównywanie – odpuszczenie (STICORDI – stimulation, compensation, remediation, dispensation)?.....	36
5. Dostosowanie środowiska klasy i szkoły.....	37
6. Organizowanie pomocy.....	37
Wprowadzenie teoretyczne.....	38

Czym jest inteligencja i jak możemy ją zwiększyć?.....	38
Różnice w przyswajaniu wiedzy, stylach uczenia się i nauczaniu	39
Nauka poprzez współpracę	41
Kryteria STICORDI.....	42
Stymulacja Stimulation(STI)	43
Kompensacja Compensation(CO).....	44
Wyrównywanie Remediation(R)	44
Odpuszczenie Dispensation(DI).....	45
Jak kształcić nauczycieli w niniejszym module	46
Źródła do modułu 2.....	47
Zasoby.....	49
Narzędzie 2.1 Scenariusze powitań.....	50
Narzędzie 2.2 Lekcja: Wszyscy jesteśmy zdatni!.....	51
Narzędzie 2.3 Lekcja: jak zrobić japoński hełm Szoguna?	52
Narzędzie 2.4 Inteligencje wielorakie	54
Narzędzie 2.5: Ogólne strategie wsparcia w ramach edukacji włączającej.....	55
Narzędzie 2.6: STICORDI: Stymulacja, Kompensacja, Wyrównywanie, Odpuszczenie (Stimulation, Compensation, Remediation, and Dispensation)	56
Narzędzie 2.7 Twoje własne narzędzie.....	57
MODUŁ 3 - Zachowania trudne: „Co już wiemy? Czego możemy się nauczyć?”	59
Wstęp.....	59
Cele.....	59
Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć	60
Zawartość modułu 3	62
1. Zrozumienie zachowań trudnych u dzieci	62
2. Analiza roli nauczyciela w obliczu zachowań trudnych	63
3. Tworzenie przyjaznego środowiska szkolnego	63
Podstawa teoretyczna i kluczowe koncepcje	64
Neurofizjologiczne podłoże wybranych zaburzeń i dzieci i młodzieży.....	65
Spojrzenie ogólne na kontrolowanie zachowania: Szkoła, nauka i nauczyciele.....	67
Tworzenie pozytywnego i włączającego środowiska edukacyjnego sprzyjającego nauce	69
Jak uczyć wspomnianych trzech umiejętności (Sternberg, 2008).....	71
Rozwój samokontroli jako sposobu przeciwdziałania zachowaniom trudnym i eliminowania ich.....	72
Jak przeprowadzić szkolenie na temat zachowań trudnych dla nauczycieli	73
Źródła do modułu 3.....	74
Zasoby.....	77
Narzędzie 3.1 Moje zachowanie, Twoje zachowanie, co można zrobić?	78
Narzędzie 3.2 Oczekiwania i zachowania: Ich wpływ na innych i role jakich oczekuje grupa	79
Narzędzie 3.3 Nauczyciel jako osoba i jego wpływ na dzieci.....	80
Narzędzie 3.4 Dobre przykłady przyzwyczajeni i zachowań nauczycieli oraz ich wpływu na dzieci	85
Narzędzie 3.5 Jakie jest twoje rozwiązanie?	86
Narzędzie 3.6 Środki budowy w klasie pozytywnego i wspierającego środowiska	87
Narzędzia 3.7 Świadome nauczanie podstawowych kompetencji społecznych.....	88
Narzędzie 3.8 Twoje własne narzędzie.....	90
MODUŁ 4 - Zapobieganie i przezwyciężanie problemów z wczesnym czytaniem.....	91
Wstęp.....	91
Cele.....	91
Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć.....	91
Zawartość modułu 4	93
Podstawa teoretyczna i kluczowe teorie	94
Część 1: Zrozumienie dziecięcego rozwoju umiejętności czytania i pisania.....	94

Część 2: Teorie na temat nauki czytania.....	97
Wpływ na naukę: główne procesy kognitywne i umiejętności związane z czytaniem	98
Część 3 Problemy z czytaniem	100
Część 4: Płynne czytanie	102
Część 5: Ogólnie o interweniowaniu.....	106
Źródła do modułu 4.....	109
Narzędzie 4.1 Czytanie na głos.....	111
Narzędzie 4.2 Metoda oparta na doświadczeniu językowym	112
Narzędzie 4.3 Teoria Chall	114
Narzędzie 4.4 Rozpoznawanie słów	115
Narzędzie 4.5 Powtarzające się czytanie znanego tekstu.....	116
Narzędzie 4.6 Czytanie chóralne	117
Narzędzie 4.7 Chóralne powtarzanie czytanego tekstu.....	118
Narzędzie 4.8 Czytanie pod kierunkiem nauczyciela (Czytanie przy wsparciu nauczyciela)	119
MODUŁ 5 - Wspomaganie czytania ze zrozumieniem	121
Wprowadzenie: Rozumienie czytanego tekstu.....	121
Cele.....	121
Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć.....	121
Zawartość modułu 5	123
Część 1 : Uświadomienie sobie, na czym polega czytanie ze zrozumieniem.....	124
Część 2: Czytanie ze zrozumieniem w praktyce.....	125
Część 3: Strategie związane z czytaniem ze zrozumieniem.....	126
Źródła do modułu 5.....	128
Zasoby.....	130
Narzędzie 5.1 Metoda PURAJZ.....	131
Narzędzie 5.2 Strategia PZWN.....	132
Narzędzie 5.3 Rozumienie wiadomości	134
Narzędzie 5.4 Co zrobić, żeby czytanie było przyjemne; kółka czytelnicze	135
Narzędzie 5.5: Co zrobić, żeby czytanie było przyjemne; worki opowiadań.....	136
Partnerzy w projekcie DISTINC	139

▶ Przedmowa

„Edukacja dla wszystkich” (EFA) to ruch na rzecz ogólnoświatowej współpracy, której celem jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji podstawowej wszystkim dzieciom, nastolatkom i dorosłym. EFA zapoczątkowano w 1990 roku w Jomtien w Tailandii, a społeczność międzynarodowa potwierdziła swoje zaangażowanie w ruch EFA w trakcie Światowego Forum Edukacji w Dakarze w 2000 roku. Ponadto 164 rządy zobowiązały się do stosowania programu EFA i określono sześć celów, które należy osiągnąć do 2015 roku, a obejmują one między innymi dobrej jakości obowiązkową edukację podstawową dla wszystkich dzieci. Ideą przewodnią jest umożliwienie wszystkim dzieciom edukacji szkolnej, niezależnie od dzielących je różnic i środowisk z których się wywodzą.

Ponadto dzieci o specjalnych potrzebach i/lub dzieci niepełnosprawne powinny być włączane do zwykłego środowiska edukacyjnego w ramach edukacji włączającej. W Artykule 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych stwierdzono, że dzieci niepełnosprawne mają prawo do uczenia się w zwykłym środowisku edukacyjnym wspólnie z rówieśnikami, którzy nie są niepełnosprawni, a rządy powinny podjąć działania, by zapewnić im to prawo. W tym kontekście zmieniono wiele ustaw krajowych, by możliwa była edukacja włączająca. Jednakże stopień ich wdrożenia nadal nie jest zadowalający: nauczyciele często nie wiedzą, jak radzić sobie ze zróżnicowanymi potrzebami uczniów, którzy mogą osiągać różne wyniki w nauce, a do tego dochodzi wiele niedociągnięć administracyjnych i organizacyjnych w szkołach oraz brak materiałów szkoleniowych.

Niemniej jednak kwestię edukacji włączającej powinno się rozważać w szerszym kontekście niż tylko umożliwianie wszystkim dzieciom, niezależnie od ich problemów i potrzeb, na uczestnictwo w zwykłych zajęciach edukacyjnych. Prawdziwym problemem, który należałoby rozwiązać jest zapewnienie lepszych warunków do edukacji włączającej przy jednoczesnym stworzeniu optymalnych warunków do nauki dla różnych dzieci, z których wiele ma problemy z nauką i przejawia zachowania trudne.

Póki co nie można powiedzieć, że dylemat ten został rozwiązany. Z drugiej strony, w wielu krajach istnieją przykłady dobrych praktyk dowodzące, że można go rozwiązać poprzez edukację włączającą. Wiadomo, że nauczyciele często nie mają wystarczającego przeszkolenia i umiejętności, by zorganizować odpowiednie zajęcia dla wszystkich uczniów. W efekcie wielu uczniów o dodatkowych lub specjalnych potrzebach edukacyjnych nie zyskuje nic, uczestnicząc w zwykłych zajęciach szkolnych. Dlatego też z punktu widzenia nauczycieli kluczowe znaczenie ma przygotowanie na zmianę sposobu myślenia tak, aby uwzględnić edukację włączającą, a następnie zastosować najefektywniejsze metody, strategie i techniki związane z praktykami włączającymi.

Projekt DISTINCT, czyli Szkolenie Zawodowe z Zakresu Edukacji Włączającej ma na celu wyjście naprzeciw niektórym z tych potrzeb edukacyjnych. DISTINCT to europejski projekt współfinansowany ze środków Projektu Wielostronnego Comenius w ramach Programu Uczenia się przez Całe Życie. Wspólnie z sześcioma partnerami z Belgii, Polski, Portugalii, Turcji i Wielkiej Brytanii opracowaliśmy program szkolenia zawodowego z zakresu edukacji włączającej dla nauczycieli szkół podstawowych, mający na celu zwiększenie ich umiejętności i wiedzy na temat ćwiczeń włączających, które można przeprowadzić w klasie, zwłaszcza skierowanych do dzieci mających dodatkowe wymagania edukacyjne (dzieci mających trudności w uczeniu się i/lub niepełnosprawnych, a także przejawiających zachowania trudne).

Z perspektywy podejścia prewencyjnego w ramach edukacji włączającej, przewodnik zawodowy został utworzony głównie w celu:

- Rozwoju świadomości i kompetencji wymaganych do uczenia różnych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, które mają pewne problemy z nauką lub przejawiają zachowania trudne, niezależnie od tego, czy stwierdzono, że są to dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czy też nie;
- Zrozumienia zasad edukacji włączającej, aby móc opracować praktyki włączające;
- Zwiększenia poczucia pewności i własnej skuteczności w wychodzeniu naprzeciw różnym potrzebom, zwłaszcza w odniesieniu do radzenia sobie z trudnymi zachowaniami i trudnościami w nauce czytania i pisanie.

Niniejszy przewodnik dla nauczycieli opracowano początkowo jako pomoc dla „trenerów nauczycieli” w zapoznawaniu uczestników z modułami DISTINCT. Niemniej jednak może on służyć jako punkt odniesienia dla osób szkolących przyszłych trenerów. Podręcznik podzielony jest na części: część I stanowi wprowadzenie do projektu DISTINCT, część II zawiera informacje o programie szkoleniowym i samym podręczniku, a części III i IV opisują poszczególne moduły.

W czasie trwania projektu przeprowadzono szereg działań, od analizy potrzeb pod kątem konkretnych bieżących potrzeb nauczycieli szkół podstawowych, uczących dzieci o różnych potrzebach, w tym dzieci mające trudności z uczeniem się i/lub przejawiające zachowania trudne, po opracowanie i wdrożenie programu szkoleniowego dla nauczycieli. Stosowano też różnego rodzaju narzędzia (konferencje, spotkania, broszury, Internet itp.) celem rozpowszechnienia programu szkoleniowego w jak najszerszych kręgach. Ponadto uważa się, że projekt DISTINCT odegrał znaczącą rolę w promocji współpracy europejskiej na polu szkolenia nauczycieli w zakresie praktyk włączających, wymiany doświadczeń związanych z włączeniem oraz wzajemnego zrozumienia.

***Dr. Tamer Atabarut, Koordynator projektu
W imieniu zespołu projektu DISTINCT***

▶ Podziękowania

Przed wszystkim chcielibyśmy podkreślić rolę jaką w powstaniu projektu odegrał koordynator, to dzięki staraniom Bogazici University oraz Regionalnego Dyrektoriatu ds. Edukacji Narodowej w Istambule (Istanbul Provincial Directorate for National Education – (ILMEM) jego realizacja była możliwa. U podłoża projektu leżał pomysł by zagwarantować dzieciom o specjalnych potrzebach i/lub dzieciom niepełnosprawnym pełnię praw w instytucjach edukacyjnych oraz włączać je do zwykłego środowiska edukacyjnego w ramach edukacji włączającej. Projekt zaowocował wymianą doświadczeń oraz opracowaniem szkolenia w oparciu o potrzeby nauczycieli stosujących zasady edukacji włączającej w krajach Unii Europejskiej. Na początku chcielibyśmy podziękować naszym koleżankom i kolegom: Jo Lebeer (Belgia), Marcie Kędzia (Polska), Marii Luizie Fonseca Grácio (Portugalia), Tunay Hussein (Wielka Brytania) oraz naturalnie Tamerowi Atabarut i Shirli Ender Büyükbay (koordynatorzy, Turcja), którzy zgromadzili cały zespół. Jesteśmy przekonani, że nasza podróż trwać będzie do chwili gdy nasze społeczeństwa zapewnią równe możliwości edukacyjne wszystkim dzieciom, tak aby mogły rozwijać w pełni swój potencjał na polu naukowym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym.

Jesteśmy wdzięczni Prorektorom Bogazici University: Fusun Akarsu i Gulay Barbarosoglu oraz Dyrektorowi ILMEM: Muammer Yıldız, którzy wspierali projekt przez cały okres jego realizacji. Serdecznie dziękujemy naszym kolegom, którzy uczestniczyli w pierwszej fazie prac projektowych: jego przygotowaniu, opracowaniu i początkowych etapach realizacji: Filiz Yağmurlu, Filiz Gökürkler oraz Seher Mutlu. Dziękujemy także Köksal Aksoy za koordynację prac administracyjnych z ramienia ILMEM, organizację pilotaży oraz konferencji promujących projekt. Chcielibyśmy także podziękować Lokman Ayva, Hale Bacakoğlu i Halis Kurulay, którzy dzielili się z nami swoimi doświadczeniami z czasów gdy uczęszczali do szkół, stosujących zasady edukacji włączającej, a także informacjami przekazanymi podczas konferencji upowszechniającej w Stambule. Pragniemy także podziękować naszym asystentom uczelnianym Didem Ozerman Ulcay i Burcu Ozveren za ich wkład i kreatywne podejście podczas wdrażania projektu, a Nurfer Babür – za pomoc w pracach przygotowawczych. Serdecznie dziękujemy naszej 'dobrej duszy' – asystentce Ece Gökakin. Pracowała dla projektu niemal dzień i noc, i nigdy nie pozostawiała żadnego pytania bez odpowiedzi. Zewnętrzni ewaluatorzy, Orhan Gokcol i Cem Çeliköz, służyli radą i opiniami jeśli chodzi o edukacyjny i finansowy wymiar projektu, za które jesteśmy im niezmiernie wdzięczni. Dziękujemy agencji Dipnot, która współpracowała z nami przy tworzeniu materiałów wizerunkowych (logo, strona internetowa, broszury informacyjne etc). Pragniemy szczególnie podziękować nauczycielom z publicznych szkół w Stambule, aktywnie uczestniczącym najpierw w szkoleniu dla trenerów, następnie w testowaniu materiałów szkoleniowych oraz w konferencji upowszechniającej. Dzięki nim projekt stał się o wiele bardziej widoczny a my nabraliśmy przekonania, że „Tak, robimy to co trzeba”. Niewiarygodna dla nas była ich motywacja do dalszego uczenia się. Dziękujemy im wszystkim: Baran Tuba Aydemir, Aynur Barkın, Serap Bayram, Serhat Sekmen Can, Ümid Esra Coşkun, Asuman Uğur Ergen, Serap Erginyürek, Zeynep Ersin, Berna Günay, Burçin Özkan, Duygu Park, Seher Sevindik, Tuğba Şenses, Erdal Tavaslı, Nurten Tekin i Gülbin Ülker. Chcemy wreszcie podziękować wszystkim dzieciom, które motywują nas do odkrywania nowych światów.

Polski partner chciałby podziękować Pani Barbarze Celmerowskiej – Dyrektor Integracyjnej Szkoły Podstawowej nr 67 im. Janusza Korczaka w Łodzi, Panu Rafałowi Kamińskiemu, nauczycielowi języka polskiego i angielskiego oraz wszystkim pozostałym wspomniałym nauczycielom zaangażowanym w prace przy projekcie DISTINCT. Pamiętamy o Pani Marcie Lebiecznik, Dyrektor Liceum Umiejętności Twórczych w Łodzi, która zmarła tragicznie na tydzień przed realizacją pierwszych szkoleń dla trenerów, które współorganizowała. Gorące podziękowania również dla wspomniałych dydaktyków z naszej Społecznej Akademii Nauk: dr Andrzeja Gogacza, dr Marioli Świdorskiej oraz dr Anny Sołtys, których zaangażowanie i pasja w znaczący sposób przyczyniły się do sukcesu realizacji projektu. Dziękujemy również wszystkim nauczycielom, którzy uczestniczyli w działaniach pilotażowych i przekazali nam swoje cenne uwagi.

Jeśli chodzi o przedstawicieli Belgii, dziękujemy Leen Stoffels i Ria Van den Eynde z Karel de Grote Teacher Training College w Antwerpii, którzy „wskoczyli do pędzącego pociągu” ze swoim „eksperymentalnym bagażem” dotyczącym specjalnych potrzeb oraz edukacji włączającej. Dziękujemy Marijke Wilssens, Ase Vermeire i Saar Callens z Artevelde University College w Gandawie za pracę nad masterclasses, przewodnikiem dla nauczycieli, współorganizację konferencji oraz działań promocyjnych projektu. Dziękujemy naszym kolegom Beno Schraepen z Plantijn College w Antwerpii, Els Maldoy, Cil Leytens, Nele Crabbé, Linda De Loecht, Lucky Van Gasse i innym pracownikom technicznym odpowiedzialnym za przygotowanie konferencji upowszechniającej działania projektowe. Dziękujemy naszym wolontariuszom Tibi Kind i Chris Heyvaert, władzom University of Antwerp, w szczególności Johanowi Meeusen, Wicekanclerzowi Uczelni; Elke Struyf – profesorowi z wydziału edukacji Uniwersytetu oraz pracownikom administracyjnym i technicznym: Patsy De Clopper, Lea Costermans, Vera Huygebaert, Linda Springael, Bruno Fleurackers, Leen Verreydt, Cil Leytens, Chris Monteyne, którzy pomagali nam obok swych podstawowych prac. Dziękujemy

Tine Vervloet, Johan Huybrechts i Eva Franck (wsparcie pedagogiczne ze strony miasta Antwerpii), Wim Van Rompu i Elif Beyaza (Ośrodek Wsparcia Dzieci w Antwerpii), Christel Verwecke (CKSA), Griet Van Balen (Karel De Grote College); dziękujemy dyrektorom i nauczycielom, pionierom działań upowszechniających: Eric d'Hooghe, Marina Beernaert, Lilliane Rombouts, Fatma Captagül, Noëlla Dewachter, Kris Du Pont; dziękujemy Hans Schuman oraz Dian Fluijt z Utrecht Higher Education College.

Składamy serdeczne podziękowania Annie Cristinie Rosario, psychologowi edukacyjnemu z zespołu szkół Conde Vilalva School (A Preventive Approach in Inclusive Education n° 4, Évora, Portugalia) za udział w szkoleniu dla nauczycieli. Dziękujemy dyrektorom szkół podstawowych z regionów Évora, Estremoz i Ferreira do Alentejo. Szczególnie dziękujemy naszym badaczom z Ośrodka Badań nad Edukacją i Psychologią (Center of Research in Education and Psychology – CIEP) Uniwersytetu w Évora: Nicole Rebelo, Fátima Leal, Hélio Salgueiro i João Silva oraz szóstce nauczycieli szkół podstawowych, którzy uczestniczyli w pierwszym szkoleniu, bez których nie udałooby się nam ukończyć pracy: Sofia Lara Tojo (Zespół Szkół nr 1, Evora), Teresa Nunes i Domingas Canhoto (Zespół Szkół nr 3, Évora), Isabel Basílio Moreira (Zespół Szkół z Estremoz), Sandra Santos i Ana Pinheiro (Zespół Szkół z Ferreira do Alentejo).

***Jeśli kogoś pominęliśmy, serdecznie przepraszamy.
Partnerzy Projektu DISTINC***

Jako wydawcy pragniemy podziękować koordynatorowi projektu, Tamer Atabarut, jego asystentce Ece Gokakin z całym ich zespołem z Ośrodka Uczenia się Przez Całe Życie przy Bożazi University (BULCC) za ich nieustające wysiłki na rzecz realizacji projektu. Dziękujemy wszystkim koleżankom i kolegom ze wszystkich instytucji partnerstwa, współpracującym z nami w kwestiach organizacyjnych i logistycznych. Jesteśmy wdzięczni Dyrektorowi szkoły podstawowej Noel Park Primary School (NPPS) w Londynie – p. Tunay Hussein. Mimo że szkoła ta pierwotnie uczestniczyła w projekcie jako regularny partner, zmuszona była do wystąpienia z partnerstwa, z powodów zupełnie od szkoły niezależnych. Podczas wizyty w NPPS w październiku 2011 ujrzelśmy pełną życia, stosującą praktyki włączające, szkołę. Dzieci pochodzące z różnorodnych kultur, wychowujące się nierzadko w bardzo trudnych warunkach. Zatrudnieni w NPPS nauczyciele okazali się wysoce zaangażowani, kreatywni i otwarci. Dzięki nim NPPS jest inspirującym przykładem szkoły skutecznie stosującej idee nauczania włączającego.

Dziękujemy wszystkim autorom, dzięki którym powstał niniejszym przewodnik dla nauczycieli.

Pragniemy podziękować naszym kolegom: Mimowi Hutchingsowi oraz Marion East z Bath Spa University (Wielka Brytania), którzy podzielili się z nami cennymi uwagami na temat tej publikacji oraz całego projektu. Dziękujemy wreszcie Stephenowi Wardowi, emerytowanemu profesorowi Bath Spa University, który podjął się żmudnej pracy nad korektą naszej nieporadnej angielszczyzny. Wiele mu zawdzięczamy.

Wydawcy

▶ Część I - Wstęp

Edukacja dla wszystkich – edukacja włączająca

Jo Lebeer, Beno Schraepen, Luisa Gracio, Hande Sart

„Edukacja dla wszystkich” to hasło UNESCO. W ciągu ostatnich kilku dekad rozwinął się światowy ruch na rzecz edukacji włączającej. Ideą przewodnią jest umożliwienie wszystkim dzieciom edukacji szkolnej, niezależnie od dzielących je różnic i środowisk, z których się wywodzą. Ponadto, dzieciom powinno się zapewnić odpowiednią edukację wspólnie z rówieśnikami. Edukacja włączająca oznacza również, że nauczanie dzieci o specjalnych potrzebach i/lub dzieci niepełnosprawnych odbywa się w zwykłym środowisku edukacyjnym. W Artykule 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych stwierdzono, że dzieci niepełnosprawne mają prawo do uczenia się w zwykłym środowisku edukacyjnym wspólnie z rówieśnikami, którzy nie są niepełnosprawni, a rządy powinny podjąć działania, by zapewnić im to prawo. Wiele krajów zaadaptowało swoje systemy prawne w taki sposób, by możliwa była edukacja włączająca. Jednakże w praktyce wciąż niewiele się zmieniło: nauczyciele rzadko wiedzą, jak odpowiadać na zróżnicowane potrzeby uczniów, którzy mogą osiągać różne wyniki w nauce. Mamy też do czynienia z wieloma niedociąganiem organizacyjnymi.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2012 r.) monitorująca szkolnictwo w różnych krajach stwierdziła, że średnio jednemu na pięćdziesięciu dzieci nie udaje się osiągnąć wymaganego minimum w nauce. Pomiędzy poszczególnymi krajami są duże różnice, lecz niewielkie osiągnięcia edukacyjne są ściśle związane z niskim statusem społeczno-ekonomicznym. Wiele miejskich szkół, w których większość dzieci pochodzi z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, zmagają się z problemem słabych wyników edukacyjnych. Te dzieci, choć nie nadano im etykiety „specjalne potrzeby edukacyjne”, zdecydowanie mają „dodatkowe potrzeby edukacyjne”. Niepełnosprawność niektórych z nich można określić jako „niewidoczną”. Mogą mieć niestwierdzone wcześniej trudności w uczeniu się lub problemy z koncentracją albo przejawiać zachowania trudne. Przyczyny problemów z nauką wśród dzieci są zróżnicowane i należy je postrzegać w kontekście środowiskowym, obejmującym nie tylko dziecko, ale także jego dom, rodziców, szkołę, program nauczania, nauczycieli, rodzeństwo, kulturę, wartości i interakcje, które zachodzą w danym środowisku pomiędzy dzieckiem a innymi osobami. Dzieci często nie uzyskują (wystarczającego lub odpowiedniego) wsparcia w domu, w szkole i w społeczności.

Kwestię edukacji włączającej powinno się rozważać w szerszym kontekście niż tylko pozwalanie wszystkim dzieciom, niezależnie od ich problemów i potrzeb, na uczestnictwo w zwykłych zajęciach edukacyjnych i rozwijanie swojego potencjału w szkole ogólnokształcącej. Prawdziwym problemem do rozwiązania jest zapewnienie odpowiednich warunków do edukacji włączającej przy jednoczesnym stworzeniu optymalnych warunków do nauki dla różnych dzieci, z których wiele ma problemy z nauką i przejawia zachowania trudne, a które należy zachęcać i motywować bądź kontrolować. Lecz jak to zrobić, mając tak niewielkie środki? Jak uczyć dzieci, które tak się od siebie różnią? Problem dotyczy nie tylko dzieci z widoczną niepełnosprawnością, lecz również uczniów o różnym doświadczeniu, poziomie kompetencji i wiedzy, szybkości uczenia się i możliwych trudnościach i potrzebach. Edukacja polegająca na maksymalnym wykorzystaniu potencjału uczniów poprzez odpowiednio stymulujące ćwiczenia rozwijające kompetencje edukacyjne i promujące kompetencje poznawcze, społeczno-ekonomiczne, komunikacyjne i edukacyjne oraz kreatywne myślenie musi stanowić podstawowy cel edukacyjny. Czy potrzebujemy wobec tego super-nauczycieli?

Dotąd problem ten „rozwiązywano” poprzez odsyłanie osób, które nie były w stanie sprostać wymogom edukacyjnym do specjalnych szkół lub klas dla uczniów o specjalnych potrzebach. Teraz nie ma już takiej możliwości. Obecny system szkolnictwa sprawia, że wiele osób nie kończy szkoły i pomimo prób przeciwdziałania sytuacji, ich liczba stale rośnie. Takich uczniów określa się mianem „zagrożonych edukacyjnie”. Nadal specjalnymi programami edukacyjnymi są obejmowane liczne dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, tzn. pośród dzieci, które nadano „etykietę” uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych wciąż jest więcej dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym niż dzieci z innych środowisk (Muijs i inni, 2009). W ten sposób wpada się w błędne koło: kiepska edukacja, kiepska praca, niewielkie możliwości rozwoju, wykluczenie społeczne i to samo w następnym pokoleniu.

Na szczęście są alternatywy. Z wielu krajów napływają przykłady dobrych praktyk, które ukazały, że problem można rozwiązać poprzez edukację włączającą, a nie podział na dzieci „gorsze” i „bardziej uzdolnione”. Nauczyciele często nie mają dość wsparcia, doświadczenia i umiejętności, by zorganizować odpowiednie zajęcia dla wszystkich tych uczniów. W efekcie wielu uczniów o dodatkowych lub specjalnych potrzebach edukacyjnych nie zyskuje nic, uczestnicząc w zwykłych zajęciach szkolnych. Łatwo mówić o równych szansach, ale czy istotnie uczniowie ci mają równe szanse, skoro nikt nie umożliwi im zdobycia choćby minimalnej wiedzy, zapewniając im odpowiednie warunki do uczenia się? Dlatego nauczyciele uczący zwykłe klasy muszą być

przygotowani na zmianę sposobu myślenia w taki sposób, aby uwzględnić edukację włączającą w swoich metodach nauczania i muszą czuć się na tyle pewnie, by spróbować zastosować najefektywniejsze metody, strategie i techniki związane z praktykami włączającymi.

Projekt DISTINCT ma na celu wyjście na przeciw niektórym z tych potrzeb edukacyjnych.

Czym jest DISTINCT

Projekt DISTINCT, czyli Szkolenie Zawodowe z Zakresu Edukacji Włączającej, to europejski projekt finansowany ze środków Projektu Wielostronnego Comenius w ramach Programu Ucznia się przez Całe Życie. Wspólnie z sześcioma partnerami z pięciu krajów (Turcji, Polski, Belgii, Portugalii i Wielkiej Brytanii) opracowaliśmy program szkolenia zawodowego z zakresu edukacji włączającej dla nauczycieli szkół podstawowych mający na celu zwiększenie ich umiejętności i wiedzy na temat ćwiczeń włączających, które można przeprowadzić w klasie, zwłaszcza skierowanych do dzieci, które mają trudności w uczeniu się i udzielaniu się podczas zajęć i/lub przejawiają zachowania trudne. Niektóre dzieci mają dodatkowe potrzeby edukacyjne (potrzebują dokładniejszych instrukcji itp.). Potrzeby wielu z nich są inne i dzieci takie wymagają szczególnego traktowania. W ciągu dwóch lat trwania projektu podjęto szereg działań, od określenia szczególnych bieżących potrzeb nauczycieli szkół podstawowych, którzy uczą dzieci o wielu różnych potrzebach, w tym dzieci mające trudności z uczeniem się i/lub przejawiające zachowania trudne, do opracowania i implementacji programu szkoleniowego, który ma pokazać nauczycielom, jak mogą pomóc sami sobie. Szkolenie ma przygotowywać nauczycieli do ich własnej pracy z uczniami, a także dostarczyć im środków do szkolenia innych nauczycieli szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej i radzenia sobie z uczniami przejawiającymi zachowania trudne, aby dzieci te mogły przezwyciężyć początkowe trudności w nauce czytania i pisania.

Cele DISTINCT

Cele dla nauczycieli:

- Rozwój świadomości i kompetencji wymaganych do uczenia różnych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, które mają pewne problemy z nauką lub przejawiają zachowania trudne, niezależnie od tego, czy stwierdzono, że są to dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czy też nie.
- Zrozumienie zasad edukacji włączającej w celu opracowania praktyk włączających.
- Zwiększenie poczucia pewności i własnej skuteczności w wychodzeniu na przeciw różnym potrzebom, zwłaszcza w odniesieniu do radzenia sobie z trudnymi zachowaniami i trudnościami w nauce czytania i pisania.

Cele dla dzieci:

- zwiększenie kompetencji edukacyjnych, społecznych i związanych z samokontrolą wśród dzieci, którym grozi niepowodzenie nauce z powodu trudności w uczeniu się i/lub zaburzeń zachowania.
- Zmniejszenie ryzyka nieukończenia szkoły, nie osiągnięcia pełni potencjału lub umieszczenia w klasie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Cele projektu:

- Promowanie europejskiej współpracy odnośnie szkolenia nauczycieli w zakresie praktyk włączających oraz wymiana doświadczeń związanych z włączeniem społecznym i wzajemnym zrozumieniem.
- Rozwój programu obejmującego szkolenie zawodowe dla przyszłych trenerów nauczycieli szkół podstawowych, aby nauczyciele mogli przekazywać sobie nawzajem wiedzę o edukacji włączającej
- Rozpowszechnienie programu szkoleniowego również w innych regionach.

Bibliografia

- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2009). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149-175.
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OCED.

► Część II - Czego potrzebują nauczyciele aby zmierzyć się z różnorodnością wśród dzieci?

Ana Soltys (red.)

Współpracujący: Bengu Borkan, Hande Sart, Ozlem Unluhisarcikli, Luisa Gracio, Jo Lebeer, Tunay Hussein.

Wyniki badań dotyczących potrzeb szkoleniowych nauczycieli

W wyniku przeprowadzonych badań udało się ustalić listę tematów szkoleń dla nauczycieli w kolejności od najczęściej zgłaszanych przez badanych nauczycieli. Ukazują one obszary, w których nauczyciele potrzebują obecnie największego wsparcia i jednocześnie oceniają swoje kompetencje najslabiej w odniesieniu do pracy z uczniami z „trudnościami w nauce” i „trudnym zachowaniem”. Lista potrzeb szkoleniowych jest efektem uśrednienia wyników wskazań nauczycieli szkół podstawowych z 5 krajów biorących udział w projekcie.

Badania ukazały, że najczęstszym obecnie doświadczeniem, w przypadku pracy nauczyciela w szkołach podstawowych jest praca z uczniami z „problemami z uwagą”, „trudnym zachowaniem” oraz „trudnościami w uczeniu się”.

Doświadczenia ze specyficznymi potrzebami	Belgia	Polska	Portugalia	Turcja	Wielka Brytania
	%	%	%	%	%
Zaburzenia wzrokowe	14	24	10	5	44
Zaburzenia intelektualne	58	24	70	53	80
Zaburzenia słuchowe	23	21	16	16	36
Problemy z uwagą	84	82	92	76	96
Zaburzenia ruchowe	35	29	48	25	32
Zachowania trudne	79	86	84	75	100
Kłopoty w nauce	88	91	100	80	100
Autyzm	60	29	34	13	80
Zaburzenia spektralne	77				80
Dzieci utalentowane	61	70	6	16	34

Innym aspektem jest kwestia samooceny nauczycieli w przypadku radzenia sobie z uczniami z „trudnościami w uczeniu się” i „trudnym zachowaniem”. Wyniki badania wskazują, że w obu przypadkach nauczyciele swoje kompetencje zarówno w wymiarze wiedzy, jak i praktyki oceniają jako średnie, lub wysokie poza przypadkami – polskim i brytyjskim. Nauczyciele polscy lepiej sobie radzą z „trudnościami w uczeniu się”, brytyjczy z „trudnym zachowaniem”. Taki wynik może wskazywać na fakt, że nauczyciele na co dzień muszą sobie radzić efektywnie z określonymi sytuacjami, co nie znaczy, że potrafią rozwiązywać problem skutecznie, czego potwierdzeniem są wyniki wskazujące, że badane zjawiska i problemy związane z „trudnościami w uczeniu się” i „trudnym zachowaniem” występują we wszystkich badanych krajach i na wszystkich poziomach edukacji podstawowej i na wszystkich rodzajach zajęć.

Trudności w nauce/Zachowania trudne		Belgia		Polska		Portugalia		Turcja		Wielka Brytania	
		ZT	TN	ZT	TN	ZT	TN	ZT	TN	ZT	TN
Umiejętność identyfikacji	Niska	3		2	4		2	7	6	8	12
	Średnia	63	63	32	47	66	72	57	54	52	56
	Wysoka	34	37	47	40	32	26	34	35	40	32
Umiejętność radzenia sobie	Niska	3	11	12	7		4	9	8		8
	Średnia	77	77	37	53	82	82	69	66	52	40
	Wysoka	20	11	44	25	16	12	20	21	48	52

Szkolenie

Program szkoleniowy z zakresu edukacji włączającej składa się z pięciu modułów. Każdy moduł zawiera różne tematy i stanowi odrębną całość, aby materiały były bardziej przyswajalne i aby można było przedstawiać poszczególne tematy oddzielnie w razie potrzeby.

- Moduł 1: Wstęp do wiedzy o edukacji włączającej
- Moduł 2: Działania w zakresie edukacji włączającej
- Moduł 3: Zachowania trudne: „Co wiemy? Czego możemy się nauczyć?”
- Moduł 4: Wczesna nauka czytania i pisania
- Moduł 5: Problemy z biegłością w czytaniu i pisaniu

Pięć modułów szkolenia opracowano w taki sposób, aby można było przeznaczyć na ich omówienie minimum 30 godzin w ciągu pięciu dni. To wybór pragmatyczny, jednak należy potraktować go z pewną uwagą i elastycznością. Bardzo dokładne omówienie każdego tematu kursu może nie być optymalną opcją. W ciągu 30 godzin można omówić jedynie główne zagadnienia poruszone w pięciu modułach, które składają się z części teoretycznej i praktycznej. Zatem program kursu może być elastyczny i można opracować harmonogram odpowiadający potrzebom zarówno uczestników, jak i instruktorów. Wspomniane 30 godzin zajęć nie musi koniecznie odbyć się w ciągu jednego tygodnia. Może się okazać, że lepiej będzie rozłożyć zajęcia na dłuższy okres i tym samym dać nauczycielom nieco więcej czasu na refleksję i przyswojenie nowych idei oraz próbę zastosowania w praktyce niektórych proponowanych ćwiczeń. Czas przeznaczony na omówienie poszczególnych treści modułów zależy od lokalnych potrzeb, które różnią się znacznie w zależności od danego kraju, a nawet danej szkoły. Materiałów wystarczy na cały rok szkolenia, a nawet więcej. Nie można oczekiwać, że uczestnicy opanują wszystkie niezbędne umiejętności w 30 godzin. Używając metafory trekkingu: te 30 godzin kursu przypomina zakładanie „bazy”, skąd będą organizowane przyszłe ekspedycje. Jest jak miejsce, gdzie można otrzymać mapę i wskazówki, jak dojść do celu. Przejście całego szlaku zajmuje o wiele więcej. Jeśli chcesz zobaczyć cały krajobraz, musisz nauczyć się wpisać.

Niektóre części modułów same mogą stanowić odrębne kursy, np.: „opanowanie umiejętności pracy z Indeks Włączenia” (część modułu 1) samo w sobie mogłoby zająć co najmniej jeden rok szkolny, natomiast omówienie tematu „wsparcie dla pozytywnego zachowania w szkole” zajmuje łącznie pięć dni (część modułu 3), etc.

Jednakże, ponownie posługując się metaforą trekkingu, nie trzeba czekać, aż człowiek zapozna się z tymi wszystkimi podmodułami, aby zacząć wędrówkę.

Toteż treść każdego modułu może być modyfikowana również w oparciu o potrzeby uczestników szkolenia. To nauczyciel decyduje o tym, w jaki sposób ten podręcznik zostanie użyty, ponieważ zdobycie nowej wiedzy jest możliwe wyłącznie w oparciu o wiedzę i przekonania, które już posiadał, a które teraz może rozwinąć, zmodyfikować lub pogłębić.

Czytanie i omawianie treści nie musi koniecznie odbywać się w kolejności sugerowanej przez podręcznik. Jednakże zaleca się rozpoczęcie szkolenia od zapoznania się z modułem 1, gdyż opisano w nim podstawy i filozofię edukacji włączającej, na których opartą zostały wszystkie pozostałe moduły.

Aby uzyskać „efekt kuli śnieżnej”, konieczne jest przeszkolenie „liderów”, którzy następnie będą mogli szkolić swoich kolegów.

By osiągnąć ten cel, nauczyciele-uczestnicy i nauczyciele-trenerzy powinni również umieć:

1. zastosować zdobytą wiedzę podczas własnych zajęć z uczniami;
2. stosować, adaptować lub tworzyć nowe ćwiczenia w oparciu o spostrzeżenia i wiedzę zdobytą podczas kursu;
3. przekazywać wiedzę innym nauczycielom podczas szkolenia
4. opracowywać ćwiczenia dla nauczycieli biorących udział w szkoleniu, które polegałyby na zmianie sposobu myślenia
5. opracowywać lekcje dla nauczycieli biorących udział w szkoleniu, które opierałyby się na wspomnianych spostrzeżeniach
6. dawać innym nauczycielom przykład poprzez swoje własne lekcje, podczas których stosują wspomniane spostrzeżenia

Zaleca się spełnienie poniższych kryteriów w celu skutecznej implementacji programu:

- Należy zapoznać się ze wszystkimi materiałami i zaplanować zajęcia przed rozpoczęciem kursu.
- Grupą docelową powinni być nauczyciele.
- Kurs powinien być przeznaczony dla chętnych.
- W grupie powinno być około 15-20 uczestników.
- Szkolenie powinno odbywać się w pomieszczeniu umożliwiającym uczestnikom pracę w grupach.

Podręcznik dla nauczycieli

Głównym celem niniejszego *podręcznika nauczyciela* jest pomoc „trenerom nauczycieli” i samym nauczycielom w zapoznaniu uczestników z modułami DISTINC. Wskazówki tu zawarte są szczególnie przydatne jako punkt odniesienia dla osób szkolących przyszłych trenerów. Niniejszy podręcznik składa się z sześciu części: część I stanowi wprowadzenia do projektu DISTINC. Część II zawiera informacje o programie szkoleniowym i samym podręczniku. Części III i IV opisują poszczególne moduły.

Część pierwsza w opisie każdego modułu zawiera cele i kluczowe koncepcje tego modułu, jak również wiedzę podstawową. Wiedza podstawowa jest teoretyczna i podana w skróconej formie, lecz jest niezbędna: jeśli nauczyciele wiedzą, dlaczego coś robią i rozumieją, co robią, będą mogli dokonywać lepszych wyborów. Kluczowe koncepcje należy przekazać uczestnikom w formie prezentacji. Pliki z prezentacjami można znaleźć na płycie DVD (lub na stronie internetowej). Ikony podane w tabeli zastosowano w całym podręczniku, by przyciągnąć uwagę czytelników.

Druga część każdego modułu, pod tytułem *Zestaw narzędzi*, zawiera sugerowane ćwiczenia. Do każdego ćwiczenia dołączony jest „arkusz informacji” przedstawiający cele, grupę docelową, metody i materiały, autora, informacje kontekstowe, niezbędną ilość czasu i odniesienia do dalszych źródeł informacji. Narzędzia mogą być skierowane do różnych grup docelowych: niektóre ćwiczenia mogą się przydać podczas szkolenia innych nauczycieli, natomiast inne są przeznaczone raczej dla dzieci. Niektóre z ćwiczeń mogą być zastosowane zarówno w przypadku nauczycieli, jak i dzieci.

Narzędzia mogą znacznie się różnić i służyć różnym celom. Niektóre narzędzia to tylko prezentacje danego podejścia lub sugerowany zbiór zasad (np. stosunek do różnych stylów uczenia się – moduł 2), który nauczyciele-trenerzy i nauczyciele mogą wykorzystać podczas szkolenia lub zastosować w trakcie zajęć z dziećmi. Inne narzędzia to podsumowania całego programu (np. Indeks Włączenia w module 1). Oczywiście ich omówienie i zastosowanie wymaga poświęcenia większej ilości czasu. Niemniej jednak uważamy, że należy o nich wspomnieć jako o narzędziach do edukacji włączającej. Są również zestawy narzędzi zawierające plan lekcji.

Do każdego narzędzia dołączono dodatkowe informacje (w postaci prezentacji, tekstów i notatek prezentującego) w formie cyfrowej na załączonej płycie DVD lub na stronie internetowej.

Samą ideę „zestawu narzędzi” należy postrzegać raczej według rozumienia Wygotskiego, tzn. jako narzędzia socjo-kognitywne, instrumenty służące do rozwoju myślenia i świadomości, ułatwiające nauczycielowi zastosowanie metod edukacji włączającej, aby „edukacja dla wszystkich” stała się faktem i aby wszystkie dzieci miały do niej równy dostęp. Narzędzia tworzą pewnego rodzaju *bibliotekę pomysłów* i ćwiczeń. Nie należy ich jednak traktować jak „książkę kucharską” zawierającą „przepisy krok po kroku” dla nauczycieli. Toteż nauczyciele lub nauczyciele-trenerzy mogą wybierać ćwiczenia wedle własnych potrzeb.

Wyboru ćwiczeń dokonano według kryteriów: przydatności, podstawy teoretycznej, udokumentowanych sukcesów i praktyczności. Nie opracowano ich jako zestaw kompletny, tak jak żadna biblioteka nie stanowi zamkniętej całości.

Na końcu każdego modułu przewidziano miejsce na dodatkowe narzędzia. Ma to zachęcić czytelników do proponowania własnych narzędzi, które sami opracowali lub metody, którą odkryli i która okazała się skuteczna. Podręcznik ma przede wszystkim służyć jako otwarte źródło wiedzy. Czytelnika zachęca się zatem do dodawania własnych materiałów.

Od redaktora edycji polskiej




DISTINC jest wynikiem najnowszych badań w dziedzinie psychologii, pedagogiki oraz innych nauk społecznych zajmujących się procesem wychowawczym i edukacyjnym. Problematyka edukacji włączającej, mimo, iż nieobca polskim nauczycielom nie doczekała się do tej pory pokaźnego gruntu teoretycznego. Stąd potrzeba czerpania ze źródeł głównie anglojęzycznych. W niniejszym podręczniku wszystkie odwołania bibliograficzne odnoszą się do literatury fachowej przede wszystkim w języku angielskim. Stąd niewątpliwa wartość opracowania, które niniejszym oddajemy w Państwa ręce.

Polska bibliografia dla nauczycieli przedstawia się na dzień dzisiejszy następująco:

1. Z. Janiszewska – Nieścioruk (red.) – „Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli”, Oficyna wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.
2. Agnieszka Konieczna (red.) - „Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka: praca zbiorowa”, Wydawnictwo Aka-

- demii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
3. Zenon Gajdzica – „Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych”, Impuls, Kraków 2011.
 4. Urszula Oszwa – „Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej : vademecum nauczycieli i rodziców”, Impuls, Kraków 2007.
 5. Clemens Hillenbrand – „Pedagogika zaburzeń zachowania”, GWP, Gdańsk 2007.
 6. Danuta Borecka – Biernat (red.) – „Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych”, Impuls, Kraków 2011.
 7. Maria Witkoś – „Szkolne problemy uczniów”, Impuls, Kraków 2012.
 8. Teresa Serafin – „Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny”, Impuls, Kraków 2012.
 9. Kazimierz denek (red.) – „Edukacja jutra : aksjologia, innowacje i strategia rozwoju”, Humanitas, Sosnowiec 2011.
 10. Tamara Zacharuk – „Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej”, Wydawnictwo Akademi Podlaskiej, Siedlce 2008.
 11. Tadeusz Lewowicki et al. (red.) – „Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego : praca zbiorowa”, Wyd. Adam Marszałek, 2011.
 12. Krystyna Kamińska - „Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym”, WSiP, 2012.
 13. Wanda Baranowska – „Nauczyciel a uczeń z ADHD”, Impuls 2010.
 14. Andrzej Ćwikliński – „Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej.” Poznań 2012.
 15. Anna Guza – „Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, W Ped. ZNP, 2012.
 16. Anna Jurek – „Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów”, Harmonia 2012.
 17. Dorota Klus-Stańska, Dorota Bronk – „Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia”, Żak 2012.
 18. Krzysztof Polak – „Bezradność nauczyciela”, WUJ, Kraków 2012.
 19. Danuta Czelakowska – „Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym”, Impuls 2012.
 20. Bolesław Niemierko – „Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki”, łośgraf 2012.
 21. Pr. Zbiorowa - „Aby żadne dziecko nie pozostało w tyle. Edukacja w USA”, Wyd. Wolters Kluwer, 2012.
 22. Ewa Filipiak – „Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle”, GWP, gdańsk 2011.
 23. Andreas Neider – „Edukacja to więcej niż uczenie się. Przedszkole i szkoła w dialogu”, Impuls, Kraków 2009.
 24. Tadeusz Lewowicki – „Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych”, Impuls, Kraków 2011.
 25. Hans Peter Nolting – „Jak zachować porządek w klasie”, GWP, Gdańsk 2008.
 26. Monika Jaroszewska et al. – „Sposoby na trudne zachowania uczniów”, Raabe, 2012.
 27. Irena Dzierzgowska et al. – „Uczeń zdolny – metody pracy”, Raabe, 2012.
 28. Renata Naprawa et al. – „Pomóż dzieciom zrozumieć. Programy dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim dla klas 1-3”, Harmonia 2012.

Tabela 1 Piktogramy używane w podręczniku

	<p>Podstawa teoretyczna Piktogram ten odwołuje do wiedzy teoretycznej wymaganej dla zrozumienia danego zestawu narzędzi.</p>
	<p>Zestaw narzędzi Ten piktogram odnosi się do zestawu zadań czy ćwiczeń, do których odwołują się poszczególne części modułów.</p>
	<p>Internet Ten piktogram wskazuje na materiały znajdujące się w internecie, które mogą być pomocne w szkoleniu.</p>

▶ Moduł 1 - Wstęp do wiedzy o edukacji włączającej

Beno Schraepen (red.)

Współpracujący: Adam Gogacz, Jo Lebeer, Z. Hande Sart, Leen Ackaert, Nancy Van Sielegem, Johan Huybrechts & Eva Franck

Wstęp

Moduł 1 rozpoczyna się od przedstawienia podstawowych informacji na temat włączenia społecznego i omówienia tej koncepcji z punktu widzenia edukacji. Definiowanie włączenia społecznego w pewien sposób je ogranicza, toteż lepiej będzie omówić i przeanalizować tę koncepcję, skupiając się na wpływie, jaki wywiera na ogólny system edukacji, szkolnictwo i nauczanie w klasie.

Każdy z nas ma świadomość, że wszystkie dzieci mają prawo być częścią społeczeństwa oraz że każde dziecko ma pewien potencjał edukacyjny, a wykluczenie społeczne jest dyskryminujące, lecz kwestie te stają się mniej oczywiste, gdy przychodzi do zastosowania ich w praktyce. Włączenie społeczne dotyczy wszystkich i zaczyna się od zadania sobie pytania o własny system wartości i postrzeganie społeczeństwa, edukacji, nauczania i dzieci. Nasze poglądy na edukację i nauczanie definiują sposób, w jaki organizujemy i przeprowadzamy zajęcia z dziećmi. Język, filozofia i podstawy etyczne przedstawione w tym module zostaną wykorzystane we wszystkich kolejnych modułach.

Cele

Głównym celem tego modułu jest analiza koncepcji włączenia społecznego i jej znaczenie w systemie edukacji, jak również zastosowanie jej praktyce w przypadku dzieci mających trudności w uczeniu się lub przejawiających zachowania trudne. W module tym omówiono podstawy koncepcji włączenia społecznego, wartości z nią związane, kwestie etyczne oraz kontekst naukowy. Materiały szkoleniowe wybrano w taki sposób, aby zachęcały do zmiany sposobu postrzegania „edukacji dla wszystkich” i spojrzenia na kwestie prawa do edukacji z perspektywy włączenia społecznego.

Cele tego modułu są następujące:

- zrozumienie kontekstu i zasad włączenia społecznego i edukacji włączającej;
- zrozumienie filozoficznych i naukowych podstaw koncepcji włączenia społecznego;
- zrozumienie podstaw prawnych włączenia społecznego w kontekście praw człowieka gwarantowanych przez międzynarodowe konwencje i deklaracje;
- spojrzenie na praktyki edukacyjne, szkolnictwo, postawy nauczycieli, strategie nauczania w klasie oraz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i bez takich potrzeb z perspektywy włączenia społecznego.

Bardziej szczegółowe cele wraz z metodami, materiałami i ćwiczeniami przedstawiono w części poświęconej narzędziom.

Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć

Moduł 1 ma na celu rozwój następujących kompetencji nauczyciela:

Wiedza

1. Znajomość koncepcji włączenia społecznego
2. Znajomość międzynarodowych podstaw prawnych ochrony praw człowieka w kontekście edukacji włączającej
3. Znajomość międzynarodowych deklaracji, w których opowiedziano się za włączeniem społecznym i edukacją włączającą
4. Ogólna zmiana postrzegania dzieci o specjalnych potrzebach i metod pracy z nimi

Świadomość i zrozumienie

1. Zmiana sposobu myślenia w oparciu o kontekst filozoficzny, spojrzenie z perspektywy praw człowieka i badań naukowych
2. Zrozumienia konsekwencji tej zmiany sposobu myślenia i wpływu, jaki wywrze na nasze postrzeganie edukacji, szkolnictwa i nauczania w klasie
3. Spojrzenie na kwestie nauczania i problemów z zachowaniem z punktu widzenia medycyny i statystyki oraz za-

stosowanie bardziej zindywidualizowanego podejścia zorientowanego na faktyczne braki w edukacji tj. metod uwzględniających czynniki biologiczno-psychiczno-społeczne, dynamiczne i środowiskowe

4. Wyjaśnienie włączenia społecznego w szerszym kontekście
5. Zrozumienie skutków nadawania „etykiet” dzieciom

Ogląd

1. Omówienie kwestii nauczania z perspektywy edukacji włączającej
2. Przemyślenie kwestii nauczania z perspektywy edukacji włączającej
3. Opis uczniów o specjalnych potrzebach z perspektywy edukacji włączającej, nie skupiając się wyłącznie na ich brakach edukacyjnych, lecz na przyczynach tych braków i możliwościach ich uzupełnienia
4. Rozwój nowego podejścia do własnych metod nauczania.

