

Spis treści

<i>L.p.</i>	<i>Tytuł i autorzy</i>	<i>Str.</i>
1	Wspomaganie rozwoju mowy dziecka - Anna Danielczuk	4
2	"Moje wartości, nasze wartości" - scenariusz warsztatów dla rodziców. - Ewa Sokolińska	6
3	Uczniowie z różnych kultur w szkole. - Emilia Łapińska	9
4	Komunikacja w pracy nauczyciela - Katarzyna Szczęsnowicz	21
5	Konspekt lekcji chemii w klasie 3 liceum ogólnokształcącego. - Aneta Wilczewska	25
6	Romantyk w wielkim mieście - Nerwy C. K. Norwid - Katarzyna Nurkowska	27
7	Komunikacja z uczniem w języku obcym – jaki problem? - Jerzy Okrański	29
8	„Od bliskiego do dalekiego” - rozwijanie zainteresowań historycznych w przedszkolu - Agnieszka Bąbczyńska	32
9	Organizacja pomocy psychologiczno- pedagogicznej i kształcenia specjalnego - Anna Gawryluk	34
10	Jak wspomagać rozwój treningu językowo-słuchowego wśród przedszkolaków? - Anna Danielczuk	42



Wspomaganie rozwoju mowy dziecka

Anna Danielczuk - doradca metodyczny wychowania przedszkolnego
MODM w Białymstoku

Kształtowanie się u dziecka umiejętności językowych jest jednym z największych fenomenów w rozwoju jednostki. Ważne jest, by tak wspomagać proces kształtowania się umiejętności językowych, by rozwój mowy przebiegał prawidłowo. Jak zauważa E. Sachajska „Prawidłowe kształtowanie się i rozwój mowy dziecka stanowi podstawę kształtowania się i rozwoju jego osobowości w ogóle. Dzięki rozumieniu mowy poznaje ono otaczający go świat; dzięki umiejętności mówienia jest w stanie wyrazić swoje uczucia i spostrzeżenia.”¹

Mowa ułatwia komunikację, stanowi narzędzie w zdobywaniu informacji, jest atutem w nawiązywaniu kontaktów społecznych, pozwala na wyrażenie własnych sądów, uczuć i upodobań. Mowa najintensywniej rozwija się u dzieci w wieku przedszkolnym. Kształtuje się wówczas wymowa, struktury językowe, słownictwo. Za rozwój dziecka, w tym także za rozwój mowy odpowiedzialni są przede wszystkim rodzice, a później nauczyciele. Należy pamiętać, że pierwsze lata, gdy jest ono całkowicie zdane na dorosłych, decydują o tym, jak będzie wyglądał sposób jego językowego funkcjonowania. Sposób komunikowania się wyznaczy jego możliwości edukacyjne oraz kontakty z innymi ludźmi.

Dzieci przedszkolne mające od 3 do 7 lat znajdują się w okresie swoistej mowy dziecięcej. Często poziom ich mowy na tym etapie jest bardzo zróżnicowany. Są wśród nich dzieci, których wymowa jest prawidłowa i są takie, u których stwierdzono wady wymowy.

E. Sachajska uważa, iż ćwiczenia usprawniające narządy mowy należy prowadzić ze wszystkimi dziećmi, zarówno: z dziećmi z prawidłowym rozwojem mowy jako utrwalanie prawidłowej wymowy, z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy jako zapobieganie wadom wymowy, z dziećmi w przypadku zaburzeń mowy, by pomóc logopedzie ćwiczącemu z dzieckiem przy korekcie zaburzeń. Rozwijaniu i kształtowaniu prawidłowej wymowy służą ćwiczenia ortofoniczne. Jak podaje L. Weseleńska są to „specjalnie organizowane ćwiczenia zmierzające do doskonalenia u dzieci akustycznej percepcji i kinestetycznej produkcji słowa, co wymaga dobrze wygimnastykowanych narządów mowy.”²

E. Sachajska wśród ćwiczeń ortofonicznych wyróżnia: oddechowe, fonacyjne,

logarytmiczne, kształcące słuch fonematyczny, usprawniające narządy mowne, ćwiczenia związane bezpośrednio z procesem mówienia, ćwiczenia artykulacyjne.