Zawartość niniejszego modułu

Część 1. Kontekst włączania

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Prawo do edukacji włączającej, Międzynarodowe konwencje Równość	<ul style="list-style-type: none"> Na przestrzeni wieków i wraz z rozwojem społecznym pewne grupy wciąż są oddzielane Włączanie i przynależność są prawem nie przywilejem Włączanie jest zawarte w licznych międzynarodowych konwencjach 	Wykłady i warsztaty <ul style="list-style-type: none"> Teksty jako podstawa prezentacji i wykładów Prezentacje (Narzędzia 1.2 i 1.3) Ćwiczenie (Narzędzie 1.4)
16 propozycji Mitchell'a na temat edukacji włączającej Włączanie w Twoim środowisku	<ul style="list-style-type: none"> Edukacja włączająca jest ideą w szerszym kontekście; To, co oznacza edukacja włączająca zależy od kontekstu regionalnego (systemu szkolnego, funduszy, systemu szkolenia nauczycieli, etc.) Jaki jest ów kontekst w Twoim regionie? Co ma znaczenie dla edukacji włączającej? 	Wykład i dyskusja <ul style="list-style-type: none"> Prezentacja (Narzędzie 1.5) Dyskusja nad wynikami ankiety <ul style="list-style-type: none"> Dyskusja (narzędzie 1.7)
Włączanie jako projekt etyczny Włączanie to część nowego paradygmatu Społeczno – kulturowe spojrzenie na niepełnosprawność Zmiany w myśleniu	<ul style="list-style-type: none"> Z perspektywy włączającej paradygmat integracji zawiodł. Włączanie upatruje przyczyn porażki w samych założeniach integracji. O co chodzi w integracji? Jakie są jej skutki? Czy integracja zawiodła? Czemu? Skąd się wzięła idea włączania? 	Wykład i dyskusja Tekst Prezentacja (Narzędzie 1.6)

Część 2. Konsekwencje dla edukacji

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Myślenie o barierach a nie etykietach. Etykietowanie to kwestia językowa.	Istnieje połączenie między etykietowaniem a stygmatyzacją. Etykietowanie i stygmatyzacja stoją w opozycji wobec idei włączania. Należy unikać etykietowania. Istnieje wiele dobrych alternatyw	Tekst Ćwiczenie (Narzędzie 1.8) Dyskusja

Jak kształcić nauczycieli w niniejszym module

Działania podnoszące świadomość	Materiały zawarte w zestawach narzędzi dają wiele możliwości, należy jedynie wybrać tę najbardziej odpowiednią.
Dyskusja w małych grupach	Ten moduł skupia się na dyskusji, rozmowach, refleksji, odkrywaniu...
Metody refleksyjne Spoglądanie na przykłady I dyskusja	<p>Nauczyciele mają szczególne spojrzenie na proces edukacyjny i na dzieci.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czemu zostałem nauczycielem? • Ludzie często nie potrafią sobie poradzić z trudnościami, dlaczego? • Oczywiście możemy znaleźć wystarczająco dużo przykładów wykluczenia lub segregacji w edukacji I w społeczeństwie, ale czy potrafimy też odnaleźć przykłady dobrych praktyk? Czemu te dobre przykłady mają charakter włączający? • Jak dokonywać przekładu praktyki edukacyjnej? <p>Odpowiedzi na te pytania nie muszą od razu zostać znalezione, ale metoda refleksyjna pozwala inaczej spojrzeć na problem, a zatem jest bardziej niż inne użyteczna.</p>

Prawo do edukacji włączającej i równości szans

Adam Gogacz

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka określonych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka w 1948 roku. Idea jednak dostępu do kształcenia bez względu na uwarunkowania społeczne czy ekonomiczne jest znacznie starsza. Jej składowych doszukiwać się można w rozmaitych elementach europejskiego dziedzictwa kulturowego, ze chrześcijańską ideą konieczności oświecenia każdej duszy, na czele. W epoce średniowiecza, które w powszechnym postrzeganiu jest epoką charakteryzującą się ogromnym rozwarstwieniem społecznym, idea edukacji miała charakter powszechny a dostęp do edukacji był zapewniony wszystkim chętnym – niezależnie od statusu majątkowego czy społecznego (Le Goff, 1964, 1994). Inną oczywiście sprawą był zakres materiału, jaki przekazywano, czyli przedmiot owej edukacji. Były nim jedynie podstawowe prawdy religijne, bowiem tylko one miały zapewnić szczęście – zbawienie i życie wieczne. Pamiętać jednak trzeba, że zawsze przedmiotem edukacji powinny być zdobycze właściwej epoki współczesnej. Pod tym względem średniowiecze od normy nie odbiegało. Mało tego, w późniejszych okresach nawet oświeceniowe teorie powodujące holistyczny ogląd natury ludzkiej nie były w stanie w pełni sformułować zasad równego dostępu do pewnych osiągnięć naszej edukacji. Nie służyła temu zdecydowanie dyskusja dotycząca równości człowieka w ogóle, która, na szczęście skończyła się fiaskiem poglądu, iż wszyscy ludzie z natury są równi (Chisick, 1991).

Równość można bowiem pojmować wielorako. Jako równość wobec prawa, co jest ideą konieczną dla zbudowania sprawnego, funkcjonującego społeczeństwa. Jako równość w dostępie do podstawowych zdobyczy cywilizacyjnych, co z kolei jest fundamentem społeczeństwa pragnącego nazwać się rozwiniętym. Wreszcie równość pojmowana w najbardziej podstawowy sposób – to znaczy przekonanie, że wszyscy jesteście równi w ogóle (Abernethy, 1959).

Idea równości nie może oznaczać, iż wszyscy ludzie są tacy sami, mają takie same umiejętności oraz sposób ich realizacji. Idea równości odnosi się raczej do dostępności środków do realizacji własnej, odrębnej podmiotowości. Wszelkie środki, narzędzia, metody wypracowane przez ludzkość na przestrzeni jej rozwoju cywilizacyjnego winny być dostępne każdemu bez względu na wszelkie uwarunkowania: kulturowe, ekonomiczne, a nawet biologiczne, w tym zarówno biofizyczne jak i biopsychiczne. Idea zatem kształcenia włączającego opiera się właśnie na równości w dostępie do szeroko pojętych narzędzi własnego, indywidualnego rozwoju. Jego podstawą jest dostęp do edukacji, który nie kończy się na możliwości umieszczenia dziecka w szkole (Booth, Ainscow, 2002). Szczerze mówiąc, dopiero od momentu zetknięcia się dziecka jako jednostki ze szkołą jako instytucją, problem się zaczyna. Jak bowiem zapewnić każdemu dziecku równe szanse rozwoju, skoro dzieci są tak różne od siebie, a ich potrzeby edukacyjne wynikają z indywidualnego ukształtowania, a zatem są raczej indywidualne, niż ogólne? Nie można przy tym ulegać złudzeniu, iż skoro dzieci są indywidualistami, to konieczne jest pójście w kierunku skrajnej indywidualizacji nauczania. Nie jest to możliwe z punktu widzenia ekonomicznego i technicznego, ale przede wszystkim nie jest to dobre z punktu widzenia samego dziecka, które przecież ma żyć w społeczeństwie. Wszyscy wiemy co dzieje się z dziećmi chowanymi w izolacji od innych – nie tylko nie potrafią dostosować się do życia w społeczeństwie, ale są również uboższe w doświadczenia, bowiem w edukacji jak mało gdzie działa zasada synergii: dzieci wiele uczą się od nauczycieli, czy z materiałów edukacyjnych, ale jeszcze więcej uczą się od siebie nawzajem. Stąd

konieczność stworzenia takiego środowiska edukacyjnego, w którym każde dziecko będzie mogło być beneficjentem jednego ze swoich podstawowych praw – prawa do edukacji, ale również takiego, w którym każde będzie miało warunki do uczenia się od innych oraz samemu bycia przedmiotem nauki i rozwoju u innych.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka była jednak pierwszym międzynarodowym dokumentem, w którym należy doszukiwać się bezpośrednich korzeni idei edukacji włączającej. W niej określono postulat dostępności do edukacji bez względu na rasę, płeć, miejsce zamieszkania, czy, co ważne, stopień niepełnosprawności. Zwrócono zatem uwagę, że żadna przeszkoda nie może stanowić usprawiedliwienia dla kogokolwiek przed zamykaniem człowiekowi drogi do kształcenia.

Idea ogólna ma jednak to do siebie, iż bywa mglista, a diabeł tkwi przecież w szczegółach. Stąd wiele dokumentów od czasu Deklaracji zostało sformułowanych i opublikowanych, a problem w dalszym ciągu istnieje. Co jest jednak bardzo optymistyczne, to fakt, że każdy kolejny dokument, każde kolejne sprawozdanie, każda nowa koncepcja jest coraz bardziej szczegółowa i coraz lepiej nakierowana na te konkretne obszary, które stanowią realny problem w urzeczywistnieniu ogólnej idei powszechnej dostępności do edukacji, a przez to równych szans na rozwój.

Chronologia dokumentów przedstawia się następująco:

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948)

Konwencja Praw Dziecka (1989)

Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990)

Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993)

Deklaracja z Salamanki - Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych

Potrzeb Edukacyjnych (1994)

Deklaracja Madrycka (2002)

Tym, co wydaje się zatem najbardziej istotne w problemie, jest przekonanie o konieczności wypracowania wspólnej płaszczyzny startu dla wszystkich dzieci. Takiej, która pozwoli na zindywidualizowanie toku nauczania przy zachowaniu wspólnoty edukacyjnej, w której dzieci uczą się najwięcej od siebie samych, zwłaszcza w kontekście uspołeczniania, które jest przecież jednym z filarów procesu wychowawczo – edukacyjnego.

Ktoś, kto ma zamiar wziąć udział w procesie edukacji włączającej, musi być przede wszystkim świadomy następujących zasad ogólnych:

1. Dzieci nie są równe, ale mają równe prawo do tego, żeby się rozwijać.
2. Każde z nich ma prawo do szkoły powszechnej, bo każdy z nas ma równe prawo do uczestnictwa w życiu społeczności.
3. Nauczyciel – wychowawca musi mieć podejście elastyczne, zatem musi mieć elastyczny, otwarty umysł.
4. Dzieci nie są uczone – dzieci się uczą.
5. Nie program nauczania jest ważny, ale dziecko. Pojęcie programu nauczania trzeba zastąpić pojęciem planu rozwoju dziecka. Skuteczne połączenie dwóch elementów procesu – dziecka i planu jego rozwoju wymaga dużej elastyczności.
6. Dziecko nie ma deficytów, dziecko ma możliwości.
7. Szkoła ma integrować, nie dzielić.
8. Różnorodność jest darem pozwalającym dziecku lepiej zrozumieć świat, który przecież jest różnorodny. Zatem wielość charakterów, kultur, zdolności, etc., w klasie nie stanowi zagrożenia, lecz szanse lepszego rozwoju.

(Zasoby: Narzędzie nr 1.2, nr 1.3, nr 1.4)

Bibliografia

Abernethy G. L., (1959), *The Idea of Equality: An Anthology*, Richmond: John Knox Press,

Booth T., Ainscow M., (2002), *Index for Inclusion: Developing, Learning and Participating in Schools*, Bristol: CSIE.

Chisick H., (1991), *The Ambivalence of the Idea of Equality in the French Enlightenment*, [in:] *History of European Ideas*, 1991, Pergamon Press., pp. 215-223.

Le Goff J., (1964) *La civilisation de l'Occident medieval*, Paris: Arthaud.

Le Goff J., (1994), *L'Homme medieval*, Paris: Point.

Włączenie społeczne w kontekście etycznym: współistnienie zamiast integracji.

Beno Schraepen

Tak w praktyce, jak w teorii „włączenie społeczne” często utożsamia się z „większą integracją”. W krajach, w których słowa „integracja” i „włączenie” mają to samo znaczenie, sytuacja staje się jeszcze bardziej skomplikowana. Nie chcemy rozważać kwestii semantycznych, lecz gdy skupimy się na historii, znaczeniu i pochodzeniu tych dwóch koncepcji, musimy przyznać, że są to dwa zupełnie różne pojęcia. Z teoretycznego punktu widzenia zwolennicy koncepcji włączenia są bardzo krytyczni wobec idei integracji, a argumenty drugiej strony nie są już przekonujące. Integracja ze społeczeństwem zakłada już na starcie, że dana grupa znajduje się niejako poza społeczeństwem i że powinna poczynić starania, by stać się częścią struktury społecznej. Dlatego też grupa ta uzyskuje wsparcie od społeczeństwa, by mogła spełnić określone standardy, które narzuciła jej większość należąca do klasy średniej lub ludzie u władzy. Z kolei postrzeganie tych kwestii z perspektywy włączenia prowadzi do innych rozwiązań i innych ludzkich postaw niż w przypadku integracji. Włączenie może mieć ogromny wpływ na strukturę i organizację społeczeństwa, teorie społeczne i naukę. Jest to zmiana myślenia o sto osiemdziesiąt stopni. W dalszej części tekstu omówimy dokładniej różnicę pomiędzy integracją a włączeniem społecznym.

W wielu przypadkach opór wobec włączenia społecznego wynika z obawy przed zmianami. Ludzie, którzy zostali wychowani i wykształceni w społeczeństwie opartym na idei integracji i sami przyczynili się do tworzenia tego społeczeństwa, teraz są zachęceni do wprowadzenia zmian. Oznacza to, że najpierw musimy zastanowić się nad wpływem integracji na nasze społeczeństwo. Jakie są efekty trzydziestu lat polityki integracji? Co przyniosła w praktyce i jaki wpłynęła na kulturę? Czy istotnie dokonały się poważne zmiany, a jeśli tak – kogo one dotyczą? Czy integracja może rozwiązać nowe problemy społeczne? Czy raczej nie radzimy sobie z nimi, a jeśli tak – dlaczego?

Niniejszy tekst stanowi uzupełnienie ćwiczeń z zestawu narzędzi. Ćwiczenia te polegają na analizie naszych poglądów na ludzi i społeczeństwo. Chodzi o uświadomienie sobie, co wiemy o sytuacji mniejszości w kontekście edukacji, zatrudnienia i sposobów spędzania czasu wolnego, a także o przedyskutowanie pewnych wartości społecznych, hierarchii i organizacji społeczeństwa oraz relacji pomiędzy poszczególnymi jego członkami. Należy zapoznać się z historią mniejszości w kontekście opieki nad nimi i edukacji. Musimy zdać sobie sprawę, że segregacja np. osób niepełnosprawnych jest często zinstytucjonalizowana, przez co osoby te nie mogą brać aktywnego i pełnego udziału w życiu społecznym. (Wśród twoich przyjaciół ile jest osób niepełnosprawnych? Ile osób z niepełnosprawnością intelektualną? Czy wśród twoich współpracowników są osoby niepełnosprawne? ...)

W miarę rozwoju ludzkości i społeczeństwa często dochodziło do segregacji osób, które „nie spełniały norm”. Od przetrwania najlepiej przystosowanych jednostek w czasach prehistorycznych poprzez wzór idealnego obywatela w starożytnej Grecji, do dominacji kościoła katolickiego w średniowieczu, ludzi niepełnosprawnych na ogół zmuszano do życia w strachu, poczuciu winy, poniżenia i wstydu. Do końca średniowiecza łotrzyków i żebraków usuwano, by chronić społeczeństwo, a ludzi, którzy byli w jakiś sposób „inni” zmuszano do życia w odosobnieniu w przytułkach lub zakładach dla obłąkanych. Rozwój nauki i technologii w okresie oświecenia przyniósł nieco pedagogicznego optymizmu, gdy zaczęły powstawać pierwsze instytucje dla ludzi niepełnosprawnych. Po eugenicznych eksperymentach przełomu XIX i XX stulecia, rehabilitacja była już na wyciągnięcie ręki.

Wiele zależało od polityki bądź kultury danego kraju. W społecznościach na Zachodzie osoby niepełnosprawne oddawano pod opiekę specjalnych instytucji lub specjalnego systemu edukacji. Rodzice nie mieli powodów do żałobienia – ich dziećmi zajmowali się profesjonaliści. Analizując omawiane kwestie z punktu widzenia historii, możemy dojść do wniosku, że nasze społeczeństwo, a co za tym idzie również nasz system opieki nad dziećmi, opiera się na wykluczeniu wszystkich osób upośledzonych, niepełnosprawnych, biednych i ogólnie „innych” – tych, które nie spełniają „norm”. I choć celem opieki i edukacji jest włączenie społeczne każdego członka społeczności, prawa dzieci niepełnosprawnych wciąż są zagrożone, ponieważ polityka, system opieki społecznej i oświaty oraz dominujące poglądy ekspertów wciąż są „skażone” mechanizmami wykluczenia. W efekcie ludzie żyją w dwóch odrębnych światach: świecie ogółu społeczeństwa oraz świecie ludzi wyobcowanych, który nie pasują do ogółu.

Jednym ze sposobów, by położyć kres tej segregacji ludzi niepełnosprawnych jest zasada normalizacji. Wg tej zasady, zaproponowanej pod koniec lat pięćdziesiątych przez Bengta Nirje, ludziom niepełnosprawnym powinno się zapewnić warunki życia i dostarczyć wzorców zachowań, które byłyby jak najbardziej zbliżone do standardów obowiązujących w

szerszym społeczeństwie. Koncepcję tą rozwinął w latach siedemdziesiątych Wolfenberger na zlecenie Kanadyjskiego Narodowego Instytutu ds. Upośledzenia Umysłowego, a rozpowszechniła się ona głównie w Skandynawii i Ameryce Północnej (Nirje, 1982).

Zakrojone na szerszą skalę i mające większy wpływ działania, których celem jest przeciwdziałanie segregacji społecznej noszą nazwę integracji. *Integrować* znaczy umożliwiać ludziom do tej pory izolowanym udział w życiu społecznym, innymi słowy *przeniesienie ich z jednego świata do drugiego, pomoc w zaadaptowaniu się do ogółu społeczeństwa*. Integracja jako koncepcja wywodzi się z ruchów emancypacyjnych i działających na rzecz praw obywatelskich w późnych latach sześćdziesiątych. Integracja stała się kluczem do znalezienia sobie miejsca w społeczeństwie. Udział w życiu społecznym prowadzi do integracji, lecz nie zawsze tak się dzieje. Wiedza o społeczeństwie i zdolnościach adaptacyjnych jest niezbędna, by móc odnaleźć się w społeczności... ale to właśnie ta społeczność ustala zasady. Polityka integracyjna prowadzi do powstania „aparatu integracyjnego”. Idea integracji zostaje wpisana w politykę, którą ustala większość. To ona określa „grupy docelowe”, które muszą się zintegrować i to ona finansuje instytucje działające na rzecz integracji tych grup. Model integracji sprawia, że łatwo jest kontrolować efekty takiej polityki, jak również wydatki na rządowe akcje społeczne. Prowadzi to do dominacji polityki kategoryzującej, opartej na „grupach problematycznych”, która tylko zwiększa dystans pomiędzy decydentami i osobami, których te decyzje dotyczą. Jakie rezultaty osiągnięto do tej pory? Statystyki pokazują, że obecnie spośród osób niepełnosprawnych nadal stosunkowo niewiele ma wyższe wykształcenie, bardzo wiele jest bezrobotnych, a bezrobocie wśród imigrantów zawsze jest dużo wyższe niż wśród obywateli danego kraju lub osób w pełni sprawnych. Osoby, które ukończyły szkoły specjalne mają większe trudności w znalezieniu pracy. Wśród dzieci żyjących w biedzie jest duży odsetek imigrantów... Oto przykłady sytuacji, w których integracja nie poskutkowała.

Bez zakwestionowania modelu integracji nie można udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

Kto ma się integrować i z kim? Kto o tym decyduje? Kiedy następuje pełna integracja? A co, jeśli ktoś nie chce się integrować? Albo nie może? Jaka jest różnica między integracją a asymilacją? ...

Niezależnie od dobrych intencji i celów „aparatu integracji”, zawsze wychodzimy z założenia, że istnieją dwa oddzielne światy: „my” i „oni”, tzn. ci którzy należą do społeczeństwa i ci, którzy są niejako poza nim. Aby zdefiniować tych drugich, osoby u władzy muszą nadać „etykiety” różnym grupom docelowym. Jeśli masz odpowiednią „etykiety” i należysz do grupy docelowej, masz szczęście, gdyż wówczas społeczeństwo udzieli ci specjalnego wsparcia, również finansowego, udostępni dodatkowe środki... abyś mógł się z nim zintegrować. Takie podejście zakłada oczywiście zmianę danej osoby, nie społeczeństwa. Wiele osób nadal nie ma możliwości brania udziału w życiu społecznym i ich status społeczny nie zmienia się. Ludzie, którym przypięto „etykiety” należących do mniejszości często postrzegani są jako gorsi lub mniej ważni. A co z tymi, którym udało się zintegrować? O ile nie udało im się w pełni zasymilować z dominującą kulturą, nadal mają status „osób zintegrowanych” i nie potrafią uwolnić się od tego „zaszufladkowania”. Wciąż mówimy o „głuchym polityku” lub „przemocy na tle etnicznym”.

Integracja zawodzi, ponieważ polega na traktowaniu mniejszości z góry przez większość należącą do klasy średniej, która stawia się na pozycji ekspertów, choć tak naprawdę niewiele wie o ludziach, których próbuje „zintegrować”. Integracja stała się pewnego rodzaju łaską udzielaną przez osoby u władzy bez żadnej gwarancji pełnego udziału w procesie podejmowania decyzji. „Przemysł integracyjny” wcale nie wspiera emancypacji ani równego traktowania. Akcje przeprowadzane przez polityków i pracowników społecznych tylko pogłębiają problem zamiast mu przeciwdziałać. Umacniają i podtrzymują mechanizmy odpowiedzialne za brak równości i nic tak naprawdę się nie zmienia w sytuacji mniejszości.

Potrzebna jest zmiana sposobu myślenia i wygląda na to, że skupienie się na włączeniu społecznym będzie (lub już jest) następnym krokiem. Koncepcja włączenia społecznego nie jest niczym nowym, lecz po raz pierwszy dyskutuje się o niej na arenie międzynarodowej. Zwiększenie roli włączenia społecznego w polityce stało się możliwe dzięki zmianom społecznym, które miały miejsce na przestrzeni ostatnich kilku dekad. Czynniki takie jak ruch na rzecz praw obywatelskich w USA i Południowej Afryce, globalizacja i tworzenie sieci kontaktów (tzw. *networking*), wpływ światowej ekonomii i liberalnych polityków na szczeblu lokalnym, a także postmodernistyczne zmiany w sposobie myślenia związane z rozwojem nauki, położenie większego nacisku na jakość życia w systemie opieki zdrowotnej i społecznej i przestawienie się nauk społecznych z modelu czysto psychologiczno-medycznego na model społeczno-kulturowy sprawiły, że włączenie społeczne stało się obowiązkowym elementem międzynarodowych deklaracji jako zastosowanie w praktyce praw przysługujących każdemu człowiekowi.

Włączenie społeczne polega na uszanowaniu praw każdej jednostki, wychodząc z założenia, że wykluczenie ze społeczeń-

stwa jest niesprawiedliwe. Każdy ma prawo do zabawy, nauki, pracy, wspólnego życia i rozwijania osobowości w szerszym i zróżnicowanym kontekście. Założenie, że pewni ludzie są bardziej wartościowi niż inni jest nieetyczne. Nie ma możliwości, by ktoś był „poza społeczeństwem”. Do społeczeństwa należą wszyscy.

Jak możemy sprawić, by włączenie społeczne stało się faktem? Kluczową kwestią dla włączenia społecznego jest świadomość sposobu, w jaki postrzegamy ludzi, różnorodność i społeczeństwo. By widzieć więcej, by postrzegać różnorodność w inny sposób, potrzebujemy zupełnie nowego spojrzenia. Poniżej znajduje się krótkie wprowadzenie do kilku praktycznych modeli, w których uwzględniono wartości związane z włączeniem społecznym i które mogą być postrzegane jako podstawy procesu włączenia społecznego.

Interesującym modelem jest *Krąg Odwagi* opracowany przez Brendtra i Shahbaziana w 2004 r. Ich filozofia łączy najlepsze elementy zachodniej myśli edukacyjnej z mądrością kultur autochtonicznych i najnowszymi badaniami w dziedzinie pozytywnego rozwoju młodych ludzi. *Krąg Odwagi* podkreśla znaczenie wspólnych wartości, takich jak poczucie przynależności, wspaniałomyślność, niezależność i dążenie do doskonałości (Brendtro i Shahbazian 2004). *Krąg Odwagi* doskonale wpisuje się w wartości edukacji włączającej. Postrzegając edukację, zatrudnienie, czas wolny i system opieki społecznej przez pryzmat tego modelu, możemy sprawić, że włączenie społeczne stanie się faktem.

Modelami skupiającym się jeszcze bardziej na osobach niepełnosprawnych są *społeczny model niepełnosprawności* oraz *kulturowy model niepełnosprawności*, dzięki którym możemy lepiej zrozumieć, czym jest niepełnosprawność. Według modelu społecznego (Oliver, 2004) czynnikami decydującymi o niepełnosprawności są bariery systemowe, negatywne nastawianie i wykluczenie społeczne. Upośledzenie nie musi prowadzić do niepełnosprawności. Dopiero stosunek społeczeństwa, które odmawia zaakceptowania danej osoby, powoduje, że nie może ona w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. Wg modelu kulturowego (Devlieger, 2003) niepełnosprawność jest definiowana i odzwierciedlana przez kulturę. W modelu tym podkreśla się, że niepełnosprawność może być postrzegana jako pewien stan rzeczy: „Tożsamość osób niepełnosprawnych kształtują podejmowane przez nie wysiłki, by być traktowanymi normalnie. Dzięki temu społeczeństwo zyskuje cenny wgląd we własne funkcjonowanie”.

Kolejnym modelem związanym z włączeniem społecznym jest „model różnorodności” („*diversimilarity model*”, Ofori Dankwa i Lane, 2000) polegający na stopniowej zmianie sposobu myślenia w oparciu o model różnorodności. Model ten skupia się na dostrzeganiu i docenianiu różnic i podobieństw pomiędzy jednostkami. Różnice wzbogacają społeczeństwo, toteż różnorodność jest pożądana. Głównym założeniem jest tu bezwarunkowa akceptacja.

Kontekst filozoficzny włączenia społecznego opisała Julie Allan w swojej książce *Rethinking Inclusive education (Ponowna analiza edukacji włączającej, 2007)*, w której analizuje niektóre postmodernistyczne koncepcje Deleuze, Derridy i Foucaulta z punktu widzenia edukacji włączającej.

Włączenie społeczne może być postrzegane jako działanie etyczne krytykujące nasze postrzeganie wykluczenia społecznego jako naturalnego zjawiska, które akceptujemy, a nawet umacniamy struktury społeczne będące przyczyną nierównego traktowania. Mówimy, że każdy ma prawa do uczestniczenia w życiu społecznym, ale sami nie robimy nic, by ta idea stała się faktem. Włączenie społeczne przeciwdziała nadawaniu pewnym osobom „etykiet” i ich stygmatyzacji, określa problemy i wyzwania i skupia się na wyeliminowaniu barier i tworzeniu możliwości uczestniczenia w życiu społeczeństwa. Włączenie społeczne należy postrzegać jako proces, nie produkt. Narzucone z góry, staje się fikcją.

(Zasoby: Narzędzie Nr 1.6)

Bibliografia:

- Topping, K. J., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education. Readers in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and child-care*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Allan, J., (2007). *Rethinking inclusive education The philosophers of difference in practice. Inclusive education : cross cultural perspectives*, v. 5. Dordrecht: Springer.
- Brendtro, L. K., & Shahbazian, M. (2004). *Troubled children and youth: Turning problems into opportunities*. Champaign, Ill: Research Press.
- Devlieger, P., Rusch, F. R., & Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerpen: Garant.

- Gibbs, G., (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Nirje, B., (1982), *The basis and logic of the normalisation principle*, Sixth International Congress of IASSMD, Toronto
- Ofori-Dankwa, J., & Lane, R. (October 01, 2000). *Four Approaches to Cultural Diversity: Implications for teaching at institutions of higher education*. *Teaching in Higher Education*, 5, 4, 493-499.
- Oliver, M. (2004). *If I had a hammer: the social model in action*. In: J. Swain, S. French, C. Barnes and C. Thomas, (eds). *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: SAGE, pp. 7-12
- Sengé, P. M., (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Indeks na rzecz włączania

Mark Vaughan

Założyciel i dyrektor Centrum Badań nad Edukacją Włączającą

Wprowadzenie

We wcześniejszej publikacji „Edukacja włączająca: pisma i refleksje” (Thomas i Vaughan), przetestowaliśmy kluczowe czynniki mające wpływ na kierowanie się w stronę edukacji włączającej. Książka prezentowała wiele fragmentów z kluczowych dokumentów i klasycznych tekstów wraz z komentarzami.

Poniższy cytat, napisany przez nas na początku książki rozpoczyna odpowiedź na pytanie: „Czym jest włączanie?”:

„Włączanie wyłania się z połączenia wielu prądów myślowych, społecznych, politycznych oraz edukacyjnych. Podążanie w stronę włączania nie jest wynikiem dążeń w jednym kierunku, na przykład spowodowanych jedynie badaniami nad efektywnością szkolnictwa specjalnego i pedagogiki specjalnej, lecz pochodzi z rozmaitych kierunków: z badań, co oczywiste, ale również, co pewnie nawet jest ważniejsze, z imperatywu większej sprawiedliwości społecznej. Z wołania o prawa człowieka, z prawodawstwa zakazującego dyskryminacji, ze stymulatorów w postaci poszczególnych projektów realizowanych przez pedagogów wizjonerów, z głosów ludzi, którzy przeszli przez edukację specjalną. Wszystkie owe czynniki na swój sposób odegrały rolę w zmianach, które pojawiły się w ostatniej ćwierci dwudziestego wieku i pierwszej wieku dwudziestego pierwszego.

I jeśli spojrzemy z perspektywy międzynarodowej, należy podkreślić, że te różne idee, podczas gdy połączyły się wspólnie w ogólnym wymiarze, kielkowały osobno w różnych częściach świata. Socjaldemokratyczny klimat polityczny, dla przykładu, był siłą napędzającą nurt w Skandynawii, rząd komunistyczny odegrał swoją rolę we Włoszech, zagadnienia praw człowieka były najistotniejsze w Ameryce Północnej, a bardziej współcześnie poglądy antydyskryminacyjne znalazły swój wyraz w prawodawstwie na całym świecie.”

Czym zatem jest indeks?

Indeks na rzecz włączania jest wyjątkowym zestawem materiałów, które wspierają zwykłe szkoły w procesie rozwoju szkoły włączającej. Rząd Wielkiej Brytanii wysłał kopię do każdej szkoły i do każdego władz edukacyjnych w Anglii i Walii. Centrum sprzedało do tej pory ponad 10.000 egzemplarzy w Wielkiej Brytanii i za granicą. Został przetłumaczony na 33 języki.

W roku 2004 Centrum Badań nad Edukacją Włączającą opublikowało nową wersję dla żłobków, również z błogosławieństwem brytyjskiego ministerstwa edukacji. Autorem tego indeksu są: prof. Tony Booth z Christ Church College, Uniwersytetu w Canterbury College oraz prof. Mel Ainscow z Uniwersytetu w Manchesterze wraz z Denise Kingston, która pracowała nad wersją dla żłobków.

Autorzy opracowali indeks po szeroko zakrojonych, sponsorowanych przez rząd próbach w szkołach, oraz pracy organicznej grupy ludzi, zebranych przez Mela Ainscowa i mnie w połowie lat 90-tych. Moja rola polegała na koordynowaniu zespołu na przestrzeni lat, byłem również odpowiedzialny za redagowanie i wydawanie dokumentów. Nadzorowałem również tłumaczenia, prowadziłem spotkania, warsztaty na temat indeksu zarówno w Wielkiej Brytanii jak i za granicą.

Indeks jest wynikiem procesu badawczego, którego podjęły się szkoły powszechne, aby poprawić swoje osiągnięcia w dziedzinie praktyk włączających. Objęto nimi 100% uczniów tych szkół – nie tylko tak zwane „2%” uczniów z niepełnosprawnością, ani „20%” zwykle określanych jako „mających specjalne potrzeby edukacyjne”. Był to proces samooceny oraz oceny porównawczej szkół powszechnych na bazie trzech kluczowych wymiarów: kultury, strategii i działań.

W indeksie prosimy o zastanowienie się nad:

- Tworzeniem kultury włączającej
- Tworzeniem strategii włączania
- Wypracowania działań włączających

Te wymiary są trzonem, podstawową strukturą procesu indeksowania.

Za każdym z wymiarów kryją się wskaźniki, a za wskaźnikami zestaw pytań, na które szkoły muszą sobie odpowiedzieć. Indeks w sposób dokładny i logiczny przeprowadza użytkownika przez cały proces. To powoduje powstanie wielu nowych i użytecznych informacji dla szkół. W rezultacie powstają nowe priorytety rozwoju.

W strukturze indeksu pojawia się kilka poziomów.

Oto przykład jednego ze wskaźników:

„Wobec wszystkich uczniów stosuje się wysokie wymagania”

Następnie otrzymujemy związane z tym pytania:

1. Czy każdy uczeń ma świadomość uczęszczania do szkoły, w której możliwe są do osiągnięcia najwyższe wyniki?
2. Czy wszyscy uczniowie są zachęceni do posiadania wysokich aspiracji w nauce?
3. Czy wszyscy uczniowie są traktowani tak, jakby nie było górnej granicy ich możliwości?
4. Czy pracownicy szkoły unikają postrzegania uczniów jako posiadających możliwości ustalone na podstawie dotychczasowych obserwacji?
5. Czy uczniowie przystępują do egzaminów raczej wówczas gdy są do nich przygotowani, czy wówczas, gdy są w odpowiednim wieku.
6. Czy wszystkich uczniów zachęca się do wyrażania dumy z powodu własnych osiągnięć?
7. Czy wszystkich zachęca się do radości z osiągnięć innych?
8. Czy pracownicy szkoły próbują przeciwstawiać się negatywnym opiniom o uczniach, którzy zaangażowanych i z entuzjazmem uczestniczących w lekcjach?
9. Czy pracownicy szkoły próbują przeciwstawiać się negatywnym opiniom o uczniach, którzy mają trudności w nauce?
10. Czy pracownicy szkoły próbują przeciwstawić się poniżającym określeniom dla słabszych osiągnięć?
11. Czy próbuje się formułować obawy przed porażką niektórych uczniów?
12. Czy pracownicy szkoły unikają łączenia poziomu danego ucznia z jego rodzeństwem lub innymi uczniami z tego samego środowiska?

W procesie indeksowania dalsze pytania dotyczące wskaźników powinny być formułowane przez szkołę.

Grupa koordynująca

Jednym z pierwszych zdań procesu indeksowania jest powołanie grupy koordynującej. Kto powinien znaleźć się w takiej grupie?

- Dyrektor i vice-dyrektor
- Zespół do spraw planowania szkolnego rozwoju, który inicjuje pracę z indeksem
- Doradca metodyczny również powinien znaleźć się tej grupie.
- Nauczyciel języka obcego
- Grupa powinna oczywiście odzwierciedlać etniczny i płciowy przekrój szkoły.
- Powinni w niej być również przedstawiciele rodziców i pracowników administracyjnych szkoły.
- Wreszcie grupy powinny różnić się w zależności od szkoły, powinny też być inne dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Materiały składające się na indeks zawierają gotowe kwestionariusze, wiele różnych zadań dla poszczególnych członków szkolnej społeczności.

Istnieje pięć specyficznych faz, czy cykli pracy, z których każdy jest tak skonstruowany, aby opierać się na bogatej wiedzy i doświadczeniach, które ludzie w szkołach już posiadają. Pełen cykl może trwać nawet rok.

Jednakże indeks zmusza szkoły do ciągłego rozwoju, niezależnie od ich własnego przekonania co do poziomu włączania. W Centrum mówimy, że szkoła włączająca jest w ciągłym ruchu.

Od samego początku język użyty w indeksie ma charakter włączający: zastępuje pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” pojęciem „bariery w nauce i uczestnictwie”. To pojęcie zostało na trwałe przyswojone w Wielkiej Brytanii od instytucji rządowych po klasy szkolne. Zachęca ono szkoły do znoszenia owych barier poprzez podjęcie głębokiego namysłu nad wszystkim co składa się na życie szkoły i postawienie nowych priorytetów w rozwoju. Szkoły same tworzą te priorytety i umieszczają je formalnie w szkolnych planach rozwoju.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż proces indeksowania nie oferuje gotowych wzorców zmian czy ulepszeń. Oferuje raczej zmianę w wyniku zbadania stanu faktycznego przez poszczególne szkoły.

Indeks i proces indeksowania są adaptowane przez poszczególne szkoły. Powinien być postrzegany jako elastyczny, a nie wzorcowy. Próby, które przeprowadziliśmy w brytyjskich szkołach przed rokiem 2000 oraz doświadczenia wielu użytkowników indeksu odkąd tylko był wprowadzany, pokazują, iż cokolwiek pojawia się w poszczególnych szkołach w wyniku jego użycia, okazuje się być właściwe i dobre do wprowadzenia w tych właśnie szkołach. Zostało to potwierdzone w dalszych badaniach nad użyciem indeksu w Anglii, przeprowadzonych ostatnio przez Centrum.

To ciągły proces, w który zaangażowani są nauczyciele, dyrekcja, uczniowie, personel administracyjny, rodzice i lokalne władze oświatowe.

Cykl trwa około roku choć jedynie część pracy może być wykonana w tym okresie. Stanowczo proponujemy poświęcenie mu około 2, 3 lat i więcej.

Tysiące szkół z sukcesem używa go już od 4, 5 lat. I używają go na różne sposoby.

Indeks jest usystematyzowany. Jest demokratyczny i działa od podstaw w górę. Nie tworzy planu odgórnie bądź z zewnątrz – ułatwia budowanie odpowiednich struktur w celu rozwijania szkoły włączającej, budowanych przez samych członków środowiska szkolnego.

Co ważne, indeks przyjmuje jako punkt wyjścia społeczny model niepełnosprawności. Centrum również wiele lat pracowało na modelu społecznym i jest bardzo krytycznie nastawione do modelu medycznego, który określany jest jako przestarzały i obraźliwy dla wielu niepełnosprawnych.

Stworzyliśmy indeks w formie zbindowanej, aby zachęcić do lokalnej implementacji, dokonywania poprawek, kopiowania przez poszczególne szkoły i władze oświatowe. Załączona jest także sześciostronicowy wstęp do idei włączania i do indeksu.

Szkoły są zachęcane do współpracy w grupach po 3 do 5 szkół, z których każda używa indeksu, oraz do szukania wsparcia we władzach oświatowych. Z całą stanowczością zalecamy nauczycielom, i władzom szkoły, aby nie stosowali go w pojedynkę.

Pierwszą rzeczą przy wprowadzaniu indeksu jest koncepcja „krytycznego przyjaciela”. Jest to osoba pomagająca szkole, która może odpierać argumenty przeciw sobie. Dowody pokazują, iż „krytyczny przyjaciel” jest ważnym czynnikiem we wprowadzaniu zmian wśród nauczycieli. Zebranie opinii uczniów na temat funkcjonowania szkoły jest również elementem działania indeksu.

Działanie indeksu na rzecz inkluzji

Szkoły same stwierdzały, iż stanowi on wyjątkowo potężny proces rozwoju. Dla niektórych, pozwala ujawnić więcej kwestii, niż są w stanie przepracować na raz. Wiele szkół z sukcesem włączyło go do codziennej pracy.

W jego krótkiej, pięcioletniej historii widać wyraźnie pozytywny wpływ indeksu na brytyjskie władze oświatowe, tak na szczeblu ministerialnym, jak i lokalnym, szkoły, nadzór pedagogiczny (...)

Ostatnio otrzymaliśmy zgodę rządu Nowej Zelandii na rozpowszechnienie sześciostronicowego streszczenia we wszystkich szkołach w kraju.

Indeks to dokument rewolucyjny proponujący proces radykalnych zmian w rozwoju szkół, a jego skutkiem jest podniesienie poziomu włączania.

Proces zaczyna się w ustalonej grupie koordynującej poprzez rozpoczęcie dyskusji nad definicją włączania. Wszyscy człon-

kowe grupy zapoznają się z całością indeksu, następnie przechodzą do szczegółów procesu indeksowania, używając praktycznych wskazówek zamieszczonych w książce. Dzieje się to wówczas, gdy grupa zgromadzi niezbędne informacje od wszystkich w szkole.

Cztery główne elementy

Podsumujmy cztery główne elementy indeksu:

1. Kluczowe idee wspierające myślenie o rozwoju szkoły w kierunku włączania.
2. Schemat przeglądu: wymiary i sekcje niezbędne do zbudowania podejścia do ewaluacji i rozwoju szkoły.
3. Materiały przeglądu: wskaźniki i pytania umożliwiające szczegółowy przegląd wszystkich aspektów życia szkoły i pomagający zidentyfikować i zaimplementować rzeczy szczególnie ważne dla wprowadzenia zmian.
4. Proces włączania, zapewniający, że proces przeglądu, planowania zmian i wprowadzania ich w życie sam jest włączający.

(...)

Przykłady informacji zwrotnej

Poniższe przykłady pochodzą ze szkół oraz lokalnych władz oświatowych. Uzyskane zostały w badaniach Centrum na stosowaniu indeksu w Wielkiej Brytanii i poza jej granicami.

Oto kilka priorytetów do zmiany, wypracowanych przez szkoły po krótkim czasie stosowania indeksu.

1. Wprowadzenie zwyczajów powitania nowych studentów i pracowników szkoły oraz pożegnania odchodzących.
2. Lekcje powinny w większym stopniu odpowiadać różnorodności uczniów, a personel powinien być bardziej szkolony w tym zakresie.
3. Wprowadzenie przejrzystego systemu zarządzania i rozwoju kariery dla asystentów nauczycieli.
4. Poprawa w zakresie łamania barier architektonicznych dla uczniów z niepełnosprawnościami.
5. Zintegrowanie szkolnego systemu wsparcia.
6. Rozwój wspólnego uczenia się uczniów.
7. Promowanie pozytywnego spojrzenia na różnorodność etniczną w nauczaniu i innych zewnętrznych przejawach.
8. Poprawa komunikacji pomiędzy szkołą i rodzicami.
9. Poprawa opinii o szkole w środowisku lokalnym.
10. Podniesienie stopień zaangażowania uczniów w proces decyzyjny dotyczący strategii szkoły.
11. Poprawa programu przeciwdziałania przemocy.

Szkoły ponadto twierdzą, że proces indeksowania:

1. Łączy różne grupy szkolnej społeczności.
2. Jest bogatym źródłem pomysłów (w szczególności informacji zwrotnej od nauczycieli pobudzonych do działania 44 wskaźnikami i 500 pytaniami).
3. Daje odpowiednią wiedzę i pojęcia do szerokiej dyskusji o włączaniu.
4. Podnosi świadomość konieczności wprowadzania i gromadzenia inicjatyw na rzecz równości szans.
5. Kwestionariusze doskonale pozwalają skomasować niezbędne informacje.
6. Wspiera całościowy proces rozwoju szkoły.
7. Wywołuje dyskusję na temat trudności, która inaczej nie miałaby miejsca.

Kwestionariusz wskaźników w indeksie jest jednym z najbardziej użytecznych narzędzi do rozpoczęcia przez szkolną grupę koordynującą zbierania informacji. Może też posłużyć do poprowadzenia zajęć warsztatowych dla wszystkich zainteresowanych opieką nad małymi dziećmi, przedszkolami czy szkołami.

Rośnie obecnie międzynarodowa siatka osób pracujących z indeksem w warunkach lokalnych, odkrywających, iż ten dokument może pomóc im w rozwijaniu edukacji włączającej w szkołach, przedszkolach i żłobkach. Powstaje właśnie nowa książka, dotycząca niektórych z owych międzynarodowych doświadczeń, autorstwa głównego autora indeksu Tony'ego-Bootha. (tjb4@caterbury.ac.uk)

(Zasoby: Narzędzie Nr 1.7)

Bibliografia:

- T. Booth, M. Ainscow, Index for inclusion: Developing and participation on schools, CSIE Bristol 2002.
G. Thomas, M. Vaughan, Inclusive education: Readings and reflections, Open University Press, Maidenhead 2004.

Mechanizm nadawania „etykiet” i piętnowanie

Beno Schraepen

Czemu nadajemy „etykiety” ludziom i jaki ma to wpływ na osobę, którą przypisano do określonej kategorii? W skrócie możemy stwierdzić, że nadawanie „etykiet” dotyczy języka, jest wynikiem dyskursu związanego z kwestiami władzy i hierarchii w społeczeństwie. Model włączający ma przeciwdziałać nadawaniu „etykiet” i piętnowaniu społecznemu, które stanowią jedną z głównych przeszkód na drodze do równości i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ale to przecież tylko słowa. Nie mam na myśli niczego złego! –mówi nauczyciel.

Ten cytat zwraca uwagę na cztery aspekty języka: kontekst, opis, treść i znaczenie. Język jest funkcjonalny i zamierzony zarówno ze strony odbiorcy, jak i nadawcy, lecz każdy z nich postrzega go inaczej. Język nigdy nie jest neutralny. Każda nazwa lub słowo zawierają różne treści i nigdy nie mamy stuprocentowej pewności, że określone słowa i ich znaczenie wywołują spodziewane odczucia i skojarzenia. Wszystko sprowadza się do bezpośredniego i skomplikowanego związku pomiędzy językiem a rozwojem osobowości. Wyobraź sobie, że masz inne imię... Czy wtedy stałbyś się kimś innym lub czułbyś się inaczej? Poprzez język rozwijamy się, nazywamy świat, ludzi, ich zachowania – w pewien sposób wszystko to interpretujemy. Wszystkie te elementy otaczającego nas świata zyskują znaczenie dzięki językowi. To, co ludzie mówią lub czego nie mówią o nas wpływa na to, kim jesteśmy i kim chcemy lub nie chcemy być. Język innych ludzi jest jak zwierciadło w którym rozpoznajmy bądź nie własne odbicie. W dzieciństwie badamy otoczenie z pomocą języka, którym posługują się dorośli. Język sprawia też, że niektórym ludziom zostają nadane „etykiety”. Czym jest zatem język politycznie poprawny? Starając się unikać określeń kategoryzujących, tworzymy nowe. Mówimy o „specjalnych potrzebach” zamiast o „upośledzeniu procesu uczenia się”, „niepełnosprawności” lub „problemach językowych”. W ten sposób staramy się uniknąć nadawania „etykiet”, ponieważ wszyscy mamy specjalne potrzeby. Tak wygląda teoria, lecz w praktyce określenie to jest stosowane do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zatem, starając się uniknąć określeń kategoryzujących, tworzymy nowe (to samo stało się ze słowem „czarny”). To sposób użycia słów decyduje o ich znaczeniu i sprawia, że określone słowo staje się „etykietą”. Pewne zwroty lub nazwy są stosowane w określonym kontekście i to właśnie ten kontekst nadaje im znaczenie. W kontekście edukacji włączającej, mówi się o specjalnych potrzebach, wychodząc z założenia, że każdy człowiek ma specjalne potrzeby, natomiast w kontekście edukacji segregacyjnej określenia tego używa się do odróżnienia pewnych osób od innych. „Etykiety” służą do opisanie odmienności, czegoś odstającego od normy.

„Etykieta” to wynik dyskursu

W oparciu o definicję Foucaulta możemy podsumować dyskurs społeczny jako „system myśli złożony z idei, postaw, zachowań, przekonań i zwyczajów, który sprawia, że w sposób systematyczny tworzony jest pewien obraz świata w miarę, jak o nim mówimy”. Teraz wydaje się oczywiste, że dyskurs jest związany z hierarchią władzy i stosunkami pomiędzy jednostkami na różnych szczeblach tej hierarchii. Głównym dyskursem dotyczącym niepełnosprawności jest wciąż dyskurs medyczny. Rodzice i dzieci są zapoznawani z kwestiami niepełnosprawności poprzez słownictwo medyczne stosowane do opisanie i zrozumienia, co z dzieckiem jest „nie tak”. Zmiana dyskursu medycznego na społeczno-biologiczno-psychologiczny niczego nie zmienia. Z jednej strony podkreśla, że aspekty społeczne i psychologiczne są równie istotne jak biologiczne, lecz z drugiej strony wciąż posługujemy się opiniami ekspertów, którzy mają wiedzę i możliwości, by nadać znaczenie lub „etykietę”. Owi eksperci, wciąż wymyślając nowe „etykiety” lub poszerzając swoją wiedzę o danej „etykiecie”, stają się jeszcze większymi ekspertami. Nadaje im to określony status, zwłaszcza w świecie akademickim. „Etykiety” często wywodzą się z języka fachowego, przez co tworzy się dystans pomiędzy naukowcami i „laikami”. „Etykiety” to sztuczne twory, które zakłócają postrzeganie rzeczywistości.

Bardziej pozytywną postawę możemy dostrzec w dyskursie społeczno-kulturowym, który oparty jest na społecznym i kulturowym modelu niepełnosprawności. Model społeczny postrzega niepełnosprawności jako pewną konstrukcję społeczną stanowiącą integralną część społeczeństwa. Bariere stanowi tu samo społeczeństwo. Model kulturowy natomiast podkreśla zdolności zamiast skupiać się na niepełnosprawności. Ludzie niepełnosprawni rozwijają swoją tożsamość i kul-

ture w oparciu o własne doświadczenia jako osoby niepełnosprawne i tym samym różniące się od innych, pełnosprawnych ludzi. Kilka przykładów: mówimy o kulturze osób głuchoniemych lub niepełnosprawnych Afroamerykanów, którzy odkryli, że niepełnosprawność umożliwia większe włączenie społeczne. Z kolei Stephen Hawking stwierdził, że niepełnosprawność pozwoliła mu sformułować bardziej konkretne podglądy na świat i wszechświat. Oba modele są ze sobą związane, ponieważ ich źródłem są prawa obywatelskie i prawa człowieka. To, co osobiste, staje się elementem polityki.

Według Foucaulta, możemy stwierdzić, że język i dyskurs dotyczą władzy i hierarchii. Kto komu nadaje „etykietę”, kto nadaje takiej „etykiecie” znaczenie, w jaki sposób taka „etykieta” określa status społeczny danej osoby... Dowodów na istnienie związku między statusem społecznym a „etykietą” dostarczają badania Jane Mercer. Większość (czy raczej ludzie u władzy) nadaje „etykietę” mniejszości.

Mechanizm nadawania „etykiet”

Negatywny efekt nadania „etykiety” danej osobie można opisać jako samospełniającą się przepowiednię. Taka przepowiednia może być również oparta na pozytywnych skojarzeniach i oczekiwaniach (tzw. efekt Pigmaliona). Nadawanie „etykiet” opiera się na (ogólnym) założeniu dotyczącym konkretnej osoby. Takie założenie tworzy oczekiwania. Zwłaszcza dzieci chcą spełnić oczekiwania dorosłych, nawet jeśli nie mają dość kompetencji, by tego dokonać. Spełniając oczekiwania, potwierdzają „etykietę”, którą im nadano. Wówczas osoby z ich otoczenia dostosowują swoje zachowania do tej „etykiety”, a osoba w ten sposób „zaszufladkowana” dostosowuje się do otoczenia. Wokół „etykiety” tworzy się pewnego rodzaju strefa komfortu psychicznego, co sprawia, że później trudno się takiej „etykiety” pozbyć. Dana osoba utożsamia się ze swoją „etykietą” i domaga się adekwatnego statusu społecznego, tym samym wpisując się w społeczną hierarchię jako osoba zależna od dominującej większości. Osoby niepełnosprawne często tracą w ten sposób własną tożsamość („Nie mogę tego zrobić, bo mam ADHD!”) Toteż nadawanie „etykiet” ma również negatywny wpływ na to, w jaki sposób dziecko postrzega samo siebie i co o sobie myśli.

Kilka zaleceń:

- unikać negatywnych „etykiet”, zastępować je sformułowaniami bardziej poprawnymi politycznie i budzącymi pozytywne skojarzenia;
- stosować perspektywę społeczno-kulturową zamiast medycznej lub biologiczno-psychiczno-społecznej
- sprawić, by świat usłyszał głos osób „szufladkowanych”
- wspierać samorzeczność
- nie traktować ludzi przedmiotowo
- zastanowić się, jakby brzmiało ciągle używanie sformułowań „pełnosprawny”, „biały”, „nie-imigrant”...

(Zasoby: Narzędzie Nr 1.8)

Bibliografia

- Devlieger, P., Rusch, F. R., & Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerpen: Garant.
- Davis, K. (2004). What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. *The Reporter*, 9(2), 10-12, 24.
- Galvin, R. (2008). *Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledges*. Saarbrücken: VDM.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Heatherton, T. F. (2000). *The social psychology of stigma*. New York: Guilford Press.
- Norwich B., (1999) The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education* Volume 26, No. 4 Dec 1999
- Riddick, B. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia. *Disability & Society*; Jun 2000; 15, 4; ProQuest Direct Complete pg. 653
- Rosenthal R, Jacobsen E (1968) *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Strega, S., (2005). The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. In L. Brown, & S. Strega (Eds.), *Research as resistance* (pp. 199–235). Toronto: Canadian Scholars' Press. Garant,

Źródła do niniejszego modułu:

	Literatura o edukacji włączającej i prawach człowieka
Topping, K. J., & Maloney, S. (2005).	The Routledge Falmer reader in inclusive education. Readers in education. London: Routledge Falmer.
Allan, J. (2007).	Rethinking inclusive education The philosophers of difference in practice. Inclusive education : cross cultural perspectives, v. 5. Dordrecht: Springer.
Ainscow, M., & Booth, T. (2006).	Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
Sengé, P. M. (1990).	The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.
Gibbs G (1988)	Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
Mitchell, D. (2005).	Contextualizing inclusive education. London: Routledge.
	Literatura o etykietowaniu
Devlieger, Rusch en Pfeiffer (2003),	Rethinking disability. The emergence of new definitions, concepts and communities, Antwerp/Apeldoorn: Garant
Davis, K. (2004).	What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. The Reporter, 9(2), 10-12, 24. http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pagelid=364
Galvin, R. (2008).	Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledges. Saarbrücken: VDM.
Goffman, E. (1990).	Stigma: Notes on the management of spoiled identity. London: Penguin Books.
Heatherton, T. F. (2000).	The social psychology of stigma. New York: Guilford Press.
Norwich B., The connotation of special education labels for professionals in the field.	British Journal of Special Education Volume 26, No. 4 Dec 1999
Riddick, B. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia.	Disability & Society; Jun 2000; 15, 4; ProQuest Direct Complete pg. 653
	Źródła internetowe
Przelamywanie lodów	http://www.group-games.com/index-of-all-group-games
	http://www.icebreakers.ws/
Indeks na rzecz włączania:	http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf http://www.csie.org.uk
The ICF-framework	http://www.who.int/classifications/icf/en/
	Materiały wideo
Przykład szkoły włączającej w Polsce:	Szkoła im. Janusza Korczaka w Łodzi.
	https://www.dropbox.com/sh/j39qj7umpglvo0k/BHzSo0wXzt

Zasoby:



Narzędzie 1.1	Ćwiczenie integracyjne
Narzędzie 1.2	Prawo do edukacji
Narzędzie 1.3	Prawo do edukacji (2): międzynarodowe deklaracje
Narzędzie 1.4	Prawo do edukacji (3): ćwiczenie
Narzędzie 1.5	Międzynarodowy kontekst edukacji włączającej
Narzędzie 1.6	Ewolucja w kierunku idei włączania
Narzędzie 1.7	Spojrzenie na szkołę z perspektywy włączającej
Narzędzie 1.8	Myśl o barierach, nie etykietach

Narzędzie 1.1 Ćwiczenie integracyjne

Cele:	Ćwiczenie integracyjne przeprowadzane, aby członkowie grupy mogli poznać się wzajemnie, możliwe do przeprowadzania w grupie dzieci.
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający, dzieci, ...
Metody:	Przeczytajcie instrukcje i dobierzcie ćwiczenie adekwatne do grupy.
Materiały:	Kolorowe cukierki (najlepiej w czterech, pięciu kolorach) w ilości wystarczającej na to, aby każdy miał przynajmniej trzy – cztery cukierki.
Przybliżony czas trwania	15 min.
Więcej informacji:	http://www.group-games.com/index-of-all-group-games http://www.icebreakers.ws/

Przebieg ćwiczenia: Cukierkowe przedstawianie

Cukierkowe przedstawianie jest ćwiczeniem umożliwiającym wzajemne poznanie członków grupy. Każdy wybiera kilka cukierków (na przykład po cztery) z torebki. Losowo lub wedle uznania. Każdy kolor jest skojarzony z pewnym faktem dotyczącym życia uczestnika, np.: zielony oznacza ulubione hobby, czerwony ulubione miejsce do życia, niebieski wymarzony zawód, a żółty to tzw. „joker” czyli dowolny fakt o sobie. Po losowaniu uczestnicy omawiają każdy swój cukierek, a później, w nagrodę, wszyscy mogą te cukierki zjeść. To ćwiczenie działa w każdej grupie, choć najlepsze ćwiczenia integracyjne mają miejsce w grupach nie większych niż 12 osób. Można zatem jedną większą grupę podzielić na mniejsze.

Narzędzie 1.2 Prawo do edukacji (1)

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Uświadomienie, że włączanie jest prawem, nie przywilejem • Nabycie wiedzy o międzynarodowym kontekście włączania • Nabycie wiedzy o tym, iż włączanie jest ideą ponadnarodową
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający, dzieci, ...
Metody	Prezentacja i dyskusje w małych grupach
Materiały	Tekst Adama Gogacza o prawie do edukacji. Prezentacja PowerPoint dotycząca tekstu.
Autor	Adam Gogacz
Przybliżony czas trwania	1 godzina
Więcej informacji	www.distinc.eu

Przebieg zajęć

Najpierw przeczytajcie tekst.

Sformułujcie pytania lub punkty do dyskusji, na przykład:

- Co wiecie o włączaniu?
- Czy włączanie to prawo czy przywilej?
- Kto wie cokolwiek o Deklaracji z Salamanki?
- Jaka jest różnica między równością i byciem równymi?
- Jak można wytłumaczyć ciągły opór przeciw idei włączania?
- Skąd się to bierze?
- Jaki jest Wasz stosunek do włączania?
- Kto zna deklarację ONZ o prawach osób niepełnosprawnych?
- ...

Dyskusja może rozpocząć się w oparciu o sformułowane punkty lub pytania.

Narzędzie 1.3 Prawo do edukacji (2): międzynarodowe deklaracje

Cele	Zdobycie wiedzy o: <ul style="list-style-type: none"> • Międzynarodowej zgodzie dotyczącej idei włączania • Prawnym, międzynarodowym wsparciu dla tej idei
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający, ...
Metody	Prezentacja i pytania do refleksji
Materiały	Prezentacja PowerPoint
Autor	Hande Sart
Przybliżony czas trwania	1 godzina
Więcej informacji	www.distinc.eu

Przebieg zajęć

Prezentacja zawiera informacje i pytania dla nauczycieli.

Narzędzie 1.4 Prawdo do edukacji (3): ćwiczenie


Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Uświadomienie, że włączanie jest prawem, nie przywilejem • Nabycie wiedzy o międzynarodowym kontekście włączania • Nabycie wiedzy o tym, iż włączanie jest ideą ponadnarodową
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Ćwiczenie w małych grupach, Dyskusja
Materiały	Duże kartki papieru, pisaki Prezentacja z przykładowymi złotymi zasadami włączania
Autor	Adam Gogacz
Przybliżony czas trwania	1 godzina
Więcej informacji	www.distinc.eu

Przebieg zajęć

Na podstawie Narzędzia 1.2 oraz własnych doświadczeń spróbujcie stworzyć dekalog złotych zasad włączania

- Praca w małych grupach (3-4 nauczycieli). (20 minut)
- Prezentacja wyników pracy: dekalog zaprezentowany przez grupę bądź jej przedstawiciela
- Sporządzenie zbiorczej listy 10 złotych zasad
- Zaprezentowanie i porównanie przykładowej listy ośmiu zasad
- Dyskusja grupowa. (40 minut)

Narzędzie 1.5 Międzynarodowy kontekst edukacji włączającej

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzenie języka włączania • Zapoznanie z perspektywą włączającą w spojrzeniu na proces edukacyjny i na szkoły • Zapoznanie z ideą edukacji włączającej w kontekście ponadnarodowym • Uświadomienie idei włączania w krajowym systemie edukacji na podstawie porównania z wymiarem ponadnarodowym
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Prezentacja, dyskusja
Materiały	Prezentacja PowerPoint: „Kontekstualizacja edukacji włączającej”
Autor	Beno Schraepen (IncEna, Centrum Studiów nad Włączaniem i Umożliwianiem, Plantijn University College, Antwerpia) na podstawie Mitchell, D. (2005). Contextualizing inclusive education. London: Routledge.
Przybliżony czas trwania	2 godziny
Teoretyczne podstawy 	W pierwszym rozdziale książki „Contextualising inclusive education”, David Mitchell syntetyzuje informacje na temat kontekstu edukacji włączającej na podstawie literatury międzynarodowej i własnych doświadczeń. Próbuje odpowiedzieć na pytanie o definicję edukacji włączającej.
Więcej informacji	www.distinc.eu

Przebieg zajęć

Pokaz prezentacji

Narzędzie 1.6 Ewolucja w kierunku idei włączania

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Dokonać wejrzenia w ewolucję od segregacji do włączania • Zrozumieć różnicę pomiędzy integracją a perspektywą włączania. • Wprowadzić ujęcie społeczno – kulturalne niepełnosprawności
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Lektura tekstu, prezentacja, dyskusja
Materiały	Prezentacja PowerPoint: „Dość integracji, zacznijmy żyć razem”
Autor	Beno Schraepen (IncEna, Centrum Studiów nad Włączaniem i Umożliwianiem, Plantijn University College, Antwerpia)
Przybliżony czas trwania	2 godziny
Podstawa teoretyczna	Tekst „Włączenie społeczne w kontekście etycznym: współistnienie zamiast integracji.”



Przebieg zajęć

Przedstawienie prezentacji zawierającej pytania do dyskusji i refleksji, poprzedzone samodzielną lekturą tekstu.

Narzędzie 1.7 Spojrzenie na szkołę z perspektywy włączającej

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzenie zasady postrzegania szkoły z perspektywy włączającej • Użycie kwestionariuszy dla pobudzenia refleksji na temat szkoły • Wskazanie barier i metod ich przezwyciężania w kontekście szkoły lub klasy szkolnej • Wprowadzenie „języka włączania” w rozmowach o szkole i edukacji
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Użycie kwestionariuszy aby rozpocząć dyskusję o barierach szkolnych. Tekst można przeczytać przed lub po wypełnieniu kwestionariuszy.
Materiały	Kwestionariusz 1 „Co wiesz o edukacji włączającej?” Kwestionariusz 2 „Indeks na rzecz włączania”
Author(s)	Mark Vaughan, Jo Lebeer & Beno Schraepen Na podstawie „The index for inclusion” (www.csie.org.uk) Oraz projektu badawczego „Zdolności szkół w zakresie włączania i radzenia sobie z różnorodnością”
Przybliżony czas trwania	3 godziny
Podstawa teoretyczna	Tekst „Indeks na rzecz włączania”



Przebieg zajęć

- Celem pierwszego kwestionariusza „Co wiesz o edukacji włączającej?” jest przedyskutowanie w jaki sposób nauczyciele rozumieją ideę edukacji włączającej
- Celem drugiego kwestionariusza „Indeks na rzecz edukacji włączającej” jest spojrzenie przez nauczycieli na ich własne środowisko szkolne w kontekście włączania. Pierwsza część dyskusji powinna dotyczyć szkół, w których nauczyciele pracują a druga następujących pytań:

Jakie bariery napotkacie?

Czego potrzebujecie do zmian?

Jakich środków potrzeba, a jakie już macie?

Kwestionariusz 1:

Co wiesz o edukacji włączającej

(nie ma tu prawidłowych bądź błędnych odpowiedzi)

Moja wiedza o edukacji włączającej:

Edukacja włączająca jest:

- Czymś czego nie umiem wyjaśnić
- Czymś, o czym wiem wystarczająco aby wyrobić sobie opinię.
- Czymś, o czym wiem wystarczająco aby móc dyskutować z innymi.
- Czymś, o czym wiem wystarczająco by wyobrazić sobie jej implementację.

Moja definicja edukacji włączającej:

Edukacja włączająca jest:

- Formą edukacji, gdzie dzieci ze specjalnymi potrzebami otrzymują wsparcie aby mogły osiągnąć ten sam poziom nauki jak pozostali uczniowie.
- Edukacją dla specyficznych grup dzieci, zakwalifikowanych do kształcenia powszechnego:
 - Dzieci z zaburzeniami zachowania
 - Dzieci mało zdolne
 - Dzieci z niepełnosprawnością fizyczną
 - Dzieci z niepełnosprawnością sensoryczną
 - Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną
 - Dzieci z wieloraką niepełnosprawnością
 - Dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi
 - Dzieci z mniejszości etnicznych
 - Dzieci wybitnie uzdolnione
 - ...
- Procesem zachodzącym w całej szkole
- Rodzajem szczególnej (specyficznej) metody nauczania
- Edukacją, gdy zasadą jest różnorodność
- Edukacją dla wszystkich dzieci
- Edukacją z jedynym celem w postaci socjalizacji wszystkich dzieci
- Formą edukacji zintegrowanej
- Formą edukacji mieszczącą się w głównym jej nurcie i nie mieszczącą się w szkolnictwie specjalnym
- Edukacją zorientowaną na rozwój
- Edukacją, w której kluczem jest praca zespołowa w obrębie szkoły
- Częścią wizji społecznej, w której nikt nie jest wykluczony ze społeczeństwa
- Edukacją, która zawsze wymaga większej uwagi wobec dzieci ze szczególnymi potrzebami
- Zestawem technik i metod, których nauczyciel może użyć w szkole
- Dodatkową formą edukacji (używaną równocześnie z edukacją powszechną i specjalną)
- Tym samym co edukacja zorientowana na doświadczanie
- Edukacją pozwalającą różnym uczniom spełniać wymogi programu nauczania
- Edukacją o maksymalnej elastyczności
- Formą edukacji, w której szkoła jest w stanie zaadoptować się i wniknąć w środowiska rówieśnicze
- Edukacją, w której każde dziecko może uczęszczać do szkoły lokalnej
- Edukacją, w której uczestnictwo „wszystkich” jest ważniejsze od „uczenia się” wszystkich
- Formą edukacji podchodzącą elastycznie do istniejących standardów.
- Tym samym co „troskliwa szkoła”

Kwestionariusz 2:

Indeks na rzecz włączania

Jestem:

- Nauczycielem
- Uczniem
- Nauczycielem wspomagającym
- Rodzicem
- Dyrektorem
- Żadne z powyższych

		Zgadzam się zawsze	Czasem się zgadzam	Nie zgadzam się	Nie mam zdania
Wymiar A	Tworzenie KULTURY włączania				
	Każdy jest mile widziany w szkole				
	Uczniowie pomagają sobie nawzajem				
	Pracownicy administracyjni i nauczyciele pracują w szkole razem				
	Pracownicy administracyjni, nauczyciele i uczniowie szanują się nawzajem				
	Istnieją relacje partnerskie pomiędzy pracownikami szkoły a rodzicami				
	Szkoła ma wysokie wymagania wobec wszystkich dzieci				
	Uczniowie są równo traktowani				
	Pracownicy szkoły starają się przezwyciężać bariery w uczeniu się i uczestnictwie w życiu szkoły				
	Szkoła w aktywny sposób uczestniczy w eliminowaniu jakichkolwiek form dyskryminacji w jej obrębie				
Wymiar B	Tworzenie STRATEGII włączania				
	Każdy nowy pracownik szkoły otrzymuje pomoc, aby w szkole czuł się jak w domu				
	Budynek szkoły jest przystosowany dla potrzeb wszystkich z niego korzystających				
	Istnieje w szkole strategia minimalizowania agresji				
	Każdy nowy uczeń otrzymuje pomoc, aby w szkole czuł się jak w domu				
	Wszelkie formy wsparcia są koordynowane				
Wymiar C	Rozwijanie działań włączających				
	Lekcje planowane są z uwzględnieniem wszystkich uczniów				
	Lekcje pobudzają do udziału wszystkich dzieci				
	Lekcje rozwijają rozumienie różnic				
	Uczniowie uczą się razem				
	Zasady oceny odnoszą się do wszystkich uczniów				
	Dyscyplina w klasie oparta jest na wzajemnym poszanowaniu				
	Wszystkie dzieci mogą uczestniczyć w zajęciach pozaszkolnych				
	Różnice pomiędzy uczniami są źródłem do nauki i nauczania				
	Pracownicy szkoły udoskonalają narzędzia do wspomagania uczenia się i uczestnictwa w życiu szkoły				
	Wszelkie zasoby znajdujące się w pobliżu szkoły są znane i wykorzystywane				

Narzędzie 1.8 Myśl o barierach a nie etykietach

Cele	Wyjaśnienie mechanizmu nadawania etykiet jako rezultatu stosowania dyskursu natury psychologicznej i medycznej Uświadomienie, iż sposób w jaki mówi się o osobach wyraża stosunek do nich i odbija się w działaniach wobec nich Uświadomienie nauczycielom ich roli w nadawaniu etykietek uczniom Zmiana w mentalności aby wyjść z etykietowania Przedstawienie alternatyw wobec etykietowania
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Wykonajcie ćwiczenie „Ja jestem...”Przeczytajcie tekst „Mechanizm nadawania etykiet i piętnowanie”
Materiały	Ćwiczenie „Ja jestem...” Refleksja indywidualna i dyskusja w grupie plenarnej
Author(s)	Beno Schraepen (IncEna, Centrum Studiów nad Włączaniem i Umożliwianiem, Plantijn University College, Antwerpia)
Approximate time needed to teach	3 godziny
Podstawa teoretyczna	Tekst „Mechanizm nadawania etykiet i piętnowanie”



Przebieg zajęć

Rozpoczynamy od ćwiczenia „Ja jestem...” Opiszcie się w 20 zdaniach. (10 minut)

Rezultaty przedstawcie w grupie (20 minut).

Część osób czyta pierwsze 7, jakie są podobieństwa? Następnie część czyta zdania 7-14. Jakie tu są podobieństwa? Jakie różnice w porównaniu z pierwszą siódmką? A co znalazło się tylko na listach poszczególnych osób? Czemu?

► MODUŁ 2 - Działania w zakresie edukacji włączającej

Jo Lebeer (red.)

Współpracujący: Luisa Grácio, Isabel Fialho, Marília Cid, Adam Gogacz, Nursel Deniz, Susan Van Alsenoy, Luc Van den Steen, Adina Shamir, Ase Vermeire, Saar Callens, Dian Fluijt.

Wstęp

Celem modułu 1 było przekazanie nauczycielom wiedzy na temat zasad edukacji włączającej, natomiast moduł 2 ma na celu zastosowania tych idei w praktyce. Nauczyciele muszą nauczyć się, w jaki sposób akceptować różnice w uczeniu się dzieci i ustosunkowywać się do tych różnic, by móc pomóc uczniom i usunąć przeszkody stojące na drodze do ich uczestniczenia w życiu społecznym. „Akceptacja” różnic nie oznacza, że trzeba „pogodzić się” z daną sytuacją. Nie należy przyjmować biernej postawy, gdyż wiele sytuacji można zmienić. Mając to na względzie, ten moduł ma na celu dostarczenie nauczycielom pewnych wskazówek i narzędzi przydatnych podczas ćwiczeń edukacyjnych, które promują uczenie się z uwzględnieniem różnorodności.

Opracowując ten moduł, nie chcieliśmy ulegać powszechnym namowom, by przygotować zestaw „gotowych przepisów”. Choć np. zaproponowano lekcję japońskiego origami, by zilustrować potrzebę udzielania różnych instrukcji, zdecydowanie nie chodzi o nam to, by teraz każdy nauczyciel uczył origami w ramach edukacji włączającej. Możliwość pracy z gotowymi planami lekcji jest zbyt kusząca dla nauczyciela, który w pośpiechu szuka gotowych materiałów. Dlatego też w tym module zawarto kilka przykładowych planów lekcji, lecz mają one służyć wyłącznie jako przykłady. O wiele ważniejsza jest nauka dydaktyki i „technik” postępowania w przypadku różnych możliwości uczniów, a także uzmysłowienie nauczycielom, że są w stanie poradzić sobie z problemem i nauczyć się kreatywności, zarówno modyfikując swój styl nauczania i dobierając odpowiednie materiały, jak również inaczej dzieląc klasę na grupy i poszukując dodatkowych pomocy edukacyjnych. Kluczem do edukacji włączającej jest kreatywność i elastyczność.

Zatem autorzy tego modułu to zarówno nauczyciele mający wieloletnie doświadczenie w radzeniu sobie z różnicami pomiędzy uczniami, jak również trenerzy nauczycieli.

Cele

Cele modułu 2 to:

- większa pewność siebie w radzeniu sobie z uczniami o bardzo zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i zdolnościach w kontekście edukacji włączającej
- umiejętność dostosowania lekcji do zróżnicowanych potrzeb uczniów
- zastosowanie metod włączających podczas nauki w klasie, co pozwoliłoby uczniom o różnych potrzebach edukacyjnych na przyswojenie wiedzy i aktywny udział w zajęciach

Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć

Moduł 2 ma na celu rozwój następujących kompetencji nauczyciela:

Wiedza

1. Znajomość zasad nauki poprzez współpracę i mediacji z rówieśnikami
2. Znajomość teorii inteligencji wielorakiej Gardnera

Zrozumienie i świadomość

3. Uświadomienie sobie, że każde dziecko może się zmienić i ma potencjał do nauki
4. Postrzeganie różnic między dziećmi jako możliwości do rozwoju, otwartość na rozwiązania zaproponowane przez dzieci, ich pomysły i doświadczenie
5. Doszukiwanie się w każdym uczniu mocnych stron i talentów, niepostrzeganie uczniów tylko i wyłącznie wg nadanych im „etykiet”
6. Dążenie do osiągnięcia maksimum potencjału w przypadku każdego ucznia, lecz stosując podejście indywidualne
7. Uświadomienie sobie własnego systemu wartości: nie należy oskarżać słabszych uczniów o lenistwo lub głupotę lub od razu zakładać, że nie są w stanie czegoś zrobić

8. Uświadomienie sobie, że nie trzeba wszystkiego robić samemu i że nauczyciel nie jest supermanem
9. Zrozumienie, że edukacja włączająca opiera się na pracy zespołowej
10. Zrozumienie, że mogą istnieć biologiczne, społeczne lub inne powody, dla których dane dziecko nie uczy się lub nie zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami
11. Zrozumienie, że nauczanie włączające nie oznacza, że nauczyciele muszą poświęcać cały swój czas uczniowi, który osiąga gorsze wyniki w nauce niż pozostałe dzieci
12. Zrozumienie, że uczenie dziecka o odmiennych potrzebach nie jest „sprawą dla nauczyciela ze szkoły specjalnej”, ale że zwykły nauczyciel też może sobie z tym poradzić, jeśli wie jak stosować odmienne metody wobec różnych uczniów.
13. Krytyczne spojrzenie na kwestie „fair” i „nie fair”. Nie chodzi o to, by wszyscy uczniowie byli traktowani jednakowo, lecz by każdy uczeń otrzymywał to, czego potrzebuje.
14. Zastosowanie metod nauczania pozwalających dostrzec procesy kognitywne u uczniów w trakcie nauki

Ukazanie w praktyce

1. Akceptacja i docenianie różnic pomiędzy uczniami
2. Dbanie o to, by każdy z uczniów miał poczucie przynależności, niezależnie od potencjalnych różnic. Serdeczny stosunek wobec uczniów. Dbanie o wszystkich uczniów.
3. Udzielanie zachęcających zindywidualizowanych uwag, nawet jeśli odpowiedzi nie są do końca poprawne
4. Elastyczne podejście do wymagań edukacyjnych i zaadaptowanie ich do każdego ucznia indywidualnie, bycie stanowczym, lecz jednocześnie elastycznym
5. Zasięganie porad u ekspertów lub korzystanie z innych form wsparcia
6. Opracowywanie możliwie jak najbardziej uniwersalnych ćwiczeń, tj. takich, które pozwoliłyby uczniom o różnych potrzebach edukacyjnych brać aktywny udział w zajęciach na swój własny sposób
7. Umiejętność dostosowania się do różnych stylów uczenia się dzieci
8. Umiejętność stworzenia środowiska edukacyjnego, w którym każdy uczeń ma możliwość nauki i rozwoju podstawowych umiejętności (kognitywnych, związanych z samokontrolą i społeczno-emocjonalnych) odpowiadających jego określonym indywidualnym potrzebom
9. Poszukiwanie kreatywnych rozwiązań
10. Planowanie i opracowywanie różnych ćwiczeń, które przyniosą satysfakcję wszystkim uczniom
11. Umiejętność dostosowania poziomu trudności danego zadania indywidualnie dla każdego ucznia
12. Dostosowanie materiałów edukacyjnych i metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów
13. Stosowanie różnych form nauki: pracy indywidualnej, w parach, w małych i dużych grupach, w razie konieczności ponowny podział uczniów na klasy, niekoniecznie w zależności od wieku.
14. Umiejętność opracowania ćwiczeń, podczas których uczniowie mogą nauczyć się współpracy w ramach jednej klasy, jak również z kolegami z innych klas
15. Pokazanie uczniom, jak mogą pomagać sobie nawzajem na co dzień
16. Pokazanie uczniom, jak mogą pomagać sobie nawzajem przy rozwiązywaniu zadań, nie podając jednak kolegom od razu gotowego rozwiązania. Rozwój nastawienia na współpracę, nie rywalizację.
17. Pokazanie uczniom, jak udzielać sobie nawzajem pozytywnych uwag
18. Nawiązanie współpracy z rodzicami
19. Zastosowanie w praktyce wiedzy o różnicach pomiędzy dziećmi i ich preferencjach odnośnie metod nauczania, tzn. umiejętność określenia, jaka metoda jest najskuteczniejsza w przypadku danego problemu oraz uzmysławianie uczniom, która metoda jest dla nich najkorzystniejsza
20. Określenie preferowanych „inteligencji” (patrz: model Gardnera) i rozwój wszystkich typów inteligencji
21. Opracowanie ćwiczeń dostosowanych do różnych stylów nauki i odpowiednio rozplanowanych czasowo. Zaangażowanie wszystkich zmysłów w proces przyswajania wiedzy: nauka z zastosowaniem materiałów audiowizualnych, nauka poprzez dotyk, ruch, słuchanie muzyki.
22. Komentowanie sposobu myślenia, nie tylko rezultatów
23. Zachęcanie uczniów do myślenia krytycznego
24. Rozwój metakognitywnych umiejętności ucznia, tj. umiejętności planowania, wykonywania i sprawdzania zadania
25. Umiejętność nauczania w formie dialogu, zadawanie uczniom pytań o ich metody nauki, rozwiązywania określonych problemów, planowania, wykonywania i sprawdzania zadań

26. Motywowanie dziecka, by proponowało własne rozwiązania i brało czynny udział w zajęciach
27. Umiejętność skupienia na sobie uwagi dziecka i kontrolowanie jego zachowania przed i w trakcie wykonywania zadania
28. Budowanie dialogu pomiędzy uczniami, a także pomiędzy nauczycielem i uczniami
29. Stosowanie elastycznych i zindywidualizowanych metod oceny

Zawartość modułu 2

1. Strategie powitania

Podaje przykłady ćwiczeń, których celem jest stworzenie miłej atmosfery dla wszystkich dzieci w klasie. Przykłady w zasobie Narzędzie 2.1.

2. Dostosowanie do różnych zdolności

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Diagnozowanie rozmaitych miejsc i czasu dla rozmaitych dzieci	Ogólne wprowadzenie w działania w edukacji włączającej w klasie szkolnej Cztery zasadnicze pytania: 1. Co jest najbardziej istotne w danej lekcji? 2. Jak najwydajniej uczą się uczniowie? 3. Co trzeba zmienić? 4. Jak uczniowie okazują swoje sposoby na uczenie się?	<ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenie autorefleksyjne: czy kiedykolwiek miałeś/ miałaś pozytywne doświadczenia z dzieckiem uczącym się inaczej w swojej klasie? Co wówczas robiłeś/robiłaś? Co zadziało? • Jak reagujesz na dziecko, które zachowuje się inaczej niż się od niego oczekuje?
Rozpoznawanie rozmaitych zdolności, stylów uczenia się i modalności	Inteligencje wielorakie Gardnera. Wypracowanie empatii i wspomaganie środowiska rówieśniczego Praca z różnymi stylami uczenia się Dzieci, które są w tej samej klasie mają różne możliwości i zdolności."Jeśli dziecko nie uczy się tak jak je uczysz, naucz je w taki sposób w jaki ono się uczy"	<ul style="list-style-type: none"> • Scenariusz lekcji: Wszyscy jesteśmy zdolni! (Narzędzie 2.2) • Scenariusz lekcji: jak zrobić japoński hełm Szoguna (Narzędzie 2.3) • Dyskusja grupowa na bazie inteligencji wielorakich Gardnera (Narzędzie 2.4)

3. Utrzymywanie równowagi pomiędzy podejściem sztywnym i elastycznym

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Różnicowanie celów i ich odnośnienie do standardów	Znaleźć równowagę między potrzebą osiągnięcia standardów dla danego etapu kształcenia a indywidualnymi potrzebami różnych dzieci, z których część może nie być w stanie osiągnąć określonych standardów w danym czasie.	<ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenie autorefleksyjne oraz dyskusja: czy przygotowujesz różne testy w zależności od możliwości i zdolności dziecka oraz czy indywidualizujesz cele? Jak komentujesz dużą liczbę błędów?
Uczenie się różnicowania procesu ewaluacyjnego w szkole	W jaki sposób kreatywnie radzisz sobie z wysokimi oczekiwaniami będąc jednocześnie elastycznym/elastyczną w działaniu.	<ul style="list-style-type: none"> • Czy każde dziecko oceniasz wedle tych samych kryteriów lub dajesz mu taki sam test? • Jak mierzysz postępy? • Czy czas jest kryterium do mierzenia postępów?

4. Kiedy wybrać model: stymulacja – kompensacja – wyrównywanie – odpuszczenie (STICORDI – stimulation, compensation, remediation, dispensation)?

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Kryteria "Sticordi" STICORDI opiera się na stymulacji, kompensacji, wyrównywaniu, odpuszczeniu.	Metoda STICORDI jest często używana we flamandzkim systemie edukacyjnym. Celem nauczycieli jest stymulowanie wiary we własne możliwości u uczniów, zapewnienie większej ilości czasu na testy i egzaminy, zapewnienie możliwości korzystania z przydatnych źródeł i materiałów, próba skierowania uwagi uczniów na to, co naprawdę istotne, itd..	<ul style="list-style-type: none"> • Najpierw określmy inny punkt widzenia (Narzędzie 2.7) dając przykład na nauczaniu matematyki • Następnie znajdziemy praktyczne przykłady z własnego doświadczenia. Kiedy stosujemy kryteria STICORDI? • Czy ten system może być stosowany powszechnie?

5. Dostosowanie środowiska klasy i szkoły

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Zmiana organizacji przestrzeni w klasie. Zmiana jej „architektury”:	Zmiana ustawienia krzeseł tak, aby nowy układ był bardziej włączający i wspierał współpracę w klasie..	<ul style="list-style-type: none"> • Skłonić nauczycieli do refleksji nad rolą przestrzeni klasowej we włączaniu.
Zmień podziały grupy	<ul style="list-style-type: none"> • Zwykle podział klasy ma charakter heterogeniczny • Pracuj z różnymi grupami w obrębie klasy; niektóre dzieci są bardziej niezależne, inne potrzebują więcej wsparcia • Reorganizacja grup w mieszane wiekowo, nawet czasowo, może pomóc w procesie dydaktycznym 	<ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenie autorefleksyjne. W jaki sposób możecie zweryfikować swoje myślenie o pracy w klasie, grupach wiekowych?

6. Organizowanie pomocy

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Nauczcie się prosić o pomoc	Nie wszystkie problemy powinny być rozwiązywane przez specjalne instytucje. Rodzaj wsparcia powinien być starannie dobrany, dostosowany do realnych potrzeb. Nie zawsze trzeba angażować dorosłych, ani specjalistów. Dzieci mogą wspierać się nawzajem. Najpierw nauczyciel musi się zastanowić jaki rodzaj pomocy jest faktycznie potrzebny w danym, konkretnym działaniu czy przypadku.	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja w małych grupach. • Najwyżej trzydzieści minut. • Pytania do dyskusji: <ul style="list-style-type: none"> - Co dokładnie rozumiemy przez wsparcie w klasie? Lub poza nią? - Czemu jej potrzebujemy i po co? - Czy w środowisku są ludzie, którzy mogliby danego wsparcia udzielić? - Czy potrzeba wsparcia, czy zastosowania innych metod, np. zmodyfikowania zadań?

Wprowadzenie teoretyczne

Czym jest inteligencja i jak możemy ją zwiększyć?

Luísa Grácio, Elisa Chaleta, Isabel Fialho

Na przestrzeni lat powstało kilka teorii, na podstawie których starano się wyjaśnić, czym jest inteligencja, a także odkryć, w jaki sposób się przejawia podczas interwencji edukacyjnych, psychologicznych, medyczno-psychiczno-edukacyjnych i/lub środowiskowych.

Ponadto, w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat poszerzyła się nasza wiedza o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu i jego potencjale. W tym opracowaniu skupimy się jedynie na dwóch z tych odkryć: i) inteligencję można zwiększać (m.in. Masters i Houston, 1972; Harman, 1988; Machado, 1980; Feuerstein, 1980) oraz ii) istnieje wiele typów inteligencji (np. Gardner, 1983, 1987, 1999, 2002, 2004).

Więc, czym jest inteligencja? Gardner (np. 2004) wysunął teorię inteligencji wielorakiej, wg której istnieje kilka typów inteligencji, a co za tym idzie kilka sposobów przyswajania wiedzy. Z tego punktu widzenia inteligencje są rozumiane jako tendencje lub potencjały psychologiczne, które mogą się spełniać lub nie, w zależności od kilku czynników kulturowych i środowiskowych. Oznacza to, że inteligencja nie jest jednowymiarowa, statyczna, niezmienna i wrodzona. Wręcz przeciwnie, istnieje wiele typów inteligencji, które ulegają zmianom i mogą się rozwijać, jeśli zostaną odpowiednio pobudzone.

Z czego składa się każda z tych inteligencji i jaki mają wpływ na nauczanie, przyswajanie wiedzy i włączenie społeczne? Według teorii inteligencji wielorakiej Gardnera (1999, 2002) istnieje dziewięć typów inteligencji podzielonych na cztery większe grupy: konwencjonalne, ekspresywne, osobiste i tzw. nowe inteligencje.

Do grupy **inteligencji konwencjonalnych** zalicza się inteligencje językową i logiczno-matematyczną. Pierwsza z nich jest związana z umiejętnością uczenia się i posługiwania się językiem w mowie i piśmie oraz z nauką języków obcych. Druga natomiast jest związana z umiejętnością analizy problemów logicznych, wykonywaniem operacji matematycznych i naukami ścisłymi.

Do grupy **inteligencji ekspresywnych** należą: inteligencja muzyczna, cielesno-kinetyczna i przestrzenna. Inteligencja muzyczna obejmuje umiejętność komponowania, wykonywania i doceniania muzyki. Inteligencja cielesno-kinetyczna jest związana z umiejętnością kontroli własnego ciała i używania go do rozwiązywania problemów bądź tworzenia czegoś, natomiast inteligencja przestrzenna dotyczy umiejętności rozpoznawania i manipulowania wzorami przestrzennymi.

Do grupy **inteligencji osobistych** należą inteligencja intrapersonalna oraz inteligencja interpersonalna (tj. umiejętność rozumienia samego siebie i samokontrola oraz umiejętność rozumienia intencji, motywacji i pragnień innych).

Ostatnią grupę określono mianem „**nowych inteligencji**”. Zaliczają się do nich kompetencje naturalistyczne i egzystencjalne (tj. umiejętności związane z interakcją z florą i fauną, środowiskiem i naturą oraz umiejętność określenia własnej relacji z wszechświatem i zadawania sobie pytań o sens własnej egzystencji, a także doświadczanie bardzo intensywnych uczuć lub stanów świadomości, takich jak miłość czy kreatywność).

Lezear (1991) uważa, że każda z tych inteligencji jest powiązana z pięcioma zmysłami i, przeważnie, daną inteligencję można pobudzić za pomocą bodźców wzrokowych, słuchowych, smakowych, dotykowych, zapachowych, mowy i komunikacji z innymi, intuicji, bodźców metakognicyjnych lub wejrzenia w głąb siebie.

Każda istota ludzka posiada te dziewięć inteligencji, choć nie wszystkie z nich są rozwinięte w równym stopniu. W większości przypadków jeden lub dwa typy inteligencji są bardziej rozwinięte niż inne. Wszyscy jesteśmy w stanie rozwinać wszystkie typy inteligencji, lecz aby to zrobić, musimy je aktywować w pewnym okresie i używać ich regularnie.

W klasie nauczyciel ma możliwość pomagania w nauce różnym dzieciom poprzez proces nauczania włączającego o następujących cechach:

1. Nauczanie ma na celu rozwój różnych typów inteligencji u dzieci. Każdej inteligencji można nauczać w ramach danego przedmiotu: muzyki, nauki języka obcego, plastyki, matematyki, wychowania fizycznego, wiedzy o społeczeństwie itp.
2. Nauczanie jest oparte na zróżnicowaniu typów inteligencji. Każdego typu inteligencji można użyć jako środka do osiągnięcia celu, którym jest zdobycie wiedzy wykraczającej poza ten typ inteligencji. Na przykład, możemy korzy-

stać z ruchów ciała, by uczyć słownictwa lub tłumaczyć pewne określone pojęcia, muzyki do nauki matematyki, sztuki do przekazywania wiedzy o innych kulturach, historii itp.

3. W nauczaniu wykorzystuje się różne typy inteligencji. Przekazując wiedzę o inteligencjach należy podkreślić, w jaki sposób uczniowie mogą je poszerzać i używać ich podczas nauki i w życiu codziennym (tzw. metainteligencja).

Aranżując sytuacje edukacyjne, które oddziałują na różne typy inteligencji, nauczyciel, który bierze pod uwagę powyższe cechy nauczania włączającego, daje dzieciom, których poszczególne inteligencje są rozwinięte w różnym stopniu, większą szansę na przyswojenie przekazywanej wiedzy. Po co?

(1) oddziałując na silniejszy typ inteligencji danego dziecka, ułatwia mu się zrozumienie bardziej abstrakcyjnych lub skomplikowanych koncepcji i treści nauczania;

(2) oddziałując na bardziej rozwinięte typy inteligencji, zwiększa się motywację dziecka, a przekazywane treści stają się bardziej przystępne, dzięki czemu istnieje większa szansa na skuteczne przyswojenie danych treści przez ucznia;

(3) zachęcanie ucznia do regularnego korzystania z różnych typów inteligencji rozwija je, dzięki czemu uczeń może korzystać z większych zasobów różnego rodzaju wiedzy, by znaleźć rozwiązanie danego problemu, zarówno podczas zajęć w klasie jak i poza szkołą.

Zrozumienie teorii inteligencji wielorakiej Gardnera ułatwia zastosowanie odmiennych metod nauczania wobec dzieci, które bardzo się między sobą różnią.

(Narzędzie 2.4)

Bibliografia

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Harper & Row.
- Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligences: Teaching in eighties, a need to change. *Harvard Educational Review*.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2002). M.I. millennium: Multiple intelligences for the new millennium. R. DiNozzi (Producer). Los Angeles: Into the Classroom Media.
- Gardner, H. (2004) *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press. Translated into French, Spanish, Japanese, Italian, Korean, Dutch, Portuguese, Greek, Polish, Russian, Turkish, Chinese, Danish; Awarded Strategy Business's Best Business Books of the Year (2004).
- Harman, W. (1988). *The global mind change*. Indianapolis: Knowledge Systmes
- Lazear, D. (1991). *Seven Ways of teaching.: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. USA: SkyLight Training and Publishing, Inc
- Masters, R. & Houston, J. (1972). *Mind games*. New York: Delacorte Press.
- Machado, L. (1980). *The right to be intelligent*. New York: Pergamon Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore, MD: University Park Press.

Różnice w przyswajaniu wiedzy, stylach uczenia się i nauczaniu

Luisa Grácio, Marília Cid

Style kognitywne i style uczenia się to zmienne, które wyjaśniają różnice pomiędzy uczniami i ich uczeniem się.

Różni autorzy opisują style kognitywne w różny sposób. Witkin, Moore, Goodenough i Cox (1977) twierdzą, że style kognitywne obejmują subtelne sposoby, w jaki dana jednostka postrzega świat, myśli, rozwiązuje problemy, uczy się i wchodzi w interakcje z innymi jednostkami. Jednak Messick (1982) uważa, że opierają się one na różnicach indywidualnych w grupowaniu i przetwarzaniu informacji i doświadczeń.

Podsumowując, style kognitywne to zróżnicowane indywidualne wzorce reagowania na odbierane bodźce, przetwarzania informacji (tj. rozumienia i grupowania ich) oraz kognitywnej reakcji na otoczenie. Są zatem związane ze sposobem myślenia i odnoszą się do postrzegania i przyswajania wiedzy, ale nie odzwierciedlają poziomu danej inteligencji.

Niektóre style kognitywne same w sobie stanowią standardy uczenia się. W istocie, style uczenia się to pewne preferowa-

ne sposoby przyswajania wiedzy, które, stosowane konsekwentnie, mogą prowadzić do trwałego zapamiętania danych treści. Toteż tzw. style uczenia się to tak naprawdę preferencje. Są one zindywidualizowane i mogą dotyczyć takich kwestii, jak np. gdzie, kiedy, z kim, przy pomocy czego i jak wolimy się uczyć.

Style uczenia się nie mają związku z konkretnymi treściami, lecz z warunkami, w jakich odbywa się nauczanie. Jest wiele różnych stylów uczenia się i wszyscy jesteśmy w stanie przyswajać wiedzę stosując każdy z nich, niezależnie od naszych preferencji.

Istnieją trzy główne szkoły, które zajmują się problematyką stylów uczenia się. Jedna z nich, skupiająca się na sposobie postrzegania, traktuje style uczenia się jako różne preferowane sposoby otrzymywania informacji (Fleming i Baume, 2006 – VARK): wzrokowo, słuchowo, w postaci tekstu lub przy użyciu metod kinestetycznych (z wykorzystaniem bodźców dotykowych, słuchowych, zapachowych, smakowych, i wzrokowych). Inna szkoła skupia się na modelach osobowości. W tym wypadku uważa się że style uczenia się mają związek ze sposobem, w jaki wchodzimy w interakcje z otoczeniem. Każdy z nas odbiera, grupuje i przechowuje informacje w swój własny, odmienny sposób, wg osobistych preferencji. Ma to związek ze sposobem, w jaki byliśmy wychowywani (środowiskiem i edukacją) oraz genami (DNA lub naturą). Najbardziej obrazowym przykładem tego drugiego sposobu postrzegania różnych stylów uczenia się jest teoria inteligencji wielorakich Gardnera.

Trzecia ze wspomnianych szkół skupia się na przetwarzaniu informacji i charakteryzuje style uczenia się jako różne sposoby przetwarzania informacji, tj. robienie, myślenie, czucie i widzenie (np. Kolb, 1983, 2001). To jedna z teorii dotyczących stylów uczenia się, która jest istotna dla nauczycieli, gdyż zakłada, że uczenie się jest procesem, podczas którego wiedza zostaje przyswojona poprzez przetwarzanie doświadczenia. Kolb podkreśla, że uczenie się to proces cykliczny składający się z czterech faz. Pierwszą jest konkretne doświadczenie. Druga faza to obserwacja i refleksja nad tym doświadczeniem. Trzecia faza związana jest z wytworzeniem się koncepcji abstrakcyjnych. Faza czwarta i ostatnia odnosi się do aktywnego doświadczania tych koncepcji. Potem cykl zaczyna się od początku.

Uczniów można podzielić wg:

i) preferowanej formy otrzymywania informacji (bardziej konkretnej bądź bardziej abstrakcyjnej) ii) sposobu przyswajania informacji (aktywne eksperymentowanie lub refleksyjna obserwacja). Zdając sobie z tego sprawę, nauczyciele mogą lepiej zaadaptować własne metody nauczania.

Analizując sytuację danego ucznia i przyczyny, dla których dane treści nauczania są dla niego zrozumiałe lub nie, często najważniejszym czynnikiem okazuje się jego styl uczenia się. Toteż nauczyciele, jako osoby odpowiedzialne za pomaganie w nauce, powinni określić te style i dostosować się do nich.

Jak możemy wykorzystać style uczenia się? Merill (2000) uważa, że nauczyciele mogą: i) zacząć definiować strategie nauczania w oparciu o typ przekazywanej treści lub cele instrukcji (treść/strategie interakcji); ii) wykorzystywać style i preferencje ucznia, by dopasować lub udoskonalić własne metody nauczania. Jednakże należy zdawać sobie sprawę, że treści/strategie interakcji mają pierwszeństwo przed stylem/strategią uczenia się interakcji.

Uwzględnienie stylów uczenia się jest istotne z kilku powodów. Większość uczniów nie zdaje sobie sprawy ze swoich stylów uczenia się i jeśli pozostawi ich się samym sobie, jest mało prawdopodobne, że przyswoją sobie nowe sposoby nauki. Wiedza o stylach uczenia się może przyczynić się do zwiększenia samoświadomości uczniów i pozwoli im lepiej poznać swoje mocne i słabe strony. Tak więc style nauczania mogą być przydatne w pomaganiu uczniom w nauce. Jeśli będą świadomi sposobów, w jaki przyswajają wiedzę, będą mieli większą kontrolę nad całym procesem. Taka metakognicyjna wiedza (świadomość własnych procesów myślowych i sposobów uczenia się) jest bardzo przydatna. Zachęcanie uczniów do analizy własnych metod uczenia się, jak również metod stosowanych przez ich kolegów, sprawia, że proces przyswajania wiedzy przebiega bardziej świadomie i pozwala na większą samokontrolę.

Style nauczania mogą czasem utrudniać naukę zamiast ją ułatwiać. Uczeń, wybierając i stosując swój preferowany styl uczenia się, powinien zadać sobie pytanie: „Czy to naprawdę najlepszy styl uczenia się dla mnie, czy może inny byłby lepszy?” Wybór najlepszej metody nauki to jeden z celów nauczania. Dzięki temu zyskuje się świadomość własnego procesu edukacyjnego i można go kontrolować.

Stosowanie stylów nauczania jako narzędzia pomagającego uczniom w nauce uczenia się, a nie po to, by zmuszać ich do przyjmowania określonego stylu, może pomóc im w doborze odpowiednich strategii do danych treści nauczania.

Bibliografia:

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory. Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive style: The educational psychology series* (pp. 227–247). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Messick, S. (1982). Developing abilities and Knowledge: Style in the interplay of structure and process. *Educational Analysis*, 4 (2), pp. 105-121
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1–64.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, *Educational Developments*, SEDA Ltd, Issue 7.4, pp4-7.
- Merrill, D. (2000). Instructional Strategies and Learning Styles: Which takes Precedence? *Trends and Issues in Instructional Technology*, R. Reiser and J. Dempsey (Eds.). Prentice Hall.

Nauka poprzez współpracę

Ase Vermeire & Saar Callens

Wykonując ćwiczenia wymagające współpracy, uczniowie pracują w zróżnicowanych małych grupach. Dzielą między siebie pracę, by osiągnąć wspólny cel i motywują się nawzajem. Taka organizacja pracy ma dwa cele: zachęcanie uczniów do nauki i ułatwienie im jej oraz uczenie ich pracy zespołowej.

Czym jest nauka poprzez współpracę?

Jest to przynosząca pozytywne efekty strategia nauczania, dzięki której uczniowie mogą pracować wspólnie i tym samym uczyć się od siebie nawzajem. Każdemu uczniowi przydziela się określone zadania, a wszyscy uczniowie w danej grupie mają wspólny cel. Interakcje pomiędzy uczniami są ważnym elementem nauki poprzez współpracę (Förre, Kenter, & Veenman, 2010).

Dlaczego nauka poprzez współpracę jest tak ważna?

Förre, Kenter i Veenman (2010) wymieniają cztery powody, dla których ważne jest wprowadzenie nauki poprzez współpracę jako jednej z metod uczenia się w klasie:

1. Uczniów zachęca się do nauki w sposób aktywny i konstruktywny
2. Rozwijają się wzajemne relacje między studentami
3. Nauka poprzez współpracę przyczynia się do stworzenia dobrej atmosfery pedagogicznej
4. Różnice pomiędzy uczniami są postrzegane jako szansa na uczenie się od siebie nawzajem

Dlaczego nauka poprzez współpracę przynosi efekty?

Slavin (1995) opisuje dwie główne teorie wyjaśniające skuteczność nauki poprzez współpracę:

1. Teoria kognitywna

Treści nauczania zyskują większe znaczenie, gdy uczniowie aktywnie pracują nad zadanym materiałem (Förre, Kenter i Veenman, 2010). Gdy stosujesz metodę nauki poprzez współpracę w swojej klasie, musisz pełnić funkcję mediatora i zachęcać uczniów do przyjęcia wyżej wspomnianych postaw. Uczeń jest wówczas uczestnikiem, nie tylko odbiorcą.

2. Teoria motywacyjna

Cele grupowe motywują do współpracy. Roseth, Dan, Johnson i Johnson (2006) odkryli, że dzięki nauce poprzez współpracę uczniowie szkół ponadpodstawowych osiągnęli znaczne sukcesy w nauce. Stwierdzili zatem, że największy wpływ na osiągnięcia mają relacje pomiędzy uczniami. W podsumowaniu napisali: „Jeśli chcesz sprawić, by uczniowie osiągnęli lepsze wyniki w nauce, znajdź każdemu z nich przyjaciela”.

Ponadto Hamm i Fairclough (2007) wysunęli wniosek, że szkolna przyjaźń jest bardzo ważna. Nie tylko zwiększa poczucie własnej wartości uczniów, lecz także dzięki niej uczniowie mają poczucie przynależności, co sprzyja pozytywnemu

nastawieniu wobec szkoły. Jednakże każdy musi zdawać sobie sprawę również z negatywnych interakcji pomiędzy rówieśnikami w szkole. Gdy panuje powszechne przekonanie, że „uczenie się nie jest cool”, nauka poprzez współpracę może przynieść negatywne efekty.

Elementy nauki poprzez współpracę

Uczniowie pracują razem w małych grupach w sposób zorganizowany. Johnson i Johnson (1994) wymieniają pięć podstawowych elementów, które są typowe i niezbędne dla nauki poprzez współpracę:

1. pozytywna współzależność
2. odpowiedzialność indywidualna i grupowa
3. interakcje bezpośrednie
4. zdolności interpersonalne i związane z pracą w małym zespole
5. wspólne rozpatrywanie problemów

Dodalibyśmy do tego bardzo ważną rolę nauczyciela, rodzaju zadania oraz sposobu, w jaki zadanie zostało zróżnicowane przez nauczyciela, aby zaangażować dzieci o bardzo zróżnicowanych zdolnościach.

Nauka poprzez współpracę i dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Istnieją dwa główne związki pomiędzy nauką poprzez współpracę a efektywną edukacją włączającą (Förre, Kenter i Veenman, 2010):

1. w obu przypadkach tworzy się pedagogiczna atmosfera akceptacji. Punktem wyjścia dla rozwoju są cechy poszczególnych członków grupy.
2. Dzieci muszą uwierzyć w siebie i czerpać radość z własnych umiejętności. Muszą poczuć, że liczą się w grupie i że są ważne. Różnice pomiędzy uczniami są postrzegane jako szansa na uczenie się od siebie nawzajem.

Ćwiczenia w klasie oparte na nauce poprzez współpracę:

Skuteczną naukę poprzez współpracę można ułatwić poprzez (Baines, Blatchford i Kutnick, 2009):

1. zwracanie bacznej uwagi na fizyczne i społeczne aspekty organizacji sali lekcyjnej i grup
2. rozwój umiejętności pracy w grupie
3. opracowywanie zadań, które stanowią wyzwanie dla uczniów
4. wsparcie ze strony nauczycieli i innych dorosłych

Bibliografia

- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2009). *Promoting effective Group work in the primary classroom. A handbook for teachers and practitioners*. New York: Routledge.
- Förre, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2010). *Coöperatief leren in het basisonderwijs* (3de druk ed.) [Cooperative learning in primary school]. Enschede: Ipskamp Deukkers.
- Hamm, J.V., & Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005 (107), 61-78.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th ed. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kennesaw State University, Bagwel college of education. (s.d.). Cooperative Learning. <http://edtech.kennesaw.edu/in-tech/cooperativelearning.htm>
- Roseth, C.J., Fang, F., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2006). *Effects of cooperative learning on middle school students: A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed. ed.). Boston: Allyn, Bacon.

Kryteria STICORDI

Luc Van den Steen

STICORDI opiera się na stymulacji, kompensacji, wyrównywaniu, odpuszczeniu. Kryteria te stosowane są często we fla-

mandzkim systemie edukacyjnym wobec uczniów z trudnościami w uczeniu się lub uczniów z niepełnosprawnością. Składają się z szeregu zasad, którymi nauczyciele mogą się kierować aby ułatwić uczenie i włączanie tych uczniów, którzy mają perspektywy osiągnięcia określonych standardów szkoły podstawowej, ale którzy z takich lub innych powodów nie radzą sobie z nimi. Jest to lista proponowanych możliwości. Nauczyciele mogą np. podnosić samoocenę u uczniów, zapewniać więcej czasu na egzaminy i testy, umożliwiać korzystanie z pomocnych materiałów próbować skupiać uwagę uczniów na tym co dla nich najbardziej istotne, itd. Kryteria STICORDI, choć odnoszą się do uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, wyłączając upośledzenia umysłowe, mogą być stosowane z łatwością również u tych ostatnich, ale również dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Po uprzedniej modyfikacji, mogą być także stosowane jako wzór zdroworozsądkowy i uniwersalny.

Stymulacja Stimulation(STI)

Niektóre przykłady:

- Wyrabiaj w sobie zwyczaj systematycznego sprawdzania czyjejs pracy.
- Decyduj z kim młodzi ludzie powinni pracować w grupie. Dbaj o to by dać im dobre przewodnictwo. Nie twórz ograniczeń dla sposobu, w jaki młodzi się wypowiadają (zamiast tego jasno określaj w jaki sposób można się poprawić w tym względzie).
- Pokazuj dokładnie i werbalizuj to co pokazujesz.
- Jasno formułuj cele. Co jest najważniejsze (podstawy)? Co jest trudne? Jakie jest minimum dla ucznia do nauczenia się?
- Przy każdej partii materiału upewnij się, że uczniowie go dokładnie rozumieją.
- Przeciwicz wystarczająco identyfikację problemu.
- Zorganizuj dodatkowe ćwiczenia z matematyki w klasie.
- Zachęcaj do bardziej wytężonej pracy na poziomie konkretnym/schematycznym.
- Podczas lekcji matematyki, przyrody, historii, dawaj wskazówki aby uczniowie nie utknęli.
- Pozwalaj by uczniowie zaglądali w notatki, Pozwalaj by uczniowie korzystali z dobrych notatek sporządzonych przez innych uczniów lub przez nauczyciela.
- Dokładnie określ plan zadań dla ucznia na początku lekcji.
- Zapowiadaj testy z przedmiotów ścisłych z wyprzedzeniem.
- Pomagaj w planowaniu zawartości tornistra. Upewnij się, że uczeń ma wszelkie książki i materiały potrzebne mu w wykonaniu pracy domowej lub przygotowaniu się do lekcji.
- Sprawdzaj, czy uczeń prawidłowo prowadzi zeszyt i umieszcza w nim właściwe rzeczy we właściwym miejscu.
- Wybieraj takie zadania, co do których masz pewność, że Twój uczeń im podoła, w ten sposób sprawisz, że samoocena podniesie się w wyniku doświadczenia sukcesu. W dłuższej perspektywie spowoduje to mniejszy lęk przed niepowodzeniami i podniesie poziom motywacji.
- Nigdy nie pozwalaj, aby uczeń nieoczekiwanie był proszony do tablicy.
- Wywołuj doświadczenie sukcesu dając uczniowi zadania, które może wykonać dobrze.
- Zachęcaj, aby uczniowie zadawali pytania na temat rzeczy, których nie rozumieją.
- Wykaż zrozumienie dla uczniowskich problemów.
- Tłumacz pozostałym uczniom np. co to jest dyskalkulia.
- Dbaj o klimat przyjaźni i bezpieczeństwa w klasie.
- Nie pozwalaj by uczeń rozwiązywał zadania przy tablicy przed rówieśnikami, jeśli tego nie chce.
- Dopasuj się do zainteresowań ucznia.
- Zrównoważony plan jest lepszy niż napięty.
- Pracuj zadaniowo, objaśniając poszczególne zadania ucznia i powód dla którego powinien owe zadania wykonywać.
- Pamiętaj o spójności i konsekwencji w byciu przewodnikiem.
- Pracuj na przykład z arkuszem postępu, lub z wykresami pokazującymi postęp.
- Dokonuj ewaluacji pracy ucznia biorąc pod uwagę jego własne kompetencje i rozmawiaj o tym z rodzicami.
- Dawaj krótsze, ale nie łatwiejsze testy.
- Poprawiaj nie tylko błędy w liczeniu, ale również w metodach obliczeń.

- Dawaj jedynie podstawowe ćwiczenia.

Kompensacja Compensation(CO)

Kilka przykładów (głównie dotyczących matematyki):

- Nie zakładaj, że podstawy (np. system metryczny, kolejność liczb) są już znane. Zachęcaj do używania technik pamięciowych.
- Upraszczaj zadania sprowadzając je do podstaw. Pracuj na w pół dokończonych przykładach.
- Jeśli jest mało prawdopodobne, że uczeń sam dojdzie do metody rozwiązania zadania, zapewnij odpowiednio szczegółowe przykłady aby pomóc mu samodzielnie dojść do rozwiązania.
- Zaangażuj rówieśników do pomocy w rozwiązywaniu zadań.
- Pozwól aby uczeń słownie opowiedział w jaki sposób doszedł do rozwiązania zadania.
- Pozwól aby uczniowie przygotowywali zadania z wyprzedzeniem.
- Zawsze opowiedz o materiale, który przedstawiasz wizualnie. Przekazuj instrukcje w sposób zwięzły (nie mów zbyt wiele na raz). Zawsze upewnij się, czy uczniowie zrozumieli. Wspomagaj instruowanie rysunkami.
- Wizualizuj: używaj specjalistycznego sprzętu (linii, metra krawieckiego, kątomierza, papieru milimetrowego, tabel matematycznych, etc.).
- Nie używaj skomplikowanego języka (zaimków, przenośni). Zawsze objaśniaj innym uczniom słowami rysunek ucznia.
- Pozwól uczniom odkryć co jest nieistotną dla wykonania danego zadania informacją, aby przekonali się, że nie trzeba używać wszystkich liczb do rozwiązania danego zadania.
- Przygotuj osobne arkusze z ćwiczeniami, redukując ich liczbę, zaznaczając kolorami różne typy działań, etc.
- Dawaj arkusze, które nie są graficznie przeładowane, lecz czytelne.
- Zezwalaj na używanie własnych przyrządów (klocków, patyczków, kalkulatorów, komputerów)
- Zezwalaj na używanie tablic ze wzorami do rozwiązywania szczegółowych przypadków.
- Ucz używania technik pamięciowych.
- Pozwalaj uczniom na sporządzanie notatek w trakcie wykonywania kolejnych etapów zadań (na samych arkuszach zadań) zamiast prób rozwiązywania wszystkiego w pamięci. Jeśli i to nie pomaga, pozwól na użycie obrazkowego przedstawienia szeregu liczb.
- Pozwalaj nauczycielom, rodzicom, uczniom na dzielenie arkuszy na poszczególne zadania.
- Zapewnij więcej czasu, również w czasie klasówek, egzaminów. Rozdawaj kopie, gdy uczniowie mają problemy ze spisaniem zadań z tablicy. Nie karz za błędy w przepisywaniu. Pozwól na różnice w kątach, powierzchniach i prostych.
- Nie zadawaj zbyt wiele pracy domowej (jakość jest ważniejsza niż ilość). Zadań, których uczeń nie jest w stanie zrobić w klasie nie można zadawać do domu.