Ćwiczenia oddechowe mają na celu nauczanie różnicowania fazy wdechowej i wydechowej oraz wydłużanie fazy wydechowej. Dzieci przedszkolne mają duże problemy z różnicowaniem faz oddechowych, czego skutkiem jest wypowiadanie zdań podczas wydechu. Powoduje to, że wygłaszany tekst jest mówiony ciszej, mniej wyraźnie, gdyż wymowie towarzyszy dobieranie powietrza. Ćwiczenia oddechowe rozwijają pojemność płuc, poprawiają zdrowotność dziecka, kształcą się ruchy przepony, zapobiegają jękanii, działają uspokajająco przy silnym zdenerwowaniu, po dużym wysiłku psychicznym i

fizycznym. Pomagają w rozładowywaniu napięcia emocjonalnego i psychicznego.

Ćwiczenia fonacyjne mają za zadanie nauczenie dzieci właściwego posługiwania się głosem. Ich zadaniem jest zlikwidowanie u dzieci głosów piskliwych, krzykliwych, które utrudniają odbiór mowy. Powodzenie tych ćwiczeń zależy w znacznej mierze od regularnego oddechu i umiejętności wydłużania fazy wydechowej, dlatego należy je wykonywać po przeprowadzeniu podstawowych ćwiczeń oddechowych, a potem łącznie z tymi ćwiczeniami oddechowymi, które wydłużają fazę wydechową. Mają za zadanie zniesienie napięcia mięśni krtani i gardła.

Ćwiczenia logorytmiczne są to ćwiczenia usprawniające całe ciało wpływając na usprawnienie narządów mowy. Podczas ćwiczeń tego rodzaju wykorzystuje się elementy gimnastyczne, które usprawniają koordynację ruchowo-przestrzenną, orientację przestrzenną, lokalizację oraz elementy muzyczne, szczególnie rytmiczne, które uwalniają na muzykę, kształcą słuch muzyczny. Są to ćwiczenia dla dzieci z trudnościami w sprawnym poruszaniu się, z dziećmi nadmiernie ruchliwymi, z zaburzeniami emocjonalnymi. Podczas ćwiczeń logorytmicznych należy wykorzystywać umiejętności zdobyte podczas wstępnych ćwiczeń oddechowych i fonacyjnych.

Ćwiczenia słuchu fonematycznego są to ćwiczenia wyrabiające zdolność różnicowania głosek opozycyjnych np. dźwięcznych i bezdźwięcznych, twardych i miękkich. Kształtują również umiejętność wyodrębniania głoski na początku i na końcu wyrazu oraz wyodrębniania kolejnych głosek w wyrazie.

Ćwiczenia usprawniające motorykę narządów mowy są kontynuacją ćwiczeń usprawniających całe ciało. Mają

na celu usprawnianie narządów mowy, a w szczególności zdobycia umiejętności układania narządów mowy w sposób charakterystyczny dla danej głoski. Ćwiczenia te mają bezpośredni związek z ćwiczeniami artykulacyjnymi. Początkowo ćwiczenia przeprowadza się w poszczególnych zespołach : dolna szczeka, wargi, język, podniebienie miękkie, a dopiero jeśli dzieci opanują poszczególne układy, należy przejść do ćwiczeń koordynujących ruchy dwu narządów mowy np. warg i języka.

Ćwiczenia artykulacyjne dotyczą wymowy głosek w izolacji, w grupach głosek, w wyrazach, zdaniach, tekstach. Ćwiczenia artykulacyjne bazują na umiejętnościach zdobytych w trakcie ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, logorytmicznych, słuchu fonematycznego oraz usprawniających narządy mowy. Celem tych ćwiczeń jest wzmacnianie mięśni narządów mowy, kształcenie precyzyjności ich ruchów. Ćwiczenia prowadzone na głóskach i zgłóskach mają charakter ćwiczeń gimnastycznych polegających na dobitnym nieco nawet przesadnym wymawianiu dźwięków, natomiast ćwiczenia prowadzone przy użyciu wyrazów, tekstów musi cechować naturalna, pozbawiona sztuczności ale wyraźna i wyrazista mowa.

Aby wspomagać rozwój mowy dziecka należy przeprowadzić powyższe ćwiczenia głównie w formie zabawowej, co znacznie ułatwia pracę i przyspiesza zamierzone efekty. Aby ćwiczenia dały najlepsze efekty należy przeprowadzać je systematycznie w myśl zasady „2 razy po 5 minut każdego dnia”.

1. Sachajńska Elżbieta: „Uczymy poprawnej wymowy”.

2. Blachnio Krystyna: „Vademecum logopedyczne”.

"Moje wartości, nasze wartości" scenariusz warsztatów dla rodziców.

**Ewa Sokolińska koordynator oraz Zespół ds. Koncepcji Pracy Szkoły
SP 12 w Białymstoku**

Warsztaty z rodzicami w oparciu o opracowany scenariusz zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 12 w Białymstoku w maju 2022r. Zaplanowane są też jeszcze w tym roku szkolnym spotkania warsztatowe z uczniami naszej szkoły.

W scenariuszu wykorzystano:

- metody wstępne,
- metody integracji grupy,
- rutyny myślenia krytycznego,
- metodę hierarchizacji,
- metody informacji zwrotnej.

Celem tego warsztatu jest wyłonienie wartości ważnych w życiu rodziców uczniów Szkoły Podstawowej nr.12 w Białymstoku i działań, które mogliby podjąć, aby te wartości rozwijać w sobie i w społeczności szkolnej. Wypracowane na warsztacie materiały mają posłużyć opracowaniu Koncepcji Pracy Szkoły na lata 2023 - 28.

Plan warsztatów:

1. Wybór trzech najważniejszych wartości.
2. Metoda na powitanie i rozruch – "SZNUREK"
3. Rutyna MK - "POMYŚL, ZNAJDŹ PARĘ I PODZIEL SIĘ".
4. Wybór 4 najważniejszych wartości w grupie - technika "PROMYCKOWE USZEREGOWANIE".
5. Rutyna MK - "KAWUSIA".
6. Podsumowanie warsztatów - informacja zwrotna.
7. Opowiadanko na pożegnanie.
8. Zamknięcie warsztatów i rezejsie się uczestników.

MOJE WARTOŚCI

Prośba o zastanowienie się co jest w życiu rodziców ważne. Jakie wartości są priorytetowe (można posłużyć się

listą wartości). Prosimy o wybranie trzech najważniejszych.

Czym są wartości według Jana Pawła II?

Najbardziej ogólna i dość powszechnie funkcjonująca definicja, określa wartość jako to, co jest cenne i ważne dla jednostki i społeczeństwa, a co prowadzi do jej integralnego rozwoju, dzięki czemu osiąga się pełnię człowieczeństwa. Najkrótsza a zarazem najgłębsza definicja „wychowania do wartości”, którą podaje Jan Paweł II, to kształtowanie własnego człowieczeństwa.

W wychowaniu bowiem, mówił papież, chodzi o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby coraz bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugim”, ale także i „dla drugich”.

Czym są wartości według Jespera Juula?

Są to myśli i idee, do których przekładamy szczególne znaczenie i które kierują naszym codziennym życiem i myśleniem.

SZNUREK

Czas trwania: ok. 5 min.

Przebieg:

Wszyscy uczestnicy stają na sznurku w kolejności zupełnie przypadkowej. Zadaniem podczas tej zabawy jest ustawić się (na sznurku) w kolejności alfabetycznej imion (uwzględniając także kolejne litery, jeśli pierwsze są takie same). Nie wolno przy tym rozmawiać. W czasie zamiany miejsca uczestnicy zawsze, choćby jedną nogą, dotykają sznurka. Na końcu zabawy prosimy o głośne podanie swoich imion i w ten sposób sprawdzamy, czy wszyscy stoją prawidłowo.

Odmiana gry: Można ustawiać uczestników na sznurku według dat urodzenia, według numerów butów itp. Można też przeprowadzić tę grę stawiając uczestników w kręgu na krzesłach. Podczas ustawiania się w odpowiedniej kolejności, nie wolno im schodzić z krzeseł.

UWAGA:

Po utworzeniu sznurka /węża każde kolejne 2 osoby tworzą parę do następującej po zabawie rutyny MK.

RUTYNA MK - "POMYŚL, ZNAJDŹ PARĘ I PODZIEL SIĘ" - 4 min.

Potrzebne: po 3 karteczki samoprzylepne dla każdego, mazaki.

Podział na pary – z metody "Sznurek" – każde kolejne 2 osoby stanowią parę.

Uczestnicy biorą po 3 karteczki samoprzylepne, mazaki i siadają w swoich parach.