Wyrównywanie Remediation(R)

Kilka przykładów (głównie z dziedziny matematyki):

Wiele z tych działań nie różni się zasadniczo od takich, które przynoszą korzyści wszystkim uczniom z problemami. Uczniowie z głęboką dyskalkulią mogą wymagać dodatkowych wysiłków. Ważne jest by stawiać uczniom realistyczne cele aby uniknąć demotywacji.

- Przedstawiaj metody rozwiązań, które mają szerokie zastosowanie.
- Wyznacz odpowiedni moment na przyspieszenie uczenia się (automatyzacja), skrócenie czasu uczenia się (omijanie etapów) oraz podaj wiedzę co kiedy stosować.
- Zapewnij odpowiedni czas do ćwiczeń
- Dawaj kompletne wskazówki (dobrze i dokładnie wyjaśniaj), naucz analizowania poszczególnych części zadań oraz ciągłej werbalizacji (co i dlaczego).
- Zapewnij dodatkowe wsparcie w postaci nauczyciela wspomagającego.
- Dawaj wyraźnie sprecyzowane polecenia oraz wskazówki co do kroków pośrednich.

- Niech uczniowie budują mapy drogowe:
 - o Krok 1 - Sprecyzowanie problemu
 - o Krok 2 - Decyzja jak rozwiązać problem
 - o Krok 3 – Rozwiązanie problemu
 - o Krok 4 – Przedstawienie rozwiązania i danie odpowiedzi.
 - o Krok 5 – sprawdzenie

Przypisz to do odpowiedniego typu zadań i stwórz uczniowi w ten sposób osobisty wzór rozwiązywania danego rodzaju problemów.

- Używaj takich metod rozwiązywania zdań, jakie są najbardziej popularne w klasie. Jedynie w sytuacji, gdy dana metoda nie skutkuje, używaj innych.
- Naucz dzieci rozwiązywania pewnego rodzaju zadań tą samą metodą, aby zapobiec zamętowi. Jedna metoda (która najlepiej pasuje) rozwiązywania zadań jest wystarczająco trudna.
- Rozdzielaj złożone zadania. Ucz każdego etapu ich rozwiązywania po kolei (co najpierw, co potem) ale osobno, a dopiero następnie połącz etapy w całość. Ćwicz odpowiednią ilość razy i powtarzaj po kolei następujące po sobie etapy zadania.
- Wyjaśnij procenty następująco: 20% = „20 spośród stu równych części”, lub wyraż to za pomocą ułamków. To ułatwia przyswojenie.
- Używaj plansz tablicowych
- Używaj dodatkowych materiałów wizualnych
- Przypomnij przyswojone już informacje przed podaniem nowych.
- Zwracaj uwagę na właściwe prowadzenie notatek
- Stwórz grupy o różnym poziomie i przedyskutuj z uczniami ich odczucia (na temat wyższości i niższości poziomów). Zwróć również uwagę na różne sposoby w jakich uczniowie dochodzą do swych rozwiązań.

Odpuszczenie Dispensation(DI)

Odpuszczenie polega na zwolnieniu od pewnych zadań i zastąpieniu ich innymi, odpowiadającymi im, w granicach wymaganych standardów lub celów programu nauczania.

Przy odpuszczaniu należy jednak stale pamiętać o przyszłości ucznia. Kryteria odpuszczania nie mogą narażać na niebezpieczeństwo przyszłych możliwości zatrudnienia, zdobycia zawodu lub dalszej edukacji. Najpierw należy upewnić się przy pomocy jakich narzędzi uczeń może rozwiązać dany problem.

Kilka przykładów:

- Nie karz błędów w obliczeniach w przedmiotach innych niż matematyka.
- Uczeń może być zwolniony od zadań z liczbami złożonymi.
- Ogranicz działania i automatyzację prostych czynności przy liczeniu do 100.
- Zwolnij z konieczności liczenia w słupkach liczb wielkich lub ułamkowych.
- Ogranicz liczbę umiejętności matematycznych do niezbędnych i praktycznych w kontekście zawodowym. Ogranicz się do liczenia pieniędzy i prostych wykresów.
- Obliczenia na ułamkach lub ułamkach dziesiętnych, proporcje i procenty mogą być wprowadzone na drugim miejscu.
- Określ możliwe do przetestowania minimalne cele z matematyki dla klasy piątej i szóstej szkoły podstawowej.
- Nie pozwalaj uczniom z trudnościami na zbyt długą pracę indywidualną.

W szóstej klasie należy sporządzić raport z odpuszczeń aby przekazać go do gimnazjum.

Jak kształcić nauczycieli w niniejszym module

Ćwiczenia podnoszące świadomość	Ćwiczenia i materiały zawarte w module oferują szereg możliwości; wystarczy wybrać odpowiednie.
Dyskusja w małych grupach	Dyskusja, wymiana doświadczeń
Metody autorefleksyjne Przykłady do dyskusji	Nauczyciele mają olbrzymią wiedzę, umiejętności praktyczne, metody, sztuczki. W pierwszym rzędzie szkolenie powinno na tym wszystkim się opierać. Być może nauczyciele nie zdają sobie sprawy z pewnych rozwiązań, o których już wiedzą. Dalej, często odpowiedzią nie jest przyswojenie kolejnych nowych metod, lecz w większej świadomości, zmianie nastawienia i systemowych przyzwyczajzeń. W takim wypadku metoda autorefleksji jest najbardziej efektywna.
Wykonywanie ćwiczeń przeznaczonych dla dzieci oraz dyskusja nad ich zawartością	Na przykład jak zrobić japoński hełm Szoguna.

Źródła do modułu 2

	Książki i artykuły
Na temat praktyk różnicujących	
Bender, W. (2002)	Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc
Booth, T. & Ainscow, M. (2002, revised version 2010);	Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education The essentials on how to create inclusive school culture and practice. A tool for collective reflection by school teams.
De Vroey, A. & K. Mortier	Polyfonie in de klas, Leuven: Acco (In Dutch) A well theoretically grounded book on inclusive education, with a lot of practical examples and tools how to make curriculum more inclusive
Hammeken, P. (2000),	450 strategies for success: a practical guide for all educators who teach children with disabilities, Minnetonka (MN): Peytral Publ. www.peytral.com
O'Moore L. (2003)	Inclusion: Strategies for Working with Young Children. Minnetonka (MN): Peytral Publ. www.peytral.com Many practical ideas, worksheets, advice
Tomlinson, Carol Ann (2004)	How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development A wealth of practical ideas and background information.
University of Alberta	Differentiated Instruction: A Research Brief for Practitioners . A readers' digest (literature research) by the University of Alberta, regarding how to differentiate lessons according to different abilities. http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/Final_Differentiated_Instruction.pdf
Van Alsenoy, Susan, (2012)	Learning without boundaries. Breaking down barriers that surround the education of learning differently people at home and abroad. Rockland (Maine): Maine authors' Publishing Interesting recommendations for students with learning disability, who are called "different learners" but a lot of statements with lack of evidence
Van den Steen, L.	"Sticordi"-measures, Sprankel, Belgium (In Dutch) A list of measures which teachers can take in Flanders (BE), things to do or to say (or not to say) when dealing with students with learning difficulties or disabilities
Na temat inteligencji wielorakich	
Gardner, Howard	Frames of Mind, The theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books Gardner, H. (2007). Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business School Press. Translated into Arabic, Korean, Italian, Japanese, Danish, Chinese (CC), Chinese (SC), Norwegian, Portuguese, Polish, Russian, Spanish, Swedish, Turkish, Romanian, French, Indonesian, and Thai. Gardner, H. (2006). The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner. London: Routledge. Translated into Italian, Spanish. Gardner, H. (2006). Howard Gardner under fire. In Jeffrey Schaler (Ed.). Illinois: Open Court Publishing. Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books. Translated into: Romanian, Chinese. Gardner, H. (2004). How education changes: Considerations of history, science and values. In M. Suarez-Orozco and D. Qin-Hilliard (Eds.), Globalization: Culture and education in the new millennium. Berkeley: University of California Press. Gardner, H. (1991). The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.
Na temat stylów uczenia się	
Conner, M. L.	Introduction to Learning Styles, Ageless Learner, 1997-2007. http://agelesslearner.com/intros/lstyleintro.html
Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004).	Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. www.LSRC.ac.uk : Learning and Skills Research Centre. Retrieved January 15, 2008: http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf
Conner, Marcia & Hodgins, Wayne (2000).	Learning Styles http://www.learnativity.com/learningstyles.html

Constantinidou, F. & Baker, S. (2002).	Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. <i>Brain and Language</i> , 82(3), 296-311.
Sarasin, L.C. (1998).	Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom. Madison, WI: Atwood Publishing.
Schmeck, R.R. (1998).	Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press.
Sharp, J.G., Bowker, R. & Byrne, J. (2008)	VAK or VAKuous? Towards the trivialisation of learning and the death of scholarship. <i>Research Papers in Education</i> Vol. 23, Iss. 3,
Tileston, D.W. (2011)	10 Best Teaching Practices: How Brain Research, Learning Styles, and Standards Define Teaching Competencies. London: Sage
Na temat kompetencji nauczycielskich w edukacji włączającej	
Lebeer, J. (Ed.) (2006),	In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant A book with the principal results of the European Comenius Network Project InClues (www.inclues.org) containing a DVD with video fragments of inclusive education examples, interviews, presentations and articles
Mitchell, D. (2007)	What really works in special and inclusive education, London: Routledge A collection of scientifically based evidence of what kind of practices really work
Burns, T. & Shadoian-Gersing, V. (2010)	Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge, Paris: OECD (Organisation for Economic Development and Cooperation) ISBN 978-92-64-07973-1 (PDF) DOI 10.1787/20769679. Can be downloaded from the OECD website.
Na temat nauki poprzez współpracę	
Kagan, S. (1994).	Cooperative learning (10th ed.). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning. www.kagancooplearn.com
	Źródła internetowe
Na temat stylów uczenia się	International Learning Styles Network, part of the Center for Study of Learning and Teaching Styles at St. John's University links you the latest research, local activities, and some of the most influential people in the learning-styles field. CTL Learning Styles Web Pages from the Center for Technology and Learning (CTL), Indiana State University addresses why there are learning styles, Learning Styles in Higher Education, Types of Learning Styles, Using Styles to Teach, and Applying Computer Technologies. CTL also has a Teaching Styles web page. Support4Learning links to all sorts of resources about learning styles and multiple intelligences. Theory of Multiple Intelligences explains Howard Gardner's work, Harvard Project Zero, the traditional view of intelligence, how this view has impacted schools historically, what Multiple Intelligences theory proposes, and how MI affect the implementation of traditional education. VARK: A Guide to Learning Styles specifically focuses of verbal, auditory, and kinesthetic learning styles. http://nwlink.com/~donclark/hrd/styles/perspective.html
Na temat nauki przez współpracę	www.kaganonline.com www.spring-project.org.uk

Zasoby




Narzędzie 2.1	Scenariusze powitań
Narzędzie 2.2	Lekcja: Wszyscy jesteśmy zdatni
Narzędzie 2.3	Lekcja: Jak zrobić japoński hełm Szoguna?
Narzędzie 2.4	Inteligencje wielorakie
Narzędzie 2.5	Ogólne strategie wsparcia w ramach edukacji włączającej
Narzędzie 2.6	STICORDI: Stymulacja, Kompensacja, Wyrównywanie, odpuścić (Stimulation, Compensation, Remediation, and Dispensation)
Narzędzie 2.7	Twoje własne narzędzie

Narzędzie 2.1 Scenariusze powitań

Tytuł	Scenariusze powitań: nasz wspólny przyjaciel; sieć i słońeczko przyjaźni
Cele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aby dzieci w klasie poznały się 2. Aby przekonać, że mamy ze sobą więcej wspólnego niż sądzimy 3. Aby przekonać, że każdy z nas ma cechy dobre do tego, żeby stać się naszym przyjacielem
Dla kogo?	Dzieci
Metody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nasz wspólny przyjaciel: Dzieci wraz z nauczycielem (który również bierze udział w zabawie) siadają w kręgu tak, aby mogły obserwować każdego uczestnika. Nauczyciel rozpoczyna, mówiąc do zabawki swoje imię, oraz jedną ze swoich cech, np.: jestem Maria, jestem zawsze ciekawa świata. Następnie podaje zabawkę kolejnemu dziecku, które najpierw musi opowiedzieć misiowi co usłyszała, czyli najpierw powtarza informacje o Marii, a następnie opowiada misiowi w taki sam sposób o sobie. I tak dalej. Zabawka jest słuchaczem, zatem dzieci nie powinny wstydzić się zabierając głos, nawet jeśli są nieśmiałe. Obserwują jednak zabawkę, więc tym samym poznają wszystkich pozostałych uczestników zabawy. Zabawa może być dodatkowo modyfikowana poprzez dodanie zwierząt jako elementu przedstawiania się: najpierw należy wymienić imię zwierzęcia, które zaczyna się na taką samą literę, a następnie zwierzęcia, które najlepiej oddaje własne cechy: „Jestem Maria jak mamut, ale jestem raczej podobna do kota..” 2. Sieć: Jedno dziecko mówi co lubi robić, na przykład: lubię tańczyć. Wówczas nauczyciel pyta: „kto jeszcze lubi tańczyć?” Jeśli jakieś dziecko się zgłasza, nauczyciel podaje mu sznurek, odcina jego kawałek i łączy z dzieckiem, które lubi tańczyć. Powinien połączyć z pierwszym dzieckiem wszystkie dzieci lubiące tańczyć. Następnie pyta kolejne o to, co lubi robić itd. Aż do momentu, gdy każde z dzieci stanie się częścią pajęczyny wspólnych zainteresowań. Teraz dzieci mogą zobaczyć, że jeśli chodzi o zainteresowania, o to, co lubimy robić, możemy wszyscy być częścią jednej „wielkiej rodziny”. 3. Słońeczko przyjaźni: Dzieci piszą na paskach papieru cechy, które powinna mieć osoba, z którą chciałyby się zaprzyjaźnić. Na przykład: „uczciwy”, „pomocny”, „zabawny”, itp. Następnie dzieci układają paski wokół tarczy słonecznej, po czym zmieniają miejsce tak, aby nie znajdowały się przy napisanych przez siebie „promyczkach”. I odczytują po kolei to, co na nich napisane i jednocześnie zastanawiają się, czy mają którekolwiek z odczytywanych cech. Oczywiście, że mają! Zatem każde z nich nadaje się na przyjaciela! Każde z ich może być czymś przyjacielem.
Materiały	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jakakolwiek zabawka, która wcieli się w rolę słuchacza (na przykład pluszowy miś) 2. Bardzo długi sznurek i nożyczki 3. Duże żółte koło z papieru leżące na podłodze bądź zsuniętych ławkach, które będzie tarczą słoneczną, paski papieru szerokie na tyle, aby dzieci mogły na nich pisać, one będą promieniami słońca. Po dwa paski na dziecko.
Autor	Adam Gogacz
Przybliżony czas trwania	10 – 15 minut na każde ćwiczenie

Narzędzie 2.2 Lekcja: Wszyscy jesteśmy zdolni!

Cele	Zapoznanie z różnymi stylami uczenia się, tak, aby każde dziecko umiało rozpoznać swoje mocne strony i swój własny styl uczenia się, a dzięki temu poczuło swoją wartość i uzyskało poczucie włączenia w proces nauki.
Dla kogo?	Dzieci powyżej pierwszej klasy szkoły podstawowej Nauczyciele
Metody	Praca w małych grupach. Każdy uczestnik powinien mieć możliwość pisania na kartkach samoprzylepnych. Każda cecha powinna być wypisana na osobnej kartce.
Materiały	Żółte kartki samoprzylepne, pisaki Prezentacja PowerPoint
Autor	Nursel Deniz, Noel Park Primary School, London
Przybliżony czas trwania	30 minut
Podstawa teoretyczna	Tekst o rodzajach inteligencji wg Gardnera
	

Przebieg zajęć

Dzieci na żółtych karteczkach piszą o rzeczach, które nauczyły się dobrze robić. Następnie przyklejają karteczki na tablicy

Nauczyciel prosi dzieci o posegregowanie karteczek w grupy, wedle inteligencji Gardnera: zdolny językowo, zdolny ruchowo, zdolny matematycznie etc.

Przesłanie: wszyscy jesteśmy zdolni. Po prostu mamy różne metody uczenia się i inne zdolności i umiejętności.

Następnie dzieci mają zapisać to, w czym są dobre a z czym mają problemy. Co jest łatwe do nauczenia się a co trudne. Następnie pokazujemy slajd z inteligencjami wielorakimi i pozwalamy wybrać tę najbardziej odpowiednią.

Przesłanie: Każdy z nas uczy się w różny sposób.

Narzędzie 2.3 Lekcja: jak zrobić japoński hełm Szoguna?

Cele	<p>Cele dla nauczycieli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uzmysłować nauczycielom, że istnieją różne sposoby dawania wskazówek i różne metody nauczania. • Zademonstrować w praktyce jak ważne jest dla nauczycieli, aby mieszać rozmaite style i metody nauczania tak, aby każde z dzieci było w stanie uczestniczyć w lekcji, niezależnie od osobistych preferencji w uczeniu się. <p>Cele dla uczniów</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozwój umiejętności słuchania, ćwiczenie pamięci • Rozwój umiejętności sensomotorycznych • Rozwój poznania metakognitywnego: umiejętności planowania, sprawdzania, przetwarzania informacji, myślenia strategicznego, potrzeby precyzji, werbalizacji. • Rozwój zdolności syntetycznego myślenia.
Dla kogo?	Nauczyciele Dzieci powyżej klasy drugiej szkoły podstawowej
Metody	Najpierw przeczytać instrukcje werbalne jak wykonać hełm Szoguna. Następnie przeczytać wszystko jeszcze raz, ale tym razem pokazując również slajdy zsynchronizowane z poleceniami.
Materiały	Kartki papieru A2, nożyczki
Autor	Nursel Deniz, Noel Parks Primary School, London
Przybliżony czas trwania	30 minut



Przebieg zajęć

Najpierw nauczyciel czyta wolno i wyraźnie instrukcje dotyczące składania hełmu. Nie daje przy tym żadnej innej pomocy, lecz ewentualnie jeszcze raz wolno i wyraźnie czyta. Następnie, kiedy już przeczyta wszystkie instrukcje krok po kroku, odczytuje je jeszcze raz, od początku, ale tym razem pokazując na slajdach jak należy wykonać każdy krok. Następnie pokazuje uczniom i dyskutuje z nimi, że są różne formy pokazywania jak należy zrobić dane rzeczy, a tym samym różne formy uczenia, które przyspieszają proces poznawania. To ćwiczenie pokazuje nauczycielom w jaki sposób różnicowanie metod dydaktycznych może zapewnić sukces, oraz w jaki sposób działa w klasie uczenie się dzieci od siebie, gdyż te, które nie nadążają za poleceniami, w pierwszej kolejności podglądają jak robią zadanie inni.

Tekst instrukcji:

KROK 1

1. Najpierw umieść kartkę naprzeciw siebie. W pozycji horyzontalnej (dłuższy bok prostokąta powinien być poziomo).
2. Weź dolny prawy róg i zagnij kartkę tak, aby zetknął się on z górną krawędzią kartki.
3. W ten sposób powstanie trójkąt po prawej stronie z marginesem w postaci wąskiego prostokąta po lewej.

KROK 2

1. Odetnij nożyczkami margines w postaci wąskiego prostokąta po lewej stronie.

KROK 3

1. Przewróć trójkąt tak, aby jego zagięty bok był w pozycji horyzontalnej, a wierzchołek złożony z dwóch rogów był skierowany ku tobie.

KROK 4 i 5

1. Zegnij zewnętrzne rogi (po prawej i lewej) do środka ku dołowi.

2. Teraz powinien powstać kwadrat w pozycji takiej jak „dzwonek” w kartach lub diament.

KROK 6 i 7

1. Zegnij dwa skrzydła zewnętrzne do góry tak, aby czubki znalazły się u góry diamentu.

KROK 8 i 9

1. Zegnij następnie te same skrzydła, które dopiero co zostały zagięte, tym razem na zewnątrz tak, aby zgięcia utworzyły kąt ostry.

KROK 10

1. Na dole masz teraz dwa duże trójkąty złożone razem.
2. Zagnij teraz większą część wierzchniego trójkąta do góry.

KROK 11

1. Zagnij teraz różnicę między krawędzią wierzchniego trójkąta a twoim ostatnim zagięciem do góry, tak, aby powstał wąski pasek podtrzymujący górę zagiętego trójkąta.

KROK 12

1. Wreszcie zagnij spodni, pozostały trójkąt do góry wsadzając go jednocześnie do środka hełmu. Tylko dobrze zegnij!

KROK 13

1. Załóż swój hełm!

Narzędzie 2.4 Inteligencje wielorakie

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Uzmysłowanie, że mamy różne style uczenia się i różne typy inteligencji • Rozróżnienie pomiędzy inteligencjami • Zrozumienie w jaki sposób należy promować różne style uczenia się wśród uczniów
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Refleksja osobista, dyskusja w grupach
Materiały	Prezentacja “Inteligencje wielorakie”, kartki papieru, pisaki, tablica
Autor	Luísa Grácio, Uniwersytet w Evora, Portugalia
Przybliżony czas trwania	30 minut
Podstawa teoretyczna	Tekst o modelu inteligencji wielorakich Gardnera.



Przebieg zajęć

- Refleksja osobista:
 1. Napiszcie na oddzielnych karteczkach to, czego w życiu się nauczyliście
 2. Pomyślcie, czy można te rzeczy pogrupować.
 3. Czego z tych rzeczy nauczyliście się z łatwością
 4. Co sprawiało trudność przy uczeniu się?
- Dyskusja w grupie:
 - Pogrupujcie wypisane na karteczkach rzeczy
 - Zastanówcie się nad związkiem pomiędzy różnymi inteligencjami a stylami uczenia się.

Następnie należy wyświetlić slajd z graficznym przedstawieniem inteligencji wielorakich.

Narzędzie 2.5: Ogólne strategie wsparcia w ramach edukacji włączającej

Cele	Większa świadomość nauczycieli, którzy mają do czynienia z uczniami o różnych stylach uczenia się
Dla kogo?	Dla nauczycieli
Metody	Tekst do dyskusji. Nauczyciele czytają go w małych grupach, a następnie omawiają na forum i szukają przykładów.
Materiały	Tekst
Autor/autorzy	Susan Van Alsenoy, AWC Antwerp
Przybliżony czas trwania	45 minut
Podstawa teoretyczna	Poniżej przedstawiono pewne zalecenia nauczyciela prowadzącego zajęcia wyrównawcze o trzydziestoletnim doświadczeniu w zakresie edukacji włączającej. Są poparte doświadczeniami i zostały pierwotnie opracowane dla uczniów mających szczególne trudności w uczeniu się, lecz można je zastosować w przypadku wszystkich uczniów, którym nauka przychodzi z trudem
Gdzie można znaleźć więcej informacji?	Uczniowie z innych krajów, którzy uczą się inaczej http://studentswholearn.fawco.org/guidesheet.html Nauka bez barier. Pozbywanie się barier edukacyjnych, których doświadczają ludzie uczący się inaczej w kraju i zagranicą Rockland (Maine): Maine Authors' Publishing

Przebieg zajęć

Poniższa lista sugestii i strategii została opracowana w formie wsparcia dla wszystkich nauczycieli w ich wysiłkach, by w lepszy i skuteczniejszy sposób przekazywać wiedzę uczniom, którzy uczą się inaczej. Pomysły zaczerpnięto z prac ekspertów w dziedzinie różnic w uczeniu się/szczególnych trudności w nauce z całego świata i mogą one przynieść korzyści wszystkim uczniom, nie tylko tym, którzy mają szczególne trudności w uczeniu się.

Przedstawiono tu 9 ogólnych kwestii do rozważenia i 15 sugerowanych strategii.

1. Nauczycieli zachęca się do ponownego rozważenia kwestii „fair” i „nie fair”. „Fair” nie oznacza, że wszyscy uczniowie są traktowani jednakowo, lecz że każdy uczeń otrzymuje to, czego potrzebuje. Jeśli wszelkie wysiłki spełzną na niczym, warto rozważyć poddanie dziecka badaniom. Może się okazać, że to problem neurologiczny.
2. Należy rozpoznać i rozwinąć różne typy inteligencji.
3. Należy wykorzystywać różne środki przekazu w nauczaniu.
4. Należy brać pod uwagę zwiększony czas przetwarzania informacji. Należy mówić wolniej.
5. Nie należy karać uczniów w przypadku braku konsekwencji w postępach.
6. Należy sprawić, by każdy uczeń czuł się bezpiecznie.
7. Należy być gotowym na uczenie się od rodziców.
8. Należy konsultować się z innymi nauczycielami.
9. Należy zapewnić sobie wsparcie, korzystając z doświadczenia kolegów.

Kluczowe strategie

Uczenie, jak się uczyć	Zrozumienie, że jednoczesne słuchanie i sporządzanie notatek może być trudne
Odpowiednia organizacja lekcji i nauczania	Dostrzeganie pozytywów i mocnych stron
Pomoc w samoorganizacji	Pozwalanie na korzystanie z dowolnych pomocy naukowych w razie potrzeby
Zachęcanie do zadawania pytań	Unikanie za wszelką cenę sarkazmu oraz ciągłej negatywnej krytyki
Podzielenie materiału na mniejsze części (zadania)	Czas przeznaczony na zabawę powinno się wykorzystać na dokończenie pracy
Stosowanie wielu pomocy wizualnych	Zwracanie uwagi na postępy ucznia
Powtarzanie tego samego materiału na różne sposoby Indywidualizowane wsparcie	Najważniejsze jest, by wykorzystywać każdą okazję do chwale- nia uczniów i zwiększania ich poczucia własnej wartości

Narzędzie 2.6

STICORDI: Stymulacja, Kompensacja, Wyrównywanie, Odpuszczenie (Stimulation, Compensation, Remediation, and Dispensation)


Cele	Wypracowanie metod radzenia sobie z uczniami, którzy mają problem w nauce z uwagi na kłopoty z koncentracją, problem z czytaniem, zorganizowaniem działań, etc.
Dla kogo?	Nauczyciele
Metody	Zapoznanie z tekstem, dyskusja nad przypadkami
Materiały	-
Autor	Luc Van den Steen, Artevelde Teacher Training College, Gandawa
Przybliżony czas trwania	1 godzina
Podstawa teoretyczna	Teks o metodzie STICORDI



Przebieg zajęć

Po zapoznaniu się z tekstem nauczyciele przedyskutowują przypadki z własnego doświadczenia.

Narzędzie 2.7 Twoje własne narzędzie

Tytuł	Twój własny wkład
Cele	
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający, dzieci, ...
Metody	
Materiały	
Autor	
Przybliżony czas trwania	
Podstawa teoretyczna 	
Gdzie znaleźć więcej informacji?	

Przebieg zajęć

► MODUŁ 3 - Zachowania trudne: „Co już wiemy? Czego możemy się nauczyć?”

Luísa Grácio, Z. Hande Sart i Ayşe Caner (red.)

Współpracujący: Elisa Chaleta, Maria José Saragoça, Adelinda Candeias, Nicole Rebelo, Burcu Ozveren, Fátima Leal, Mariola Świdarska

Wstęp

Moduł 3 zawiera wyjaśnienia podstawowych pojęć oraz skuteczne, praktyczne i możliwe do zastosowania strategie, techniki i ćwiczenia, które mogą okazać się przydatne dla nauczycieli mających do czynienia z zachowaniami trudnymi w środowisku szkolnym.

Nauczanie to zawód pełny wyzwań i skomplikowany, zwłaszcza że nauczyciele muszą wykonywać wiele zadań w klasach o dużej liczbie uczniów pochodzących z różnych środowisk i mających różne potrzeby rozwojowe. Jednym z najtrudniejszych aspektów tego zawodu jest radzenie sobie z uczniami przejawiającymi zachowania trudne. O ile nauczyciele nie posiadają niezbędnej wiedzy i umiejętności koniecznych, by radzić sobie z uczniami przejawiającymi zachowania trudne, nie tylko ci uczniowie, ale wszystkie dzieci w klasie będą miały problemy edukacyjne, społeczne i emocjonalne. Przede wszystkim jednak zachowania trudne sprawiają, że relacje między nauczycielem a uczniem stają się napięte. Może to sprawić, że nauczyciele tracą motywację i/lub dojdą do wniosku, że brak im kompetencji.

Opracowując ten moduł przyjęto bardziej kompleksowy punkt widzenia, skupiając się na metodach refleksyjnej i zapobiegawczej zamiast na reagowaniu i karaniu. Oznacza to, że ten moduł oparty jest na idei tworzenia i zachowania bezpiecznego, wspierającego i pozytywnego środowiska, które zapobiega zachowaniom trudnym i minimalizuje je, a w konsekwencji sprzyja nauce, jak również na idei, że poglądy, postawy i działania nauczycieli są kluczowe w tworzeniu takiego środowiska. Ponadto, bardzo ważna jest praca zespołowa. Szkoły i nauczyciele powinni współpracować i nawiązywać relacje partnerskie nie tylko z rodzicami, specjalistami i administratorami, lecz również z uczestnikami projektów środowiskowych dotyczących dzieci przejawiających zachowania trudne.

Cele

Wyjaśniliśmy filozofię i podstawy edukacji włączającej w module pierwszym oraz ich zastosowanie w praktyce, zwłaszcza poprzez zróżnicowanie czynności edukacyjnych i ćwiczeń, uwzględniając różne potrzeby uczniów, w module 2, w module 3 pragniemy omówić zachowania trudne w środowisku szkolnym.

Dzieci przejawiające zachowania trudne mają problemy emocjonalne, społeczne i związane z samokontrolą, które niekorzystnie wpływają na ich edukację. Nauczyciele mogą mieć bardzo pozytywny wpływ na zachowania uczniów, jak również na ich uczenie się, stosując odpowiednie metody, strategie i techniki. W tym module przedstawimy kluczowe koncepcje, wiedzę, techniki, strategie i ćwiczenia mające na celu zwiększenie kompetencji, które mogą okazać się przydatne w dążeniu do pozytywnych zachowań w klasie. Nauczyciel, który rozumie, czym są zachowania trudne i wie, jak sobie z nimi radzić, nie będzie „szufladkował” uczniów i obwiniał ich, lecz przeanalizuje sytuację, korzystając z posiadanej wiedzy. Rozpoczniemy od skupienia się na tym, co wiemy o zachowaniach trudnych i związanych z nimi sytuacjach w klasie oraz zastanowimy się, co możemy zrobić, co chcemy zrobić i co możemy zmienić w naszej klasie i szkole, aby stworzyć środowisko edukacyjne akceptujące i doceniającego różnice między uczniami.

Cele tego modułu są następujące:

- zrozumienie zachowań trudnych u dzieci;
- analiza roli, jaką odgrywają przekonania, postawy i działania nauczyciela, który musi sobie radzić z zachowaniami trudnymi;
- sformułowanie poglądów na zachowania trudne;
- rozwój technik i strategii radzenia sobie z uczniami przejawiającymi zachowania trudne;
- określenie pożądanych zmian i opracowanie planów działania przy użyciu trzystopniowego systemu interwencji opartego na wspieraniu pozytywnego zachowania i funkcjonalnej ocenie zachowania;
- stworzenie wspierającego środowiska;

- promowanie praktyk refleksyjnych i prewencyjnych;

Bardziej szczegółowe cele wraz z metodami, materiałami i ćwiczeniami przedstawiono w części poświęconej narzędziom.

Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwijać.

Moduł 3 ma na celu rozwój kompetencji nauczyciela w trzech dziedzinach: i) wiedzy (znajomości), ii) świadomości (rozumieniu) i iii) praktycznemu zastosowaniu w kontekście edukacji włączającej (ukazywaniu).

Wiedza:

1. Znajomość koncepcji zachowań trudnych i ich typów
2. Rozróżnianie typów zachowań trudnych, aby określić, które z nich mogą być źródłem problemów
3. Znajomość różnorodnych przyczyn zachowań trudnych oraz uświadomienie sobie, co nauczyciel może, a czego nie może kontrolować
4. Świadomość związku między zachowaniami trudnymi a problemami z nauką
5. Znajomość czynników wpływających na zachowania trudne, która jest konieczna, by zrozumieć sytuację i móc interweniować
6. Znajomość pewnych modeli dotyczących uczenia się i zachowań, takich jak Recovery Behaviour, Whole Brain Behaviour Management (WBBM) oraz School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS)
7. Świadomość, jak nawiązuje się pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem
8. Świadomość, jak nawiązuje się pozytywne relacje między rówieśnikami
9. Znajomość strategii prewencyjnych i interwencyjnych dotyczących zachowań trudnych
 - 9.1. Znajomość odpowiednich treści edukacyjnych oraz strategii rozwoju pozytywnych zachowań w klasie
 - 9.2. Znajomość zasad i strategii zwiększających emocjonalne i społeczne kompetencje dziecka
 - 9.3. Znajomość zasad i strategii zwiększających kompetencje dziecka związanych z samokontrolą (w kontekście behawioralnym, emocjonalnym, kognitywnym i edukacyjnym)
10. Świadomość, kiedy należy zwrócić się o pomoc do innych profesjonalistów
11. Świadomość, jak ważna jest rola nauczyciela w przypadku zachowań trudnych – to od nauczyciela zależy, czy uda się je wyeliminować

Zrozumienie i świadomość:

1. Zrozumienie, że większość zachowań trudnych można zmienić
2. Uświadomienie sobie, jak ważne są działania podejmowane przez nauczyciela w celu wyeliminowania zachowań trudnych
3. Świadomość, że w radzeniu sobie z zachowaniami trudnymi w klasie nauczyciel potrzebuje wsparcia ze strony swoich kolegów, również emocjonalnego
4. Zrozumienie, jak ważne jest dążenie do współpracy pomiędzy nauczycielami w szkole
5. Świadomość związku między zachowaniami trudnymi a problemami z nauką
6. Świadomość różnic pomiędzy zachowaniami trudnymi a zaburzeniami
7. Uświadomienie sobie, w jaki sposób przekonania, oczekiwania, odczucia i działania nauczycieli wpływają na nich, gdy muszą sobie radzić z zachowaniami trudnymi
8. Zrozumienie, w jaki sposób pozytywne przekonania nauczyciela odnośnie danego dziecka mogą wpłynąć na proces radzenia sobie z zachowaniami trudnymi i eliminowania ich
9. Zrozumienie, że nauczyciel nie może kontrolować wszystkiego i dostosowanie się do sytuacji
10. Zrozumienie, jak ważne jest stworzenie i utrzymanie bezpiecznego, wspierającego i pozytywnego środowiska edukacyjnego
11. Zrozumienie trudności, których doświadczają nauczyciele i uczniowie oraz znajomość pewnych sposobów na pokonanie tych trudności.
12. Uświadomienie sobie faktu, że jedynie diagnozy dokonane przez ekspertów w dziedzinie zdrowia psychicznego mogą być brane pod uwagę

Ukazanie w praktyce:

1. Umiejętność przyjęcia postawy nie opierającej się na „szufladkowaniu” uczniów i obwinianiu ich o zachowania

trudne

2. Pozytywny stosunek do samego siebie jako nauczyciela oraz do swoich uczniów
3. Określenie czynników, które nauczyciel może kontrolować i tych, których są poza jego kontrolą, a które mają wpływ na szkolne sukcesy uczniów
4. Umiejętność skupienia się na czynnikach, które nauczyciel może kontrolować, by pokonać trudności i rozwijać kompetencje edukacyjne uczniów
5. Umiejętność stosowania strategii metakognitywnych jako metodologii, aby nauczanie było bardziej efektywne
6. Opracowywanie sposobów na pokonanie trudności wynikających z zachowań trudnych w klasie
7. Stosowanie w praktyce strategii sprzyjających pozytywnym zachowaniom w klasie
8. Stosowanie strategii prewencyjnych i interwencyjnych w celu przeciwdziałania zachowaniom trudnym i radzenia sobie z nimi
- 8.1. Ustanowienie pewnych rutynowych zachowań, zasad i procedur w klasie
- 8.2. Celowe i konsekwentne wpajanie pozytywnych zasad i sposobów kontrolowania zachowania przez pewien okres czasu
- 8.3. Tworzenie pozytywnej i motywującej atmosfery, by pomóc uczniom w nauce i pokonywaniu trudności
- 8.4. Rozpoczęcie od wypracowania metody pracy nad jednym lub dwóch zachowaniach docelowych jednocześnie, by nie obciążać nadmiernie uczniów
9. Uświadomienie sobie, że aby osiągnąć zmiany zachowania, potrzeba czasu
10. Podkreślanie sukcesów i stopniowe zmniejszanie częstotliwości i intensywności działań mających na celu uzyskanie odpowiednich reakcji uczniów oraz wykazanie rezultatów w dokumentacji
11. Opracowanie strategii interwencji behawioralnych odpowiednich do wieku uczniów i ich poziomu rozwoju
12. Celowe i systematyczne nauczanie umiejętności emocjonalnych i społecznych, takich jak kompetencje emocjonalne, empatia lub spojrzenie na pewne kwestie z określonego punktu widzenia, nawiązywanie przyjaźni, umiejętności komunikacyjne, kontrolowanie agresji, rozwiązywanie problemów interpersonalnych i sposoby na osiągnięcie sukcesu w szkole
13. Pamiętanie o tym, że umiejętność kontrolowania emocji i zachowania jest niezbędna, by uczeń mógł osiągać sukcesy w nauce i nawiązywać trwałe przyjaźnie
14. Umiejętność współpracy z rodzicami, którzy mogą wspomóc emocjonalny i społeczny rozwój dziecka
15. Stosowanie odpowiednich metod kontroli, zachęcania i karania
16. Pamiętanie o tym, że jako nauczyciele możemy w przypadku zachowań trudnych przejawianych przez uczniów niepełnosprawnych stosować te same metody dyscyplinarne, które stosujemy wobec uczniów, którzy nie są niepełnosprawni
17. Tworzenie możliwości i opracowywanie ćwiczeń zwiększających kompetencje dziecka związane z samokontrolą (w kontekście behawioralnym, emocjonalnym, kognitywnym i edukacyjnym)
18. Uświadomienie uczniom, że uczą się dla siebie, że niepowodzenia są naturalną częścią procesu edukacyjnego i że uczymy się na własnych błędach
19. Korzystanie ze wsparcia rówieśników w dążeniu do zmian w zachowaniu
20. Stosowanie pewnych podstawowych zasad interwencji w przypadku zachowań trudnych
21. Współpraca z rodzinami, innymi nauczycielami i ekspertami
22. Pamiętanie o tym, że posiadamy dużą wiedzę i kompetencje i jesteśmy w stanie znaleźć rozwiązanie
23. Pamiętanie o tym, że nie ma nic złego w poproszeniu o pomoc, gdy jej potrzebujesz

Zawartość modułu 3

1. Zrozumienie zachowań trudnych u dzieci

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Zachowania trudne u dzieci	Definicja zachowań trudnych w świetle rozwoju psychologicznego: Zachowania trudne jako trudności rozwojowe lub zaburzenia w obszarach: społecznym i emocjonalnym.	<ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenie dla nauczycieli: opis zachowań trudnych z jakimi mamy do czynienia w klasie “Moje zachowanie, Twoje zachowanie, co możemy z tym zrobić?” Narzędzie 3.1 • Ćwiczenie refleksyjne i dyskusja panelowa na temat: Jak to jest w Twojej klasie?
Wzory i charakterystyka zachowań trudnych	Wzory zachowań trudnych różnią się w zależności od charakterystyki objawowej zachowań trudnych oraz od wieku dzieci. Charakterystyka objawowa to opis zachowań dziecka. Charakterystyka powinna być głównym wskaźnikiem doboru metod reagowania. Zmiany w zachowaniach są powiązane ze strategią edukacyjną.	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja w grupie o tym: -Jakie są główne charakterystyki objawowe? -Jaka jest relacja między nauczaniem a uczeniem się? • Prezentacja “Zrozumieć zachowania trudne”
Formy zachowań trudnych i ich podłoże neurofizjologiczne	Różnica między problemami a zaburzeniami. Diagnoza psychologiczna bazuje na wielości symptomów. Kryteria prawidłowej diagnozy to: i) symptom i objawy są obserwowalne w określonym okresie czasu oraz w różnym natężeniu; ii) mają znaczenie jedynie wówczas, gdy potwierdzą je specjaliści z zakresu psychologii klinicznej.	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja w grupie: -Jaka jest różnica między problematycznym zachowaniem a zaburzeniem? - Jakie są różnice i podobieństwa w ewaluacji dokonywanej przez nauczycieli i innych specjalistów? • Prezentacja “Zrozumieć zachowania trudne”
Związek pomiędzy zachowaniami trudnymi a niepowodzeniami szkolnymi i trudnościami w nauce	Zwykle dzieci z zachowaniami trudnymi wykazują również trudności w uczeniu się. Większość dzieci z trudnościami w uczeniu się przejawia zachowania trudne już w bardzo młodym wieku. W efekcie niektóre dzieci z zachowaniami trudnymi stają się tak sfrustrowane procesem uczenia się, że się poddają a ich zachowanie staje się reakcją na niepowodzenia szkolne. Te dzieci nie wykorzystują swego potencjału w uczeniu się, odstają od rówieśników.	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentacja “Zrozumieć zachowania trudne”
Funkcje zachowań trudnych	Zachowania trudne mają swoją funkcję lub cel, występują gdy jednostka wywiera pożądany skutek na otoczenie. Najpowszechniejsze funkcje: Zyskanie uwagi otoczenia Unikanie zadań Uzyskanie dostępu do pożądanych działań lub przedmiotów Reakcja sensoryczna/zmysłowa (sensory feedback) Potrzeba władzy / kontroli nad własnym życiem Zmniejszenie niepokoju lub pobudzenie.	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja: - „Czy w jakikolwiek sposób zachowania trudne są użyteczne dla dzieci?”

2. Analiza roli nauczyciela w obliczu zachowań trudnych

Temat	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Rola nauczyciela	Przyzwyczajenia nauczycieli mają wpływ na stosunek i zachowania wobec zachowań uczniów: - Efekt Pigmaliona Istnieje związek między oczekiwaniami, działaniami edukacyjnymi i zachowaniami uczniów oraz ich osiągnięciami w nauce.	<ul style="list-style-type: none"> Prezentacja „nasza rola jako nauczycieli” Narzędzie 3.1 Ćwiczenie dla nauczycieli: „Oczekiwania i zachowania: Ich wpływ na innych i role jakich oczekuje grupa” Narzędzie 3.2 Ćwiczenie dla nauczycieli, aby podnieść ich świadomość swej własnej pracy: „Nauczyciel jako osoba i jego wpływ na dzieci” Narzędzie 3.3 Ćwiczenie dla nauczycieli: Dyskusja o sytuacjach z ich pracy codziennej: „Dobre przykłady przyzwyczajzeń i zachowań nauczycieli oraz ich wpływu na dzieci” Narzędzie 3.4
Co możemy a czego nie możemy kontrolować?	Zmienne, mające wpływ na osiągnięcia ucznia są zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne. Są zatem takie czynniki, które nauczyciel może kontrolować, oraz takie, nad którymi nie ma kontroli.	<ul style="list-style-type: none"> Ćwiczenie dla nauczycieli: Dyskusja o tym, co mogą, a czego nie mogą kontrolować Narzędzie 3.5

3. Tworzenie przyjaznego środowiska szkolnego

Generalne zasady: co powinien robić nauczyciel	Środowisko klasowe	<ul style="list-style-type: none"> Prezentacja: „Środki budowy w klasie pozytywnego i wspierającego środowiska” Narzędzie 3.6 Dyskusja w grupie: co robicie, aby stworzyć przyjazne środowisko w klasie?
Wypracowywanie zasad	<ul style="list-style-type: none"> Wypracowywanie zasad i regulaminów 	Narzędzie 3.7

Podstawa teoretyczna i kluczowe koncepcje

Zachowania trudne u dzieci: Zrozumienie przez nauczyciela i interwencja

Luísa Grácio

Zachowania trudne to możliwe do zaobserwowania zachowania, które mogą wpływać na otoczenie i często mają negatywny wpływ na dane dziecko i jego rówieśników.

Pojęcie zachowań trudnych odnosi się do problemów behawioralnych u dzieci, nastolatków lub dorosłych. Koncepcja ta zdaje się określać takie zachowania jako wyzwanie zamiast nadawać ludziom je przejawiającym „etykiety”. Z tego punktu widzenia zachowania trudne są postrzegane przez pryzmat psychologii rozwojowej jako doświadczania problemów rozwojowych lub opóźnienie w rozwoju społecznym, emocjonalnym lub edukacyjnym.

Przyczyny zachowań trudnych są zróżnicowane. Często są one wynikiem skłonności genetycznych i stresu środowiskowego (np. patologii, różnych osobistych, rodzinnych lub związanych ze środowiskiem szkolnym doświadczeń, życia emocjonalnego, doświadczeń edukacyjnych i wyznawanych wartości). Prawdopodobne przyczyny zachowań trudnych mogą zostać wyjaśnione stosując podejście środowiskowe oparte na odkryciach Bronfenbrennera (1979). Uważa on, że pewne aspekty życia dziecka mogą wpłynąć na nie w różnym stopniu, toteż przyczyny zachowań trudnych mogą być związane z negatywnym wpływem otoczenia na dziecko (m.in. sytuacja w domu, w szkole, relacje z rodzicami i rodzeństwem oraz interakcje zachodzące we wspomnianych otoczeniach pomiędzy dziećmi i innymi osobami, a także relacje pomiędzy dzieckiem, jego rodziną, środowiskiem szkolnym i miejscami pracy rodziców, z uwzględnieniem wpajanych dziecku wartości i stylu życia rodziny).

Zachowania trudne spełniają swoją funkcję lub cel i są przejawiane przez jednostkę, dopóki zdają się być odpowiednią reakcją na otoczenie. Najczęściej mają na celu: zwrócenie na siebie uwagi, uniknięcie obowiązków, możliwość wykonywania ulubionych czynności bądź dostęp do ulubionych przedmiotów lub wywołanie określonych reakcji. Mogą być też próbą odzyskania kontroli nad swoim życiem i zmniejszenia niepokoju.

Zachowania trudne znacznie się różnią w zależności od wieku danych osób. Osoby sprawiające problemy nie zawsze zachowują się w identyczny sposób, a zachowania trudne, które przejawiają, stanowią tylko widoczną część ich reakcji na otoczenie.

Interwencja nauczyciela w tym względzie powinna skupiać się na rodzaju zachowań trudnych, aby móc określić, co należy zmienić w zachowaniu ucznia. Istnieją różne typy zachowań trudnych: nieuważanie na lekcji, impulsywność, agresja, zachowania antyspołeczne lub autodestrukcyjne. Niektóre zachowania trudne są przejściowe, natomiast inne mogą być stałe lub epizodyczne, o różnym natężeniu.

Gdy dziecko przejawia kilka typów zachowań trudnych jednocześnie, istnieje większe ryzyko wystąpienia zaburzeń behawioralnych, takich jak zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, sprzeciwianie się nauczycielowi lub zaburzenia zachowania. Wówczas nie mówimy już o problemach, lecz o zaburzeniach. Są to poważne problemy, które powinny być diagnozowane wyłącznie przez specjalistów w dziedzinie zdrowia psychicznego. Diagnozy dokonuje się w oparciu o występowanie pewnych cech charakterystycznych/oznak, które należą do szerszej kategorii problemowej. Aby dziecko mogło być zdiagnozowane, należy zaobserwować, czy pewne symptomy i oznaki występują w ciągu określonego czasu z określonym nasileniem i częstotliwością.

Dzieci przejawiające zachowania trudne częściej doświadczają trudności emocjonalnych, społecznych i edukacyjnych w miarę rozwoju, a trudności te mogą występować jednocześnie. Można je również zaobserwować w przypadku dzieci mających trudności w uczeniu się. Wiele dzieci przejawiających zachowania trudne, ma problemy z nauką. Te dzieci nie wykorzystują w pełni swojego potencjału i nie dotrzymują kroku rówieśnikom w nauce czytania, pisanania i/lub matematyki. Większość dzieci mających trudności z nauką przejawia zachowania trudne na wczesnym etapie życia. Badania dowodzą, że 90 % dzieci przejawiających poważne zachowania trudne ma problemy w szkole (Barkley, 1998), co uzmysławia, jak ważna jest wczesna interwencja w takich wypadkach.

Nauka frustruje niektóre dzieci przejawiające poważne zachowania trudne do tego stopnia, że poddają się i próbują zwrócić na siebie uwagę. W ten sposób starają się poradzić sobie z niepowodzeniami w szkole (Bloomquist, 2006).

Podsumowując, na zachowanie dziecka w szkole mogą mieć wpływ różne czynniki: sytuacja w domu, sposób w jaki były

wychowywane, patologie w rodzinie i bieda.

Jednakże trudno tym problemom zaradzić. Podobnie jak inteligencja, zachowanie nie jest niezmienne. Jeśli zachowania są przyswajane i prowadzą do problemów behawioralnych, oznacza to że dziecko może również „oduczyć się tych zachowań i przyswoić sobie nowe, pod warunkiem, że udziela mu się odpowiedniego i stałego wsparcia” (Rogers, 2004, s. 32). Nauczyciele mogą uczyć dzieci nowych zachowań, aby rozwinąć w nich odpowiednie poczucie własnego „ja” i aby dzieci te mogły spróbować nawiązać nowe relacje w szkole. By osiągnąć ten cel, nauczyciele koniecznie muszą spędzać dużo czasu ze swoimi uczniami, „wpajając im alternatywne wzorce zachowania” (Rogers, 2004, s. 44).

Ważne jest, by zacząć od opisanego zaobserwowanego zachowania i określenia sytuacji, w której dziecko zachowuje się w dany sposób, a także by interwencja nauczyciela była adekwatna do tych obserwacji. Toteż, interwencja ma miejsce na dwóch etapach. Najpierw następuje ocena, a następnie sama interwencja. Na etapie oceny nauczyciel musi:

- a) opisać sytuację i zaobserwowane zachowanie i określić kontekst, w którym dziecko zachowuje się w dany sposób;
- b) określić rolę zachowania trudnego (zrozumieć, czemu takie zachowanie ma służyć);
- c) zebrać informacje o rodzinie i środowisku, w którym wychowuje się dziecko i dowiedzieć się, jak członkowie rodziny reagują na podobne zachowania;
- d) określić czynniki środowiskowe będące przyczyną zachowań trudnych;
- e) określić reakcje (nauczycieli, kolegów, rodziców, społeczności) na zachowania trudne i stwierdzić, czy są adekwatne.

Gdy konieczna jest interwencja, należy zacząć od upewnienia się, że działania podjęte przez osobę dorosłą/nauczyciela zgodnie z określonymi wytycznymi pokrywają się z potrzebami dziecka:

- a) należy zacząć od skupienia się na pewnych zachowaniach w dowolnym czasie;
- b) należy zdawać sobie sprawę, że zmiany w zachowaniu wymagają czasu;
- c) sukcesem będzie zmniejszenie się (w ciągu pewnego czasu) częstotliwości i intensywności zachowań trudnych;
- d) warto prowadzić notatki odnośnie postępów;
- e) w przypadku zachowań trudnych, nauczyciele mogą stosować te same metody dyscyplinarne co w przypadku innych zachowań uczniów;
- f) interwencje behawioralne powinny opierać się na odpowiednich strategiach, które uwzględniają aspekty rozwojowe.

Interwencje edukacyjne mogą opierać się na dwóch różnych założeniach: reaktywnym i proaktywnym. Założenia reaktywne opisują, co nauczyciel powinien zrobić i jak powinien reagować na zachowania trudne. Założenia proaktywne natomiast informują nauczyciela, co powinien robić regularnie, by zapobiec zachowaniom trudnym lub je zminimalizować. Pewne czynniki, takie jak życie dzieci i zmienne wpływające na ich sukcesy w nauce, są poza naszą kontrolą. Owe zmienne to czynniki zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, które mają wpływ na dziecko. Należy uważać, by nasze wyjaśnienia zachowania dziecka nie brzmiały jak szukanie pretekstu (np. „dziecko nie może się zmienić i szkoła nic na to nie poradzi”). Toteż, nie należy winić dziecka, jego rodziny ani samego siebie. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć przyszłości uczniów, ale możemy pozytywnie na nich wpłynąć. Ważne jest również, by sygnały, że pożądana jest zmiana zachowania, płynęły nie tylko ze strony nauczycieli, ale również członków najbliższego otoczenia i społeczności.

(Narzędzie 3.1)

Bibliografia

- Bloomquist, M. L. (2006). *Skills training for children with behavior problems* (Ed. rev.) New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, B. (2004). *How to Manage Children's Challenging Behaviours*. London: Sage

Neurofizjologiczne podłoże wybranych zaburzeń i dzieci i młodzieży

Mariola Świdarska

Zgodnie z opinią Bogdanowicz (1999), dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) stanowią około 20% wszystkich uczniów. Badania przeprowadzone w ostatnich latach na terenie Polski centralnej, wskazały które zaburzenia i choroby występują u dzieci i młodzieży najczęściej. Spośród ogólnej liczby 23422 badanych dzieci i młodzieży (5-21 r.ż) o specjalnych potrzebach edukacyjnych, najczęściej stwierdzanymi były: dysleksja rozwojowa (6518), choro-

by przewlekłe np. astma, padaczka, cukrzyca (3158), upośledzenie umysłowe (2904), zaburzenia całościowe, np.: autyzm dziecięcy, zespół Aspergera, zespół Hellera, zespół Retta (2752), zaburzenia słuchu (2460), zaburzenia ruchowe (1844), zaburzenia wzroku (1279), zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego (OUN) (1137), wybitne uzdolnienia (752) oraz zaburzenia psychiczne (618).