Rozmowa w parach - pary rozmawiają na temat wartości ważnych w ich życiu. Każdy zapisuje wartości osoby z pary na karteczkach - każda wartość na oddzielnej karteczce. Czas rozmowy - 2 - 4 min.

Dzielenie się w kręgu - odczytywanie w imieniu drugiej osoby jej wartości (krótko).

WYBÓR 4 NAJWAŻNIEJSZYCH**WARTOŚCI W GRUPIE - TECHNIKA "PROMYCKOWE USZEREGOWANIE" - 5 min.**

Potrzebne: 1 duży arkusz szarego papieru, mazaki, klej.

Jest to metoda plakatu zbierająca w postaci „słoneczka” lub „gwiazdy” skojarzenia i pomysły, związane z tematem, zapisanym w centrum.

Uczestnicy układają karteczki w promyki lub wieże. Powtarzające się wartości znajdują się w tym samym promyku/wieży. Celem jest wyłonienie 4 najważniejszych dla grupy wartości (najdłuższe promyki/najwyższe wieże).

RUTYNA MK - "KAWUSIA" - 15 min.

Potrzebne: 4 arkusze szarego papieru, mazaki.

PYTANIE ZAPISANE NA 4 ARKUSZACH:

Jakie działania możemy podjąć, żeby promować/rozвивać/upowszechniać/propagować/wdrażać wartość?

Podział na 4 grupy np. porami roku.

Każda grupa wybiera jedną z 4 wyłonionych wcześniej wartości i dopisuje w pytaniu na arkuszu.

W krótkim czasie zapisują odpowiedzi na pytania - własne pomysły na realizowanie danej wartości w szkole z punktu widzenia rodzica.

Wybór osoby - referenta, który zrelacjonuje innym efekty pracy grupy.

Przejdźcie do kolejnego plakatu, zgodnie z ruchem wskazówek zegara.

Referenci poszczególnych grup przedstawiają, wyjaśniają zapisane pomysły - uczestnicy zapoznają się z nimi (max. 2 min).

Dopisywanie kolejnych pomysłów, zadawanie pytań, dyskusja.

Wybór kolejnego, nowego referenta, przejście grup do kolejnego plakatu itd.

Praca nad arkuszami kończy się w momencie powrotu do plakatu wyjściowego danej grupy. Odczytanie w grupach wszystkich pomysłów, wywieszenie

plakatów - chwila na przeczytanie i zapoznanie się z plakatami innych grup.

PODSUMOWANIE WARSZTATÓW - INFORMACJA ZWROTNA METODA DO WYBORU:

RUNDKA - Z czym wychodzę z tych warsztatów?

2 GWIAZDY, 1 ŻYCZENIE - 2 dobre "rzeczy", z którymi wychodzę i 1 życzenie.

OPOWIADANKO NA ZAKOŃCZENIE (MOŻNA WŁĄCZYĆ FILMIK LUB PRZECZYTAĆ TEKST):

SŁOIK ŻYCIA

Słoik reprezentuje twoje życie :)

ZAMKNIĘCIE WARSZTATÓW

Podziękowanie za udział. Sfotografowanie plakatów.

Załącznik - tekst "Słoik życia"

"Profesor filozofii stanął przed swymi studentami i położył przed sobą kilka przedmiotów. Kiedy zaczęły się zajęcia, wziął spory słoik i wypełnił go po brzeg dużymi kamieniami. Potem zapytał studentów, czy ich zdaniem słoik jest pełny, oni zaś potwierdzili. Wtedy profesor wziął pudełko żwiru, wysypał do słoika i lekko potrząsnął. Żwir oczywiście stoczył się w wolną przestrzeń między kamieniami. Profesor ponownie zapytał studentów, czy słoik jest pełny, a oni ze śmiechem przytaknęli. Profesor wziął pudełko piasku i wysypał go, potrząsając słojem. W ten sposób piasek wypełnił pozostałą jeszcze wolną przestrzeń. Profesor powiedział: – Chciałbym, byście wiedzieli, że ten słoik jest jak Wasze życie. Kamienie – to ważne rzeczy w życiu: Wasza rodzina, Wasz partner, Wasze dzieci, Wasze zdrowie. Gdyby nie było wszystkiego innego, Wasze życie i tak byłoby wypełnione. Żwir – to inne, mniej ważne rzeczy: pieniądze, mieszkanie albo samochód. Piasek symbolizuje całkiem drobne rzeczy w życiu, w tym Waszą pracę. Jeśli nie włożymy kamieni jako pierwszych, później

nie będzie to możliwe. Jeżeli najpierw napelnicie słoik piaskiem, nie będzie już miejsca na żwir, a tym bardziej na kamienie. Tak jest też w życiu: Jeśli poświęcicie całą Waszą energię na drobne rzeczy, nie będziecie jej mieli na rzeczy istotne. Dlatego ważne jest, by zadać sobie pytanie: co stanowi kamienie w moim życiu? Następnie włożyć je jako pierwsze do słoja i dbać o nie. Zostanie Wam jeszcze dość czasu na inne sprawy. Zważajcie przede wszystkim na kamienie – one są tym, co się naprawdę liczy. Reszta to piasek."

Opracowanie: Ewa Sokolińska koordynator oraz Zespół ds. Koncepcji Pracy Szkoły.

Uczniowie z różnych kultur w szkole.

Emilia Łapińska

Doradca metodyczny wychowania fizycznego MODM w Białymstoku

Proces globalizacji (społecznej, politycznej i ekonomicznej) związany jest z mobilnością ludności. Ludzie wyjeżdżają z kraju z powodów ekonomicznych, politycznych, demograficznych, kulturowych oraz społecznych, takich jak: wojny, dyskryminacje polityczne i religijne, bezrobocie (mobilność zarobkowa) poszukiwanie lepszych warunków życia, pragnienie zapewnienia swoim dzieciom lepszej edukacji, itd.

1. Kultura i jej wpływ na ludzi.

„Po czym poznasz, że ktoś jest cudzoziemcem?” ... czy szybko znajdziesz odpowiedź? Pomogę Ci: „po stroju, języku, spożywanych potrawach”.

W psychologii międzykulturowej termin „kultura” oznacza system norm, wartości i zachowań charakterystycznych dla określonej grupy. To od kultury, w jakiej wychował się nauczyciel, zależy, jakie zachowania będzie u ucznia akceptował a jakie negował. Zachowania, które obserwujemy, są odzwierciedleniem wartości i norm kulturowych. Podobnie zresztą jak elementy (symbole) kultury: język, strój, kuchnia.

Na co dzień nie zadajemy sobie sprawy z różnic kulturowych występujących między ludźmi na poziomie norm i wartości. Trudno nam dostrzec, że ktoś zachowuje się w ten, czy inny sposób, ponieważ został tak wychowany. Przyjmujemy raczej, iż zachowanie innych ludzi (niezgodne z naszymi oczekiwaniami) wynika ze złych intencji, czy braku „dobrego” wychowania. Dlaczego zakładamy, że „dobre wychowanie” jest uniwersalne?

- **kultura jest zwyczajowym, tradycyjnym sposobem myślenia i działania**, który muszą poznać nowi członkowie kultury. **Proces nabywania kultury** jest z reguły **automatyczny i bezrefleksyjny**.
- **Kulturę, czyli typowe dla swojej społeczności zachowania, nabywamy w procesie**, który trwa **od najmłodszych lat poprzez kontakt z rodziną i innymi przedstawicielami naszej kultury** uczymy się, **jakie zachowania są pożądane, a jakie nie**.
- **Zasady kultury, w której wzrastaliśmy, uznajemy za uniwersalne**, bo wszyscy zostaliśmy zaprogramowani”

podobnie. Jednocześnie nie jesteśmy świadomi tego zaprogramowania.

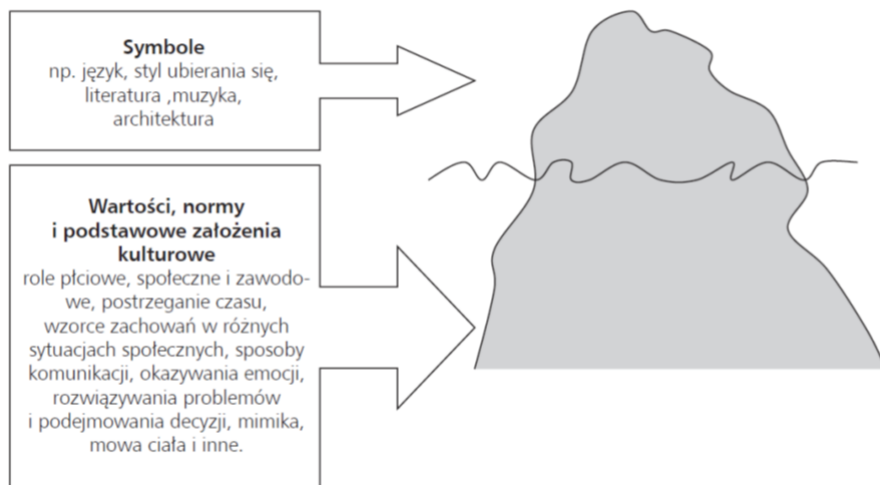
To właśnie te niewidoczne elementy leżą u podstaw ludzkich zachowań i określają sposób, w jaki ludzie organizują swoje relacje z innymi. To kultura ma m.in. wpływ na to:

- jakie spóźnienie uznajemy za niedopuszczalne,
- jak okazujemy szacunek,
- jak rozwiązujemy konflikty,
- jak ważna jest dla nas rodzina,
- jakie są oczekiwania nauczyciela wobec ucznia i ucznia wobec nauczyciela, kolegów i koleżanek.

Koncepcja ta ukazuje kulturę poprzez tworzące ją elementy. Wierchołek góry lodowej stanowią elementy wyrażnie widoczne, a pod powierzchnią wody, czyli w świadomości, znajdują się elementy ukryte.

2. Charakterystyka grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Polsce.

Koncepcja kultury jako góry lodowej (Martinelli i inni, 2000).



Wyróżnia się kilka grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Polsce:

1. Dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy.
2. Dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni).
3. Dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej.
4. Studenci zagraniczni.
5. Dzieci mniejszości narodowych i etnicznych.
6. Dzieci repatriantów.
7. Dzieci z małżeństw mieszanych.

Poniżej przedstawiona została krótka charakterystyka niektórych grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Polsce.

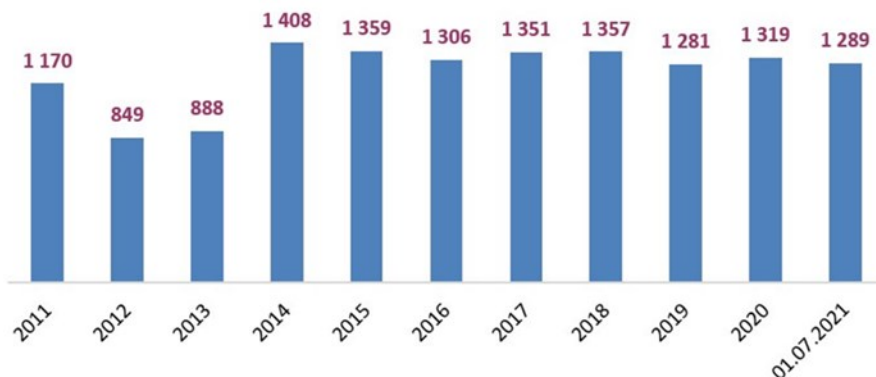
Uchodźcy są grupą stanowiącą duże wyzwanie edukacyjne, ale jednocześnie jasne zapisy prawne pozwalają na dość

sprawne monitorowanie sytuacji tej grupy. W Polsce rocznie o status uchodźcy stara się 3–4 tys. osób. Wiele z nich traktuje Polskę jako kraj tranzytowy w drodze na zachód Europy, wielu posiada nieuregulowaną sytuację prawną, prawie wszyscy nie znają języka polskiego. To wszystko jest ogromną przeszkodą w edukacji dzieci uchodźców. Według danych UNHCR 53% dzieci uchodźców w Polsce nie chodzi do szkoły, 49% dzieci nie przystępuje do egzaminów z języka polskiego.

Do tej pory wśród **uchodźców** dominowały dzieci czeczeńskie. Duże różnice kulturowe i językowe (zwłaszcza w przypadku braku znajomości przez dzieci języka rosyjskiego) sprawiają trudności w skutecznej edukacji tej grupy dzieci.

„Liczba uczniów z Ukrainy przyrasta o 10 tys. dziennie. Obecnie w polskich szkołach jest 85 tys. dzieci uchodźców” – Minister Czarnek wypowiedź z dnia 22 marca 2022 r.