Dysleksja rozwojowa

Specyficzne trudności szkolne w czytaniu i pisaniu, które stwierdza się nawet u około 60% dzieci to: dysleksja – specyficzne trudności w czytaniu; dysortografia – trudności w opanowaniu poprawnej pisowni; dysgrafia – trudności w opanowaniu czytelnego i kształtnego pisma.

Czytanie i pisanie przebiegają z udziałem procesów percepcyjnych, pamięciowych, myślowych, językowych i ruchowych. Badania pokazały, że w czynność czytania są zaangażowane obie półkule mózgowie (lewa pracująca według strategii językowych i prawa wykorzystująca strategię percepcyjną), lecz w różnym stopniu, który zależy od poziomu czytania. W fazie początkowej nauki czytania występuje dominacja strategii prawopółkulowych. W czasie doskonalenia się i automatyzacji procesów percepcyjnych – maleje udział półkuli prawej, a rośnie aktywność w czynności czytania półkuli lewej. (8 rok życia). Badania nad dziećmi z dysleksją pokazują, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są spowodowane deficytami funkcji poznawczych, które uległy zakłóceniu w następstwie nieprawidłowego funkcjonowania mózgu.

Gdzie należy szukać przyczyny nieprawidłowego funkcjonowania mózgu? Według koncepcji genetycznej dysleksji wskazuje się na rodzinne występowanie dysleksji, na dziedziczenie jej na drodze recesywnej oraz na to, iż jest ona zaburzeniem poligenowym, dotycząc nieprawidłowości w chromosomach: 1,2,3,6,15,18.. Zaobserwowano związek między dysleksją a chromosomem 6 pary.

Bakker dzięki zastosowaniu EEG i potencjałów wywołanych wyróżnił:

- Dysleksję typu P, (percepcyjną), w której prawa półkula zbyt długo sprawuje kontrolę nad procesem czytania, powoduje, że poziom umiejętności czytania nie jest wystarczający. Dziecko czyta powoli, sylabizuje, robi długie pauzy w czytaniu, wielokrotnie powtarza czytany tekst.
- Dysleksję typu L, (językową), w której lewa półkula zbyt szybko przejmuję funkcję przewodnią w procesie czytania. Dziecko czyta zbyt szybko lecz niedokładnie, myli litery podobne graficznie lub przestrzennie, zniekształca wyrazy.

Okazuje się, że lewa półkula jest bardziej podatna na neuropatie rozwojowe. Jest to związane z asymetrycznym rozwojem OUN. Mózg człowieka szybciej rozwija się po stronie prawej, zatem półkula lewa jest dłużej narażona na działanie różnych czynników patogennych;

ADHD (Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi)

Zespołem ADHD jest dotkniętych ok. 5% dzieci. Gdzie należy szukać przyczyny nadmiernej ruchliwości, impulsywności oraz deficytu uwagi, objawów charakterystycznych dla tego zaburzenia?

Zaobserwowano, że mózg osoby z ADHD różni się budową od zdrowego mózgu. Zwrócono uwagę, że obszary: prawej kory przedczołowej, robaka mózdzku oraz co najmniej dwóch spośród pięciu jąder podstawy (jądro ogoniaste i gałka biała), są mniejsze niż u dzieci bez ADHD. Prawa kora przedczołowa bierze udział w „redagowaniu zachowania”. Jest odpowiedzialna za koncentrację, za rozwój samoświadomości i poczucie czasu. Jądro ogoniaste i gałka biała biorą udział w wyłączeniu reakcji automatycznych, umożliwiając korze mózgowej bardziej szczegółową analizę informacji. Są one również odpowiedzialne za koordynację sygnałów czuciowych napływających do różnych jej obszarów. Funkcja pełniona przez robaka mózdzku nadal pozostaje zagadką. Badania pokazały, że obszar ten może być zaangażowany w regulację motywacji. Wiele danych wskazuje, że za mniejsze rozmiary tych struktur odpowiedzialne są mutacje kilku genów w korze przedczołowej i w zwojach podstawy.

ADHD jest zaburzeniem poligenowym. Badacze sugerują w zespole ADHD istotne znaczenie mechanizmów zakłócania chemicznej równowagi między neuroprzebiegami, szczególnie dopaminą i noradrenaliną. Niewłaściwy poziom dopaminy powoduje brak selekcji bodźców, tworząc świat chaosu w odbiorze z taką samą siłą impulsów przez wszystkie receptory. Nad procesem wydzielania dopaminy czuwa gen DAT1, i właśnie u ludzi z ADHD częstsza jest zmiana w tym genie. Niedobór noradrenaliny powoduje nierozpoznanie bodźca, który informuje o zagrożeniu, zatem nie zostaje uruchomiona gotowość organizmu do przeciwdziałania owemu zagrożeniu. Z kolei nadmiar noradrenaliny powoduje, że organizm pozostaje w stanie stałego pobudzenia.

W korze przedczołowej i zwojach podstawy obserwuje się dużą aktywność genów kodujących receptory dla dopaminy, które po jej związaniu przekazują neuronom informację oraz kodujących transportery dopaminergiczne, które wychwytyują niezużytą dopaminę. Mutacja w genie kodującym receptor dla dopaminy może zmniejszyć wrażliwość receptora na dopaminę. Odkryto, że pewna wersja genu kodującego receptor dopaminergiczny D4 występuje częściej u dzieci z ADHD niż u zdrowych. Natomiast mutacje w genie kodującym transporter dopaminergiczny mogą spowodować wzmożone wychwytywanie dopaminy, zanim ta zdąży związać się ze swoimi receptorami w błonie postsynaptycznej kolejnego neuronu. Zaobserwowano, że u dzieci z ADHD częściej niż u innych występuje określona zmiana w genie DAT1, kodującym transporter dopaminergiczny.

Przyczyny problemów z koncentracją, pamięcią, kontrolą impulsywności, nadrucliwości oraz nastroju, typowych dla osób z ADHD można szukać w nadmiarze wolnych fal (głównie delta) obecnych w wykonawczej (czołowej) części mózgu.

Zaburzenia w spektrum autyzmu

Zaburzenia w spektrum autyzmu (Zespół Kanner'a, Zespół Aspergera, zespół łamliwego chromosomu X, Zespół Retta) dotyczą 0.2-1% dzieci, 3-4 krotnie częściej dotyczą chłopców. W Polsce liczba dzieci z autyzmem wynosi ok. 20.000. Zaburzenia w spektrum autyzmu charakteryzują: jakościowe upośledzenie w funkcjonowaniu społecznym, jakościowe upośledzenia w komunikacji oraz wzorce powtarzających się zachowań, zainteresowań i czynności.

Jaka jest etiologia autyzmu? Sugeruje się np.: podłoże psychologiczne (wychowywanie przez obojętnych rodziców), biologiczne (minimalne uszkodzenia mózgu), biologiczne i psychologiczne (zaburzenia dojrzewania społecznego), genetyczne. Autyzm jest zaburzeniem poligenowym (zidentyfikowano 5 genów odpowiedzialnych za to zaburzenie). Pewne z tych genów kodują procesy zachodzące w synapsie. Inne dane wskazują, że te geny są odpowiedzialne za kontrolowanie pracy licznych neuronów w mózdzku. Sugeruje się, iż nieprawidłowości w pewnych obszarach: mózdzku, płacie skroniowym, ciele migdałowatym implikują do autyzmu.

Mózg dzieci z autyzmem wykazuje liczne nieprawidłowości w budowie i funkcjonowaniu. Lewa półkula mózgu u dzieci z autyzmem jest mniej aktywna w porównaniu z mózgiem dzieci zdrowych, u których nawet w spoczynku do półkuli lewej dociera więcej krwi, niż do półkuli prawej. U osób z autyzmem w spoczynku przepływ krwi przez obie półkule jest jednakowy. Podaje się, że obszary mózgu odpowiadające za percepcję są mniej aktywne. Sugeruje się, że mózg autystyczny nie ma synchronizacji. U części dzieci autystycznych obserwuje się zaburzenia w mózdzku, regulującym motorykę oraz równowagę ciała, jak również w układzie limbicznym, w części odpowiedzialnej za emocje, pamięć, uczenie się.

Zespół Aspergera wydaje się być wynikiem działania czynników rozwojowych oddziałujących na funkcjonalne systemy mózgu. Podłożem może być nieprawidłowa migracja komórek embrionalnych podczas rozwoju płodowego, co może zmienić końcową strukturę i połączenia w mózgu. Jedną z teorii mówi o dysfunkcji serotoniny oraz o dysfunkcji mózdzku.

Spojrzenie ogólne na kontrolowanie zachowania: Szkoła, nauka i nauczyciele

Elisa Chaleta, Luísa Grácio; Maria José Saragoça

Istnieją trzy ważne modele związane z zachowaniami trudnymi, ich postrzeganiem i metodami radzenia sobie z nimi. Modele te skupiają się na szkole (np. School Wide Positive Behaviour Supports – SWPBS, Turnbull, 2002), nauce (np. Rogers, 2003; 2004) i nauczycielu (np., Whole Brain Behaviour Management – WBBM, Derrington i Goddard, 2008). W niniejszym opracowaniu omówimy dwa ostatnie modele.

W modelu (programie) edukacyjnym skupiającym się na nauce i zachowaniu (Rogers, 2002, 2004) dostrzega się zarówno starania nauczycieli, jak i liczne trudności, z którymi muszą się mierzyć. Model ten zakłada, że nauczyciele są w stanie pomóc sami sobie. Z drugiej jednak strony duży nacisk kładzie się na zachowania i umiejętności, których dzieci powinny się nauczyć. Dlatego też w modelu tym podkreśla się znaczenie dokładnego planowania zajęć przez nauczyciela w celu wykreowania pozytywnych zachowań i pozytywnego stosunku do nauki. Rogers (2003, s. 19) uważa, że najważniejsze elementy tego programu to:

- i) wczesne udzielenie wsparcia uczniowi, co zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania pożądaných zmian w zachowaniu;
- ii) zapewnienie podstaw dla strukturalnego i emocjonalnego wsparcia ze strony nauczyciela;
- iii) zapewnienie wszystkim uczniom poczucia bezpieczeństwa, możliwości nauki i sprawiedliwego traktowania
- iv) korzystanie ze wsparcia rówieśników

v) podkreślanie ogólnoszkolnego charakteru programu

Nauczanie umiejętności prospołecznych i odpowiedniego zachowania to główne cele. Należy jednak najpierw określić, do jakich zachowań się dąży. Dlatego też nauczyciel powinien określić częstotliwość, cechy ogólne, okres trwania i intensywność zachowań problematycznych i umieć dokładnie je opisać. Rogers (2003) uważa, że te umiejętności muszą być kształtowane i przedstawiane w oparciu o konkretne przykłady, aby uczniowie mogli je ćwiczyć.

Podczas nauczania wykorzystuje się kilka metodologii (np. naśladownictwo, rozmowy w cztery oczy, wsparcie rówieśników). Interwencje mające na celu wspierania nauki nowych zachowań powinny być proste, łatwe do osiągnięcia, wykonalne i odnosić się do jednego określonego zachowania naraz. W miarę postępów obserwowanych u dziecka cele interwencji będą ulegać zmianom. Wymaga to ciągłej dynamicznej oceny postępów dziecka przez nauczyciela.

Powinno się poświęcić pewien czas na naukę umiejętności społecznych i behawioralnych. W ciągu całego tego procesu nauczyciel powinien pełnić rolę „opiekuna” i mieć świadomość, że zajęcia indywidualne mogą piętnować dziecko i że powinno się zachęcać ucznia do większego udzielania się podczas zajęć w klasie.

Wychodząc z założenia, że te dzieci mają prawo uczyć się i uczestniczyć w życiu szkolnym, musimy jednocześnie zdawać sobie sprawę, że tacy uczniowie mogą stanowić prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela. Dlatego też wymagane jest wsparcie dla nauczyciela ze strony jego współpracowników i skoncentrowanie się na celach możliwych do osiągnięcia w danym środowisku edukacyjnym. W tym modelu odpowiedzialność nauczycieli za uczniów nie ogranicza się tylko i wyłącznie do zajęć w klasie, lecz dotyczy całego środowiska szkolnego (Rogers, 2004).

Podsumowując, w tym modelu skupiającym się na nauce bierze się pod uwagę potrzebę wsparcia zarówno ucznia, jak i nauczyciela, aby możliwa była zmiana zachowań trudnych poprzez interwencję o charakterze wyraźnie edukacyjnym, nie dyscyplinarnym

Model skupiający się na nauczycielu (WBBM-Whole Brain Behaviour Management, Derrington i Goddard, 2008) opracowano w oparciu o perspektywę socjokonstruktywistyczną. Koncentruje się on na rozwoju nauczyciela i zwiększeniu jego roli w oparciu o jego indywidualne potrzeby i dane okoliczności. Tak więc, w odróżnieniu od poprzednich modeli skupiających się na dziecku, tutaj w centrum zainteresowania stawia się nauczyciela. Model ten opiera się na założeniu, że nauczyciele nie są jednorodną grupą ludzi o identycznych osobistych i zawodowych potrzebach. Dostrzega się kluczową rolę nauczyciela w skutecznym kontrolowaniu zachowania dziecka. Kontrola ta jest ściśle związana z przekonaniami i odczuciami nauczyciela, które wpływają na jego relacje z uczniami, a tym samym na ich zachowania (Derrington i Goddard, 2008).

Model ten zakłada, że rozwój nauczyciela jest procesem długoterminowym, pozwalającym na analizę swoich spostrzeżeń i przekonań oraz zakwestionowanie i zmienienie ich w razie potrzeby. A zatem, model ten obejmuje dogłębne rozważenie własnych przekonań, odczuć i zachowań, zrozumienie, jak skomplikowanym zagadnieniem jest kontrola zachowania, określenie zmian, do których się dąży, analizę własnych umiejętności skutecznej kontroli zachowania oraz większą odpowiedzialność osobistą za tworzenie harmonijnego środowiska edukacyjnego (Derrington i Goddard, 2008).

Odkrycia z dziedziny neuropsychologii rzucają nowe światło na związek pomiędzy poznawaniem i emocjami w kontekście funkcjonowania ludzkiego mózgu i również uwzględniono je w tym modelu (Damásio, 1994; 2003). Myśli, odczucia i zachowania nauczyciela są powiązane ze sobą nawzajem i to one wywierają największy wpływ na kontrolowanie zachowania uczniów. Samo przyswojenie sobie technik i strategii nie wystarczy, jeśli nie wyeliminuje się konfliktów, czynników stresujących i niepokoju, którego doświadczają uczniowie w klasie. Problemy te mogą wynikać z braku zaufania do samego siebie lub złych nawyków i metod, przez które nauczyciele nie mogą nawiązać dobrych stosunków z uczniami i które prowadzą do braku satysfakcji z osiągniętych wyników. Jeśli nauczyciele będą zdawali sobie sprawę z własnych sposobów myślenia, odczuwania i działania, mogą je zmienić w oparciu o model metakognicyjny, który obejmuje elementy kognicyjne, uczucia i motywację (Eflikdes, 2006).

Każdy nauczyciel ma swoje własne mocne strony i potencjał do rozwoju. Ci, którzy oczekują więcej od swoich uczniów w kwestii zachowania i wyników w nauce zazwyczaj osiągają lepsze rezultaty (Derrington i Goddard, 2008).

Ogólnie rzecz ujmując, model ten zachęca nauczyciela do refleksji nad samym sobą, by był on bardziej świadomy własnego „ja” i swoich umiejętności w kontekście metakognitywnym. Ponadto w modelu tym nauczyciele uczą się od siebie nawzajem, by udoskonalać swoje zdolności i wprowadzać zmiany poprzez wzajemne relacje partnerskie.

(Narzędzia 3.2, 3.3, 3.4)

Bibliografia

- Damásio, A. (1994) *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. London: Pan Macmillan.
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza - joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt Brace.
- Derrington, C. & Goddard, H. (2008). *Whole-brain" behaviour management in the classroom. Every Piece of the Puzzle*. New York: Routledge.
- Rogers, B (2003). *Behaviour recovery*. Melbourne:ACER Press.
- Rogers, B. (Ed.) (2004). *How to manage children´s challenging behaviours*. London: Sage.

Tworzenie pozytywnego i włączającego środowiska edukacyjnego sprzyjającego nauce

Ayşe Caner

Jak słusznie zauważa McEwan (2002), „stosowanie praktyk włączających i zachęcających podczas zajęć w klasie jest konieczne. Jest to najskuteczniejszy sposób na zapewnienie wszystkim uczniom równych szans na sukces, niezależnie od języków, jakimi mówią, ich przekonań, niepełnosprawności, z którą muszą się borykać, płci, czy koloru skóry” (s. VII). Liczne przeprowadzane badania wykazały, że gdy uczniowie czują się bezpiecznie i wiedzą, że są doceniani, osiągają lepsze wyniki w nauce i zachowują się w sposób bardziej odpowiedzialny (Johnson i Johnson, 2010). Zatem nauczyciele koniecznie muszą stworzyć bezpieczne, wspierające, pozytywne i włączające środowisko edukacyjne, które ułatwia społeczny, emocjonalny i edukacyjny rozwój wszystkich uczniów.

Nawiązywanie pozytywnych i wspierających relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz relacji rówieśniczych jest absolutnie niezbędne dla stworzenia i utrzymania takiego środowiska. Można znaleźć wiele naukowych opracowań, w których podkreśla się ogromny wpływ pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami na ich osiągnięcia w nauce, motywację, stosunek do szkoły i postrzeganie samych siebie. Zatem, aby nawiązać pozytywne relacje z uczniami, nauczyciele, którym zależy na sukcesie, muszą wiedzieć, co powinni robić.

Ponadto relacje między nauczycielem a uczniami wpływają również na relacje między samymi uczniami, które również są niezwykle istotne w tworzeniu bezpiecznego, przyjaznego i wspierającego środowiska edukacyjnego. Hughes, Cavell i Willson (2001) uważają, że na sposób, w jaki uczniowie postrzegają siebie nawzajem, ich sympatie i antypatie wpływają częściowo ich obserwacje interakcji zachodzących pomiędzy nimi a nauczycielem. Nauczyciele, którym zależy na stworzeniu włączającego środowiska edukacyjnego, powinni zatem nie tylko dążyć do nawiązywania pozytywnych stosunków ze swoimi uczniami, lecz także dołożyć starań, by relacje pomiędzy samymi uczniami były równie pozytywne.

Jak stwierdzili Jones i Jones: „Pozytywne relacje rówieśnicze stanowią podstawę do rozwoju umiejętności społecznych przydatnych w ciągu całego życia i pozytywnej samooceny” (2010, s. 100). W oparciu o odkrycia naukowe opisane w literaturze fachowej, Jones i Jones podkreślają, że na aspiracje szkolne i wyniki uczniów szkół podstawowych, a także ich uczucia i zachowania istotny wpływ mają ich rówieśnicy. Na osiągnięcia uczniów mają również bezpośredni wpływ relacje rówieśnikami z kontekście nauki poprzez współpracę, a badania wykazują, że nauka poprzez współpracę również może odgrywać istotną rolę „w tworzeniu atmosfery sprzyjającej nauce” (Mc Ewan, 2000, s. 200). Toteż nauczyciele, którzy pragną stworzyć takie pozytywne i wspierające środowisko edukacyjne, powinni stosować ćwiczenia, metody i strategie mające na celu stworzenie pozytywnych relacji pomiędzy uczniami.

Atmosfera w klasie, która w dużym stopniu opiera się na pozytywnych i wspierających relacjach, z całą pewnością wpłynie na stworzenie bezpiecznego, przyjaznego i wspierającego środowiska edukacyjnego sprzyjającego uczeniu się. Jednak samo wytworzenie takich relacji nie wystarczy. Nauczyciele powinni również rozważyć ustanowienie i zachowanie pewnych podstawowych zasad w klasie, które zminimalizują, a może nawet zapobiegą zachowaniom niepożądanym i przyczynią się do zmiany zachowania wszystkich uczniów na bardziej produktywnie i odpowiedzialne (Jones i Jones, 2000). Jedną z głównych przyczyn problemów z zachowaniem jest brak ścisłych zasad, których uczniowie mają przestrzegać, a które zapobiegłyby poważniejszym zakłóceniom toku zajęć. Zatem, kluczem do stworzenia dobrze zorganizowanego środowiska edukacyjnego, które byłoby bezpieczne, pozytywne i sprzyjało nauce jest opracowanie i wpojenie uczniom podstawowych zasad już w pierwszych tygodniach nauki w szkole. Niezwykle ważne jest, aby tłumaczyć uczniom, jak zachowywać się odpowiedzialnie zarówno w klasie, jak i poza nią i w jaki sposób ich zachowanie może wpłynąć na wyniki

w nauce, a także by pomagać im rozpoznawać i kontrolować własne zachowania. Nie ma najmniejszych wątpliwości, że uczniowie potrzebują pewnych ograniczeń i norm, jednak, jak podkreśla DiGiulio (2000): „Uczniowie słuchają nauczyciela i starają się podstępować zgodnie z jego oczekiwaniami, jeśli oczekiwania te nie są im narzucane z góry, lecz są wynikiem dialogu i dyskusji” (s. viii). Takie podejście wymaga zaangażowania uczniów w proces opracowywania zasad i procedur poprzez wyjaśnianie i racjonalizowanie ich. Po ustanowieniu zasad i procedur, nauczyciel powinien stale pilnować ich przestrzegania, modyfikować je w razie potrzeby i dodawać nowe, zachowując przy tym cierpliwość i konsekwencję.

Wszystkie te wysiłki nauczycieli, by stworzyć bezpieczne, wspierające i pozytywne środowisko edukacyjne, które sprzyja społecznemu, emocjonalnemu i edukacyjnemu rozwojowi wszystkich uczniów nie zapobiegają jednak, niestety, pewnym niepożądanym i destrukcyjnym zachowaniom ze strony uczniów ani też ich nie eliminują. Niektórzy uczniowie nadal mogą łamać zasady, procedury i prawa innych uczniów, toteż nauczyciele dążący do sukcesu powinni mieć opracowane liczne metody radzenia sobie w sytuacjach, gdy uczniowie zachowują się arogancko i przeszkadzają podczas lekcji. Jeśli celem nauczyciela jest pomoc uczniom w osiągnięciu lepszych wyników w nauce i byciu bardziej odpowiedzialnymi, karanie nie jest skuteczną metodą, dzięki której osiągnięć ten cel. Wymierzanie kar przeważnie nie przynosi efektów w postaci zmiany zachowania ucznia, ponieważ w ten sposób nie pokazuje się uczniowi alternatywnych, poprawnych przykładów zachowania i nie wychodzi na przeciw potrzebom uczniów, którzy wymagają wsparcia i pomocy w rozwinięciu nowych umiejętności (Jones i Jones, 2010). Toteż, powinno się interweniować w taki sposób i poszukiwać takich rozwiązań, które pomogłyby uczniom w zmianie ich nieodpowiedniego zachowania poprzez nabycie nowych umiejętności.

Podsumowując, stworzenie i utrzymanie bezpiecznego, przyjaznego, wspierającego i włączającego środowiska edukacyjnego sprzyjającego społecznemu, emocjonalnemu i edukacyjnemu rozwojowi wszystkich uczniów niezależnie od środowisk, z jakich się wychodzą, to najważniejszy cel, do którego powinni dążyć nauczyciele. Nawiązywanie pozytywnych relacji, ustanawianie zasad i procedur, a także stosowanie strategii interwencyjnych, które pomagają uczniom w zmianie zachowania na bardziej produktywne to podstawowe kroki na drodze do osiągnięcia tego celu.

(Narzędzie 3.6)

Bibliografia

- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to Facilitate cooperation and instruction*. White Plains, N.Y.: Longman.
- DiGiulio, R. (2000). *Positive classroom management*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V., (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of Psychology, 39(4)*, Pages 289-301
- Jones, F.,V., & Jones, S.L. (2010). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn and Bacon.
- McEwan, B. (2000). *The art of classroom management*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych

Adelinda Candeias

Kompetencje społeczne i emocjonalne dotyczą zdolności dziecka do doświadczania, kontrolowania i wyrażania emocji, nawiązywania bliskich i bezpiecznych relacji międzyludzkich oraz badania i poznawania swojego otoczenia w kontekście rodziny, społeczności i kultury. Obejmuje takie cechy jak pewność siebie, ciekawość, motywacja, upór w dążeniu do celu i samokontrola, które wpływają na rozwój, zaufanie i przyszłe wyniki w nauce (Ford, 1995).

Znaczenie rozwoju społecznego i emocjonalnego dla nauki i osiągnięcia sukcesów w szkole

Najwcześniejsze lata stanowią podstawę dla przyszłych sukcesów w szkole i poza nią. Dzieci, które nie opanują pewnych podstawowych umiejętności społecznych i emocjonalnych, nie osiągają sukcesów w szkole. Takie dzieci są bardziej narażone na problemy z nauką i zachowaniem.

Najważniejsze społeczne i emocjonalne umiejętności, które dziecko powinno opanować:

- Pewność siebie
- Umiejętność nawiązywania pozytywnych relacji z rówieśnikami i dorosłymi
- Koncentracja i upór w dążeniu do celu
- Umiejętność skutecznego wyrażania własnych emocji
- Umiejętność aktywnego słuchania poleceń

- Umiejętność rozwiązywania problemów społecznych

Jak to ocenić?

Aby zrozumieć rozwój społeczny i emocjonalny, ważne jest, by nauczyciele, rodzice i psychologowie wiedzieli, w jaki sposób określać i oceniać kompetencje społeczne i emocjonalne. By określić kompetencje, potrzebujemy narzędzi, które pomagają opisać konkretne zachowania w oparciu o obserwacje poczynione przez różne osoby. Tylko w ten sposób można dokonać środowiskowej i funkcjonalnej oceny kompetencji społecznych i emocjonalnych w oparciu o prawdziwe przykłady. By tego dokonać, sugerujemy skorzystanie z Formularza Oceny Kompetencji Społecznych opracowanego w Portugalii w latach 2001-2005 przez Candeiasa i jego zespół i opartego na wcześniejszym narzędziu – Formularzu Określenia Kompetencji Społecznych Forda (1982).

Narzędzie to składa się z sześciu hipotetycznych zdarzeń społecznych, które wymagają zastosowania wielu różnych umiejętności behawioralnych i kognitywnych. Do każdego zdarzenia dołączona jest lista z nazwiskami wszystkich uczniów z danej klasy. Dzieci są proszone o wybranie trzech innych dzieci ze swojej klasy, które najbardziej odpowiadają celom określonym dla każdej sytuacji. Następnie dzieci oceniają własne kompetencje w danej sytuacji i rozważają, jak radzić sobie w podobnych sytuacjach. Ocena jest dokonywana według pięciostopniowej skali: od oceny bardzo wysokiej do bardzo niskiej. Nauczyciele i rodzice również używają tej skali do oceny zachowania uczniów w określonych sytuacjach. Następnie oblicza się średnią wyników z sześciu sytuacji, aby uzyskać ocenę ogólną kompetencji społecznych. Tak więc uzyskujemy ocenę społecznych i emocjonalnych kompetencji opartą na spostrzeżeniach samego dziecka, jego rówieśników, nauczyciela i rodziców.

Jak włączyć treści społeczne i emocjonalne do programu nauczania?

Institucje edukacyjne powinny skupiać się przede wszystkim na samym procesie edukacyjnym, nie wyłącznie na wynikach.

Jak sugeruje Sternberg w swojej książce napisanej wspólnie z Subotnikiem i wydanej w 2006 r. pod tytułem *Optimizing pupil success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility (Dążenie do optymalnych sukcesów edukacyjnych, skupiając się na rozumowaniu, odporności na stres i odpowiedzialności)*, musimy założyć, że rozumowanie, odporność na stres i odpowiedzialność wpływają na osiągnięcie sukcesów w nauce, a także na wykorzystanie pełnego potencjału edukacyjnego, zwłaszcza w przypadku dzieci, którym nadano „etykietę” uczniów, którzy nie wykorzystują w pełni swoich możliwości.

Tradycyjnie uczy się w szkołach trzech podstawowych umiejętności: *czytania, pisanie i liczenia*, lecz powinniśmy się skupić na trzech innych: *rozumowaniu, odporności na stres i odpowiedzialności*. Te trzy umiejętności uzupełniają i pogłębiają pierwszą trójkę. Nie chodzi o wybór pomiędzy nimi, lecz o zastosowanie obu zestawów (Sternberg, 2008).

Jak uczyć wspomnianych trzech umiejętności (Sternberg, 2008).

1. Zachęcać wszystkich – nie tylko najlepszych lub najgorszych – uczniów, by dążyli do perfekcji i dostrzegać ich postępy w różnych dziedzinach.
2. Umożliwiać uczniom naukę różnymi metodami.
3. Pamiętać, że dany temat jest nie tylko ważny sam w sobie, ale ma nauczyć uczniów myślenia krytycznego.
4. Doceniać myślenie kreatywne poparte wiedzą i zdawać sobie sprawę, że wiedza stanowi podstawę kreatywności
5. Pokazywać uczniom, jak mogą zastosować zdobytą wiedzę w praktyce, rozwiązując problemy z życia wzięte
6. Zachęcać uczniów do *myślenia dialogicznego* polegającego na analizowaniu pewnych kwestii z wielu punktów widzenia i docenianiu różnorodności.
7. Zachęcać uczniów do *myślenia dialektycznego* polegającego na zrozumieniu, że to, co jest „prawdziwe” teraz, może nie być prawdziwe w przyszłości lub też mogło nie być prawdziwe w przeszłości
8. Nauczać uczniów brania na siebie odpowiedzialności za własne błędy i wyciągania z nich wniosków
9. Nauczać uczniów, jak dbać o innych ludzi, nie tylko o siebie i brać pod uwagę wpływ, jaki ich działania mogą mieć na inne osoby, zarówno w chwili obecnej, jak i w przyszłości
10. Nauczać uczniów korzystania z własnej wiedzy w sposób etyczny i wpajać im wartości uniwersalne, takie jak szczerowość, uczciwość, współczucie oraz zasady wzajemności

Bibliografia

Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.

- Candeias, A. A. (2001). *Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto. Tese de Doutorado (Documento policopiado)*. Évora: Universidade de Évora.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1995). Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003), Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Jerusalem: ICELP Press Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.). (2006). Optimizing student success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility. Greenwich, CT: Information Age.

Rozwój samokontroli jako sposobu przeciwdziałania zachowaniom trudnym i eliminowania ich

Luísa Grácio

W miarę rozwoju dziecko uczy się mechanizmów kontrolowania myśli, uczuć i działań i przyswaja sobie określone normy społeczne. Dlatego też środowisko społeczne ma ogromny wpływ na rozwój tych mechanizmów u dzieci. Samokontrola to działanie celowe, tzn. świadome kontrolowanie swoich działań, na które mają wpływ czynniki zarówno fizjologiczne, jak i neurologiczne powstałe w wyniku interakcji dziecka z otoczeniem. Świadomość, że mózg jest plastyczny, pozwala zwrócić uwagę na rolę, jaką doświadczenia dzieci i metody nauczania zastosowane wobec nich odgrywają w procesach samokontroli. Na myśli, impulsy, uwagę, wysiłek włożony w wykonanie danego zadania, strategie uczenia się, wyrażanie emocji i ogólne zachowania ma wpływ to, do jakiego stopnia dziecko rozwinęło zdolność samokontroli.

Bardzo ważne jest, by nauczyciele wspierali dzieci w nauce kontroli myśli, emocji i zachowań w sposób dla nich zrozumiały, zdając sobie sprawę, że opanowanie umiejętności samokontroli jest równie istotne jak przyswojenie sobie treści edukacyjnych. Odnośnie zachowań trudnych, niezwykle istotne jest, by wspierać rozwój umiejętności samokontroli, ponieważ będzie ona pełniła funkcję hamulca, pozwalając dziecku na powstrzymanie się przed reagowaniem w określony sposób lub nieodpowiednim zachowaniem.

Umiejętność samokontroli rozwija się wraz z rozwojem dziecka, a każde dziecko opanowuje ją w różnym stopniu. Na ogół w wieku dwóch lat dziecko ma już rozwiniętą zdolność komunikowania się z rodzicami i informowania o swoich potrzebach. W ciągu kolejnych trzech lat dziecko uczy się samokontroli odnośnie zachowania stwarzającego potencjalne zagrożenie. Od szóstego do jedenastego roku życia dziecko uczy się jak kontrolować zachowania, uczucia i impulsy. W tym okresie dziecku należy pomóc w opanowaniu umiejętności samokontroli. Na koniec, już jako nastolatki, młodzi ludzie uczą się kontrolować swoje życie wewnętrzne, dostosowując się do ograniczeń środowiskowych lub indywidualnych zamierzeń.

Samokontrola jest skomplikowana, ponieważ obejmuje następujące umiejętności: myślenie, planowanie i organizowanie; oddzielenie uczuć od myśli; rozważanie opcji alternatywnych i wytrwałość mimo frustracji lub znudzenia. Rozwijanie tych umiejętności jest niezwykle istotnie w kontekście zapobiegania zachowaniom trudnym, gdyż pozwalają one dziecku:

- i) kontrolować swoje emocje i myśli;
- ii) dokonywać odpowiednich wyborów i decydować kiedy i w jaki sposób wyrażać swoje uczucia;
- iii) myśleć, mówić i działać, biorąc pod uwagę konsekwencje, a także rozważyć sytuację na spokojnie i zastanowić się nad odpowiednią reakcją zamiast działać impulsywnie i nieadekwatnie do sytuacji;
- iv) zaadaptować się i być elastycznym w kłopotliwych sytuacjach.

Niektóre problemy wynikające z braku umiejętności samokontroli są związane z impulsywnością, przez którą dziecko działa bez zastanowienia i nie planuje swoich działań. Tego rodzaju zachowanie wpływa nie tylko na wyniki w nauce, ale także stanowi przeszkodę w nawiązywaniu relacji z innymi osobami. Problemy z samokontrolą mogą przybierać różną formę: impulsywności, problemów z wykonywaniem zadań w odpowiedniej kolejności, odpowiadania na pytania bez zastanowienia, braku koncentracji, szybkiego rozpraszania się, przeszkadzania innym, nieumiejętności usiedzenia spokojnie przez dłuższy czas, nadpobudliwości lub zachowań destrukcyjnych.

Kontrolowanie zachowania to pewne rozwojowe kontinuum, w którym przechodzi się od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej. Zewnętrzne umiejscowienie kontroli objawia się, gdy dzieci nie dostrzegają, że same są odpowiedzialne za swoje zachowanie i winią innych za swoje błędy, uważając, że źródłem ich sukcesów są czynniki zewnętrzne. Natomiast wewnętrzne poczucie kontroli można dostrzec, gdy dziecko uważa, że samo jest odpowiedzialne za swoje zachowanie,

wini siebie za swoje niepowodzenia i przypisuje swoje sukcesy własnym staraniom.

Nauczyciel może wspierać rozwój samokontroli, pomagając dzieciom rozwinąć zdolność kontrolowania swoich uczuć i zachowania, aranżując sytuacje, w których mogą się tego nauczyć. W przypadku nie w pełni rozwiniętych umiejętności samokontroli lub nie do końca odpowiedniego zachowania, ważne jest, by:

- i) Zachęcać uczniów do rozważenia sytuacji na spokojnie i pomóc im ocenić problem, tzn. pokazać im, że najpierw należy myśleć, a dopiero potem działać.
- ii) Analizować różne możliwe odpowiedzi, przewidując prawdopodobne konsekwencje i umożliwiając dokonanie wyboru i podjęcie decyzji. Pomóc dziecku w zrozumieniu, że samo jest odpowiedzialne za swoje działania i ich konsekwencje. Mając możliwość wyboru i podjęcia decyzji, dzieci czują, że kontrolują własne zachowanie.
- iii) Wspierać niezależność i samostanowienie. Umożliwić dziecku badanie otoczenia, podejmowanie decyzji oraz przyjmowanie na siebie odpowiedzialności i radzenie sobie z konsekwencjami swoich działań.
- iv) Uczyc dziecko, że nie zawsze może natychmiast zaspokoić swoją potrzebę. Stosując zasadę „nie teraz”, należy określić, co dziecko chciałoby zrobić, lecz nie może.
- v) Uczyc świadomych zachowań i zachęcać do planowania działań. Nauczyciel powinien pomóc dziecku opisać jego zachowanie, określić kilka etapów nauki i niezbędnych metod, zebrać potrzebne materiały, uczyć wymaganych umiejętności krok po kroku i ocenić osiągnięte rezultaty w kontekście pierwotnego celu.
- vi) Przydzielać i samemu wykonywać zadania polegająca na udzielaniu sobie samemu instrukcji. Uczyc myślenia na głos. Nauczyciel wypełnia zadanie, mówiąc głośno, co robi. Następnie uczeń wypełnia zadania, wypowiadając instrukcje na głos. Potem uczeń wypowiada instrukcje cicho, jednocześnie wypełniając zadanie. Na koniec dziecko powtarza instrukcje już tylko w myślach.
- vii) Pomagać w rozwijaniu pozytywnego myślenia. Uczyc dziecko, że może myśleć inaczej i w sposób bardziej pozytywny.
- viii) Uczyc dziecko, by przypisywało efekty swoich działań sobie samemu i przekonywać je, że to ono ma nad wszystkim kontrolę. Zwiększać wewnętrzne poczucie kontroli i zmniejszać zewnętrzne. Aby było to możliwie, należy koniecznie pomóc dziecku w zrozumieniu, że nie powinno oskarżać innych o własne niepowodzenia, a także, że starając się i korzystając z pomocy i wsparcia nauczyciela, może osiągać sukcesy.

Podsumowując, aby nauczyciel mógł skutecznie pomagać dziecku w rozwijaniu umiejętności kontroli własnego zachowania, nauczyciel sam powinien stanowić wzór do naśladowania. Konsekwentne udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej odnośnie zachowań dopuszczalnych i niedopuszczalnych sprzyja sformułowaniu pewnych określonych zasad, które ułatwiają dziecku zaadaptowanie się do środowiska w sposób zrównoważony i harmonijny.


Bibliografia


- Moreira, M. (2004) *Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo e auto-estima*. Porto: Porto Editora
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Eds). (2010). *Handbook of self-regulation. research, theory and applications*. New York: Guilford Press.

Jak przeprowadzić szkolenie na temat zachowań trudnych dla nauczycieli

Działania podnoszące świadomość	Działania i materiały przedstawione w module oferują wiele możliwości, wystarczy wybrać najodpowiedniejszą. Można również stworzyć nowe narzędzie lub przerobić każde z istniejących wedle zapotrzebowań.
Działania nastawione na definowanie i zapobieganie zachowaniom trudnym	Działania i materiały przedstawione w module dostarczają przykładów oraz strategii i umiejętności niezbędnych do stworzenia bezpiecznego i przyjaznego środowiska szkolnego, które zapobiega zachowaniom trudnym a sprzyja uczeniu się przez wszystkie dzieci.
Dyskusja w małych grupach	Dyskusja, wymiana doświadczeń i refleksji.
Metody refleksyjne	Metody refleksyjne odgrywają ważną rolę w trakcie szkolenia..
Przykłady i dyskusje nad nimi	Nauczyciele mają wiele doświadczeń, które mogą wymieniać między sobą. Poprzez dyskusję nad przywołanymi przykładami mogą lepiej zrozumieć funkcjonowanie zachowań trudnych oraz wypracować metody radzenia sobie z nimi..
Prezentacje	Prezentacje pozwalają na podniesienie poziomu wiedzy.

Źródła do modułu 3

	Książki i artykuły
Bloomquist, M. L. (2006).	Skills training for children with behavior problems. (Revised ed.). New York: The Guilford Press.
Bronfenbrenner, U. (1979).	The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Burden, Paul (1995).	Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction. White Plains, N.Y.: Longman.
Burke, Kay (1992).	What Do We Do With the Kid Who--: Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Palatine, ILL.: Skylight Pub.Co.
Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005).	Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2 (9), 359-378.
Candeias, A. A. (2001).	Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto. Tese de Doutorado (Documento policopiado). Évora: Universidade de Évora.
Campbell, S.B. (2002).	Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues, 2nd edition. New York: Guilford Press.
Damásio, A. (1994).	Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. London: Pan Macmillan.
Damásio, A. (2003).	Looking for Spinoza - Joy, Sorrow and the Feeling Brain. New York: Harcourt Brace.
Davis-Kean, P.E. (2005).	The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. Journal of Family Psychology, 19 (2), 294-304.
Derrington, C. & Goddard, H. (2008).	Whole-Brain" Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge
DiGiulio, R. (2000).	Positive classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
Edit Maior, E. (2011).	Assessing and consulting challenging behaviour in children with autistic spectrum disorder, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 191-198
Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003),	Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Jerusalem: ICELP Press
Flavell, J. H. (1976).	Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed), The Nature of Intelligence, pp. 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum
Fontana, D. (1994).	Managing Classroom Behavior. Leicester British Psychological Society, 2nd Edition
Ford, M. (1982).	Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology, 18 (3), 323-340.
Ford, M. (1995).	Intelligence and personality in social behavior. In D. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), International handbook of personality and intelligence (pp. 125-140). New York: Plenum Press.
Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V., (2001	Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. Journal of Psychology, 39(4), Pages 289-301
Hylander, I., (2011)	Conceptual change in school based psychological consultation in: Lebeer, J., Candeias, A.A., & Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development & Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 165-180
Hopkins, D. (1985).	A Teacher's Guide to Classroom Research. Milton Keynes: Open University.
Horner, R. H. (2000).	Positive behavior supports. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15(2), 97-105
Jones, V., Jones, L. (2010)	Comprehensive Classroom Management. Boston: Pearson Ed. Inc. Allyn and Bacon
Kramer, A.B. (2002).	The Pygmalion Effect: A Self-fulfilling Prophecy. Retrieved http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf

Lewis, R. (2009)	Understanding Pupil Behaviour. Classroom Management Techniques for teachers. USA/ Canada: Routledge
Marland, M. (1993).	The Craft of the Classroom: A Survival Guide to Classroom Management in the Secondary School. London: Heinmann Educational Publication.
Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2002).	Abnormal child psychology. (2 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
McEwan, B. (2000)	The art of classroom management. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
Moreira, M. (2004)	Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, auto-controlo e auto-estima. Porto: Porto Editora
Nelson, J., Escobar, L., & Ortolano, K. (2001)	Positive discipline. (2 ed.). Roseville: Prima Publishing.
Otten, K. L., & Tuttle, J. L. (2011).	How to reach and teach children with challenging behavior. San Francisco: Jossey-Bass
Pintrich, P.R. (2000)	Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of selfregulation (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (2000).	Developing mechanisms of self-regulation. Development and Pshychopatology, vol2, (03), pp.427-441
Rashotte, L. (2006).	Social Influence. Retrieved in http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf
Rogers, B. (2003).	Behaviour Recovery. Melbourne:ACER Press
Rogers, B. (Ed.) (2004)	How to Manage Children’s Challenging Behaviours. London: Sage
Sameroff, A. J. (2009)	Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), Regulatory Processes in the Development of Behavior Problems: Biological, Behavioral, and Social-Ecological Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press
Spence, S. H. (2003)	Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. Child and Adolescent Mental Health, 8 2: 84-96. (Free abstract) http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-3588.00051/full
Steere, Bob F. (1988).	Becoming an Effective Classroom Manager: A Re-source for Teachers. Albany: State University of N.Y., P.R.
Sternberg, R. J. (2008).	Excellence for all. Educational Leadership, 66 (2), 14-19.
Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2006).	Optimizing pupil success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility. Greenwich, CT: Information Age.
Sugai, G., & Horner, R.H. (2002)	Introduction to the special series on positive behavior support in schools. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10, 130-141
Turnbull, A. (2002).	A blueprint for school-wide positive behavioral support: Implementation of three components. Exceptional Children, 63 (3), 377-402.
Underwood, M. (1987).	Effective Classroom Management. London: Longman.
Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Eds). (2010).	Handbook of Self.Regulation. Research, Theory and Applications. New York: Guilford Press.
Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004).	Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. Infants and Young Children, 17, 2, 96–113. http://journals.lww.com/iyc-journal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx
Wragg, Edward,C. (1993).	Class Management. London: Routledge.
York, J. Kronberg, R. & Doyle, M.B. (1993).	Creating Inclusive School Communities, Pilot Draft. Minneapolis: Institute on Community Integration. Inclusion MATTERS! Special School District of St. Louis County/Inclusion Facilitators
Zimmermam & Moyle (2009)	Zimmerman, B. J. & Moyle, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation intersect. IN. D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser.(Eds). Handbook in metacognition in Education. New-York: Taylor & Francis. Ebook ISBN: 0-203-87642-3. Pag. 299-315.
	Źródła internetowe

Ćwiczenia dotyczące zachowań trudnych	www.do2learn.com
School wide Behaviour Support	School-wide Behavior Support: Proactive Strategies for Creating Effective Learning Environments “by Robert E. March, Ph.D. Kimberli Breen, MS, CAS: http://schools.nyc.gov/documents/d75/pbs/EBS_Overview.pdf
Przykłady zasad klasowych	http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/routinesadd1.htm
Działania prewencyjne:	www.do2learn.com
Ćwiczenia do pracy z emocjami ucznia	http://www.ehow.com/list_6396499_activities-do-children-feelings.html
Kompetencje społeczne	http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php . http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php . http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx . http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx
Samokontrola dzieci	http://www.biblicalparenting.org/pr-tip4.asp

Zasoby



Narzędzie 3.1	Moje zachowanie, Twoje zachowanie, co możemy zrobić?
Narzędzie 3.2	Oczekiwania i zachowania: Ich wpływ na innych i role jakich oczekuje grupa
Narzędzie 3.3	Nauczyciel jako osoba i jego wpływ na dzieci
Narzędzie 3.4	Dobre przykłady przyzwyczajzeń i zachowań nauczycieli oraz ich wpływu na dzieci
Narzędzie 3.5	Jakie jest twoje rozwiązanie?
Narzędzie 3.6	Środki budowy w klasie pozytywnego i wspierającego środowiska
Narzędzie 3.7	Świadome nauczanie podstawowych kompetencji społecznych
Narzędzie 3.8	Twoje własne narzędzie

Narzędzie 3.1 **Moje zachowanie, Twoje zachowanie, co można zrobić?**

Cele	Zademonstrowanie najczęstszych zachowań trudnych z jakimi spotykamy się w klasie szkolnej. Podzielenie się odczuciami towarzyszącymi owym zachowaniom trudnym oraz strategii radzenia sobie z nimi
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Dyskusja, refleksja oraz wcielanie się w role
Materiały	Papier, ołówek, lista zachowań trudnych obserwowanych w klasie szkolnej
Autor	Z. Hande Sart
Przybliżony czas trwania	30 minut
Podstawa teoretyczna	Niniejsze ćwiczenie oparte jest na obserwowanych zazwyczaj zachowaniach trudnych z jakimi spotykają się nauczyciele. Dzielą się oni swymi doświadczeniami i odczuciami po tym jak sami zademonstrują zachowania trudne, które sobie wybiorą.




Opis ćwiczenia

1. Każdy z uczestników pisze na kartce papieru przykład zachowania trudnego, z jakim najczęściej spotyka się w swojej klasie.
2. Kartki wkładane są do pojemnika, skąd każdy z nauczycieli losuje jedną i odczytuje zachowanie na niej napisane.
3. Nauczyciele zachowują się jak uczniowie, odgrywają zachowania trudne opisane na ich kartkach.
4. Jeśli trener jest zadowolony z przebiegu scenki, przerywa ją, jeśli nie, nauczyciele wciąż odgrywają swoje role.
5. Czas podzielić się wnioskami: trener pyta nauczycieli o odczucia, jakie mieli gdy odgrywali zachowania. Odczucia te należy zapisać.
6. A teraz czas na wymianę doświadczeń na temat strategii radzenia sobie z zachowaniami trudnymi. Te również należy zapisać.

Uwaga:

Nie należy interpretować odczuć. Używajcie pierwszej osoby liczby pojedynczej gdy mówicie o zachowaniach, które zademonstrowaliście.

Narzędzie 3.2 Oczekiwania i zachowania: Ich wpływ na innych i role jakich oczekuje grupa

Cele	Doświadczenie nacisku oczekiwań ról społecznych Zrozumienie wpływu oczekiwań ról społecznych na jednostkowe zachowania Zbadanie wpływu oczekiwań na zachowania grupy
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Odgrywanie ról, dyskusja poprzedzona refleksją.
Materiały	Samoprzylepne etykiety lub naklejki dla każdego z uczestników. Muszą się na nich znajdować następujące instrukcje: Rozbaw mnie, Naucz mnie, Krytykuj mnie, Pochwal mnie, Śmieć się ze mnie, Szanuj mnie, Ignoruj mnie, Wyśmiewaj się ze mnie, Zlituj się nade mną, Pomóż mi.
Autorzy	Luísa Grácio, Nicole Rebelo, zaadaptowane z: Luft, J.; Harrington, I. (1955) The Johari Window, a Graphic Model for Interpersonal Relations, Los Angeles, University of California, (UCLA), Western Training Laboratory for Group Development.
Przybliżony czas trwania	10 minut na odgrywanie ról 15 minut na refleksję i dyskusję 10 minut na wnioski
Podstawa teoretyczna 	Oczekiwania: role i ich wpływ Związek pomiędzy oczekiwaniami, odczuciami i zachowaniami Odczucia i działania wywołane oczekiwaniami społecznymi
Gdzie znaleźć więcej informacji?	Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. <i>Journal of Family Psychology</i> , 19(2), 294-304. Rashotte, L. (2006). Social Influence. Z: http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf

Przebieg ćwiczenia:

1 – Trener przykleja wszystkim uczestnikom do czoła lub na plecy naklejkę.

Uczestnicy zachowują się zgodnie ze wskazówkami znajdującymi się na etykietach drugiej osoby. Uczestnicy odgadują wskazówki z własnych etykiet na podstawie zachowania pozostałych uczestników.

2 – Po upływie 5-8 minut, każdy z uczestników mówi czy udało mu się odgadnąć polecenie z etykiety, co ono oznacza i co czuł widząc reakcje pozostałych osób.

3 - Dyskusja i wnioski:

- Jakie wnioski możemy wyciągnąć z tego ćwiczenia?
- Co czujemy i czego się dowiadujemy, co możemy wykorzystać w klasie?

Narzędzie 3.3 Nauczyciel jako osoba i jego wpływ na dzieci

Cele	1. Podnieść świadomość na temat roli nauczycieli i ich pracy oraz powiązań z życiem, osobowością i okolicznościami. 2. Zrozumieć pozytywny lub negatywny wpływ nauczyciela na uczniów. 3. Podnieść świadomość na temat odczuć i emocji nauczyciela w obliczu zachowań trudnych uczniów. 4. Zrozumienie potrzeby wsparcia dla nauczycieli jako czegoś naturalnego. 5. Zrozumieć rozwój zawodowy jako coś, za co również nauczyciel powinien być odpowiedzialny.
Dla kogo?	Nauczyciele - trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Autorefleksja, refleksja i dyskusja w parach Debata plenarna: wymiana doświadczeń i wysnuwanie wniosków.
Materiały	Tablica, papier, pisaki, ankieta CAB
Autor	Luísa Grácio
Przybliżony czas trwania	30 minut
Podstawa teoretyczna 	Model WBBM (Whole-Brain Behaviour Management, Derrington & Goddard, 2008) – Doświadczenia własne nauczycieli
Gdzie znaleźć więcej informacji?	Prezentacja PowerPoint: „Nasza rola jako nauczycieli” Derrington, C. & Goddard, H. (2008). Whole-Brain Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge
Materiał video 	ABCNews - What Makes Great Teachers - 02-26-2010.ASF 3:22 (jęz. angielski) http://www.youtube.com/watch?v=7bIQ4-3XSxU&feature=related

Przebieg zajęć

A) Zastanowienie się i dyskusja w parach dotycząca następujących kwestii:

1. Kim jest nauczyciel?
2. Jaki jest jego wpływ na uczniów?
 - 2.1. Na jakich płaszczyznach?
 - 2.2. Z jakimi konsekwencjami?
 - 2.3. Czy wpływ nauczyciela na uczniów zawsze jest przez nich kontrolowany? W jaki sposób? Czemu tak się dzieje?
 - 2.4. Jaka jest wartość wpływu nauczyciela na ucznia (pozytywnego i negatywnego)?
4. Podyskutujcie o trudnościach jakich doświadcza nauczyciel i odczuciach, jakie ma gdy styka się z zachowaniami trudnymi? Zastanówcie się nad przyczynami tych trudności.
5. Przedyskutujcie efektywność stosowanych dotychczas strategii postępowania wobec zachowań trudnych.
 - 5.1. Czy przynoszą one spodziewane efekty?

B) Wypełnienie ankiety CAB.

C) Debata finałowa: Jakie są wnioski i wskazówki dla nauczycieli?

Wskazówki wypełnienia tabeli profilu CAB:

- Zastanów się uważnie nad każdym ze stwierdzeń przed wyborem najodpowiedniejszej opcji.
- Aby w pełni wykorzystać to ćwiczenie twoje odpowiedzi powinny maksymalnie odzwierciedlać stan faktyczny. Pamiętaj, że nie ma ‘dobrych’ ani ‘złych’ odpowiedzi.
- Po podjęciu decyzji czy dane stwierdzenie odnosi się do ciebie, czy też nie, zaznacz okienko w odpowiedniej kolumnie.
- Jeśli nie jesteś w stanie się zdecydować, zaznacz okienko w kolumnie “Nie jestem pewien”.