Liczba osób, które posiadały status uchodźcy potwierdzający prawo pobytu na terytorium RP



Źródło: ciekaweliczby.pl na podstawie "Zestawień rocznych" Urzędu do Spraw Cudzoziemców

Uchodźcy to osoby uciekające przed wojną lub prześladowaniami. To osoby które znalazły się w tak dramatycznej sytuacji, że musieli przekroczyć granicę w poszukiwaniu bezpiecznego schronienia na terytorium obcego państwa. Jedną z najbardziej fundamentalnych zasad ujętych w prawie międzynarodowym mówi, że uchodźcy nie wolno wydalić czy zawrócić do miejsc, w których zagrożone byłoby ich życie lub wolność.



Źródło: <https://uml.lodz.pl/aktualnosci/arttykul/20-czerwca-swiatowy-dzien-uchodzcy-id35084/2020/6/19/> (22.06.2022 r.)

Imigranci stanowią grupę obejmującą w Polsce kilka set tysięcy osób, podlegającą ciągłej fluktuacji. Dominują imigranci zarobkowi z krajów naszych wschodnich sąsiadów oraz z Azji, wielu z nich przebywa w Polsce nielegalnie. Dzieci imigrantów, na ogół uczęszczają do szkoły. Według statystyk najbardziej licznymi grupami uczniów są: Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Ormianie, Wietnamczycy. Uczniowie z

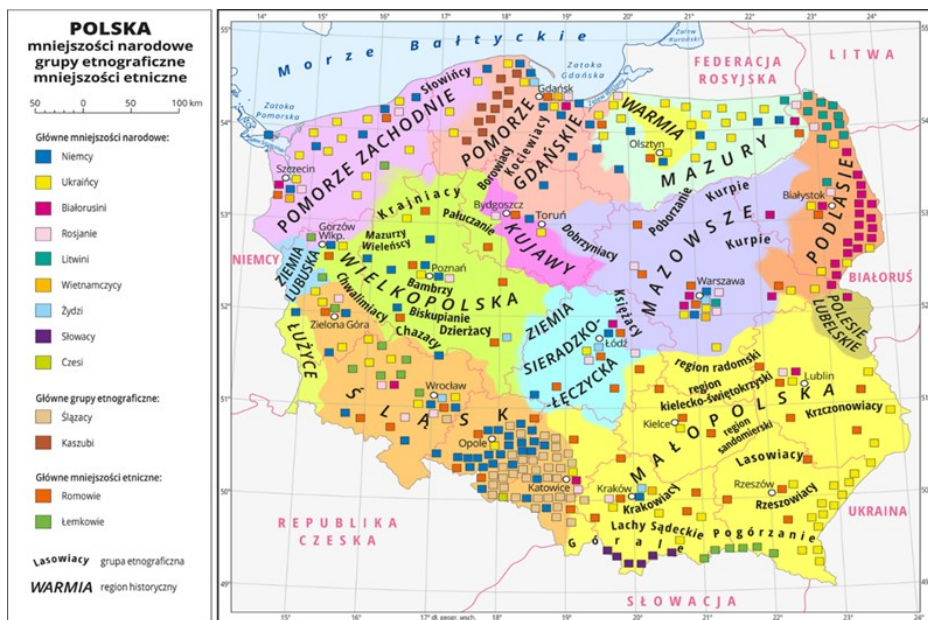
tych grup na ogół szybko adaptują się do polskich warunków i nie sprawiają zbyt dużych problemów edukacyjnych. Często nieuregulowany status prawny rodziców jest jednak utrudnieniem w kontynuowaniu obowiązującej w Polsce ścieżki edukacyjnej. Nie jest znana pełna liczba dzieci w wieku szkolnym w tej grupie, ani też pełna liczba dzieci imigrantów w szkołach niepublicznych. Istotną potrzebą dla tej jak i innych grup jest dodatkowa nauka języka polskiego.

Migranci decydują się na wyjazd ze swojego kraju nie z powodu bezpośredniego zagrożenia śmiercią czy prześladowaniami, ale po to, by poprawić jakość swojego życia przez znalezienie lepszej pracy, szkoły czy dołączenia do członków rodziny. W odróżnieniu od

uchodźców, migranci mogą wrócić bezpiecznie do swoich domów.

Uczniowie migrujący. Razem z rodzinami coraz swobodniej zmieniającymi pracę na terenie Unii Europejskiej i państw EFTA migrują również ich dzieci, coraz częściej stają się one na krótszy lub dłuższy okres pełnoprawnymi uczestnikami polskiego systemu oświatowego. Liczba ta sukcesywnie rośnie wraz z otwieraniem polskiego rynku pracy również na kraje spoza UE i EFTA. Dzieci pracowników migrujących uczą się głównie w szkołach niepublicznych.