TABELA 1: Ankieta profilu CAB

		Taki/-a jestem	Nie jestem pewien/-na	Ta cecha mnie nie charakteryzuje
1	Jestem osobą, która jeśli czegoś nie wie, zadaje dużo pytań.			
2	Instynktownie wyczuwam uczucia innych osób.			
3	Zazwyczaj przybywam na lekcje i spotkania punktualnie.			
4	Często jestem wybierany jako przedstawiciel/rzecznik innych.			
5	Zwykle spoglądam na jasną stronę życia.			
6	Panuję nad sobą podczas kłótni i zazwyczaj potrafię doprowadzić do kompromisu.			
7	Często szukam wskazówek i rad u innych ludzi lub w książkach, tak by lepiej wykonywać swoją pracę, nawet jeśli oznacza to opóźnienie w realizacji zadania.			
8	Jestem osobą, która lubi wiedzieć czego się spodziewać w przypadku wystąpienia nowych lub nieznanymi sytuacji.			
9	Dobrze sobie radzę w wyszukiwaniu własnych rozwiązań do istniejących obaw i problemów.			
10	Ludzie zwierzają mi się, mówią mi, że potrafię słuchać.			
11	Zawsze staram się wyciągać lekcje z własnych błędów, nie pozwalam by mnie przygnębiały i wprawiały w poczucie winy.			
12	Uważam, że inni opisaliby mnie jako osobę miłą i uprzejmą.			
13	Zarządzanie czasem to moja mocna strona.			
14	Staram się zachowywać rozsądnie i analizować własne zachowanie.			
15	Przeważnie szybko dochodzę do siebie po rozczarowaniu.			
16	Porządek i struktury są dla mnie ważne.			
17	Wymiana nowych pomysłów sprawia, że czuję się nakręcony do działania.			
18	Uważam, że to od ludzi zależy czy odniosą powodzenie.			
19	Lubię planować rzeczy z wyprzedzeniem.			
20	Interesuję się teorią psychologii.			
21	Jestem dobrym mediatorem, potrafię rozwiązywać konflikty między innymi ludźmi.			
22	Zanim odwiedzę jakieś miejsce, czytam o nim.			
23	Rozumiem różnicę między podejściem behawioralnym a kognitywnym w zarządzaniu zachowaniem.			
24	Prawie zawsze zachowuję spokój w trudnych sytuacjach.			
25	Prowadzę dokumentację i inne prace papierkowe w sposób efektywny.			
26	Nielatwo mnie zastraszyć, czy to chodzi o ludzi, czy trudne sytuacje.			
27	Gdy pojawia się konflikt poglądów, potrzeb czy pragnień, zawsze staram się spojrzeć na sprawę z punktu widzenia drugiej osoby.			
28	Staram się czytać fachową literaturę i nadążać za nowymi trendami w edukacji.			
29	Potrafię uspokajać innych lub poprawić im nastrój.			
30	Nie znoszę bałaganu.			
31	Fascynują mnie relacje między ludźmi, podobają mi się filmy i książki poświęcone tej tematyce.			
32	Wiem, że dysponuję potencjałem do skutecznej realizacji celów, które chcę osiągnąć.			
33	Potrafię przyjmować komplementy i pozytywne sygnały bez zakłopotania czy zaprzeczania.			
34	Przekazywanie wiedzy sprawia mi ogromną satysfakcję.			

35	Zrozumienie przyczyn leżących u podłoża szczególnych bądź trudnych zachowań ma dla mnie duże znaczenie.			
36	Prawie nigdy nie krzyczę i nie podnoszę głosu bez potrzeby.			
37	Wyszukuję i przyjmuję nowe idee i wyzwania.			
38	Uważam, że inni opisaliby mnie jako “dobrego kompana”.			
39	Intryguje mnie kwestia tego co kieruje innymi ludźmi.			
40	Kiedy to możliwe – uczestniczę w konferencjach i wykładach – tak by być na bieżąco w obszarze moich zainteresowań.			
41	Powszechnie wiadomo, że jestem osobą, która ma przy sobie chusteczki higieniczne, zapasowe długopisy, dokumenty ze spotkań, gotówkę etc, tak na wszelki wypadek.			
42	Rzadko się dąsam czy wzburzam, gdy ktoś mnie zdenerwuje.			
43	Wiadomo powszechnie, że są tematy, którymi interesuję się z entuzjazmem (sztuka / nauka / historia / muzyka etc.).			
44	Jestem świadom mowy ciała (własnego i innych ludzi).			
45	Często przekonuję się, że zastanawiam się nad tym dlaczego ktoś zachowuje się w szczególny sposób.			
46	Zazwyczaj wypowiadam swoje zdanie po głębszym namyśle.			
47	Wiem w czym jestem dobry i buduję na moich mocnych stronach.			
48	Potrafię wyrażać swoje potrzeby nie zachowując się w sposób nadmiernie przeprasający czy niezręczny.			
49	Chcę by każda rzecz miała swoje miejsce i była odłożona na miejsce.			
50	Potrafię odmówić ludziom nie tracąc ich szacunku.			
51	Potrafię wymyślić kilka strategii klasowych powiązanych z humanistycznym podejściem do zachowania.			
52	Kiedy się zdenerwuję, mało prawdopodobne bym przeklinał lub płakał.			
53	Poznawanie nowych rzeczy i wzbogacanie wiedzy to dla mnie priorytety.			
54	Stale monitoruję i oceniam efektywność nagród i kar, stosowanych przeze mnie w klasie.			

Po udzieleniu wszystkich odpowiedzi, przejdź do klucza oraz arkusza profilu w Załączniku.

- Pracując z kluczem, zacieniuj odpowiednią ilość klatek w arkuszu profilu (Rys. A.1). Za każdą zaznaczoną odpowiedź „*Taki/-a jestem*” zacieniuj jedną klatkę w odpowiedniej kolumnie.
- Wypełniony profil stanowić będzie wizualną reprezentację twoich silnych stron w każdym z obszarów kompetencyjnych.

ZAŁĄCZNIK: KLUCZ DO ARKUSZA PROFILU CAB (Derrington, C. & Goddard, H., 2008, pp. 202- 205):

Organizacja

Zarządzanie czasem to moja mocna strona (13).

Prowadzę dokumentację i inne prace papierkowe w sposób efektywny (25).

Zazwyczaj przybywam na lekcje i spotkania punktualnie (3).

Powszechnie wiadomo, że jestem osobą, która ma przy sobie chusteczki higieniczne, zapasowe długopisy, dokumenty ze spotkań, gotówkę etc, tak na wszelki wypadek (41).

Lubię planować rzeczy z wyprzedzeniem (19).

Chcę by każda rzecz miała swoje miejsce i była odłożona na miejsce (49).

Jestem osobą, która lubi wiedzieć czego się spodziewać w przypadku wystąpienia nowych lub nieznanymi sytuacji (8).

Porządek i struktury są dla mnie ważne (16).

Nie znoszę bałaganu (30).

Efektywność

Zwykle spoglądam na jasną stronę życia (5).

Zawsze staram się wyciągać lekcje z własnych błędów, nie pozwalam by mnie przygnębiały i wprawiały w poczucie winy (11).

Wyszukuję i przyjmuję nowe idee i wyzwania (37).

Wiem w czym jestem dobry i buduję na moich mocnych stronach (47).

Dobrze sobie radzę w wyszukiwaniu własnych rozwiązań do istniejących obaw i problemów (9).

Przeważnie szybko dochodzę do siebie po rozczarowaniu (15).

Niełatwo mnie zastraszyć, czy to chodzi o ludzi, czy trudne sytuacje (26).

Uważam, że to od ludzi zależy czy odniosą powodzenie (18).

Wiem, że dysponuję potencjałem do skutecznej realizacji rzeczy, które chcę osiągnąć (32).

Kompetencje emocjonalne

Instynktownie wyczuwam uczucia innych osób (2).

Prawie zawsze zachowuję spokój w trudnych sytuacjach (24).

Zazwyczaj wypowiadam swoje zdanie po głębszym namyśle (46).

Kiedy się zdenerwuję, mało prawdopodobne bym przeklinał lub płakał (52).

Gdy pojawia się konflikt poglądów, potrzeb czy pragnień, zawsze staram się spojrzeć na sprawę z punktu widzenia drugiej osoby (27).

Panuję nad sobą podczas kłótni i zazwyczaj potrafię doprowadzić do kompromisu (6).

Potrafię uspokajać innych lub poprawić im nastrój (29).

Rzadko się dąsam czy wzburzam, gdy ktoś mnie zdenerwuje (42).

Potrafię przyjmować komplementy i pozytywne sygnały bez zakłopotania czy zaprzeczania (33).

Wiedza

Staram się czytać fachową literaturę i nadążać za nowymi trendami w edukacji (28).

Przekazywanie wiedzy sprawia mi ogromną satysfakcję (34).

Wymiana nowych pomysłów sprawia, że czuję się nakrecony do działania (17).

Poznawanie nowych rzeczy i wzbogacanie wiedzy to dla mnie priorytety (53).

Kiedy to możliwe – uczestniczę w konferencjach i wykładach – tak by być na bieżąco w obszarze moich zainteresowań (40).

Jestem osobą, która jeśli czegoś nie wie, zadaje dużo pytań (1).

Często szukam wskazówek i rad u innych ludzi lub w książkach, tak by lepiej wykonywać swoją pracę, nawet jeśli oznacza to opóźnienie w realizacji zadania (7).

Wiadomo powszechnie, że są tematy, którymi interesuję się z entuzjazmem (sztuka / nauka / historia / muzyka etc.) (43).

Zanim odwiedzę jakieś miejsce, czytam o nim (22).

Komunikatywność

Jestem świadom mowy ciała (własnego i innych ludzi) (44).

Ludzie zwierniają mi się, mówią mi, że potrafię słuchać (10).

Prawie nigdy nie krzyczę i nie podnoszę głosu bez potrzeby (36).

Potrafię odmówić ludziom nie tracąc ich szacunku (50).

Uważam, że inni opisaliby mnie jako "dobrego kompana" (38).

Uważam, że inni opisaliby mnie jako osobę miłą i uprzejmą (12).

Potrafię wyrażać swoje potrzeby nie zachowując się w sposób nadmiernie przeproszający czy niezręczny (48).

Często jestem wybierany jako przedstawiciel/rzecznik innych (4).

Jestem dobrym mediatorem, potrafię rozwiązywać konflikty między ludźmi (21).

Psychologia

Zrozumienie przyczyn leżących u podłoża szczególnych bądź trudnych zachowań ma dla mnie duże znaczenie (35).

Staram się zachowywać rozsądnie i analizować własne zachowanie (14).

Często przekonuję się, że zastanawiam się nad tym dlaczego ktoś zachowuje się w szczególny sposób (45).

Narzędzie 3.4 Dobre przykłady przyzwyczajęń i zachowań nauczycieli oraz ich wpływu na dzieci

Cele	1. Podzielenie się przykładami dobrych przyzwyczajęń i praktyk 2. Zidentyfikowanie i zrozumienie kluczowych aspektów sytuacji uwieńczonych sukcesem 3. Zrozumienie w jaki sposób myśli, oczekiwania, odczucia i zachowania nauczycieli wpływają na zachowania uczniów i ich osiągnięcia w nauce
Dla kogo?	Nauczyciele - trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	Anonimowe zapiski indywidualnych doświadczeń z prawdziwych sytuacji szkolnych. Dyskusja w grupie na temat wniosków.
Materiały	Papier i długopis
Autor	Luísa Grácio
Przybliżony czas trwania	30 minut
Podstawa teoretyczna	Efekt Pigmaliona Model WBBM – Myśli i odczucia nauczycieli
	
Gdzie znaleźć więcej informacji?	Prezentacja PowerPoint „Nasza rola jako nauczycieli” Derrington, C. & Goddard, H. (2008). Whole-Brain” Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge Kramer, A.B. (2002).The Pygmalion Effect: A Self-fulfilling Prophecy. Retrieved http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf

Przebieg zajęć

I. Nauczyciele anonimowo piszą o swoich doświadczeniach. Każdy nauczyciel opisuje jakieś zdarzenie z dzieckiem, wobec którego miał wysokie oczekiwania wbrew powszechnej opinii. Następnie pisze co zrobił, co czuł i co stało się w danym wypadku. Następnie zastanawia się co stałoby się, gdyby podzielił się z innymi tymi oczekiwaniami. Przykłady pytań:

- Pomyśl o sytuacji, w której wbrew temu co słyszałeś/słyszałaś lub danych, do których miałeś/miałaś dostęp, spodziewałeś/spodziewałaś się, że ów uczeń osiągnie sukces.
 1. Co zrobiłeś/zrobiłaś?
 2. Co się wydarzyło?
 3. Jak się czułeś/czułaś?
 4. Co twoim zdaniem stało by się, gdybyś powiełał/powiełała opinię, iż ów uczeń nie odniesie sukcesu?

II. Opisane przypadki są losowane, odczytywane i stanowią podstawę do dyskusji grupowej.

III. Wyciągane są wnioski z dyskusji

Narzędzie 3.5 Jakie jest twoje rozwiązanie?

Cele	Wypracowanie profilaktycznych rozwiązań możliwych problemów z zachowaniami trudnymi
Dla kogo?	Nauczyciele - trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający,
Metody	Dyskusja grupowa
Materiały	Papier i długopis
Autorzy	Z. Hande Sart, Burcu Ozveren
Przybliżony czas trwania	20 minut
Podstawa teoretyczna	 <p>Przykłady; Sytuacja: Dwoje uczniów rozmawia z tyłu klasy Reakcja: Rozdzielić ich Profilaktyka: Nauczyciel wędruje na tył klasy aby być blisko tych uczniów Sytuacja: Uczeń staje się niecierpliwy i nadaktywny. Reakcja: Robimy przerwę Profilaktyka: Poprosić ucznia o pomoc w jakimś zadaniu, polecić mu starcie tablicy, rozdanie materiałów, etc.</p>
Gdzie znaleźć więcej informacji?	www.do2learn.com

Opis zajęć

Uczestnicy proszeni są o sporządzenie listy problemów z zachowaniem w klasie. Następnie dyskutują nad reakcjami, jakie podejmują wobec tych zachowań. Próbują w dalszej kolejności wypracować działania profilaktyczne tak jak w podanych przykładach.


Narzędzie 3.6 Środki budowy w klasie pozytywnego i wspierającego środowiska

Cele	Pokazanie nauczycielom co robić a czego nie robić aby stworzyć pozytywną i wspierającą atmosferę w klasie.
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspierający
Metody	Prezentacja Power Point „Środki budowy w klasie pozytywnego i wspierającego środowiska”
Materiały	
Autor	Ayşe Caner
Przybliżony czas trwania	10-15 minut

Przebieg zajęć

Prezentacja Power point i dyskusja nad własnymi doświadczeniami.

Narzędzia 3.7 Świadome nauczanie podstawowych kompetencji społecznych

Cele	Dla nauczyciela: Zrozumieć wagę świadomego nauczania podstawowych kompetencji społecznych Dla uczniów: nauczyć się podstawowych kompetencji społecznych
Dla kogo?	Dzieci
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja. • Uczenie bezpośrednio przez planowanie zachowań. • Uczenie pośrednio przez normalizację klasowych zasad. • Gry i zajęcia, których można użyć w celu podkreślenia zasad współpracy. • Odgrywanie ról
Materiały	Zasady klasowe.
Autor	Luisa Grácio & Nicole Rebelo. Z: Rogers, B. (2003). Behaviour Recovery. Melbourne: ACER Press.
Przybliżony czas trwania	1 godzina.
Podstawa teoretyczna	 <p>Jest bardzo ważne, aby dzieci nauczyły się funkcjonować w grupie, przestrzegać reguł i odpowiednio zachowywać. Dzięki temu tworzy się niezbędne środowisko do osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Jako, że dzieci przejawiające zachowania trudne często mają kłopoty w relacjach z innymi dziećmi, jest konieczne, aby nauczyć je podstawowych kompetencji społecznych. Jest to również działanie profilaktyczne wobec problemów z zachowaniami.</p>
Gdzie znaleźć więcej informacji?	Rogers, B (2003). Behaviour Recovery. Melbourne: ACER Press

Przebieg zajęć

1. Przedyskutujcie kwestie uczenia bezpośredniego poprzez planowanie zachowania oraz pośredniego poprzez ustalanie reguł klasowych.
2. Pomyślcie nad grami i działaniami, które mogą pomóc w rozwoju kompetencji społecznych, szczególnie w dziedzinie współpracy rówieśniczej.
3. Podzielcie się materiałami, doświadczeniami, które pozwalają na rozwój wspomnianych wyżej kompetencji.

REGUŁY KLASOWE

(przykładowe)

(wypracowane i przedyskutowane wspólnie, powinny być wywieszane w widocznym miejscu)

1. Zawsze przynoś na lekcje niezbędne pomoce szkolne.
2. Zanim się odezwiesz, podnieś rękę.
3. Bądź koleżeński i odnoś się do innych z szacunkiem.
4. Utrzymuj swoje książki w porządku.
5. Pracuj po cichu.
6. Nie jedz w klasie.
7. Nie zaczepiaj innych uczniów.
8. Nie ściągaj od innych.
9. Bądź punktualny.
10. Nie krzycz.

Reguły klasowe z obrazkami (przykład 2)

1)	W KLASIE ODZYWAMY SIĘ PO CICHU	
2)	TRZYMAMY RĘCE I STOPY PRZY SOBIE	
3)	SŁUCHAMY NAUCZYCIELA	
4)	KIEDY MAMY PYTANIE LUB ZGŁASZAMY ODPOWIEDŹ PODNOSIMY RĘKĘ	
5)	ZADANIA WYKONUJEMY DO KOŃCA	 <p data-bbox="1134 1677 1445 1733">Free Printable Behavior Charts. com</p>

Narzędzie 3.8 Twoje własne narzędzie

Cele	
Dla kogo?	Nauczyciele - trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	
Materiały	
Autor	
Przybliżony czas trwania	
Podstawa teoretyczna	
	
Gdzie znaleźć więcej informacji?	

Przebieg zajęć

► MODUŁ 4 - Zapobieganie i przezwyciężanie problemów z wczesnym czytaniem

Nalan Babür & Ria Van den Eynde (red.)

Współpracujący: Victor Cruz, Marion East, Mim Hutchings, Didem Özerman Ulcay, Stephen Pearce Leen Stoffels, Ase Vermeire, Marijke Wilssens

Wstęp

Nauka czytania i pisania to najważniejsze elementy edukacji w szkole podstawowej. Choć umiejętność czytania i pisania rozwija się w ciągu całego życia, to wczesne lata (od urodzenia do ukończenia ośmiu lat) są okresem kluczowym, by dziecko mogło osiągnąć sukces w szkole, a później również w życiu. Długo debatowano nad kwestią istotnego i bezpośrednio wpływu problemów z czytaniem we wczesnych latach szkolnych na sukcesy dzieci w nauce (np. Adams i Bruck, 1995; Torgesen i Burgess, 1994). Choć dostrzega się, jak ważna jest wczesna interwencja, wiele dzieci, które mają problemy z czytaniem, nie uzyskuje odpowiedniego wsparcia. Badania wykazały, że wielu uczniów mających problemy z czytaniem, a może nawet wszyscy, mogą zyskać dzięki odpowiednio opracowanym ćwiczeniom na wczesnym etapie nauki czytania i pisania (np. Mather, 1992; Vellutino i inni, 1996). Dzieci mające problemy z czytaniem mogą przyswoić sobie tę umiejętność, jeśli zastosuje się różne metody udzielania odpowiednio dostosowanych instrukcji odpowiadających potrzebom uczniów. Badania ukazują, że systematyczne i stanowcze interwencje przynoszą efekty i są niezbędne (Bos, Mather, Friedman i Babur, 1999; Mather, Bos i Babur, 2007; Pressley i Rankin, 1994). Jednakże nauczycielom brakuje czasu i umiejętności koniecznych, by móc odpowiednio interweniować w przypadku uczniów mających problemy z czytaniem (Bos, Mather, Friedman i Babur, 1999). Zatem niezwykle istotne jest, by zarówno nauczyciele uczący w zwykłych klasach, jak i specjaliści w zakresie edukacji specjalnej potrafili stosować wobec swoich uczniów najefektywniejsze i najbardziej odpowiednie strategie wychodzące naprzeciw potrzebom uczniów mających trudności z czytaniem.

Celem modułu 4 jest poszerzenie podstawowej wiedzy nauczycieli oraz przedstawienie im przykładów skutecznych, praktycznych i łatwych do zastosowania strategii, technik i ćwiczeń pomagających w pokonywaniu początkowych trudności związanych z nauką płynnego czytania.

Cele

Moduł 4 ma na celu umożliwić nauczycielom:

- uświadomienie sobie błędów w rozumowaniu odnośnie nauki czytania
- dogłębne zrozumienie przyczyn trudności, których doświadczają uczniowie w nauce czytania
- określenie wczesnych etapów nauki czytania (edukacja przedszkolna i nauczanie początkowe)
- określenie i rozpoznanie głównych procesów kognitywnych związanych z nauką czytania
- określenie i rozpoznanie głównych umiejętności związanych z nauką czytania
- określenie, czym jest płynne czytanie i zrozumienie, w jaki sposób rozwija się ta umiejętność, a także opracowanie strategii zapobiegania początkowym trudnościom w nauce płynnego czytania
- zrozumienie związku pomiędzy problemami behawioralnymi a trudnościami w nauce czytania

Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć

Wiedza

1. Uświadomienie sobie, jakie czynniki wpływają na rozwój umiejętności czytania
2. Uświadomienie sobie, w jaki sposób i na jakim etapie życia dzieci stopniowo opanowują umiejętność czytania i pisanie
3. Wyjaśnienie, porównanie i zestawienie ze sobą teorii związanych z nauką czytania
4. Znajomość technik, które można zastosować nie tylko indywidualnie, wobec konkretnych uczniów, ale również wobec całej klasy
5. Określenie, czy uczniowie odpowiednio przyswajają sobie wszystkie umiejętności składowe (takie jak znajomość głosek, rozpoznawanie słów, słownictwo, płynność, rozumienie czytanego tekstu i motywacja) związane z poprawnym i płynnym czytaniem

Zrozumienie i świadomość

1. Zrozumienie, w jaki sposób uczniowie przyswajają wiedzę
2. Uświadomienie sobie własnego stosunku do uczniów mających trudności z czytaniem
3. Branie pod uwagę sposobu, w jaki dziecko przetwarza informacje przy opracowywaniu odpowiednich rozwiązań mających pomóc mu w pokonaniu określonych trudności w nauce
4. Uświadomienie sobie czynników wpływających na problemy z czytaniem u dziecka
5. Zrozumienie, w jaki sposób środowisko, w którym wychowuje się uczeń, wpływa na jego naukę w klasie
6. Zrozumienie, jakie procesy kognitywne są związane z nauką i problemami w przyswajaniu wiedzy

Ukazanie w praktyce

1. Zaakceptowanie różnic pomiędzy dziećmi
2. Umiejętność skupienia uwagi dziecka na jego mocnych stronach
3. Sprawienie, by dziecko czuło, że jest akceptowane i doceniane
4. Docenianie starań ucznia
5. Pozytywne nastawienie i realistyczne oczekiwania wobec uczniów mających trudności z nauką czytania
6. Znajomość alternatywnych metod nauczania dzieci mających problemy z czytaniem
7. Nie osądzanie uczniów mających trudności z czytaniem i wyzbycie się uprzedzeń
8. Opracowywanie i stosowanie strategii interwencyjnych i prewencyjnych dostosowanych do określonych potrzeb (np. trudności z czytaniem/rozumieniem tekstu)
9. Stosowanie praktycznych metod udzielania instrukcji, które mają na celu pomoc uczniom w rozwoju umiejętności czytania
10. Umiejętność zmodyfikowania środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby w jak największym stopniu sprzyjało nauce
11. Odpowiednie stosowanie metod nieformalnej oceny postępów ucznia podczas pracy na lekcji
12. Stanowienie przykładu do naśladowania dla uczniów i zachęcanie ich do czytania
13. Podejmowanie zdecydowanych działań mających na celu pomoc wszystkim dzieciom w rozwoju umiejętności czytania

Zawartość modułu 4

Temat	Kluczowe zagadnienia	Proponowane działania
Część 1: Zrozumienie dziecięcego rozwoju umiejętności czytania i pisania		
Związek między językiem a umiejętnością czytania	<ul style="list-style-type: none"> Związek między językiem a umiejętnością czytania Pięć parametrów języka Wczesne doświadczenia związane z nauką czytania i pisania <ul style="list-style-type: none"> Kluczowe znaczenie przedstawiania Historie i ich wymyślanie, zrozumienie języka dzieci. 	<ul style="list-style-type: none"> Lektura tekstów załączonych do modułu Przedyskutowanie koncepcji odnoszących się do wczesnego czytania Przedyskutowanie z nauczycielami wagi czytania opowieści dla poprawy umiejętności narracyjnych.
Doświadczenia poprzedzające naukę czytania i pisania i ich związek z rozwojem umiejętności czytania	<ul style="list-style-type: none"> Koncepcje związane z rozpoczęciem nauki czytania Cztery główne umiejętności związane z nauką czytania. Cwiczenia przydatne na początkowym etapie nauki czytania i pisania 	<ul style="list-style-type: none"> Lektura tekstów załączonych do modułu. Dyskusja w małych grupach Narzędzia 4.1 i 4.2
Część 2: Teorie na temat rozwoju umiejętności czytania		
Teoria czytelnictwa wg Chall	<ul style="list-style-type: none"> Nauczyciele powinni znać teorie mówiące o umiejętności czytania. Przykładem jest teoria Chall odnosząca się do etapów w umiejętności czytania w zależności od wieku. 	<ul style="list-style-type: none"> Prezentacja „Teoria Chall” Narzędzie 4.3
Część 3: Trudności w czytaniu		
Trudności jakie mają uczniowie w czytaniu	<ul style="list-style-type: none"> Mity dotyczące problemów z czytaniem Definicja i charakterystyka osób, które słabo czytają Jakościowe problemy z poleceniami jako znacząca przyczyna słabego czytania 	<ul style="list-style-type: none"> Lektura tekstu załączonego do modułu Dyskusja w gronie nauczycieli o ich opiniach dotyczących problemów z czytaniem. Próba zdefiniowania osoby z problemami z czytaniem. Jakie są objawy problemów z czytaniem? Narzędzie 4.4
Część 4: Płynne czytanie		
Płynne czytanie i jego rozwój	<ul style="list-style-type: none"> Definicja, charakterystyka oraz typologia płynnego czytania W jaki sposób rozwija się płynne czytanie Rola płynnego czytania we wczesnej nauce czytania 	<ul style="list-style-type: none"> Istnieją różnorodne strategie, które nauczyciele mogą wybrać w swojej pracy. Po zapoznaniu z nimi można przedyskutować ich efektywność i możliwości użycia w swojej klasie Narzędzie 4.5, 4.6, 4.7, 4.8
Część 5: Interwencja		
Przykłady strategii interwencyjnych	<ul style="list-style-type: none"> Wczesna interwencja podczas pierwszego roku nauki szkolnej Analiza i wspieranie nauki czytania i pisania w przypadku uczniów dwujęzycznych 	<ul style="list-style-type: none"> Lektura tekstu załączonego do modułu
Część 6: Przyjemność z czytania		
Czytanie dla przyjemności i zaangażowanie rodziców	<ul style="list-style-type: none"> Dobra praktyka czytania Czytanie w domu Zaangażowanie rodziców w czytanie dzieci Jak poprawić umiejętność czytania poprzez czytanie dzieciom 	<ul style="list-style-type: none"> Dyskusja nad sposobami zachęcania uczniów do czytania. Spróbujcie wypracować metody zaangażowania rodziców w proces dziecięcego czytania

Podstawa teoretyczna i kluczowe teorie

Część 1: Zrozumienie dziecięcego rozwoju umiejętności czytania i pisania

Nauka języka i umiejętności czytania i pisania

Nauka języka jest procesem, który przebiega w sposób naturalny. Jeśli środowisko, w którym przebywa dziecko, jest wystarczająco bogate pod względem językowym, dzieci będą przyswajały sobie język instynktownie. Jednakże nauka czytania nie odbywa się w sposób naturalny. Inaczej każdy błyskawicznie opanowywałby tę umiejętność bez specjalnego wysiłku. Język ma kilka form: (a) język mówiony: słuchanie i mówienie; (b) czytanie: słowo pisane, które przetwarza się na słowo mówione; (c) pisanie: dźwięki mowy mogą być zapisywane w postaci symboli (Minskoff, 2005).

Dzieci najpierw uczą się języka mówionego, a dopiero potem jego zapisu (tj. umiejętności czytania i pisania). Język w mowie i piśmie rozwija się przez całe życie. Podstawą komunikacji ustnej jest brzmienie słów.

Pięć poziomów języka mówionego

Język składa się z pięciu różnych poziomów: fonologii, morfologii, semantyki, składni i pragmatyki. Wszystkie te poziomy pomagają uczniowi zrozumieć zdania (słyszane lub czytane) (O'Connor, 2007).

Fonologia: Jest to wiedza o dźwiękach mowy (fonemach). Fonemy to najmniejsze elementy składowe mowy, z których buduje się słowa. Fonologia jest związana z umiejętnością rozróżniania słów, którą opanowuje się jeszcze przed rozpoczęciem nauki czytania. Wiedza fonologiczna jest również związana z nauką ortografii. Obejmuje fonemy, a także prozodię (umiejętność stosowania końcówek fleksyjnych i intonacji, by przekazać określone znaczenie). Uczniowie, którzy nie opanowali umiejętności prozodii mogą nie słyszeć intonacji, gdy słuchają odczytywanego tekstu.

Morfologia: Morfologia obejmuje najmniejsze cząstki znaczeniowe języka mówionego (morfemy) i jest związana z umiejętnościami rozróżniania słów i ortografią. Rozumienie, w jaki sposób morfemy zmieniają znaczenie słów jest kluczowe dla formułowania i rozumienia zdań.

Semantyka: Jest związana z rozumieniem znaczenia słów i formułowaniem wypowiedzi o określonym znaczeniu. Obejmuje umiejętności rozumienia tekstu i słownictwa.

Składnia: Jest związana z rozumieniem tekstu i stosowaniem zasad gramatyki. Znajomość składni jest niezbędna, by formułować zdania o różnej długości i stopniu skomplikowania, a także by łączyć je w logiczną całość. Pomaga również zrozumieć czytany tekst i opanować umiejętność płynnego czytania.

Pragmatyka: Obejmuje umiejętności związane z rozumieniem zarówno dosłownego, jak i dorożumianego znaczenia czytanego tekstu oraz umiejętność ustosunkowania się do jego treści. Koncentruje się na odpowiednim stosowaniu języka mówionego (Boyle i Scanlon, 2010, Minskoff, 2005).

Świadomość fonologiczna: Jest to umiejętność rozumienia i stosowania dźwięków mowy. Dzieci mające świadomość fonologiczną rozumieją, rozpoznają i stosują dźwięki składające się na język.

Świadomość fonemiczna: To podkategoria świadomości fonologicznej. Świadomość fonemiczna to umiejętność słyszenia i rozpoznawania dźwięków mowy w słowie. Obejmuje ona również umiejętność rozróżniania dźwięków (fonemów) w języku. Świadomość fonemiczna nie jest bezpośrednio związana ze słowem pisanym.

Świadomość fonologiczna i fonemiczna to ważne umiejętności związane z nauką czytania i pisania. Badania wykazały, że nauczanie świadomości fonemicznej jest niezbędne w rozwijaniu umiejętności rozumienia słowa pisanego. Jednakże świadomość fonemiczna, jakkolwiek kluczowa, sama w sobie nie wystarczy, by uczeń nauczył się czytać.

Bibliografia:

<http://www.readingrockets.org/article/351/>

Boyle, J., & Scanlon, D. (2010). *Metody and strategies for teaching students with mild disabilities*. Australia: Wadsworth.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore: Brookes Publishing.

Wczesne doświadczenia związane z nauką czytania i pisania

Marion East

Najwcześniejsze doświadczenia językowe i związane z nauką czytania i pisania mają niezwykle istotny wpływ na późniejszy rozwój tych umiejętności. Należy zawsze brać pod uwagę kontekst społeczno-kulturowy najwcześniejszych literackich doświadczeń dziecka: od pierwszych protokonwersacji (Trevvarthen, 1977, Malloch i Trevvarthen, 2010) po aspekty społeczne nauki czytania i pisania związane z najbliższym otoczeniem: rodziną i społecznością.

Bardzo ważne jest, by umożliwić dzieciom rozwój słownictwa, wprowadzić je w świat pojęć abstrakcyjnych i nauczyć przekazywania myśli za pomocą słowa mówionego. Często u nowych uczniów lub dzieci, których edukacji nie rozpoczęto na etapie przedszkolnym, można dostrzec brak tych wczesnych doświadczeń. Na przykład nie wszystkie mogły mieć możliwość symbolicznego przedstawiania lub nauki poprzez zabawę.

Kluczowe znaczenie przedstawiania

Od ukończenia pierwszego roku życia dziecko uczy się „przedstawiania” – zaczyna rozumieć, że dany przedmiot może symbolizować coś innego, np. kij może zastępować psa lub człowieka bądź „mamusię”, a liść może symbolizować kubek. Taka umiejętność przedstawiania danej rzeczy za pomocą innej jest kluczowa dla dostrzeżenia związku pomiędzy kognitywnym procesem przedstawiania a rozumieniem języka na późniejszym etapie. Aspekty pamięciowe i metakognitywne również odgrywają pewną rolę, gdy dziecko wyobraża sobie inne światy, udaje, że jest „kimś innym” bądź używa obrazków, fotografii i wydruków komputerowych do opisanie rzeczy, które są mu znane, przypominania sobie doświadczeń z przeszłości i omawiania teraźniejszych i przyszłych wydarzeń. Poprzez używanie symbolicznego przedstawiania, rysowanie, tworzenie modeli i rzeźb, opowiadanie o tym, co robiło, wymyślanie historyjek, udawanie, że jest się kimś innym podczas przedstawień lub rozwiązywania problemów (Pahl 1999, Kress 1997), dziecko ma kontakt ze słowem pisanym i poznaje znaki i symbole z najbliższego otoczenia. Zwolennicy konstrukcjonizmu społecznego twierdzą, że na procesy myślowe wpływają wspólne symbole i znaki, a dziecko na podstawie charakterystycznych reprezentacji zaczyna rozumieć ich znaczenia konwencjonalne w tekście. Sposób, w jaki dziecko używa „setki języków” do wysuwania hipotez, rozumienia i szukania związków został dokładnie przeanalizowany przez pedagogów z Reggio Emilia w północnych Włoszech. (Rinaldi, 2006; Rinaldi, Kinney i Wharton 2008; Gandini, Edwards i Forman 2011; Malaguzzi i Rinaldi 1996)

Jest zatem niezwykle ważne, by w edukacji dzieci nie pominięto żadnego z tych etapów i aby przedstawiono im wszystkie sposoby reprezentacji wg Brunera przed rozpoczęciem nauki czytania. (Bruner 1966, 1983, 2003; Bruner i Weinreich-Haste 1987)

• **Sposób enaktywny** – związany z bezpośrednimi doświadczeniami fizycznymi i reakcjami

na bodźce podczas zabawy

• **Sposób ikoniczny** – oparty na obrazach, fotografiach, grafikach komputerowych, zdjęciach z kolorowych czasopism itp.

• **Symboliczna reprezentacja** – oparta na języku, mowie, odgrywaniu ról, rysowaniu, opowiadaniu historii, reprezentacjach wieloaspektowych, pisaniu i czytaniu. Gdy dzieci zdają sobie sprawę, że tekst pisany ma określone znaczenie, które autor chce przekazać, wkraczają w niezwykły świat czytania dla przyjemności i osiągnięcia określonego celu.

W przypadku wielu dzieci następuje to w sposób niemal niezauważalny, lecz inne mogą potrzebować więcej czasu na zabawę i zdobycie doświadczeń poprzedzających naukę czytania.

Umiejętności pisania i czytania, które dopiero kształtują się u dzieci (i są ze sobą bardzo ściśle związane na tym etapie), opierają się na potrzebie nadawania znaczeń, określania otaczającego je świata i dostrzegania związków. Związek pomiędzy rozwiązywaniem problemów, wysuwaniem hipotez i rozwojem kognitywnym jest dobrze udokumentowany. Im bardziej dany tekst jest związany z życiowymi doświadczeniami dzieci, tym wyraźniej mogą dostrzec jego cel i znaczenie. Gdy dzieci uczą się odczytywać swoje imiona i rozpoznawać znaki i symbole, a także gdy „udają, że czytają” słowa i historyjki w książkach, zaczynają rozwijać się jako czytelnicy i wkraczają w imponujący świat słowa pisanego.

Historie i ich wymyślanie

Obecnie w pedagogice podkreśla się znaczenie tekstów, książek i słowa pisanego, lecz we wszystkich kulturach historię, wartości i wspólne doświadczenia przekazuje się za pomocą opowieści. Wymyślanie historii to spontaniczny akt tworzenia narracji (Whitehead, 2004), który stanowi integralną część procesu kojarzenia słownictwa, mowy, rytmów, rymów, powtórzeń, sekwencji, aliteracji i struktur języków. Dziecku należy koniecznie zapewnić możliwość opowiadania historii, słuchania opowiadań, wierszy i rymowanek oraz wymyślania własnych historii, by mogło przyswoić sobie język. Opowiadając historie dziecko nie tylko aktywnie uczestniczy w ciekawych zajęciach, dzięki którym rozwija się emocjonalnie i spo-

łecznie, ale również poprzez zabawę poznaje zasady fonologii, semantyki, składni i pragmatyki. Historyjki mogą dotyczyć dowolnej tematyki lub być związane z określoną kulturą. Stanowią one podstawę do nauki czytania i pisania.

Bibliografia

- Bruner, Jerome (1966), *Towards a Theory of Instruction*. Harvard: Harvard University Press
- Bruner, Jerome (1983), *Child's talk*, New York: W.W Norton
- Bruner, Jerome (1987) *Making Sense: Child's Construction of the World* (Bruner/Weinreich-Haste) New York: Methuen
- Bruner, Jerome (2003), *Making Stories*, Harvard University Press
- Edwards, C Gandini, L and Forman, G (1998) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (2nd Edition) London and Greenwich USA: Ablex
- Edwards, C Gandini, L and Forman, G (2011) *The Hundred languages of Children: The Reggio Transformation* (3rd Edition)
- Kress, Gunther (1997) *Before Writing – Rethinking the Paths to Literacy*, London Routledge
- Malaguzzi, L and Rinaldi, C (1996) *The Hundred Languages of Children – Exhibition Catalogue*, Reggio children
- Malloch, S and Trevarthen, C (2010) *Communicative Musicality: exploring the basis of human companionship* Oxon: Oxford University Press
- Pahl, Kate (1999) *Transformations – Meaning Making in Nurse Education*, Stoke –on Trent: Trentham Books
- Rinaldi, C, Kinney, L and Wharton (2008) *An Encounter with Reggio Emilia: Children's Early Learning Made Visible* Oxon: Routledge
- Trevarthen, Colwn (1977) Descriptive analyses of infant communication behaviour. In H.R. Schaffer (Ed) *Studies on mother-infant interaction: The Loch Lomond Symposium* London: Academic Press
- Whitehead, Marian (2004) *Language and Literacy in the Early Years*. London: Sage

Doświadczenia poprzedzające naukę czytania i pisanie i ich związek z rozwojem umiejętności czytania

Dzieci muszą zrozumieć następujące kwestie:

Koncepcje związane z rozpoczęciem nauki czytania

- a. Język pisany reprezentuje myśli, a dźwięki języka mówionego można zapisać za pomocą symboli.
- b. Czytanie i pisanie służą do komunikacji i przekazywania znaczeń.
- c. „Język książek” i język, którym posługujemy się na co dzień, różnią się.
- d. Dany tekst nigdy się nie zmienia i zawsze odczytuje się go tak samo.
- e. Książka zawiera wydrukowany tekst i/lub obrazki.
- f. Czytamy tekst, nie obrazki.
- g. Czytamy od lewej do prawej i od góry do dołu.
- h. Pomiędzy słowami są spacje.
- i. Robimy pauzę, gdy widzimy znak interpunkcyjny (Mid-Continent Research for Education and Learning, 1998)

Gdy dziecko jest świadome tych aspektów (pisanego) języka, można rozpocząć naukę czytania. Umiejętności niezbędne, by proces nauki czytania przyniósł efekty wymieniono poniżej.

Rozpoczęcie nauki czytania: cztery główne umiejętności związane z nauką czytania:

Podczas nauki czytania powinno się położyć nacisk na następujące umiejętności:

Przed rozpoczęciem nauki czytania: zanim uczniowie rozpoczną naukę czytania, muszą rozwinąć pewne niezbędne umiejętności (m.in. świadomość językową, świadomość słowa pisanego, umiejętność dostrzegania związków między literami i dźwiękami, motywację, doświadczenie, umiejętność przetwarzania bodźców wzrokowych i słuchowych, procesy kognitywne).

Słownictwo: jest niezwykle ważne w rozumieniu instrukcji ustnych dotyczących nauki czytania. Istnieją dwa typy słownictwa – w formie ustnej i pisemnej. Słownictwo jest bardzo istotne w nauce czytania. Gdy dziecko zaczyna uczyć się czytać, słowa dostrzegane w tekście są kojarzone ze słownictwem zasłyszonym (patrz: Vitor Cruz + zestaw narzędzi)

Rozpoznawanie słów (rozumienie słowa pisanego): jest niezbędne do odczytywania słów i opiera się w dużej mierze na kojarzeniu liter z dźwiękami i stosowaniu wiedzy o języku mówionym do interpretacji słowa pisanego.

Płynne czytanie: wymaga automatycznego rozpoznawania słów, czytania odpowiednio szybko i ze zrozumieniem, a także umiejętności wizualnego przetwarzania informacji i opanowania niezbędnych językowych umiejętności pragmatycznych.

Ćwiczenia przydatne na początkowym etapie nauki czytania i pisania

- dzieci powinny mieć jak najwięcej okazji do ustnego ćwiczenia umiejętności językowych
- należy prezentować dzieciom liczne i różnorodne przykłady słowa pisanego
- należy zadbać o to, by dzieci miały świadomość słowa pisanego
- warto grać z dziećmi w gry słowne
- należy pomagać dzieciom rozpoznawać i zapisywać litery alfabetu
- należy pomóc dzieciom w zrozumieniu związków pomiędzy literami i dźwiękami
- zachęcać dzieci do zabawy materiałami do pisania, zapisywania liter i rysowania
- należy pomagać dzieciom w rozwoju słownictwa

(Lerner i Johns, 2009, s. 360,).

Część 2: Teorie na temat nauki czytania

Rozwój umiejętności czytania – teoria czytelności wg Chall

Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, jak rozwija się umiejętność czytania i stosować tę wiedzę do omawiania postępów uczniów na wczesnym etapie nauki czytania. Zrozumienie, czym charakteryzuje się ten etap, pomoże nauczycielom w zrozumieniu problemów, z którymi borykają się ich uczniowie i udzieleniu im odpowiedniego wsparcia. Chall opisuje rozwój nauki czytania u osób szybko się uczących. Według niej jest to proces rozwojowy i wszyscy uczniowie przechodzą przez te same etapy, lecz w różnym tempie (Chall, 1983). Chall podzieliła proces nauki czytania na sześć etapów, od narodzenia do wieku dojrzałego.

Etap 0: Od narodzenia do poziomu 1 (przed rozpoczęciem nauki czytania)

Na tym etapie dzieci poszerzają swoją wiedzę i rozwijają umiejętność posługiwania się mową, zwłaszcza w kontekście morfologii (części składowych słów), składni (gramatyki) i semantyki (znaczenia słów). Dzieciom bardzo przydaje się znajomość kontekstu uzyskiwana dzięki obrazkom w tekście. Słowa są rozpoznawane w kontekście. Dzieci zaczynają rozumieć, czym są słowa i że składają się z dźwięków. Mogą nauczyć się alfabetu i pisania swoich imion. Na tym etapie należy przeprowadzać z dziećmi ćwiczenia mające na celu rozwój świadomości fonologicznej. Świadomość fonologiczna pomaga im rozumieć dźwięki mowy i używać ich, dzięki czemu dzieci uczą się, że niektóre słowa mogą mieć podobnie brzmiące końcówki (rymy) lub zaczynać się od tych samych dźwięków (aliteracja). Na tym etapie dziecko zapamiętuje słowa wzrokowo, i jest w stanie zrozumieć, że słowa składają się z mniejszych elementów składowych. Dzieci będą w stanie dostrzec związki pomiędzy słowami i dźwiękami. Nabywają pewną wiedzę na temat słowa pisanego, a ich czytanie jest określane jako pseudo (udawane) czytanie. Aby osiągnąć sukces na tym etapie, dzieci muszą mieć duży kontakt ze słowem pisanym w swoim najbliższym otoczeniu. Dzięki temu będą mogły dostrzec związki pomiędzy mową i pismem (Wolf, 2007).

Etap 1 (1-2 klasa, 6-7 lat) Początkowy etap nauki czytania i rozumienia słowa pisanego

Dzieci próbują „złamać szyfr” (wypowiadać słowa). Oznacza to, że podczas czytania dziecko nie polega już wyłącznie na znajomości określonych słów w tekście. Dzieci muszą mieć rozwiniętą świadomość fonologiczną, by móc odczytywać słowa. Zaczynają dokładnie analizować tekst i wypowiadać słowa. Zdobywają wiedzę o pisowni słów, a także świadomość, że litery (spółgłoski i samogłoski) reprezentują dźwięki. W tym momencie to bardzo ważna wiedza. Pod koniec tego procesu zdobywają wiedzę ogólną o pisowni wyrazów. Na tym etapie uzyskanie świadomości fonologicznej i korzystanie z niej jest niezwykle ważne dla nauki czytania. Trudności związane z pamięcią fonologiczną mogą być przyczyną problemów z nauką słownictwa. Dzieci początkowo korzystają z pomocy obrazkowych i starają się zapamiętywać słowa. Później jednak opanowują umiejętności fonologiczne i zaczynają rozpoznawać słowa.

Etap 2 - Utrwalenie, płynność i większa kontrola nad procesem czytania (2-3 klasa, 7-8 lat)

Na tym etapie utrwalają się umiejętności nabyte na etapie 1. Czytając słowa i opowiadania, dzieci uczą się stosować w praktyce wiedzę i umiejętności nabyte na etapie 1. Uczniowie zaczynają czytać bardziej skomplikowane słowa i rozpoznają je automatycznie. Zyskują coraz większą kontrolę nad procesem czytania. Dzięki ćwiczeniom mogą nauczyć się czytać bardziej płynnie (automatycznie). Zaczynają rozumieć czytany tekst i zdobywają wiedzę z zakresu ortografii.

Etap 3 - Czytanie w celu zdobycia nowej wiedzy: Krok pierwszy (4-8 klasa, 9-13 lat)

Na tym etapie dzieci uczą się poprzez czytanie. Czytanie obejmuje poznawanie nowych faktów i pojęć zawartych w różnych książkach. Jest to niezbędne narzędzie do poznawania faktów z określonego punktu widzenia. Uczniowie muszą połączyć nową wiedzę z wiedzą już zdobytą, by dostrzec związki między różnymi ideami i zapamiętać je.

Etap 4: Różne punkty widzenia (szkoła średnia, 14-18 lat)

Główna różnica pomiędzy etapem 3 i 4 polega na tym, że na etapie 4 uczniowie zaczynają analizować informacje z różnych punktów widzenia. Zwiększa się umiejętność czytania analitycznego i krytycznego. Uczniowie zaczynają brać pod uwagę różne punkty widzenia. Zaczynają czytać materiały napisane z różnych perspektyw i poznają więcej szczegółów na temat określonych koncepcji. Uczą się korzystać z bardziej skomplikowanych tekstów zawierających różne poglądy i opinie.

Etap 5 - Podejście krytyczne - Pogląd na świat (szkoły wyższe, 18 lat i więcej)

Studenci szkół wyższych cały czas korzystają ze zdobytej wcześniej wiedzy i różnych strategii rozumienia tekstu. Jako czytelnicy mają teraz możliwość wyboru tekstów do czytania. W zależności od celu czytania, czytelnik może zastosować różne strategie. Na przykład może przeczytać tekst pobieżnie lub dokładnie go przeanalizować. Czytelnik zyskał umiejętność krytycznego podejścia do tekstu i formułowania własnych poglądów w oparciu o wiele źródeł.

Wpływ na naukę: główne procesy kognitywne i umiejętności związane z czytaniem

Mim Hutchings

Wpływ na naukę

Gdy dziecko rozpoczyna naukę czytania i pisania, nauczyciele muszą pamiętać o wielu czynnikach, które wpływają na proces nauki. Jakkolwiek nauka to proces bardzo osobisty, ogromny wpływ mają na niego nasze doświadczenia życiowe oraz to, z kim i gdzie się uczymy (Hutchings 2012). Illeris (2003, 2009) uważa, że w zasadzie nauka opiera się na dwóch podstawowych założeniach. Po pierwsze, nauka wymaga połączenia dwóch procesów: zewnętrznej interakcji pomiędzy uczniem i jego społecznym, kulturowym bądź fizycznym otoczeniem oraz wewnętrznego procesu psychologicznego polegającego na zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy (Illeris, 2003:398). Po drugie nauka odbywa się na trzech płaszczyznach:

1. Płaszczyzna treści obejmuje wiedzę, umiejętności, postawy i zachowania
2. Płaszczyzna motywacyjna jest związana głównie z emocjami
3. Płaszczyzna interakcji obejmuje komunikację, współpracę i społeczność (Illeris, 2009)

Pedagodzy uważają, że nauka czytania opiera się przede wszystkim na płaszczyźnie treści, zwłaszcza wiedzy i umiejętnościach wymaganych do interpretowania symboli graficznych i dostrzegania związku pomiędzy fonemami i grafemami. Autorzy wielu opracowań dotyczących nauki czytania i pisania omawiają oddzielnie aspekty kognitywne, emocjonalne i środowiskowe i skupiają się przede wszystkim na psychologicznych procesach zdobywania i poszerzania wiedzy.

Jaki wpływ mają te obserwacje na holistyczne postrzeganie nauki czytania i pisania?

Po pierwsze, środowisko i sposoby w jaki dzieci uczą się czytać i pisać zmieniają się. Rozwój technologii cyfrowej zmienia sposób w jaki dzieci postrzegają słowo pisane. Mają dostęp do coraz liczniejszych źródeł informacji, nowych sposobów komunikowania się i rozrywki, zwłaszcza za pośrednictwem Internetu lub mediów cyfrowych. Często dzieci, rozpoczynając naukę w szkole, już mają bogate doświadczenie w kontaktach z technologią, które mogą wykorzystać w trakcie nauki. Jako przykład można podać różne historie zaczerpnięte z filmów lub telewizji oraz korzystanie z technologii do grania w gry komputerowe lub pisania smsów. Wszystko to zmienia nasze postrzeganie umiejętności czytania i pisania we współczesnym świecie. Eagle (2012) opisuje interakcje zachodzące między rodzicami i małymi dziećmi przy wykorzystaniu prostych zabawek elektronicznych. Te interakcje zostały skontrastowane z bardziej tradycyjnymi interakcjami przy użyciu historyjek dla dzieci. Autor sugeruje, że nasza definicja czytelnictwa powinna obejmować:

- tradycyjne czytelnictwo związane z książkami;
- czytelnictwo audiowizualne związane z filmami i telewizją;
- czytelnictwo cyfrowe związane z technologiami takimi jak telefony komórkowe, komputery i tablety.

Podczas gdy w nauka w szkole, zwłaszcza nauczanie początkowe, nadal skupia się na czytelnictwie w tradycyjnym rozumieniu, należy sprawę mieć świadomość, że dzieci uczą się, dzięki korzystaniu z technologii w szerszym środowisku. Na przykład, czego dzieci mogą nauczyć się o skomplikowanej budowie opowiadań, charakterystyce i języku z tekstów w telewizji (Browne) lub też jak wysyłanie smsów wpływa na ich postrzeganie pisania? Związki pomiędzy życiem domowym i szkolnym mogą stanowić kluczowy element wspierający dziecko w stawianiu pierwszych kroków w środowisku szkolnym. Brooks i inni (2008), analizując skuteczne praktyki włączające związane z nauką czytania i pisania w domu rodzinnym, a także programy obejmujące naukę języka i umiejętności liczenia, wymieniają różne przykłady wsparcia edukacyjnego udzielanego małym dzieciom w Wielkiej Brytanii i na całym świecie. Zwracają uwagę, że nowe programy są coraz bardziej multimedialne i łączą opowiadanie historii z nowymi technologiami, takimi jak np. wysyłanie wiadomości tekstowych.

Drugim kluczowym elementem jest rozważenie organizacji i adekwatności szkolnych programów nauczania umiejętności pisania i czytania. Jedna z metod opiera się na myśleniu na trzech poziomach, w Anglii nazywanych „falami” (Brooks 2002).

Poziom 1: wysokiej jakości włączające nauczanie początkowe dla wszystkich dzieci

Poziom 2: dodatkowe, dostosowane do wieku uczniów, zorganizowane interwencje mające na celu pomoc dzieciom w uzupełnieniu braków edukacyjnych. Obejmują one m.in. pracę w małych grupach w ramach specjalnie opracowanych programów interwencyjnych, a więc: czytanie w parach, czytanie w grupach i ćwiczenia fonetyczne.

Poziom 3: interwencje specjalne w przypadku dzieci, dla których poziomy 1 i 2 nie są wystarczające i które mają określone dodatkowe potrzeby związane z nauką czytania i pisania lub którym taka nauka przychodzi wyjątkowo trudno. Poziom ten wymaga konsultacji ze specjalistami w celu opracowania indywidualnego programu dla danych uczniów lub grup uczniów.

Trzecia kwestia, którą należy wziąć pod uwagę to podstawowe zasady przyswajania sobie i rozwijania umiejętności i strategii związanych z czytaniem. Clay (1979, 1993) określa czytanie jako umiejętność polegającą na odkrywaniu znaczenia i rozwiązywaniu problemów, którą można doskonalić i modyfikować w miarę praktyki.

Czytanie jako odkrywanie znaczenia

Celem czytania nie jest tylko rozpoznawanie słów i dźwięków, lecz zrozumienie przekazu autora. Czytelnicy muszą pracować z tekstem, analizować go i zastanawiać się nad jego znaczeniem.

Czytanie jako rozwiązywanie problemów

Gdy czytamy tekst wiemy, że powinien on mieć określony sens, więc zauważamy ewentualne błędy gramatyczne i błędnie użyte słowa. Zaawansowani czytelnicy potrafią być na tyle elastyczni, by zrozumieć tekst mimo błędów. Czytając, rozwiązują problemy.

Umiejętność czytania można doskonalić i modyfikować w miarę praktyki.

Im więcej czytamy, tym lepszymi czytelnikami się stajemy. Dzieci, którym brak doświadczenia i którym czytanie nie sprawia przyjemności, nie są zbyt zmotywowane, by ćwiczyć tę umiejętność. Może to sprawić, że coraz bardziej widoczna będzie różnica w poziomie zaawansowania uczniów w tej samej klasie.

Aby zwiększyć swoje umiejętności związane z czytaniem, dzieci potrzebują:

1. Dobrych powodów (motywacji), by czytać i pisać (celów)
2. Doświadczenia i praktyki w czytaniu i pisaniu różnego rodzaju tekstów, m.in. opowiadań, wierszy, wiadomości i tekstów informacyjnych (wybór tekstów)
3. Wsparcia w nauce (bezpośrednie instrukcje)
4. Słuchania, jak czytają doświadczeni czytelnicy i obserwowania, jak piszą osoby, które już opanowały umiejętność pisania.

Doświadczeni czytelnicy czytają płynnie, automatycznie i zdają sobie sprawę z wykonywanych czynności jedynie wówczas, gdy muszą rozwiązać jakiś problem związany z nowym lub trudnym tekstem. Z kolei niedoświadczeni czytelnicy świadomie korzystają z posiadanej wiedzy, by „złamać szyfr” i poznać znaczenie tekstu. Na przykład będą szukać znajomych słów i związków pomiędzy literami i dźwiękami, które znają lub będą zgadywać na podstawie obrazków.

Na wczesnym etapie nauki czytania często kładzie się szczególny nacisk na jeden konkretny aspekt nauki. Na przykład w Anglii obecnie duży nacisk kładzie się na metodę SSP (*systematic synthetic phonics*) (Rose Report 2006, Joliffe i Waugh 2012). Metoda ta polega na systematycznej nauce poszczególnych dźwięków np. k/o/t, a następnie połączeniu tych dźwięków w słowa („kot”). Jednakże czytanie wymaga nie tylko znajomości dźwięków występujących w języku, lecz polega także na korzystaniu z różnych umiejętności i strategii, by odkryć znaczenie tekstu.

Umiejętności i strategie – co mamy na myśli?

Umiejętności - zestaw narzędzi wspierających czytanie	Strategie – w jaki sposób czytelnik korzysta z posiadanej wiedzy, by czytać ze zrozumieniem
<ul style="list-style-type: none"> • słowa • dźwięki • nazwy liter • słownictwo • formy tekstów • gramatyka Podstawowa wiedza	<ul style="list-style-type: none"> • przewidywanie • porównywanie • tworzenie obrazów • określanie znaczenia • ponowne czytanie • dostosowywanie tempa czytania Rozwiązywanie problemów i odkrywanie znaczenia

Bibliografia

Brooks, G. (2002) What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes. Department for Education and Skills
 Available from: <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>

Brooks, G. Pahl, K. Pollard, A. & Rees, R. (2008) Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally. Reading, CFBT Trust. Available from: [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/family%20learning%20report%20\(v08\)web.pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/family%20learning%20report%20(v08)web.pdf)

Clay, M. (1979) The Early Detection of Reading Difficulties. Auckland, Heinemann.

Clay, M. (1993) Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training. Auckland Heinemann.

Eagle, S. (2012) Learning in the Early Years: Social interactions around picture books, puzzles and digital technologies. Computers and Education 59: 38-49

Illeris, K. (2003) Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. International Journal of Life long Learning 22(4): 396-406

Illeris, K. (2009) A Comprehensive Understanding of Human Learning. International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning 2(1): 45-63

Joliffe, W. Waugh, D. (2012) Teaching Systematic Synthetic Phonics in Schools. London, SAGE

Część 3 Problemy z czytaniem

Pięć mitów dotyczących uczniów, którzy słabo czytają

Torgesen (2004) wymienia pięć najbardziej rozpowszechnionych błędnych przekonań, które nie pozwalają słabym uczniom rozwinąć umiejętności czytania. Lyon potwierdza ten negatywny wpływ na rozwój umiejętności czytania u tych uczniów:

1. W przypadku „wzrokowców” należy skupiać się przede wszystkim na pomocach wizualnych
2. Gdy dziecku nie udaje się zapamiętać związku pomiędzy literą i dźwiękiem w pierwszej klasie szkoły podstawowej, nauczyciele muszą zastosować inną metodę
3. Dzieci w przedszkolu i pierwszej klasie szkoły podstawowej, które mają problemy ze świadomością fonetyczną, słownictwem i/lub kojarzeniem liter z dźwiękami potrzebują po prostu więcej czasu
4. Inne metody nauczania (np. w nauce czytania powinno się uwzględnić teorię inteligencji wielorakiej)
5. Wolontariusz lub nauczyciel, mając dość czasu, może pomóc uczniowi w pokonaniu trudności związanych z nauką czytania.

Definicja ucznia, który słabo czyta

Czytelnicy, którym grozi niepowodzenie to osoby, które:

- nie nauczą się płynnie czytać, jeśli nie zaoferuje im się pomocy;

- uczniowie, którzy słabo czytają i którzy nie opanują umiejętności czytania w odpowiednim stopniu, jeśli nie udzieli im się odpowiednich instrukcji

To szkoła jest odpowiedzialna za udzielanie odpowiednich instrukcji podczas nauki czytania. 95% uczniów, z chwilą ukończenia szkoły podstawowej powinno w odpowiednim stopniu opanować umiejętność czytania. (Vernooy, 2006)

Niektórzy uczniowie, mimo starań, nadal doświadczają znacznych trudności podczas nauki czytania. Najlepiej jest jak najwcześniej określić, które dzieci słabo czytają lub wciąż mają trudności z czytaniem, by móc udzielić im odpowiedniego wsparcia.

Nauczanie strategii będzie przynosiło najlepsze rezultaty, gdy zastosuje się je na wczesnym etapie nauki (Bursuck i Damer, 2011).

W przypadku, gdy uczniowie nie opanowali umiejętności czytania w wymaganym stopniu, większość z nich nie będzie w stanie nadrobić tych zaległości, ponieważ późne interwencje rzadko bywają skuteczne.

- Około 5% uczniów: potrafi nauczyć się czytać naturalnie i nie wymaga żadnych formalnych instrukcji
- 20-30% uczniów: uczy się czytać z łatwością i nie wymaga żadnych specjalnych instrukcji
- 20-30% uczniów: nauka czytania jest dla nich ciężką pracą. Będą potrzebować dodatkowego wsparcia.
- Około 30% uczniów: nauczą się czytać tylko jeśli udzieli im się intensywnego wsparcia.
- Około 5% uczniów: będą mieli poważne problemy z nauką czytania i trzeba będzie wobec nich zastosować specjalne metody edukacyjne

W przypadku, gdy uczniowie nie opanowali umiejętności czytania w wymaganym stopniu, większość z nich nie będzie w stanie nadrobić tych zaległości, ponieważ późne interwencje rzadko bywają skuteczne.

Choć, ucząc dzieci czytać, powinno się stosować metody dostosowane do poziomu ich rozwoju, nie powinno się czekać beczynnie, aż dziecko osiągnie wiek, w którym może rozpocząć naukę czytania. Zwłaszcza na etapie nauczania początkowego problemom z czytaniem i pisanem można zaradzić stosując skuteczne metody nauczania i odpowiednie instrukcje.

Aby dzieci mogły nauczyć się czytać płynnie, nauczyciele muszą koniecznie wiedzieć, jak radzić sobie z różnicami pomiędzy uczniami. Skuteczne nauczanie to coś więcej niż tylko realizacja programu nauczania i stosowanie określonych metod pedagogicznych czy „sprawdzonych materiałów” (Allington i Johnston, 2001; Darling-Hammond, 1999; Duffy, 1997; Pressley i inni, 2001; Sanders, 1998; Taylor, Pearson, Clark i Walpole, 2000).

Musimy skupić się na wykształceniu odpowiednio licznego grona nauczycieli-specjalistów.

Dobrym nauczycielom udaje się osiągnąć sukces niezależnie od wybranego programu nauczania, metod pedagogicznych czy materiałów do nauki czytania.

Należy zdawać sobie z tego sprawę, gdy rozważa się wybór najlepszej metody pomocy uczniom, którzy mogą mieć problemy z czytaniem.

Charakterystyka uczniów doświadczających znacznych trudności w nauce czytania

Uczniowie mający trudności z nauką czytania mogą mieć pewne problemy w określonych dziedzinach wymienionych poniżej:

- Umiejętności językowe związane z językiem mówionym
- Świadomość fonologiczna i fonemiczna
- Słownictwo (wymowa, odczytywanie i zapisywanie słów)
- Rozumienie słowa pisanego
- Płynne czytanie
- Rozumienie czytanego tekstu
- Problemy z koncentracją
- Pamięć
- Umiejętność wykorzystania zdobytej wcześniej wiedzy (Cooper, Chard i Kiger, 2006).

Charakterystyka uczniów, u których nie zaobserwowano postępów

- Problemy fonologiczne

- Czytanie poprawnie, ale zbyt wolno
- Czytanie zbyt wolno i niepoprawnie

U tej grupy uczniów zaobserwowano problemy w następujących dziedzinach:

- umiejętność czytania w języku ojczystym
- język mówiony
- świadomość fonemiczna i kojarzenie liter z dźwiękami
- płynne czytanie
- rozumienie czytanego tekstu
- skupienie się na tekście
- Motywacja

(Chall_Curtis 2003)

Część 4: Płynne czytanie

Płynne czytanie jest określane jako dokładne, poprawne i szybkie rozpoznawanie słów. Badania wykazały, że umiejętności płynnego czytania należy uczyć zarówno młodszych, jak i starszych uczniów (National Reading Panel, 2000). Gdy uczniowie mają problemy podczas nauki czytania i nie potrafią czytać płynnie, często na późniejszym etapie mają problemy ze zrozumieniem treści edukacyjnych.

Uczniom czytającym płynnie odczytywanie słów nie sprawia najmniejszego problemu. Umiejętność płynnego czytania sprawia, że wykorzystują swoje zasoby kognitywne (pamięć i uwagę), by zrozumieć dany tekst. Płynne czytanie pozwala również na odpowiednie akcentowanie zdań, aby lepiej przekazać ich znaczenie. Badania wykazują, że wraz z rozwojem umiejętności płynnego czytania rozwija się również zdolność rozumienia tekstu (Kuhn i Stahl, 2000). Dlatego płynne czytanie to kluczowa umiejętność, którą należy rozwijać u dzieci. Mimo iż płynność to ważny element rozwoju umiejętności czytania, nauczyciele często nie poświęcają jej dość uwagi i skupiają się raczej na szybkości czytania niż odpowiednim akcentowaniu zdań (Housel, 2011). W takim wypadku uczniowie mogą nie opanować umiejętności płynnego czytania i nie będą odpowiednio zmotywowani, by poświęcać więcej czasu na naukę czytania. Czytanie nie będzie dla nich przyjemnością i zabawą.

Płynne czytanie określono jako umiejętność, która wymaga ciągłych ćwiczeń, podobnie jak utrzymanie kondycji fizycznej. Huey, opisując płynne czytanie, zaznacza że „ciągłe powtarzanie sprawia, że umysł nie skupia się już na szczegółach, przez co cała czynność staje się łatwiejsza, zajmuje mniej czasu i wymaga mniej wysiłku i skupienia” (1908, 2. 104). Oznacza to, że gdy słowa są rozpoznawane szybko i poprawnie, umysł może skoncentrować się na rozumieniu danego tekstu. Gdy uczeń opanuje umiejętność płynnego czytania, zwiększa się jego poczucie własnej wartości i motywacja. Gdy dziecko nabiera pewności i czytanie zaczyna sprawiać mu przyjemność, będzie czytało coraz więcej, a tym samym zapamiętywało pisownię większej liczby słów, a także ich brzmienie i znaczenie. Innymi słowy, zacznie czytać płynnie, wzbogaci swoje słownictwo i będzie lepiej rozumieć czytany tekst. Dlatego w tej części podręcznika podkreślono znaczenie płynnego czytania i jego związek ze skutecznym opanowaniem umiejętności czytania.

Choć badania wykazują, że istnieje wyraźny związek pomiędzy płynnym czytaniem a czytaniem samodzielnym, skupienie się na czytaniu samodzielnym nie zagwarantuje, że uczeń zacznie czytać płynnie, o ile nie udzieli mu się odpowiednich wskazówek na temat płynnego czytania (Housel, 2011). Dlatego w tej części podręcznika omówiono różne techniki, których można użyć w celu zwiększenia płynności czytania u uczniów. Strategie i techniki opisane w tym module opracowano w oparciu o wyniki badań i teorie związane z płynnym czytaniem. Instrukcje dotyczące płynnego czytania mogą mieć różną formę, od poleceń dla całej grupy do wskazówek indywidualnych. Techniki mające na celu nauczenie uczniów płynnego czytania, takie jak ponowne czytanie tego samego tekstu, czytanie chóralne, czytanie z pomocą nauczyciela i czytanie w parach, wraz z dokładnym omówieniem, zawarto w zestawie narzędzi.

Czym jest płynne czytanie?

Płynne czytanie to umiejętność czytania poprawnie, szybko i odpowiednio akcentując zdania. Gdy uczniowie czytają płynnie, z odpowiednią intonacją, mogą lepiej zrozumieć dany tekst (Cooper i inni, 2006). Uczniowie zazwyczaj opanowują umiejętność płynnego czytania w drugiej lub trzeciej klasie. Wówczas można zaobserwować pewne przejście od rozróżniania słów do koncentrowania się na ich znaczeniu (Minskoff, 2005). Umiejętności płynnego czytania i rozumienia

tekstu są ze sobą ściśle związane, jednakże opanowanie pierwszej z nich nie daje gwarancji, że uczeń będzie w stanie zrozumieć czytany tekst. Aby czytanie przynosiło efekty, uwaga i pamięć muszą skupiać się na interpretacji tekstu. Ponadto, aby opanować umiejętność płynnego czytania, bardzo ważne jest, by pewne umiejętności składowe opanowane na wczesnym etapie nauki czytania były stosowane automatycznie. Innymi słowy, płynne czytanie i odpowiednie akcentowanie zdań jest związane z automatycznym rozpoznawaniem liter, kojarzeniem ich z dźwiękami oraz dostrzeganiem słów i ich budowy (Cooper i inni, 2006).

Co składa się na umiejętność płynnego czytania

Umiejętność płynnego czytania obejmuje trzy aspekty:

- **Poprawność:** umiejętność czytania poprawnie (w jakim stopniu poprawnie czyta dana osoba). Obejmuje:
 - o Świadomość fonologiczną,
 - o Znajomość słów,
 - o Umiejętność odczytywania słów
- **Szybkość:** Umiejętność czytania bez wysiłku (jak szybko czyta dana osoba)
 - o Czytanie automatyczne
 - o Czytanie szybko i bez wysiłku
- **Prozodia:** Umiejętność czytania płynnie, odpowiednio akcentując słowa i zachowując właściwą intonację (Boyle, 2010).

Rodzaje płynnego czytania

Istnieją dwa rodzaje płynnego czytania:

- Płynne czytanie na głos: Płynne czytanie na głos obejmuje tempo, poprawność i prozodię
- Płynne czytanie po cichu: Płynne czytanie po cichu obejmuje tempo i rozumienie tekstu.

Trudności związane z płynnym czytaniem

Uczniowie, którzy nie potrafią przyswoić sobie umiejętności płynnego czytania mogą mieć następujące problemy (Bryant, Smith i Bryant, 2008):

- powolne czytanie na głos (czytanie słowo po słowie; problemy związane z poprawnością i szybkością)
- powolne czytanie po cichu
- trudności związane z odczytywaniem podstawowych słów
- ograniczone rozróżnianie słów
- nie zapamiętywanie liter i słów
- czytanie na głos z nieodpowiednią intonacją i nie zachowując właściwego rytmu
- nieumiejętność streszczenia przeczytanego tekstu
- niepoprawne odczytywanie na głos nowych słów
- gubienie się w tekście podczas czytania na głos
- nieodpowiednia wymowa słów
- mylenie słów
- pomijanie słów

Rozwój umiejętności płynnego czytania

Należy koniecznie zrozumieć, w jaki sposób rozwija się umiejętność płynnego czytania, ponieważ dzięki tej wiedzy nauczyciele będą mogli opracować odpowiednie instrukcje dla uczniów mających problemy z płynnym czytaniem.

Zgodnie z modelem Ehriego, dzieci uczą się czytać płynnie, gdy nauczą się rozpoznawać wszystkie litery w słowie i kojarzyć je z odpowiednimi dźwiękami. Gdy dziecko napotyka na nowe słowo, najpierw określa dźwięki odpowiadające każdej z liter, następnie łączy te dźwięki, a w końcu odczytuje słowo. Gdy dziecko widzi dane słowo już któryś raz, zapamiętuje je wzrokowo, ponieważ powtarzanie pomaga dziecku odczytywać słowa bez zastanowienia i poprawnie. Inaczej ujmując, automatyczne odczytywanie słów prowadzi do płynnego czytania (Cooper i inni, 2006).

Później, gdy dzieci uczą się dostrzegać pewne powtarzalne wzory w zapisie słów, zaczynają czytać płynnie. Gdy po raz kolejny natrafiają na te same słowa i zapamiętują je wzrokowo, zaczynają rozróżniać układ liter, dzięki czemu mogą odczytywać nowe słowa na zasadzie analogii (Cooper i inni, 2006).

Rola płynnego czytania

Uczniowie najpierw muszą nauczyć się poprawnie odczytywać słowa, dopiero potem zaczynają czytać automatycznie. Poprawne odczytywanie słów jest niezbędne, by móc je rozpoznać (patrz: Moduł 4) Automatyczne czytanie jest z kolei niezbędne, by rozwinąć umiejętność płynnego czytania. Płynne czytanie nie polega tylko na szybkim odczytywaniu słów, lecz również na łączeniu ich w zdania, a zdań – w cały tekst (Minskoff, 2005).

Udzielając instrukcji związanych z płynnym czytaniem, należy brać pod uwagę następujące umiejętności:

1. Automatyczne odczytywanie słów
2. Czytanie na głos, odpowiednio akcentując słowa i zachowując właściwą intonację
3. Płynne czytanie na głos
4. Szybkie czytanie po cichu

Uczniowie powinni stopniowo „przechodzić” od płynnego czytania na głos do szybkiego czytania po cichu. Jeśli nauczyciel poświęci zbyt dużo czasu na fazę czytania na głos, uczniowie mogą mieć problem z nauczeniem się czytania po cichu (Minskoff, 2005).

Udzielanie nieodpowiednich instrukcji jako zauważalna przyczyna problemów z czytaniem

Zdając sobie sprawę, jak ważne jest udzielanie odpowiednich instrukcji, nauczyciele muszą zadać sobie kilka niezwykle ważnych pytań dotyczących własnych sposobów formułowania poleceń:

- Czy wyraźnie określam cele?
- Czy konsekwentnie stosuję określoną metodę?
- Czy korzystam z podręcznika opisującego tę metodę?
- Czy daję uczniom dość czasu na przeczytanie tekstu?
- Czy zwracam odpowiednią uwagę na automatyczne czytanie u uczniów?
- Czy wiem, czym charakteryzuje się uczeń mający trudności z czytaniem?
- Czy odpowiednio dobieram metody do różnych uczniów?

Cele muszą być realistyczne, co oznacza, że 95 % uczniów musi być w stanie je osiągnąć.

Przekonanie, że w przypadku słabszych uczniów nauczyciel musi dostosowywać cele do ich poziomu, jest błędne. Ważne jest, by nauczyciel konsekwentnie stosował określoną metodę na początkowym etapie nauki.

Szkoły ponoszą odpowiedzialność za krytyczną analizę stosowanych metod:

czy dana metoda obejmuje udzielanie systematycznych i dokładnych instrukcji dotyczących łączenia dźwięków w słowa? Czy dana metoda sprzyja opanowaniu słownictwa oraz umiejętności płynnego czytania i rozumienia tekstu i traktuje te kwestie całościowo, nie analizując każdej strategii oddzielnie?

Nauczyciel musi poświęcać odpowiednią ilość czasu na naukę czytania. Początkujący czytelnicy potrzebują 400 minut czytania tygodniowo! Uczniowie drugiej i trzeciej klasy potrzebują 3 godzin tygodniowo.

W przypadku uczniów, którzy mogą mieć trudności z nauką czytania, nauczyciele muszą poświęcić co najmniej godzinę na dodatkowe instrukcje.

W miarę rozwoju umiejętności automatycznego czytania, uczniowie tworzą podstawy do aktywnego przyswajania nowego słownictwa (Chall, 1990).

Udzielając systematycznych i dokładnych instrukcji, nauczyciel uzyskuje możliwość odnotowania mocnych i słabych stron uczniów. (Vernooy, 2012)

Nauczyciele koniecznie muszą poddać krytycznej analizie swój stosunek do uczniów mających problemy z czytaniem:

Tacy uczniowie nie potrzebują:

- wolniejszego tempa
- zupełnie innych instrukcji (np. metod uwzględniających odmienne style uczenia się, pomocy wizualnych itp.)
- specjalnych programów, które tylko sprawiają, że uczniowie czują się jeszcze bardziej zagubieni i nie są pewni, jakie strategie powinni stosować.

Uczniowie mający trudności z czytaniem potrzebują, by poświęcić im więcej czasu. Innymi słowy, potrzebują dokładniejszych instrukcji i większego wsparcia ze strony nauczyciela. Muszą wykonywać więcej ćwiczeń i częściej powtarzać zadany materiał.

Nauczyciele muszą poddać krytycznej analizie swoje poglądy dotyczące różnego traktowania uczniów: w niektórych szkołach uczniom mającym trudności z czytaniem pozwala się na naukę w ich własnym tempie. Taka metoda zakłada mniejszą ingerencję ze strony nauczyciela. Mortimer (1998) zwraca uwagę na pozytywny wpływ interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem na postępy poczynione przez ucznia.

Uczeń, który może mieć problemy z czytaniem, zyskuje więcej dzięki interakcji z rówieśnikami i wspólnemu wykonywaniu instrukcji udzielanych całej grupie niż gdyby miał uczyć się sam we własnym tempie.

Specjalne metody edukacyjne nie tylko nie sprzyjają rozwojowi ucznia, ale nawet mają na niego negatywny wpływ.

- Można by sądzić, że zaadaptowane i bardziej zindywidualizowane metody nauczania są korzystne dla ucznia, lecz badania wykazują, że jest wręcz odwrotnie.
- Adaptacja metod oznacza szukanie remedium na problemy, które wynikają często z nieadekwatnych instrukcji nauczycieli.
- Adaptacja metod oznacza również pracę indywidualną poza klasą. Jednakże o wiele lepsze rezultaty przynosi praca z całą klasą i udzielanie dokładnych instrukcji całej grupie uczniów.
- Adaptacja metod oznacza, że dziecko może uczyć się we własnym tempie. Jednakże lepiej jest położyć większy nacisk na naukę czytania i pisanie na wczesnym etapie.
- Adaptacja metod oznacza „obniżenie poprzeczki” i dostosowanie celów do możliwości słabszych uczniów. Ma to na nich negatywny wpływ. Uczeń mający problemy z czytaniem powinien poświęcać na tę czynność więcej czasu, lecz jednocześnie dążyć do *tych samych celów co jego rówieśnicy*. (Vernooij, 2012)

Zaangażowanie uczniów i rodziców

Dzieci, którym nauka czytania przychodzi z trudem mogą przejawiać niepożądane zachowania. Stają się sfrustrowane i tracą motywację do dalszej pracy, zaczynają przejawiać zachowania trudne, rozmawiają na lekcji, ściągają, zgadują...

Ważne jest, by zaangażować samych uczniów w opracowywanie odpowiednich instrukcji, które mają im pomóc w nauce czytania:

- Co jest dla nich trudne?
- Czy mogą ćwiczyć w domu, a jeśli tak, kto mógłby im w tym pomóc?
- Czy potrafią odpowiedzieć na pytania dotyczące tekstu?
- Czy potrafią określić strategie, które stosują podczas czytania?

Rodzice mają ogromny wpływ na rozwój umiejętności językowych związanych z nauką czytania u swoich dzieci (patrz: część 1). Nauczyciele powinni zatem zaangażować w naukę czytania rodziców, zwłaszcza jeśli dane dziecko może mieć problemy z przyswojeniem sobie tej umiejętności. Szkoły mogłyby organizować spotkania informacyjne na temat wczesnego etapu nauki czytania i pisanie, znaczenia świadomości fonemicznej, korzyści płynących z czytania dzieciom, zapewniania im odpowiednich książek do czytania... Obecnie wiele szkół udostępnia rodzicom dodatkowe materiały do czytania w domu wspólnie z dzieckiem, korzystając ze strony internetowej szkoły.

Należy omówić z rodzicami następujące kwestie:

- poziom zaawansowania i możliwości ucznia w oparciu o wcześniejsze wyniki w nauce;
- czy dzieci mają możliwość ćwiczenia w domu?
- Czy istotnie ćwiczą?
- Czy rodzice są w stanie udzielić im wsparcia?

Ocena

Ocena czytania

- Ocenianie czytania
- Ocena nieformalna: elementy, które bierze się pod uwagę w przypadku oceny nieformalnej: (a) umiejętność czytania samodzielnie, (b) stosowanie się do poleceń nauczyciela podczas nauki czytania; (c) poziom frustracji w przy-

padku niepowodzenia

- ocena w oparciu o portfolio: udokumentowanie podstępów w nauce czytania i pisania
- Testy formalne (testy standardowe)
Czy są wiarygodne?

Czy są odpowiednio dostosowane do poziomu zaawansowania uczniów?

Jakie inne testy mogłyby być przydatne?

Ocena świadomości fonologicznej

- sprawdzanie umiejętności przeliterowywania słów: poproszenie ucznia, by przeliterował wybrane słowa
- Najpierw należy zademonstrować, w jaki sposób przeliterowuje się słowa. Następnie należy poprosić ucznia, by zrobił to samo. Jeśli nie potrafi, należy opracować dla niego odpowiednie ćwiczenia.
- Należy słuchać, czy uczeń czyta płynnie i odpowiednio akcentuje zdania, zwracając uwagę na znaki przestankowe.

Część 5: Ogólnie o interweniowaniu

Przykłady strategii interwencyjnych

Mim Hutchings

Przykład 1: Wczesna interwencja podczas pierwszego roku nauki szkolnej

Sammy miał prawie pięć lat, gdy poszedł do szkoły. Był jedynakiem i mieszkał na farmie na odludziu. Rodzice byli bardzo zajęci pracami gospodarskimi i nie posłali go do przedszkola. Szybko stało się jasne, że Sammy miał niewielki kontakt ze słowem pisanym. W klasie miał duży wybór materiałów do czytania, w tym książek. Nauczyciel Sammy'ego realizował program opracowany w taki sposób, aby wspierać wszystkie dzieci na wczesnym etapie nauki czytania. Po dwóch miesiącach nauczyciel stwierdził, że Sammy i troje innych dzieci potrzebują większego kontaktu z książkami i możliwości porozmawiania o nich z dorosłymi podczas codziennych dwudziestominutowych ćwiczeń. Nauczyciel opracował specjalny program interwencyjny w oparciu o metodę czytania „pod kierunkiem” (Wray, 2004).

Podstawowe zasady

1. Kilka informacji o skutecznych programach:

Skuteczny program powinien obejmować:

- rozwijanie poczucia własnej wartości wynikającego z sukcesów w nauce czytania
- rozwój umiejętności fonologicznych. Lepsze rezultaty osiąga się, korzystając z tekstów (opowiadań i książek zawierających informacje)
- krótkie (8-20 tygodniowe) intensywne interwencje, które mogą wyrzucić trwały efekt (Brooks, 2002).

2. Kilka informacji o rozwijaniu umiejętności czytania:

- nauka czytania to doświadczenie społeczne, toteż bardzo ważne jest czytanie dla przyjemności z pomocą osoby dorosłej i w grupie
- rozmowy o książkach sprzyjają rozwojowi zarówno umiejętności czytania, jak i słownictwa
- ważne jest, aby dziecko miało kontakt z wieloma różnymi książkami

Struktura programu interwencyjnego

Czytanie „pod kierunkiem” odbywa się w małych grupach. 4-6 dzieci czyta wspólnie tę samą książkę. Osoba dorosła prowadzi zajęcia i zwraca dzieciom uwagę na ważne aspekty książki. W przypadku grupy Sammy'ego skupiono się na rozrywce, słownictwie, zapoznaniu z tekstem drukowanym oraz rozpoznawaniu słów w tekście. Wyboru książek dokonuje się w oparciu o zainteresowania dzieci i ich poziom zaawansowania w nauce czytania. W tym wypadku wybrano książki z obrazkami i niewielką ilością tekstu, aby zachęcić dzieci do dyskusji. Wszystkie spotkania przebiegały w podobny sposób.

1. Wprowadzenie do książki – przedstawienie tematu, tytułu, autora i zgadywanie, o czym może być książka.
2. Dorosły czyta książkę, jednocześnie upewniając się, że dzieci nadążają za rozwojem akcji.
3. Omawianie opowiadania/książki, skupiając się na zrozumieniu jej treści i czerpaniu przyjemności z danej historii

4. Ponowne czytanie książki, tym razem skupiając się na szczegółach dotyczących bohaterów i konstrukcji historii oraz wszelkich istotnych słowach/literach/dźwiękach/rymach.
5. Badanie reakcji na tekst – dzieci rysują np. swoją ulubioną scenę lub bohatera i podpisują rysunki

Dzięki temu prostemu programowi interwencyjnemu Sammy i pozostałe dzieci szybko zaczęły robić postępy w nauce czytania i pisania i opanowały strategie konieczne, by mogły brać aktywny udział w zajęciach w klasie.

Przykład 2: Analiza i wspieranie nauki czytania i pisania w przypadku uczniów dwujęzycznych

W drugim przykładzie opisujemy część większego projektu badawczego o nazwie *Big Lottery Dyslexia and Multilingualism Project* (Mortimore i inni 2012 a i b), skupiającego się na analizie i wspieraniu nauki czytania w przypadku uczniów zagrożonych dysleksją. W projekcie wzięło udział 215 dzieci w wieku od 8 do 11 lat, mówiących 43 różnymi językami i uczęszczających do 55 szkół w Anglii. W tym przykładzie koncentrujemy się na programie interwencyjnym zastosowanym w ramach projektu.

Program ten opracowano w oparciu o skuteczne praktyki wspierające rozwój umiejętności czytania i pisania u dzieci (patrz: Brooks, 2002). Został on odpowiednio skonstruowany, poszerzony i oparty na metodach nauki krok po kroku, z wykorzystaniem różnych środków przekazu. Skupiono się na zwiększeniu umiejętności interpretowania dźwięków, rozwoju języka mówionego, dokładnym przyswojeniu słownictwa, rozwoju umiejętności związanych z rozumieniem tekstu, pracy z morfemami i stosowaniu odpowiednich strategii mających na celu poprawę pamięci i prędkości przetwarzania informacji (Mortimore i inni, 2012 a i b). Wybrano dwa przynoszące efekty programy interwencyjne:

Nessy (Net Educational Systems Ltd): wspomagany komputerowo program dla osób z dysleksją, obejmujący gry i ćwiczenia mające na celu rozwój świadomości fonologicznej, dostrzeganie powtarzalnych wzorów w budowie słów i naukę zasad literowania.

Rapid Reading (Pearson Heinemann) program dla dzieci w wieku 7-11 lat obejmujący naukę czytania w sposób zachęcający do dyskusji na określone tematy, a także pozwalający na rozwój słownictwa przy wykorzystaniu fikcyjnych historii i tekstów informacyjnych. W programie wykorzystano również oprogramowanie rozpoznające mowę, przydatne w samodzielnym ćwiczeniu słuchania i czytania.

Zajęcia w ramach programu interwencyjnego prowadzili asystenci wyszkoleni przez zespół badawczy. Przez piętnaście tygodni wszystkie grupy dzieci uczestniczyły w codziennych półgodzinnych sesjach.

Zalecenia praktyczne dotyczące całego projektu to m.in.:


- codzienne przeprowadzanie przez wyszkolonych asystentów półgodzinnych zajęć dla dwójki dzieci w ramach specjalnie opracowanego programu interwencyjnego przez okres piętnastu tygodni może mieć bardzo pozytywny wpływ na rozwój umiejętności czytania, literowania i pisania u tych dzieci. Umiejętności te mogą zostać w dużym stopniu udoskonalone, lecz dzieci będą potrzebować dalszego wsparcia, by wykonywać pewne czynności automatycznie.
- Stosowanie programów obejmujących elementy wiedzy fonologicznej, systematyczne i dokładne wyjaśnianie przez nauczyciela nowych fonemów w języku docelowym (angielskim) w oparciu o odpowiednio skonstruowane programy wykorzystujące różne środki przekazu i uwzględniające najczęściej popełniane przez uczniów błędy; szczegółowe wyjaśnienie zasad morfologii z uwzględnieniem strategii pomagających odkryć znaczenie słów na podstawie ich budowy i kontekstu.
- Stosowanie programów wspomaganych komputerowo, służących do nauki poprzez zabawę i wzbudzania zainteresowania u uczniów. Dzieci chętnie korzystały zarówno z *Rapid Reading*, jak i *Nessy*.
- Systematyczne wzbogacanie słownictwa przy użyciu materiałów osadzonych w określonym kontekście. Ważne jest, by uczniowie coraz pewniej posługiwali się językiem.
- Skupienie się na strategiach związanych z rozumieniem ze słuchu i czytaniem ze zrozumieniem oraz uświadomienie dzieciom ich własnych umiejętności związanych z odczytywaniem tekstu. Uwzględnienie w programie nauczania strategii wspomagających rozumienie tekstu i przewidywanie, o czym może być dany tekst, a także podejścia holistycznego.
- Uwzględnienie doświadczenia życiowego dzieci, ich języków ojczystych i umiejętności czytania i pisania w tych językach, aby na tej wiedzy budować znajomość języka angielskiego (lub innego języka docelowego).
- Zamiast postrzegać uczniów przez pryzmat nadanej im „etykiety”, należy skupić się na ich mocnych stronach i

umiejętnościach, które należy rozwinąć.

Bibliografia

- Brooks, G. (2002) *What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Department for Education and Skills. Available from: <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- Mortimore, T. Hutchings, M. Northcote, A. (2012a) *Identifying and supporting literacy acquisition in bilingual learners potentially at risk of dyslexia: The Big Lottery Dyslexia and Multilingualism Project*. In Everatt, J. *Dyslexia, Languages and Multilingualism*. Bracknell: British Dyslexia Association.
- Mortimore, T. Hansan, L. Hutchings, M. Northcote, A. (2012b) *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Research Report. Bracknell: BDA. The report can be downloaded from: <http://www.bdadyslexia.org.uk/news/publications/dyslexia-and-multilingualism.html>
- NESSY Learning Programme (2010)* Net Educational Systems Ltd. <http://www.nessy.com>
- Rapid Reading (2011) Heinemann Pearson <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Primary/Literacy/AllLiteracyresources/RapidReading/RapidReading.aspx>
- Rapid Reading Promotional film at <http://vimeo.com/42340307>
- Wray, D. (2004) *Teaching Literacy: Using Texts to Enhance Learning*. London: David Fulton

Źródła do modułu 4


	Książki i artykuły
Bos, C. S. (1982).	Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. <i>Topics in Learning and Learning Disabilities</i> , 1, 51-57.
Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002).	Strategies for teaching students with learning and behaviour. Boston: Allyn and Bacon
Boyle, J., & Scanlon, D.(2010).	Metody and Strategies for teaching students with mild disabilities. Australia: Wadsworth.
Bryant, D. P., Smith, D. D. , & Bryant, B.R. (2008).	Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson
Bursuck, W.D., & Damer, M. (2011).	Teaching reading to students who are at risk or have disabilities (2 nd ed.). Boston: Pearson.
Chall, J. (1983).	Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
Chall, J. (1996).	Learning to read: The great debate (3 rd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace Cllege
Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006).	The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic.
Donoghue, M. (2008)	Langauge arts: Integrating skills for classroom teaching. Sage Pub.
Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., & Pullen, P.C. (2009).	Exceptional learners: An Introduction to Special Education. Boston: Pearson
Heward, W. L. (2003).	Exceptional children: An introduction to special education. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
Housel, D. (2011).	Strategies for building fluency. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
Huey, E.B. (1908).	The psychology and pedagogy of reading. Cambridge, MA: MIT Press.
Kuhn, M. R., & Stahl, S.A. (2000).	Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. (CIERA Rep. No.2-008). Ann Harbour, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
Lerner, J., & Johns, B. (2009).	Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions. Australia: Wadsworth
Minskoff, E. (2005).	Teaching reading to struggling learners. Baltimore: Brookes Publishing.
National Reading Panel. (2000).	Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.
O'Connor, R. E. (2007).	Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties. New York: Guilford Press.
Otto, B. (2008).	Literacy development in early years. New Jersey: Pearson.
Pence, K. L. (2007).	Assessment in emergent literacy. San Diego: Plural Publishing.
Spafford, C. A., & Grosser, G. S. (2005).	Dyslexia and reading difficulties: Research and resource guide for working with all struggling readers. Boston: Allyn & Bacon.
Vernooy,K. (2006)	Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesmoeilijkheden. [Dealing effectively with at risk-readers. Working at prevention in reading difficulties] Amersfoort, CPS
Vernooy,K. (2012)	Elk kind een lezer. [Every child a reader], Garant, Antwerpen-Apeldoorn
Wolf, M. (2007).	Proust and the Squid: The story and science of the reading brain. New York: Harper-Collins.
Ball, E., & Blachman, B. (1991).	Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? <i>Reading Research Quarterly</i> , 26, 49-66.
Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999).	Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. <i>Intervention in School & Clinic</i> , 34(5)
Mastropieri, M. A., Leinart, A., & Scruggs, T. E., (1999).	Strategies to increase reading fluency. <i>Intervention in School & Clinic</i> , 34(5),
Samuel, S. J. (1997).	The method of repeated readings. <i>The Reading Teacher</i> , 50, 376-381.
Topping, K. (1989).	Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. <i>The Reading Teacher</i> , 42, 488-494
Torgesen, J. K (2004).	Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In McCardle,P.and Chhabra,V.(Eds) (2004) <i>The voice of evidence in Reading Research</i> . Baltimore : Paul.h.Brookes Publishing Co

Zasoby



Narzędzie 4.1	Czytanie na głos
Narzędzie 4.2	Metoda oparta na doświadczeniu językowym
Narzędzie 4.3	Teoria Chall
Narzędzie 4.4	Rozpoznawanie słów
Narzędzie 4.5	Powtarzające się czytanie znanego tekstu
Narzędzie 4.6	Czytanie chóralne
Narzędzie 4.7	Chóralne powtarzanie czytanego tekstu
Narzędzie 4.8	Czytanie pod kierunkiem nauczyciela (Czytanie przy wsparciu nauczyciela)

Narzędzie 4.1 Czytanie na głos

Cele	Wypracowanie zainteresowania czytaniem. Nauka bawienia się językiem. Nauka dźwięków z jakich składa się język. Budowanie słownictwa.
Dla kogo?	Wszystkie dzieci w szkole podstawowej
Metody	
Materiały	Różne materiały do czytania: <ul style="list-style-type: none"> • książki (z obrazkami) • gazety, • czasopisma, • komiksy, • audiobooki.
Autor	
Przybliżony czas trwania	Kwadrans każdego dnia
Podstawa teoretyczna	 <p>Dzieci, które czytają na głos lepiej dobierają słownictwo, znają nazwy liter i głosek. Są w stanie lepiej rozróżnić głoski w słowach.</p> <p>Kiedy dziecko ma doświadczenie w czytaniu na głos osiąga 70% zdolności niezbędnych do płynnego czytania. Wiele dzieci nie ma w domu obszernego księgozbioru, a to właśnie on zapewnia wzbogacanie słownictwa oraz umiejętności czytania. (Mol en Bus 2011)</p> <p>Czytanie na głos przez nauczyciela zapewnia pogłębianie zainteresowania czytaniem u dzieci. Czytanie na głos zapewnia efektywny rozwój słownictwa. Poprzez czytanie na głos tych samych historii, dziecko:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zagłębia się w strukturę opowieści, poznaje związki między postaciami i wydarzeniami • Zaczyna lubić efekt poznawania • Poprawia swoje słownictwo • Lepiej rozumie opowieść i skupia się na wybranych jej aspektach (takich jak intonacja, słownictwo, rytm, powtarzanie) • Zaczyna zadawać dodatkowe pytania dotyczące opowieści, którą coraz lepiej rozumie. To dobry początek dla czytania ze zrozumieniem.

Narzędzie 4.2 Metoda oparta na doświadczeniu językowym

Cele	Dzieci wkraczają w świat opowiadań i wymyślania własnych historii, zaczynają eksperymentować z semantyką i składnią oraz różnymi materiałami do nauki pisania i czytania (znaczkami, listami, różnymi symbolami, tekstem drukowanym).		
Dla kogo?	Dla wszystkich uczniów szkół podstawowych		
Metody	Taal leren op eigen kracht („Samodzielna nauka języka”): Suzanne van Norden. Goodman, Ken. 2005. What’s Whole in Whole Language. Berkeley CA: RDR Books, strony 3-7.		
Materiały	brak		
Autor/autorzy	Goodman		
Przybliżony czas przeznaczony na ćwiczenie	Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, jak ważne jest skupienie się na słownictwie podczas zajęć w szkole! Różne ćwiczenia koncentrują się na różnych czynnościach.		
Kontekst 	<p>Goodman, K. (1986, s.7)</p> <p>Celem pracy wielu nauczycieli, a także zadaniem podręczników jest jak największe ułatwienie nauki języka. Język jest „rozbijany” na słowa, sylaby i pojedyncze dźwięki. Niestety, często zapomina się o najważniejszym celu języka – przekazywaniu znaczenia – i kładzie się zbyt duży nacisk na pojęcia abstrakcyjne niemające nic wspólnego z potrzebami i doświadczeniami dzieci, które potrzebują pomocy w nauce.</p> <p>Ta metoda zakłada holistyczne podejście do języka i zachęcenie dzieci do świadomego posługiwania się językiem, by zaspokajać własne potrzeby. To proste, zdawałoby się oczywiste odkrycie, prowadzi do pewnych poważnych i bardzo ciekawych zmian w szkolnictwie.</p> <p>Poniższa tabelapokazuje, że holistyczny program nauki języka sprawia więcej przyjemności zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Czy jest również bardziej skuteczny? Tak. Dzieci, posiadając już pewną wiedzę językową, chcą zrozumieć otaczający je świat. Gdy w szkole język dzieli się na coraz mniejsze elementy, uczniowie przestają dostrzegać w nim sens i trudno im zrozumieć i zapamiętać wszystkie abstrakcyjne pojęcia omawiane podczas lekcji. W końcu dochodzi do tego, że zaczynają postrzegać szkołę, jako miejsce, w którym nic nigdy nie ma sensu.</p> <p>Dlatego nauka języka poprzez kontakt ze światem jest prosta, natomiast nauka języka w szkole powinna być równie prosta, lecz często okazuje się trudna.</p> <p>Należy jednak pamiętać o pięciu głównych elementach skutecznego programu nauki czytania (świadomości fonemicznej, ćwiczeniach fonetycznych, płynnym czytaniu, rozwoju słownictwa i rozumieniu czytanego tekstu). Połączenie bezpośrednich instrukcji dotyczących tych pięciu elementów z korzystaniem z własnego doświadczenia językowego podczas czytania i komunikowania się, sprzyja skuteczniejszej nauce czytania i pisania.</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>Wszystko jest proste, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jest prawdziwe i naturalne. Stanowi jedną całość. Można w tym dostrzec sens. Jest ciekawe. Jest przydatne. Zależy od samego ucznia. Stanowi część zewnętrznego świata. Przydaje się w życiu społecznym. Uczeń może dostrzec w tym cel. Uczeń sam decyduje, że chce się tego uczyć. Jest przedstawione w sposób przystępny dla ucznia. Uczeń wie, jak tego używać. </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>Wszystko jest trudne, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jest sztuczne. Jest fragmentaryczne Nie ma sensu. Jest nudne i nieciekawe. Nie dotyczy ucznia. Zależy od kogoś innego. Jest pozbawione kontekstu. Jest nieprzydatne w życiu społecznym. Trudno dostrzec w tym jakikolwiek cel. Jest narzucone z góry. Jest przedstawione w sposób mało przystępny. Uczeń nie wie, jak tego używać. </td> </tr> </table>	<p>Wszystko jest proste, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jest prawdziwe i naturalne. Stanowi jedną całość. Można w tym dostrzec sens. Jest ciekawe. Jest przydatne. Zależy od samego ucznia. Stanowi część zewnętrznego świata. Przydaje się w życiu społecznym. Uczeń może dostrzec w tym cel. Uczeń sam decyduje, że chce się tego uczyć. Jest przedstawione w sposób przystępny dla ucznia. Uczeń wie, jak tego używać. 	<p>Wszystko jest trudne, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jest sztuczne. Jest fragmentaryczne Nie ma sensu. Jest nudne i nieciekawe. Nie dotyczy ucznia. Zależy od kogoś innego. Jest pozbawione kontekstu. Jest nieprzydatne w życiu społecznym. Trudno dostrzec w tym jakikolwiek cel. Jest narzucone z góry. Jest przedstawione w sposób mało przystępny. Uczeń nie wie, jak tego używać.
<p>Wszystko jest proste, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jest prawdziwe i naturalne. Stanowi jedną całość. Można w tym dostrzec sens. Jest ciekawe. Jest przydatne. Zależy od samego ucznia. Stanowi część zewnętrznego świata. Przydaje się w życiu społecznym. Uczeń może dostrzec w tym cel. Uczeń sam decyduje, że chce się tego uczyć. Jest przedstawione w sposób przystępny dla ucznia. Uczeń wie, jak tego używać. 	<p>Wszystko jest trudne, gdy:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jest sztuczne. Jest fragmentaryczne Nie ma sensu. Jest nudne i nieciekawe. Nie dotyczy ucznia. Zależy od kogoś innego. Jest pozbawione kontekstu. Jest nieprzydatne w życiu społecznym. Trudno dostrzec w tym jakikolwiek cel. Jest narzucone z góry. Jest przedstawione w sposób mało przystępny. Uczeń nie wie, jak tego używać. 		
Gdzie można znaleźć więcej informacji?	Goodman, Ken. 2005. What’s Whole in Whole Language. Berkeley CA: RDR Books, strony 3-7. Van Norden, Suzanne. 2009. Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming. Assen: Van Gorcum Moats, Louisa. Whole Language High Jinks: How to Tell When „Scientifically-Based Reading Instruction” Isn’t. s. 12		

Opis ćwiczenia

Ważne jest, by zacząć od tego, co dzieci już potrafią, co wiedzą, co je interesuje. Poniżej krok po kroku przedstawiono podstawowy plan pracy z materiałem językowym:

Przygotowanie: nauczyciel wybiera temat. Zastanawia się nad pytaniem, które powinien zadać na początku lekcji oraz innymi pytaniami pomocniczymi, które mogą okazać się przydatne w omawianiu tematu.

Nauczyciel może pozwolić dzieciom, by same zaproponowały temat.

- Krok 1: Dzieci siadają w kręgu.
- Krok 2: Nauczyciel przedstawia temat wybrany spośród tematów zaproponowanych przez dzieci i niego samego, a następnie prezentuje określone przedmioty i czyta dzieciom wiersz lub opowiadanie.
- Krok 3: Teraz to dzieci się wypowiadają. Każde dziecko ma za zadanie opowiedzieć, czego dowiedziało się, słuchając, jak nauczyciel czyta.
- Krok 4: Dzieci sporządzają listę pomysłów dotyczących danego tematu. Mogą to być ich własne pomysły lub zaczerpnięte z wcześniejszych wypowiedzi rówieśników. Dzieci mogą również narysować obrazki związane z tematem zajęć.
- Krok 5: Każde dziecko wybiera jedno słowo lub obrazek z listy. Dzieci rozmawiają o nim w parach.
- Krok 6: Dzieci zapisują pewne elementy ich wcześniejszej rozmowy. Jeśli dziecko jeszcze nie potrafi pisać, może coś narysować, a nauczyciel zapisze historyjkę na drugiej stronie obrazka (tzw. metoda „*language drawing*”).
- Krok 7: Dzieci i/lub nauczyciel czytają swoje opowiadanie na głos. Inne dzieci mogą zadawać pytania i wyrażać swoją opinię.

Następnie nauczyciel może zachęcić uczniów do głębszej analizy tekstów w następujący sposób:

- Krok 1: Nauczyciel wybiera tekst jednego z uczniów. Przepisuje ten tekst na tablicę (nie poprawiając błędów). Zdania są oznaczane różnymi kolorami.
- Krok 2: Nauczyciel dzieli uczniów na pary. Każda para dostaje kawałek papieru i ołówek. Nauczyciel dwukrotnie czyta tekst na głos.
Nauczyciel prosi dzieci, by zapisały swoje pytania dotyczące tekstu. Następnie dzieci mają za zadanie zaznaczyć możliwe błędy w tekście. Błędy można również omawiać na forum, w oparciu o tekst na tablicy.
- Krok 3: Cała grupa omawia tekst (jego treść i błędy ortograficzne). Autor tekstu może odpowiadać na pytania i ustosunkowywać się do sugestii dotyczących jego tekstu (np. zmiany szyku zdań, dodania słowa itp.)
Nauczyciel omawia tekst pod względem lingwistyki, dzięki czemu dzieci mogą przeanalizować pewne aspekty języka.
- Krok 4: Tekst po wprowadzeniu zmian zostaje odczytany na głos.
- Krok 5: Dzieci zaczynają pracować nad własnym tekstem według następujących instrukcji:
- Przeczytaj swój tekst
 - Wprowadź poprawki, jeśli to konieczne
 - Przeczytaj tekst kolegi
 - Omówcie wspólnie swoje teksty
 - Wprowadź zmiany do tekstu, aż będziesz zadowolony z rezultatu
 - Narysuj obrazek
 - Poproś nauczyciela, by poprawił twój tekst
 - Przepisz tekst pod rysunkiem

Powyżej przedstawiono podstawy metody.


Inne możliwości to:

- Sporządzenie listy na tablicy
- Zadawanie uczniom pytań
- Układanie przedmiotów lub słów w odpowiedniej kolejności
- Najpierw rysowanie, potem pisanie
- Jedno dziecko zaczyna rysunek, a drugie go kończy
- Praca nad skojarzeniami
- Napisanie tekstu pod obrazkiem kolegi
- Narysowanie komiksu
- Pisanie dialogów
- Napisanie wierszyka
- Praca z artykułem prasowym
- Praca z komputerem

Narzędzie 4.3 Teoria Chall

Cele	Zrozumienie teorii czytania Chall, która przedstawia sześć etapów opisujących postępy w czytaniu osób, które nie mają z tym problemu.
Dla kogo?	Nauczyciele – trenerzy, nauczyciele, nauczyciele wspomagający
Metody	
Materiały	<ul style="list-style-type: none"> Prezentacja PowerPoint „Teoria Chall”
Autor	Nalan Babur
Przybliżony czas trwania	10 -15 minut

Narzędzie 4.4 Rozpoznawanie słów

Cele	Program jest przeznaczony dla uczniów, którzy znają litery, ale mają problemy z odczytywaniem dłuższych słów i nie potrafią ich rozpoznać.
Dla kogo?	Jest to program interwencyjny dla dzieci, które mają problemy na wczesnym etapie nauki czytania, tj. odczytywaniu słów. Klasa pierwsza.
Metody	ROZPOZNAWANIE SŁÓW Anneke Smits (NL)
Materiały	Podręcznik Fiszki
Autor/autorzy	Anneke Smits
Przybliżony czas przeznaczony na ćwiczenie	dwudziestominutowe zajęcia trzy raz w tygodniu zajęcia indywidualne; zajęcia w małych grupach złożonych z 3 dzieci lub grupowe, dla całej klasy
Kontekst 	<p>Program jest przeznaczony dla dzieci, które mogą mieć trudności na wczesnym etapie nauki czytania. Skupia się na pierwszych miesiącach nauki. Program opracowano w oparciu o: konekcyjnistyczne modele procesu czytania</p> <ol style="list-style-type: none"> (Van den Broeck, 1993; Snowling i Hulme, 1999), wg których opanowanie podstaw budowy słów (zrozumienie, że pojedyncze litery lub zbitki liter – grafemy – symbolizują dźwięki – fonemy – języka mówionego) to najważniejszy element nauki czytania w przypadku języków z zapisem alfabetycznym, takich jak angielski. Zarówno znajomość związków między literami i dźwiękami, jak i świadomość fonemiczna są niezbędne, by dziecko mogło przyswoić sobie podstawy budowy słów. prace Spalding. Jest ona autorką książki pod tytułem „The Writing Road to Reading” („Droga do czytania prowadzi przez pisanie”) (2003), w której podkreśla, jak ważne jest nauczenie dzieci związków między dźwiękami a literami poprzez wymawianie dźwięków i zapisywanie litery lub liter. Następnie dzieci wymawiają dźwięki i uczą się zapisywać słowa, w których takie dźwięki występują, a potem całe zdania i odczytują na głos to, co napisały. Ten program polega na stosowaniu szczegółowych, oddziaływujących na różne zmysły, interaktywnych i umożliwiających zdiagnozowanie problemów instrukcji, z uwzględnieniem pięciu elementów, których znaczenie podkreślają badania (tj. świadomości fonemicznej, płynnego czytania, rozwoju słownictwa i rozumienia czytanego tekstu).

Opis ćwiczenia

Jest bardzo podobne do ćwiczenia polegającego na łączeniu dźwięków i liter.

Nauczyciel wybiera tekst zawierający 40-60 słów.

Nauczyciel sporządza listę słów do połączenia. Może tworzyć słowa ze zbitkami spółgłosek i składające się z wielu sylab.

Po omówieniu z dziećmi tematu i obrazków w tekście, nauczyciel czyta tekst na głos (tyko za pierwszym razem).

Następnie dzieci łączą słowa.

Potem czytają połączone słowa.

Następnie nauczyciel i uczniowie wspólnie odczytują tekst po jednym zdaniu.

Potem uczniowie odczytują fiszki z określonymi słowami.

Na koniec uczniowie ponownie odczytują tekst (tym razem już automatycznie).

Ważne jest, by uczniowie czytali poprawnie: poprawność jest ważniejsza niż tempo!


Nauczyciel wspiera uczniów i udziela im neutralnej informacji zwrotnej.

Na zakończenie ćwiczenia nauczyciel odczytuje uczniom nowy fragment opowiadania.

Narzędzie 4.5 Powtarzające się czytanie znanego tekstu

Cele	Poprawianie płynności czytania
Dla kogo?	Dzieci z problemami z płynnym czytaniem, czytające poniżej właściwego poziomu
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • Oparte na idei powtarzania tekstu aż uczeń będzie w stanie przeczytać go płynnie. • W czasie powtarzania czytania można wykorzystać <ol style="list-style-type: none"> (a) siebie (nauczyciela), (b) asystenta, (c) starszego ucznia, (d) rodzica, (e) taśmy magnetofonowej lub mp3 z nagraniem płynnie czytającego rówieśnika • Należy zdecydować jak wiele razy uczeń będzie powtarzał dany tekst • Uczeń powinien czytać tekst co najmniej trzy razy w tygodniu wraz z osobami wymienionymi powyżej. • Należy graficznie przedstawiać postępy ucznia, ponieważ widoczny efekt jego postępów może być dla niego motywujący
Materiały	<ol style="list-style-type: none"> 1. Krótkie, łatwe teksty lub książeczki. 2. Fragmenty od 50 do 200 słów 3. Tekst, który dziecko może samodzielnie przeczytać (95 – 100% słów).
Autor	Bos & Vaughn (1991), Cooper i in., (2006)
Przybliżony czas trwania	10-15 minut
Podstawa teoretyczna 	<ul style="list-style-type: none"> • Tekst nie może zawierać zbyt wiele numerów lub dat. • Tekst nie powinien przekraczać 200 słów. • Czynność powinna mieć charakter regularny, na przykład odbywać się o tej samej porze w czasie dnia szkolnego. • Jeśli uczeń nie może rozpoznać słowa, nauczyciel powinien je wyraźnie wypowiedzieć.

Narzędzie 4.6 Czytanie chóralne


Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Pomoc uczniom w poprawie czytania wzrokowego • Zapewnienie dobrego modelu płynnego czytania
Dla kogo?	Dzieci, które są w stanie zrozumieć tekst, ale mają problem z rozpoznawaniem słów i zbyt wolno czytają.
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • Należy zapewnić każdemu uczniowi kopię tekstu. To pozwala uczniom śledzić tekst, gdy nauczyciel czyta go na głos. • Trzeba przeczytać tekst na głos, aby pokazać w jaki sposób czytać płynnie. • Uczniowie powinni śledzić palcem lub ołówkiem czytany tekst • Kolejny raz wszyscy czytają głośno chórem
Materiały	Tekst lub fragment, który nie jest zbyt długi, przewidywalny i możliwy do samodzielnego przeczytania przez dzieci.
Autor	Bos, 1982; Cooper I in., 2006,
Przybliżony czas trwania	10-15 minut
Podstawa teoretyczna 	Jest to technika dla dzieci, które opanowały co najmniej 25 słów do czytania wzrokowego.

Narzędzie 4.7 Chóralne powtarzanie czytanego tekstu

Cele	Lepsze rozpoznawanie słów i szybsze czytanie
Dla kogo?	Dla dzieci, które mają poważne problemy z rozróżnianiem słów i/lub płynnym czytaniem
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • Wyjaśnienie metody uczniowi • Wybranie książki, która interesuje ucznia • Książka powinna nieco wykraczać poza poziom zaawansowania ucznia w nauce czytania • W celu sprawdzenia, jak uczeń radzi sobie z rozpoznawaniem słów, należy poprosić go, by przeczytał krótki fragment z książki. • Jeśli dziecko potrafi rozpoznać tylko 75-85% procent słów, należy wybrać inną książkę. • Należy przeczytać książkę wspólnie z uczniem, postępując wg poniższych wskazówek: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel czyta: należy czytać ze zwykłą prędkością. Należy wskazywać słowa palcem podczas czytania. Odczytywany fragment powinien być krótki, by uczeń mógł go zapamiętać. 2. Nauczyciel i uczeń czytają: należy przeczytać ten sam fragment wspólnie z uczniem, nadal wskazując słowa palcem. Należy przeczytać dany fragment kilka razy zanim uczeń poczuje się na tyle pewnie, że będzie mógł przeczytać tekst samodzielnie. 3. Uczeń czyta: poproś ucznia, by sam przeczytał tekst. Gdy uczeń napotyka na nowe słowa, należy mu pomóc je wymówić. Należy zanotować słowa, których rozpoznanie sprawia uczniowi trudności. • Po przeczytaniu każdego fragmentu, należy omówić go z uczniem. Należy zapytać go, czego się nauczył. • Należy stopniowo zwiększać długość czytanych fragmentów i powtarzać opisane powyżej czynności. • Warto zapisać słowa, z którymi uczeń wciąż ma trudności, na fiszkach, aby uczeń mógł ćwiczyć ich odczytywanie. • Aby nauczyć dziecko rozpoznawania słów, można zastosować niektóre z ćwiczeń opisanych w module 4. • Warto przedstawiać postępy ucznia graficznie, w formie wykresów i poprosić ucznia, by spróbował odczytać i zinterpretować wykres.
Materiały	Tekst lub fragment tekstu, który nie jest zbyt długi i skomplikowany i jest dostosowany indywidualnie do poziomu zaawansowania danego ucznia
Autor/autorzy	Bos i Vaughn, 1991
Przybliżony czas trwania	10-15 minut
Kontekst	<p>Ćwiczenie łączy metody powtarzania czytanego tekstu i czytania chóralnego. Może być zastosowane w przypadku uczniów, którzy mają problemy z rozróżnianiem słów i tempem czytania. Ta strategia jest przeznaczona dla uczniów, którzy mają lepiej rozwiniętą umiejętność rozumienia ze słuchu niż czytania. <u>Ważna informacja:</u> Aby ta metoda mogła być zastosowana, uczeń powinien umieć odczytywać co najmniej 25 słów o bardziej skomplikowanej pisowni. Zajęcia powinny trwać 15-20 minut.</p>



Narzędzie 4.8 Czytanie pod kierunkiem nauczyciela (Czytanie przy wsparciu nauczyciela)

Cele	Zwiększenie tempa czytania
Dla kogo?	Dla dzieci mających problemy z nauką czytania lub dla dzieci, których nauka czytania przebiega bez zakłóceń
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • Praca z małymi grupami dzieci przez około dziesięć minut. • Korzystanie z tekstu dostosowanego do poziomu zaawansowania uczniów. • Polecanie dzieciom, by od czasu do czasu czytały chórem. Słuchanie, jak dzieci czytają i udzielanie informacji zwrotnej • Następnie słuchanie, jak czytają poszczególni uczniowie i udzielanie informacji zwrotnej • Jeśli dziecko nie potrafi odczytać danego słowa, należy mu pomóc w wyborze odpowiedniej strategii • Należy zadawać pytania pomocnicze, dzięki którym dzieci lepiej zrozumieją czytane opowiadanie.
Materiały	Tekst dostosowany do poziomu zaawansowania uczniów (95-98% słów odczytywanych poprawnie, 70-89% poprawnej interpretacji czytanego tekstu)
Autor/autorzy	Cooper i inni, 2006
Przybliżony czas przeznaczony na ćwiczenie	10 minut
Kontekst 	<p>Ćwiczenie to jest podobne do czytania „pod kierunkiem”. Uczniowie czytają na głos, a nauczyciel słucha. Jeśli uczeń popełni błąd, nauczyciel pomaga mu w poprawnym odczytaniu danego słowa.</p> <p>Ważna informacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osoba, która pracuje z uczniami, powinna przejść szkolenie związane ze stosowaniem tej metody. • Następnie należy przejść do metody ponownego czytania tego samego tekstu.

▶ MODUŁ 5 - Wspomaganie czytania ze zrozumieniem

Nalan Babür, Leen Stoffels i Ria Van den Eynde (red.)

Współpraca: Mim Hutchings

Wprowadzenie: Rozumienie czytanego tekstu

Na początku dziecko „uczy się czytać”. Później „czyta, by się uczyć”. Rozumienie czytanego tekstu jest nie tylko konieczne, by osiągać sukcesy w szkole, lecz służy również poszerzaniu wiedzy na różne tematy. Czytanie ze zrozumieniem to najważniejszy cel nauki czytania. Wymaga ono, by czytelnik posiadał bardziej rozwinięte umiejętności kognitywne i stosował bardziej skomplikowane strategie, by odkryć znaczenie czytanego tekstu. Jednakże, z powodu powszechnie przyjętego założenia, że nie można nauczyć się rozumienia tekstu, ponieważ ta umiejętność zależy od inteligencji, zagadnieniu temu nie poświęcono dotąd należytej uwagi. Jednakże w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia poglądy na tę kwestię uległy zmianie, a umiejętność czytania ze zrozumieniem stała się przedmiotem badań i zaczęto jej poświęcać zdecydowanie więcej uwagi (Aaron, Joshi, Quatroche, 2008).

Badania wykazują, że wielu uczniów szkół podstawowych ma problemy z rozumieniem czytanego tekstu. Głównymi czynnikami wpływającymi na rozumienie czytanego i zapisywanego tekstu są: problemy z rozróżnianiem słów, ubogie słownictwo, niewielki zasób wiedzy, brak motywacji i stosowanie nieodpowiednich strategii (Carlisle i Rice, 2002; Lerner i Johns, 2009). Umiejętność rozumienia tekstu nie rozwija się automatycznie, gdy dziecko już nauczy się czytać. Wielu uczniów, mimo opanowania w stopniu podstawowym umiejętności rozróżniania słów, nadal może mieć trudności z czytaniem ze zrozumieniem. Przed rokiem 1990 wielu nauczycieli sprawdzało, czy uczniowie zrozumieli przeczytany tekst, zadając pytania kontrolne dotyczące jego treści. Badania wykazują, że wielu nauczycieli szkół podstawowych, ucząc dzieci czytać, poświęca jedynie 25 % czasu zajęć na naukę czytania ze zrozumieniem i stosuje tradycyjne metody polegające na zadawaniu pytań kontrolnych (Scott, Jamieson i Asselin, 1999). Jednakże te tradycyjne metody nauki czytania ze zrozumieniem nie sprawiają, że uczniowie zaczynają rozumieć czytany tekst i potrafią wyciągnąć z niego wnioski. Badania wykazały ponadto, że nauczyciele nie czują się przygotowani do uczenia dzieci czytania ze zrozumieniem (np. Bryant, Linan-Thompson i Ugel, 2001).

Dlatego celem modułu 5 jest poszerzenie podstawowej wiedzy nauczycieli oraz przedstawienie im przykładów skutecznych, praktycznych i łatwych do zastosowania strategii, technik i ćwiczeń pomagających w nauce czytania ze zrozumieniem.

Cele

Cele modułu 5 to umożliwienie nauczycielom:

- zrozumienia, jak rozwija się umiejętność rozumienia czytanego tekstu w miarę nauki czytania
- zrozumienia podstaw czytania ze zrozumieniem
- zrozumienia i zastosowania różnych metod sprzyjających rozwojowi umiejętności czytania ze zrozumieniem

Kompetencje nauczycieli, które chcemy rozwinąć

Wiedza

1. Zdolność do zdefiniowania umiejętności rozumienia czytanego tekstu i poznanie czynników, które wpływają na czytanie ze zrozumieniem
2. Zapoznanie ze strategiami, które mogą pomóc uczniom w rozwoju ich umiejętności czytania ze zrozumieniem
3. Znajomość czynników wpływających na rozumienie czytanego tekstu
4. Uświadomienie sobie różnic pomiędzy metodą „odgórną” i „oddolną”.
5. Umiejętność udzielania uczniom odpowiednich wskazówek na temat stosowania określonych strategii przydatnych w rozumieniu czytanego tekstu
6. Umiejętność dostosowania poleceń i celów do potrzeb dziecka

Zrozumienie i świadomość

1. Uświadomienie sobie, w jaki sposób postawa, zachowanie i oczekiwania nauczyciela wpływają na motywację

ucznia do nauki czytania

2. Uświadomienie sobie własnego stosunku do uczniów mających trudności z płynnym czytaniem i rozumieniem czytanego tekstu
3. Uświadomienie sobie, jak duże znaczenie ma udostępnianie uczniom jak największej ilości różnorodnych materiałów doczytania
4. Zrozumienie, że umiejętności odczytywania tekstu, rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem są ze sobą ściśle związane
5. Zrozumienie, jak istotne jest opanowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem dla dalszej edukacji ucznia

Ukazanie w praktyce/Praktyka

1. Stworzenie pozytywnego środowiska edukacyjnego, sprzyjającego zachęcaniu uczniów zainteresowania nauką czytania
2. Dobór strategii i technik jak najlepiej odpowiadających zróżnicowanym potrzebom uczniów
3. Umiejętność skupienia uwagi dziecka na jego mocnych stronach
4. Tworzenie motywującego środowiska edukacyjnego
5. Pozytywne nastawienie i realistyczne oczekiwania wobec uczniów
6. Opracowanie i stosowanie strategii interwencyjnych i prewencyjnych, dostosowanych do określonych potrzeb (np. trudności z płynnym czytaniem i rozumieniem tekstu)
7. Stosowanie praktycznych technik udzielania instrukcji, które mają na celu pomoc uczniom w rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem
8. Umiejętność opracowania ćwiczeń, które pomogłyby uczniom rozwinąć ich umiejętność czytania ze zrozumieniem
9. Umożliwianie uczniom zastosowania w praktyce strategii wspierających czytanie ze zrozumieniem
10. Zachęcanie uczniów do stosowania określonych strategii wspomagających naukę czytania ze zrozumieniem
11. W sposób przystępny wyjaśnianie uczniom, w jaki sposób przebiega proces rozumienia tekstu

Zawartość modułu 5

Tematy	Kluczowe idee	Sugerowane działania
Część 1: Uświadomienie sobie, na czym polega czytanie ze zrozumieniem		
Rozwijanie czytania ze zrozumieniem	<ul style="list-style-type: none"> Definicja czytania ze zrozumieniem Elementy mające negatywny wpływ na czytanie ze zrozumieniem Typologia czytania ze zrozumieniem 	<ul style="list-style-type: none"> Lektura tekstu załączonego do modułu Dyskusja wśród nauczycieli, czy ich przyzwyczajenia oraz wiedza korespondują z tym, czym jest czytanie ze zrozumieniem.
Część 2: Czytanie ze zrozumieniem w praktyce		
Podejścia teoretyczne	<ul style="list-style-type: none"> Definicja metody "odgórną i oddolną" 	<ul style="list-style-type: none"> Lektura tekstu zawartego w module Prezentacja „Czytanie ze zrozumieniem w praktyce”
Podejście całościowe	<ul style="list-style-type: none"> Kultura czytania: podejście całościowe Czemu dzieci bywają zniechęcone do czytania Kiedy może pojawiać się presja? 	<ul style="list-style-type: none"> Dyskusja o kulturze czytania oraz powodach zniechęcenia uczniów do czytania książek. Lektura tekstu zawartego w module. Podajcie przykłady w jaki sposób zmotywować dziecko do czytania. Narzędzia: 5.3, 5.4, 5.5
Część 3: Strategie związane z czytaniem ze zrozumieniem		
Strategie i techniki czytania	<ul style="list-style-type: none"> Wybrane strategie nauczania czytania ze zrozumieniem 	<ul style="list-style-type: none"> Dyskusja wśród nauczycieli nad technikami czytania ze zrozumieniem Zademonstrujcie techniki i przedyskutujcie możliwości ich użycia w specyficznych sytuacjach, w których pojawiają się trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Narzędzia 5.1, 5.2

Podstawa teoretyczna i kluczowe koncepcje oraz umiejętności

Część 1 : Uświadomienie sobie, na czym polega czytanie ze zrozumieniem

Definicja

Czytanie ze zrozumieniem to umiejętność ogólnego rozumienia przekazu zawartego w tekście, „proces odkrywania znaczenia poprzez interakcję ze słowem pisany” (Sweet i Snow, 2002), innymi słowy: „wydobywanie znaczenia z tekstu” (Gambrell, Block i Pressley, 2002).

Czytanie ze zrozumieniem to coś więcej niż tylko umiejętność odczytania tekstu, jednocześnie rozumiejąc jego znaczenie. Wymaga ono, by czytelnik posiadał bardziej rozwinięte umiejętności kognitywne i stosował bardziej skomplikowane strategie, by odkryć znaczenie czytanego tekstu.

Kluczowymi umiejętnościami są tu odpowiednio rozwinięta zdolność rozpoznawania słów i płynne czytanie.

Jednakże problemy związane z rozumieniem czytanego tekstu nie zawsze wynikają z trudności z odczytywaniem i rozpoznawaniem słów. Na rozumienie czytanego tekstu ma wpływ wiele czynników:

- **Umiejętności językowe związane z wysławianiem się;** zasób słownictwa, rozumienie słowa mówionego
- **Rozumienie instrukcji językowych i stosowanie się do nich:** dzięki temu uczniowie mogą wykonywać określone zadania w szkole.
- **Umiejętność rozumienia słów ze słuchu:** rozumienie znaczenia poszczególnych usłyszanych słów
- **Zakres wiedzy opewnych koncepcjach i faktach**
- **Zdobyta wcześniej wiedza:** wiedza, którą uczeń już posiada
- **Cechy charakterystyczne tekstu:** stopień trudności, rodzaj tekstu i jego długość również mogą wpłynąć na to, czy uczeń będzie w stanie zrozumieć dany tekst
- **Pamięć:** zdolność czytelnika do zapamiętywania faktów podczas czytania ze zrozumieniem
- **Czytanie poprawnie i płynnie**
- **Zainteresowanie i motywacja:** zainteresowanie i motywacja do zgłębiania pewnych tematów, które mogą sprawić, że uczeń będzie chętnie pracował z określonymi materiałami do nauki czytania. Jeśli uczeń nie jest zainteresowany danym tematem, trudniej będzie sprawić, by skupił się na czytany tekście (Cooper i inni, 2006).
- **Koncentracja:** zdolność czytelnika do skupienia się na zadaniu
- **Wiedza i umiejętności związane ze stosowaniem strategii kognitywnych w celu lepszego rozumienia czytanego tekstu**
- **Umiejętność wyciągania wniosków**

Rodzaje czytania ze zrozumieniem

Rozróżniamy dwa rodzaje czytania ze zrozumieniem:

- **Dosłowne rozumienie czytanego tekstu:** rozumienie informacji zawartych w tekście, takich jak nazwy, opisy bohaterów, kolejność wydarzeń itp.
- **Wyciąganie wniosków z przeczytanego tekstu:** umiejętność czytania między słowami, rozumienie przesłania tekstu. Wymaga to od czytelnika głębszej interpretacji czytanego tekstu, korzystania z już posiadanej wiedzy, by zrozumieć wszystkie aluzje w tekście (Bryant, Smith i Bryant, 2008).

Czytanie ze zrozumieniem wymaga pewnych zdolności metakognitywnych: uczeń musi świadomie stosować określone strategie do różnych celów podczas czytania danego tekstu.

Trudności związane z czytaniem ze zrozumieniem

Uczniowie, którzy nie potrafią przyswoić sobie umiejętności czytania ze zrozumieniem mogą mieć następujące problemy:

- Nie potrafią dostrzec sensu w nauce czytania.
- Mogą nie posiadać wystarczającej wiedzy lub mieć trudności z zastosowaniem już zdobytej wiedzy do zinterpretowania tekstu.

- Mogą nie wiedzieć, jak wykorzystać posiadaną wiedzę w praktyce.
- Mogą nie stosować odpowiednich strategii podczas czytania tekstu.
- Mogą mieć problemy z wyobrażeniem sobie sytuacji opisanych w tekście.
- Mogą mieć trudności z dostrzeżeniem głównego przesłania tekstu
- Mogą mieć trudności ze streszczeniem przeczytanego tekstu.
- Mogą mieć trudność z określeniem, które z informacji zawartych w tekście są istotne.
- Mogą mieć trudności z wyciąganiem wniosków z tekstu, nawet jeśli potrafią odpowiedzieć na pytania dotyczące jego treści.
- Mogą nie dostrzegać najważniejszych aspektów czytanego tekstu.
- Mogą mieć trudności z dostrzeganiem związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy wydarzeniami opisanymi w tekście, nawet jeśli potrafią je streścić.
- Mogą mieć trudności ze zrozumieniem kolejności wydarzeń opisanych w tekście (Bryant, Smith, i Bryant, 2008).

Bibliografia

Bryant, D. P., Smith, D. D. , & Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson
 Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006). *The struggling reader: Interventions that work*. New York: Scholastic.

Część 2: Czytanie ze zrozumieniem w praktyce

Na przestrzeni dziejów nauczyciele i badacze sądzili, że zdolność rozumienia tekstu jest „nabywana samoistnie” i nie można się jej „nauczyć”. Jednakże przekonaliśmy się, że dzieciom trzeba pomóc w opanowaniu tej umiejętności.

Metoda „odgórna” i „oddolna”

„Odgórna” metoda: skoncentrowanie się na umiejętności odczytania tekstu. Uczniowie sami odkrywają w tekście pewne powtarzalne wzory i związki przyczynowo-skutkowe.

„Oddolna” metoda: rozpoczęcie od strategii związanych z nauką czytania (np. odgadnięcie tytułu po przeczytaniu tekstu) i budową tekstu.

Te dwie metody nie muszą wykluczać się nawzajem, lecz zbyt często nauczyciele skupiają się na metodzie „oddolnej”. Uczniowie skupiają się na technicznych aspektach nauki czytania, a w międzyczasie nauczyciele wspierają ich, czytając na głos. Wspólnie rozwijają umiejętność rozumienia ze słuchu uczniów, omawiają opowiadania i poznają zalety płynące z umiejętności czytania.

„Idealny program nauki czytania i pisania obejmuje ciągłe ćwiczenie czytania, pisania, słuchania i mówienia. Od dzieci stale wymaga się zastosowania zdobytej wiedzy w nowym kontekście.” (Michael F. Optiz)

Podejście holistyczne: aspekt kulturowy

Wielu sześciolatków już nie może się doczekać, aż nauczy się czytać, gdy rozpoczynają edukację w szkole podstawowej. Niestety wielu z nich po kilku tygodniach traci motywację.

Jest to spowodowane:

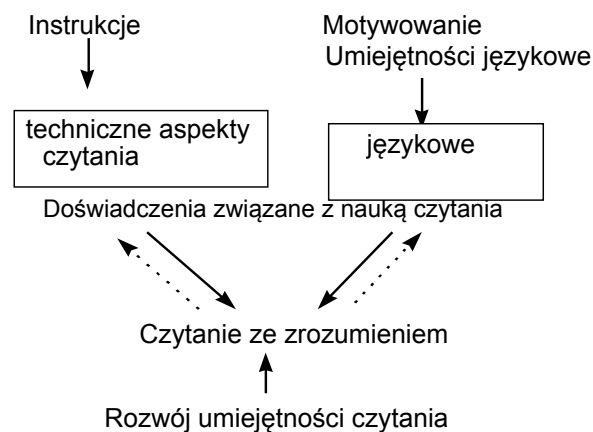
- technicznymi aspektami nauki czytania: ciągłym ćwiczeniem i powtarzaniem. Dla uczniów może to być demotywujące i zwyczajnie nudne.
- Na samym początku nauki czytania brak jest motywujących tekstów.
- Dzieci nie dostrzegają żadnego sensu w czytaniu oderwanych słów i zdań.

Uczniowie potrzebują:

- odpowiednio skonstruowanych zadań: muszą przekonać się, że nauka czytania ma sens; czytanie staje się pewną metodą komunikacji
- tekstów specjalnie dopasowanych do określonych zadań: czytanie ma na celu wykonanie konkretnego zadania, zdobycie informacji, ma sprawiać przyjemność
- materiałów „z życia wziętych” i stanowiących wyzwanie

Nawet początkujący czytelnik może czerpać przyjemność z rozumienia i interpretacji tekstów, pod warunkiem, że:

- zadanie nie jest monotonne
 - o Uczniowie muszą zrozumieć, że przeczytanie tekstu jest konieczne do wykonania zadania (np. dziecko ma za zadanie pokolorować rysunek zgodnie z następującymi instrukcjami: „Klaunma czarny nos, nie czzerwony”)
- tekst jest motywujący i ciekawy
 - o można wykorzystywać teksty z czasopism dla dzieci
 - o należy wybierać teksty odpowiadające zainteresowaniom uczniów i dotyczące ich najbliższego otoczenia
 - o zadanie powinno być proste i zrozumiałe
 - o przeczytanie tekstu powinno być konieczne do wykonania zadania
- zadanie musi stanowić dla ucznia wyzwanie
 - o należy dobrać odpowiedni stopień trudności
 - o tekst musi zawierać odpowiednią liczbę trudnych elementów – nie za dużo i nie za mało
 - o jeśli zadanie okaże się za trudne dla dzieci, należy je uprościć
- należy zwracać uwagę na uczniów mających problemy z czytaniem
 - o jeśli zadanie okaże się dla dzieci za trudne, należy je uprościć
 - o słabsi uczniowie mogą współpracować z kolegami, którzy są bardziej zaawansowani
 - o należy upewnić się, że dziecko posiada wystarczającą wiedzę, by wypełnić określone zadanie
 - o należy udzielać dzieciom stałego wsparcia podczas wykonywania zadania
- Czytanie ze zrozumieniem jest integralną częścią nauki języka obcego, historii, geografii i zajęć w ramach kółek zainteresowań



Bibliografia

Gough, P. & Tunmer, W. (1986), Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Część 3: Strategie związane z czytaniem ze zrozumieniem

Przed rozpoczęciem czytania

- Określenie celu: po co czytam dany tekst?
- Analiza i przewidywanie
- Wykorzystanie zdobytej wcześniej wiedzy: co już wiem?

Podczas czytania

- Zadawanie pytań
- Wyobrażanie sobie sytuacji opisanych w tekście
- Wyciąganie wniosków i stosowanie konkretnych strategii: co robię, kiedy nie rozumiem, co czytam? W jaki sposób kontroluję proces czytania?

Po przeczytaniu

- Podsumowanie
- Wykorzystanie zdobytych informacji

Wykorzystanie zdobytej wcześniej wiedzy

Korzystanie z już posiadanej wiedzy i doświadczenia, by zrozumieć tekst.

Wiedza na temat słownictwa oraz znajomość określonych koncepcji wpływają na rozumienie czytanego tekstu. Chodzi o to, by uczniowie dostrzegli związek pomiędzy materiałem, na którym pracują a informacjami, które już posiadają i/lub wcześniejszymi doświadczeniami.

Zadawanie pytań podczas czytania

Zadawanie pytań przed rozpoczęciem czytania, w trakcie czytania tekstu i po jego przeczytaniu wpływa na rozumienie tego tekstu.

Pytania wymagają od ucznia poszukiwania odpowiedzi. Tak więc dzięki pytaniom uczeń może kontrolować proces czytania i wchodzi w interakcje z czytany tekstem.

Wyobrażanie sobie sytuacji opisanych w tekście

Wyobrażanie sobie najważniejszych idei zawartych w tekście pomaga w wyszukiwaniu, porządkowaniu i zapamiętywaniu ważnych informacji, dzięki czemu dziecko radzi sobie lepiej z natłokiem informacji. Umiejętność ta jest również przydatna w podsumowywaniu zdobytych informacji.

Kontrolowanie procesu czytania

Kontrolowanie procesu czytania oznacza wykorzystywanie strategii metakognitywnych przed rozpoczęciem czytania, w trakcie czytania i po przeczytaniu tekstu. Dzięki temu uczeń może lepiej zrozumieć czytany tekst i stosować konkretne strategie do rozwiązywania określonych problemów.


Formułowanie wniosków

Aby sformułować wnioski, czytelnik musi znaleźć w tekście informacje, które mogą być jedynie zasugerowane, a także dostrześć i rozumieć związki przyczynowo-skutkowe.

Streszczanie

Streszczanie wymaga od czytelnika określenia, które informacje w tekście są najistotniejsze oraz sformułowania i podsumowania ich. Ta strategia polega na ciągłym doszukiwaniu się w tekście pewnej idei przewodniej. Streszczenia są znacznie krótsze niż sam tekst i stanowią ogólne podsumowanie materiału źródłowego.

Źródła do modułu 5

	Książki i artykuły
Aaron, P.G., Joshi, R.M., & Quatroche, D. (2008)	<i>Becoming a professional reading teacher</i> . Baltimore: Brookes Publishing.
Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002).	<i>Strategies for teaching students with learning and behaviour</i> . Boston: Allyn and Bacon.
Brown, A. & A. Palincsar (1989).	'Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition'. In: L. Resnick (ed.). <i>Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser</i> . Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 393-408
Boyle, J., & Scanlon, D.(2010).	<i>Metody and Strategies for teaching students with mild disabilities</i> . Australia: Wadsworth.
Bryant, D. P., Smith, D. D. , & Bryant, B.R. (2008).	<i>Teaching students with special needs in inclusive classrooms</i> . Boston: Pearson
Carlisle, J.F., & Rice, M.S. (2002)	<i>Improving reading comprehension: Research-based principles and practices</i> . Baltimore: York Press.
Collins, A., J. Brown & S. Newman (1989).	'Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics'. In: L. Resnick (ed.). <i>Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser</i> . Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-490.
Cooke, S. (1998).	<i>Collaborative Learning Activities in the Classroom: designing inclusive Materiały for learning and language development</i> . Leicester: Recourse Centre for Multicultural Education.
Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006).	<i>The struggling reader: Interventions that work</i> . New York: Scholastic.
Ebbens, S., Ettehoven, S., & J. van Rooijen (1997)	Samenwerkend leren. Praktijkboek. [Cooperative Learning. A practice book] Groningen: Wolters-Noordhoff.
Florida Online Reading Professional Development (2004)	Lesson 8: <i>Scaffolding Students' Comprehension and Guiding Students Toward Independence in Reading</i> . University of Central Florida, Orlando, FL.
Gardner, H. (1992)	<i>Multiple Intelligence. The Theory in practice</i> . New York: Basic Books.
Gardner, H. (1983)	<i>Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences</i> . Londen: Fontana Press.
Guthrie, J. e.a. (2002)	'Instructional Contexts for Reading Engagement'. In: C. Collins-Block & M. Pressley (eds.). <i>Comprehension Instruction; Research-based Best Practices</i> . New York: The Guilford Press.
Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., & Pullen, P.C. (2009)	<i>Exceptional learners: An Introduction to Special Education</i> . Boston: Pearson
Harvey, S., & Goudvis, A. (2000)	Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. Portland, ME: Stenhouse.
Housel, D. (2011)	<i>Strategies for building fluency</i> . Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
Huey, E.B. (1908)	<i>The psychology and pedagogy of reading</i> . Cambridge, MA: MIT Press.
Israel, S., Luckhaupt, S., & Peters, L. (2006)	<i>Making meaningful connections</i> . http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf
Keene, E., & Zimmerman, S. (1997)	<i>Mosaic of Thought</i> . Portsmouth, NH: Heinemann.
Land, J. (2009).	<i>Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen</i> . [Poor readers, strong readers? Effects of tekst- and readers' characteristics and the appreciation of secondary vocational school pupils] Delft: Eburon.
Lanning, L.A. (2009)	<i>Four powerful strategies for struggling readers</i> . Grade 3-8, Corwin Press
Lerner, J., & Johns, B. (2009).	<i>Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new direction</i> . Australia: Wadsworth.
Minskoff, E. (2005)	<i>Teaching reading to struggling learners</i> . Baltimore: Brookes Publishing.
National Reading Panel (2000)	<i>Report of the National Reading Panel: Teaching children to read</i> . Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.

National Reading Panel (2000)	<i>Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.</i> Washington D.D.: National Institute of Child Health and Human Development.
Pearson, P., & L. Fielding (1991)	'Comprehension instruction'. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (eds.). <i>Handbook of Reading Research</i> . Vol II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-865.
Scott, J.A., Jamieson, D., & Asselin, M. (1999).	Instructional interactions in upper elementary classrooms: An observational study. In T. Shanahan et al. (Eds.), <i>Theory and practice in literacy: National Reading Conference yearbook</i> (Vol.48, pp.167-177).
Snow, M. & D. Brinton (red.) (1997)	<i>The Content-based classroom. Perspectives on integrating language and content.</i> New York: Addison Wesley Longman.
Tovani, C. (2000)	<i>I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers.</i> Portland, ME: Steinhouse.
	Artykuły
Bos, C. S. (1982)	Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. <i>Topics in Learning and Learning Disabilities</i> , 1, 51-57.
Bryant, D.P., Linan-Thompson, S., Ugel, N. (2001).	The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. <i>Learning Disability Quarterly</i> , 24(4), 251-264.
Buehl, D.	Comprehension Teaching Learning Activity Articles: "Yeah, that reminds me of..." Retrieved October 6, 2004 from http://wilearns.state.wi.us/apps/default.asp?cid=710
Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001)	Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. <i>Review of Educational Research</i> , 71(2), 279-320.
Palincsar, A. & A. Brown (1984).	"Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". <i>Cognition and Instruction</i> , jg. 1, nr. 2, p. 117-175.
	Programy edukacyjne
Gruwel, S., C. Aarnoutse & K. van den Bos (1995)	Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma van twintig lessen bestemd voor groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen van 9 tot en met 11 jaar van het speciaal onderwijs. Nijmegen: Berkhout. [Teaching each other in reading comprehension and listening. A programme of 20 lessons for grade 3 of primary school for pupils of 9-11 years old of special education classes]

Zasoby




Narzędzie 5.1	Metoda PURAJZ
Narzędzie 5.2	Strategia PZWN
Narzędzie 5.3	Rozumienie wiadomości
Narzędzie 5.4	Co zrobić, żeby czytanie było przyjemne; kółka czytelnicze
Narzędzie 5.5	Co zrobić, żeby czytanie było przyjemne; worki opowiadań_

Narzędzie 5.1 Metoda PURAJZ

Cele	Pomoc uczniom w zrozumieniu znaczenia długich zdań
Dla kogo?	Dla uczniów, którzy mają problemy z płynnym czytaniem
Metody	<p>Przeczytaj długie zdanie, którego zrozumienie sprawia ci problem.</p> <p>Użyj znaków interpunkcyjnych, by rozbić długie zdanie na mniejsze fragmenty</p> <p>Rozbij długie zdanie na mniejsze fragmenty zawierające określone informacje</p> <p>Analizuj znaczenie każdego fragmentu z osobna</p> <p>Jeszcze raz przeanalizuj znaczenie poszczególnych fragmentów, by odkryć związki między nimi</p> <p>Zastanów się nad znaczeniem całego długiego zdania po przeczytaniu go ponownie.</p>
Materiały	Tablica do pisania, projektor lub flipchart
Autor/autorzy	Ten zestaw narzędzi został opracowany dzięki grantowi przyznanemu przez Departament Szkolnictwa Stanów Zjednoczonych w ramach programu Rozwój Innowacyjnych Technologii dla Uczniów Niepełnosprawnych. Projekt nosi nazwę „Testowanie w praktyce zestawu narzędzi do nauki: Strona internetowa z materiałami dla uczniów o lekkim stopniu niepełnosprawności, rodziców i nauczycieli”. (Specjalny Program Edukacyjny Uniwersytetu Jamesa Madisonsa)
Przybliżony czas przeznaczony na ćwiczenie	Cały rok szkolny
Gdzie można znaleźć więcej informacji?	Zaadaptowano materiały ze strony: http://coe.jmu.edu/learningtoolbox

Narzędzie 5.2 Strategia PZWN

Cele	Rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem (lepsze rozumienie ogólnych idei) Pomoc uczniom w rozumieniu szczegółów czytanego tekstu
Dla kogo?	Dla dzieci mających problemy z czytaniem ze zrozumieniem
Metody	<ul style="list-style-type: none"> • Przed rozpoczęciem czytania • Zadaj sobie pytania • W trakcie czytania • Na koniec, po przeczytaniu tekstu <ul style="list-style-type: none"> - Przed rozpoczęciem czytania przejrzyj pobieżnie tekst, który masz przeczytać. - Zadawaj sobie pytania dotyczące tekstu - W trakcie czytania danego tekstu odpowiadaj na pytania, które wypisałeś na kartce - Na koniec, po przeczytaniu tekstu, streść go
Materiały	Tablica do pisania, projektor lub flipchart
Autor/autorzy	Ten zestaw narzędzi został opracowany dzięki grantowi przyznanemu przez Departament Szkolnictwa Stanów Zjednoczonych w ramach programu Rozwój Innowacyjnych Technologii dla Uczniów Niepełnosprawnych. Projekt nosi nazwę „Testowanie w praktyce zestawu narzędzi do nauki: Strona internetowa z materiałami dla uczniów o lekkim stopniu niepełnosprawności, rodziców i nauczycieli”. (Specjalny Program Edukacyjny Uniwersytetu Jamesa Madisonsa)
Przybliżony czas przeznaczony na ćwiczenie	Kilka tygodni
	Zaadaptowano materiały ze strony: http://coe.jmu.edu/learningtoolbox

Opis ćwiczenia

<p>P</p>		<p>Przed rozpoczęciem czytania – analiza Przed rozpoczęciem czytania, przejrzyj pobieżnie tekst, który masz przeczytać. Przeglądanie książki przeczytaj tytuł książki przeczytaj tytuły rozdziałów przeczytaj tytuły poszczególnych akapitów przyjrzyj się obrazkom i grafikom zwróć uwagę na słowa napisane tłustym drukiem przeczytaj pytania do tekstu Zastanów się nad związkiem pomiędzy tym rozdziałem a poprzednimi Czytanie opowiadania spójrz jeszcze raz na poprzedni fragment, który czytałeś zastanów się, o czym może być fragment, który teraz będziesz czytać przejrzyj pobieżnie tekst, by uzyskać ogólne pojęcie o jego treści Spróbuj odgadnąć, kim mogą być bohaterowie opowiadania i co może im się przytrafić.</p>
<p>Z</p>		<p>Zadawaj sobie pytania dotyczące tekstu Przeglądanie książki Zadaj sobie pytania dotyczące tekstu przeczytaj tytuł książki przeczytaj tytuły rozdziałów przeczytaj tytuły poszczególnych akapitów przyjrzyj się obrazkom i grafikom zwróć uwagę na słowa napisane tłustym drukiem przeczytaj pytania do tekstu Poproś nauczyciela, żeby zapisał te pytania, abyś mógł na nie później odpowiedzieć Jeśli to możliwe, zapisz je na kartkach i miej pod ręką Czytanie opowiadania Ty lub nauczyciel możecie wypisać pytania do tekstu Spróbuj odgadnąć, kim są bohaterowie i co im się przydarzy</p>
<p>W</p>		<p>W trakcie czytania danego tekstu, odpowiadaj na pytania, które wypisałeś na kartce Czytając tekst, miej w pamięci pytania, które wcześniej wypisałeś Gdy znajdziesz odpowiedzi na te pytania, zapisz je na kartkach lub poproś nauczyciela, by je zapisał</p>
<p>N</p>		<p>Na koniec, po przeczytaniu tekstu, streść go Po przeczytaniu tekstu jeszcze raz przeczytaj wszystkie pytania, które wcześniej wypisałeś Jeśli któreś pozostało bez odpowiedzi, postaraj się na nie odpowiedzieć Zadaj sobie pytania i spróbuj na nie odpowiedzieć Podsumuj, co przed chwilą przeczytałeś i spróbuj wymienić najważniejsze informacje z tekstu Porównaj tekst, który przed chwilą przeczytałeś z wcześniejszymi tekstami. Określ związki, podobieństwa i różnice. Spróbuj odgadnąć w jaki sposób tekst, który właśnie przeczytałeś będzie się wiązał z następną czytanką.</p>

Narzędzie 5.3 Rozumienie wiadomości

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Zmotywowanie uczniów do czytania i zainteresowanie ich tą czynnością • Zachęcenie uczniów do aktywnej nauki czytania • Wzbudzenie w dziecku pragnienia dzielenia się książką, czytania na głos i słuchania opowiadań • Zachęcenie rodziców do czytania dzieciom • Ukazanie rodzicom, jak w prosty i przyjemny sposób zachęcać dzieci do nauki czytania i pisania • Czytanie dla przyjemności
Dla kogo?	Dla dzieci w wieku od czterech do ośmiu lat
Metody	„Rozumienie wiadomości” to metoda nauki czytania ze zrozumieniem. Celem jest opracowanie zajęć, podczas których dzieci będą się uczyć czytać ze zrozumieniem, z wykorzystaniem aktualnych tematów. Podczas lekcji dzieci czytają teksty i wykonują zadania zgodnie z instrukcjami. To dzieci wybierają tematykę zajęć. Wysyłają swoje propozycje do redakcji strony internetowej „Rozumienie wiadomości” (w języku niderlandzkim: http://www.nieuwsbegrip.nl)
Materiały:	teksty, instrukcje, zadania
Autor/autorzy	
Przybliżony czas przeznaczony na ćwiczenie	Tak długo jak będzie to konieczne

Opis ćwiczenia

To dzieci wybierają tematykę zajęć. Wysyłają swoje propozycje do redakcji strony internetowej „Rozumienie wiadomości” – <http://www.nieuwsbegrip.nl>. Zespół redakcyjny dokonuje wyboru artykułów, wybiera wiadomości dobre i złe, z kraju i z zagranicy, dotyczących różnych tematów (historii, geografii, polityki itp.).

Wszystkie lekcje odbywają się w podobny sposób i obejmują pracę z tekstem, listę słówek i odpowiednie instrukcje dla uczniów.

Punktem wyjścia jest tekst. Dzieci czytają tekst, stosując się do instrukcji, która opisuje pięć strategii czytania. Pod tekstem zamieszczono listę słówek. Zadaniem dzieci jest również domyślenie się znaczenia słów, korzystając z określonych strategii i instrukcji.

Podczas każdej lekcji wykonuje się ćwiczenie, które wymaga zastosowania określonej strategii czytania.

Stosowane strategie to m.in. odgadywanie, o czym może być tekst, wyjaśnianie wątpliwości, zadawanie pytań, streszczenie oraz dostrzeżenie związków i najważniejszych słów.

Ponadto, można wykonywać ćwiczenia oparte na:

Sporządzaniu planów

Dzieci co tydzień sporządzają plany, ćwicząc dostrzeganie najistotniejszych informacji. Do tego samego tekstu można używać różnych planów, np. planów przedstawiających kolejność wydarzeń lub związki przyczynowo-skutkowe między nimi.

Teorii inteligencji wielorakiej

Dzieci co tydzień wykonują zadanie związane z innym typem inteligencji (np. przestrzenną, wzrokową, muzyczną). Dzięki temu zajęcia są bardziej różnorodne.

Współpracy

Dzieci pracują w zróżnicowanych grupach, aby mogły uczyć się od siebie nawzajem.

Dzielenie się strategiami stosowanymi podczas czytania tekstu

Nauczyciel i uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Nauczyciel wpływa na proces czytania, pokazując dzieciom, jak sam stosuje określone strategie. Na początku to on jest ekspertem. Później jednak to uczniowie pokazują nauczycielowi, jakie strategie stosują.

Narzędzie 5.4 Co zrobić, żeby czytanie było przyjemne; kółka czytelnice

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Zachęcenie dzieci do czytania • Sprawienie, aby dzieci czytały chętniej i aby czynność ta sprawiała im przyjemność • Rozwój umiejętności płynnego czytania i czytania ze zrozumieniem • Dostarczenie tematów do dyskusji i analizy • Nauka czytania i pisanie w kontekście społecznym • Uczenie dzieci, jak wyszukiwać informacje w tekście • Rozwój społeczności
Dla kogo?	Dla dzieci w wieku od siedmiu lat
Metody	
Materiały	książki z czytankami, literatura faktu, artykuły, czasopisma, wiersze itp.
Autor/ autorzy	Za autora pomysłu uważa się Paola Freirego. Freire stworzył „kółka kulturowe”, czyli grupy ludzi, którzy spotykali się, by wspólnie analizować określone zagadnienia, prowadzić dyskusje i uczyć się od siebie nawzajem.

Opis ćwiczenia

Należy rozpocząć od ścisłej współpracy z dziećmi, by zapoznać je z ideą kółka czytelnicego.

Kiedy już dzieci rozumieją, na czym ono polega, będą mogły pracować samodzielnie.

Kwestie, które należy rozważyć:

- każda osoba w grupie ma przydzieloną określoną rolę (np. pilnuje czasu itp.)
- potrzebne są wyraźne wskazówki
- należy określić sposób poprawiania błędów

Praca w kółku czytelnicego polega na zawarciu pewnego rodzaju kontraktu społecznego.

Przykłady zasad stosowanych podczas zajęć

- Uczniowie siadają w kręgu
- Od razu rozpoczyna się dyskusja
- Dzieci podczas dyskusji powinny słuchać siebie nawzajem i zachowywać się wobec siebie uprzejmie
- Dzieci powinny uważnie słuchać, co inni mają do powiedzenia
 - należy nauczyć je jak uprzejmie wyrażać swoje zdanie
- „W mojej opinii...”
- „Chciałbym dodać, że...”
- „Nie zgadzam się, ponieważ...”
- „Zgadzam się, ponieważ...”
- „Nie rozumiem...”
- „Nie mogę pojąć...”
- „Na stronie x napisano...”
- „Rozumiem twój punkt widzenia, lecz...”

Narzędzie 5.5: Co zrobić, żeby czytanie było przyjemne; worki opowiadań

Cele	<ul style="list-style-type: none"> • Zmotywowanie uczniów do czytania i zainteresowanie ich tą czynnością • Zachęcenie uczniów do aktywnej nauki czytania • Wzbudzenie w dziecku pragnienia dzielenia się książką z innymi, czytania na głos i słuchania opowiadań • Zachęcenie rodziców do czytania dzieciom • Ukazanie rodzicom, jak w prosty i przyjemny sposób zachęcać dzieci do nauki czytania i pisania • Czytanie dla przyjemności
Dla kogo?	Dla dzieci w wieku od czterech do ośmiu lat
Metody	
Materiały	książka z czytankami, literatura faktu, gry, nagrania audio, kredki, worek, plastelina

Opis ćwiczenia

Worki opowiadań

Co to jest?

Worek opowiadań to duża torba z materiału zawierająca czytanki i materiały pomocnicze służące do rozwijania umiejętności językowych, dzięki którym czytanie staje się przyjemne.

Należy znaleźć lub uszyć torbę z materiału i włożyć do niej wszelkie materiały niezbędne do zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dzieci i dostosowane do ich poziomu zaawansowania

- książka z czytankami
- płyta CD lub DVD z bajką
- powiązana literatura faktu
- modele postaci lub przedmiotów z opowiadania
- ćwiczenia lub gry związane z opowiadaniem
- papier
- kredki
- plastelina
-
- karta ćwiczenia

Należy zacząć od ścisłej współpracy z dziećmi, mającej na celu opracowanie ćwiczeń związanych z workiem opowiadań.

Gdy dzieci już rozumieją, na czym polegają ćwiczenia, będą mogły wykonywać je same.

Zaangażuj rodziców w opracowywanie worków opowiadań i zaproponuj, że mogą pożyczać worki do domu lub udostępnić im niewypełnione karty ćwiczeń.

Treść worka opowiadań opartego na „Trzech małych świnkach”

Książka z opowiadaniem i książka zawierająca informacje „z życia wzięte”

Książka z opowiadaniem rozwija wyobraźnię dziecka.

Książka z opowiadaniem powinna być interesująca i odpowiednia dla dzieci, o wyraźnie zarysowanej fabule. Książka zawierająca informacje „z życia wzięte” daje dzieciom inne możliwości. Małe dzieci są zafascynowane faktami i informacjami. Pragną poznać otaczający je świat. Książka zawierająca informacje „z życia wzięte” powinna:

- Dotyczyć tego samego tematu co książka z opowiadaniem
- Zawierać treści odpowiednie dla dzieci
- Zawierać ładne zdjęcia i obrazki
- Zainteresować małe dzieci

Nagranie audio

Dzieci mogą słuchać nagrania audio w kółko. Dzieci uwielbiają słuchać wciąż tego samego opowiadania. Dzięki temu mogą lepiej zrozumieć historię i potrafią ją opowiedzieć.

Przykład: opisywanie obrazków

- Popatrz na obrazki i opowiedz inną historyjkę.
- Przeczytaj historyjkę i narysuj obrazki.
- Wymyśl inne zakończenie historyjki i narysuj obrazki.

Przykład: rozbudowane ćwiczenia

- Ćwiczenia artystyczne związane z historyjką.
- Narysuj obrazek przedstawiający określone przedmioty opisane w książce.
- Narysuj obrazki do książki.
- Napisz nowe zakończenie książki.
- Poszukaj w Internecie informacji na określony temat.

Gry

Gry to ważny element na wczesnym etapie nauki czytania. Należy upewnić się, że gra, którą się opracowało, obejmuje ćwiczenie czytania, śpiewania, pisania, mówienia itp.

Kilka przykładów:

- Gra pamięciowa z wykorzystaniem różnych przedmiotów opisanych w książce
- Gra w bingo z wykorzystaniem różnych przedmiotów opisanych w książce i słów z książki
- Wykreślanka ze słowami z opowiadania
- Szarady z wykorzystaniem różnych przedmiotów opisanych w opowiadaniu
- Kalambury
- Gra z wykorzystaniem kart ze słowami
- Opracowanie gry planszowej, opartej na przeczytanim przez dzieci opowiadaniu
- Gra polegająca na ułożeniu zdań w odpowiedniej kolejności.

Karta ćwiczenia: wskazówki dla rodziców

Karta ćwiczenia zawiera wskazówki, jak rodzice i nowi pracownicy mogą wykorzystać worek opowiadań. Przykłady wskazówek:

- Porozmawiaj z dzieckiem o opowiadaniu i zapytaj, którą scenę lubi najbardziej
- Zadawaj dzieciom pytania dotyczące postaci i fabuły
- Opowiedz historyjkę jeszcze raz, korzystając z modeli
- Dowiedz się więcej o ludziach i miejscach opisanych w historyjce dzięki książkom zawierającym informacje „z życia wzięte”
- Narysuj daną postać lub ulep ją z plasteliny
- Narysuj „mapę” przedstawiającą rozwój fabuły, abyś mógł na jej podstawie opowiedzieć historyjkę własnymi słowami

Jak używać

Należy zacząć od ścisłej współpracy z dziećmi mającej na celu opracowanie ćwiczeń związanych z workiem opowiadań. Gdy dzieci już rozumieją, na czym polegają ćwiczenia, będą mogły wykonywać je same. Zaangażuj rodziców w opracowywanie worków opowiadań i zaproponuj, że mogą pożyczać worki do domu. Omów z nimi możliwości; wyjaśnij im, na czym polega worek opowiadań i dlaczego rozszerzone ćwiczenia są ważne w edukacji dzieci.

▶ Partnerzy w projekcie DISTINC

Boğaziçi University Lifelong Learning Centre, TR. (Project Coordinator)

Project Coordinator **Tamer Atabarut**

Istanbul Provincial Directorate for National Education, TR.

Kierownik **Ahmet Koçibar**

Zespół naukowy (w kolejności alfabetycznej) **Metin Taşdemir, Mustafa Uslu**

Administracja **Ceren Erdoğan**

Noel Park Primary School, London, UK. (Partner ten wycofał się z projektu w drugim roku jego realizacji)

Kierownik **Tunay Hussein**

Zespół naukowy (w kolejności alfabetycznej) **Nursel Deniz,**

Mike Jarman, Stefan Pearce, Lucy Rodgers

Administracja **Ayfer Cihan**

Boğaziçi University Lifelong Learning Centre, TR.

Koordynator projektu **Tamer Atabarut**

Zespół naukowy (w kolejności alfabetycznej) **Nalan Babür, Bengü Börkan,**

Ayşe Caner, Z. Hande Sart, Özlem Ünlühisarcıklı

Administracja **Ece Gözde Gökakın**

Zespół techniczny **M. Alişan Kuloğlu**

Spółeczna Akademia Nauk (University of Social Sciences), Łódź, PL.

Kierownik **Marta Kędzia**

Zespół naukowy (w kolejności alfabetycznej) **dr Adam Gogacz, dr Anna Sołtys, dr Mariola Świdarska**

Rafał Szklarek Wiktor Kołysko z istotnym wsparciem merytorycznym

Pana Rafała Kamińskiego z Zespołu Szkół Integracyjnych nr 1 w Łodzi

Administracja **Damian Kopka Zbigniew Pyszka**

University of Antwerp, INCENA (Study Centre for Inclusion & Enablement), Faculty of Medicine, Centre for Primary & Interdisciplinary Care, BE.

Kierownik **Prof. Dr. Jo Lebeer**

Zespół naukowy **Saar Callens, Ase Vermeire, Marijke Wilssens (Artevelde Teacher Training College)**

Beno Schraepen (Plantijn School of Education) Leen Stoffels,

Griet Van Balen & Ria Van den Eynde (Karel de Grote Teacher Training College)

Administracja **Lea Costermans, Cil Leytens, Chris Monteyne**

Zespół techniczny **Patricia Declopper, Bruno Fleurackers, Linda Springael**

University of Evora Research Center on Education and Psychology, PT.

Kierownik **Maria Luisa Fonseca Gracio**

Zespół naukowy (w kolejności alfabetycznej) **Adelinda Candeias Marília Castro Cid**

Elisa Chaleta, Vítor Cruz, Catarina Dias, Isabel Fialho, Nicole Rebelo,

Cristina Rosário, Maria José Saragoça

Administracja **Cesaltina Frade**



Boğaziçi University
Lifelong Learning Center



WYŻSZA SZKOŁA
PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
I ZARZĄDZANIA



Universiteit
Antwerpen



Projekt DISTINCT, czyli Szkolenie Zawodowe z Zakresu Edukacji Włączającej, to europejski projekt finansowany ze środków Projektu Wielostronnego Comenius w ramach Programu Uczenia się przez Całe Życie. Wspólnie z sześcioma partnerami z pięciu krajów (Turcji, Polski, Belgii, Portugalii i Wielkiej Brytanii) opracowaliśmy program szkolenia zawodowego z zakresu edukacji włączającej dla nauczycieli szkół podstawowych mający na celu zwiększenie ich umiejętności i wiedzy na temat ćwiczeń włączających, które można przeprowadzić w klasie, zwłaszcza skierowanych do dzieci, które mają trudności w uczeniu się i udzielaniu się podczas zajęć i/lub przejawiają zachowania trudne. Niektóre dzieci mają dodatkowe potrzeby edukacyjne (potrzebują dokładniejszych instrukcji itp.). Potrzeby wielu z nich są inne i dzieci takie wymagają szczególnego traktowania. W ciągu dwóch lat trwania projektu podjęto szereg działań, od określenia szczególnych bieżących potrzeb nauczycieli szkół podstawowych, którzy uczą dzieci o wielu różnych potrzebach, w tym dzieci mające trudności z uczeniem się i/lub przejawiające zachowania trudne, do opracowania i implementacji programu szkoleniowego, który ma pokazać nauczycielom, jak mogą pomóc sami sobie. Szkolenie ma przygotowywać nauczycieli do ich własnej pracy z uczniami, a także dostarczyć im środków do szkolenia innych nauczycieli szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej i radzenia sobie z uczniami przejawiającymi zachowania trudne, aby dzieci te mogły przezwyciężyć początkowe trudności w nauce czytania i pisania.



Do czzone DVD zawiera zestaw narzędzi - prezentacje, teksty i wyczenia, które mogą być użyte do pracy z nauczycielami lub dziećmi.



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

Projekt finansowany w latach 2010-2012 przez wsparcie Komisji Europejskiej z programu Long Learning. Programme Kontrakt Nr 510072-LLP1-2010-TR-Comenius-CMP. Niniejszy dokument odzwierciedla jedynie poglądy autorów. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek skutki użycia treści znajdujących się w niniejszym dokumencie.

ISBN 978-975-518-345-9