Mniejszości narodowe i etniczne: to specyficzna kategoria uczniów. Uczniowie ci są obywatelami polskimi, posiadającymi jednocześnie prawo do nauki języka własnej narodowości czy grupy etnicznej.



Źródło: <https://creative.ostrowski.czyst.pl/struktura-narodowosciowa-etniczna-i-wyznaniowa/> (22.06.2022 r.)

Liczba osób uczących się języka własnej narodowości rośnie, czego ostatnim przykładem jest rozpoczęcie nauki języka ojczystego przez dzieci pochodzenia ukraińskiego. Szkoły, w których odbywa się edukacja mniejszości narodowych, są ciekawym zjawiskiem oświatowym w zakresie dwujęzyczności i wielokulturowości, pełnią też rolę łączników w kontaktach z innymi krajami.

W Polskiej szkole można spotkać dzieci mniejszości narodowych: białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej oraz etnicznych: karaimejskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej.

Reemigranci, czyli migranci powrotni/powrotowi: obywatele polscy powracający z emigracji za granicą, z doświadczeniem migracyjnym o różnym charakterze i różnym czasie trwania emigracji, różnych celach migracji, np. zarobkowych, zawodowych, naukowych, rodzinnych.

Dzieci z małżeństw mieszanych: dzieci z drugiego pokolenia, tzn. dzieci urodzone w Polsce, o innym pochodzeniu etnicznym i kulturowym, ale takim samym jak ich rodzice; dzieci repatriantów; dzieci z mniejszości kulturowych nieobjętych ustawą, np. Ślązacy; „dzieci trzeciej kultury”, tzn. uczniowie o różnym statusie obywatelskim – posiadający bądź nieposiadający obywatelstwa polskiego, o różnym poziomie znajomości języka polskiego, różnych doświadczeniach migracyjnych, np. wielokrotnych.

3. Charakterystyka najczęściej spotykanych skutków uchodźstwa.

Decyzja o wyjeździe do innego kraju bardzo często podejmowana jest nagle, gdy człowiek „zostaje postawiony pod ścianą”, kiedy nie ma już wyboru i po

prostu musi ratować życie swoje i swoich bliskich. Bardzo często:

jeszcze przed wyjazdem człowiek jest narażony na liczne obciążenia psychiczne i fizyczne, sama decyzja o opuszczeniu kraju jest ogromnym obciążeniem, podczas podróży zdarzają się choroby, kradzieże, szereg trudnych sytuacji, z którymi trzeba sobie umieć szybko i skutecznie poradzić, po przybyciu do nowego kraju trudności nie kończą się, a wręcz przeciwnie: migrant, a zwłaszcza uchodźca, najpierw przebywa w przygnębiających warunkach w ośrodku i oczekuje na decyzję, potem — jeśli otrzyma status (a dotyczy to niewielkiej części osób ubiegających się o niego) — musi sam sobie radzić: szukać pracy, mieszkania, szkoły i lekarza dla dzieci. A wszystko to w obcym kraju, wśród obcych ludzi.

Wszystko to sprawia, że doświadczenie uchodźstwa wpływa bardzo mocno na psychologiczne i społeczne funkcjonowanie człowieka.

4. Najczęściej spotykane skutki wymuszonych migracji dla dzieci i ich rodziców.

Brak dostępu dzieci do szkół lub pozorny dostęp do szkoły i edukacji - zakłóca poznawczy i intelektualny rozwój dzieci, a także zaburza ich proces socjalizacji.

Edukacja w szkole pełni w życiu małego uchodźcy ważną rolę w przywracaniu poczucia stabilizacji, przynależności do grupy rówieśniczej oraz rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. W zależności od tego, w którym momencie swojego życia młody uchodźca doświadcza migracji, pojawiają się u niego różne deficyty i różne potrzeby. Bardzo często te dzieci i młodzież, nie znajdując akceptacji i wsparcia w szkole, poszukują innych, nierzadko niebezpiecznych sposobów na to, aby rozładować swój stres

i frustrację towarzyszące kontaktom z nową kulturą.

Bariera językowa - towarzysząca zmianie kraju zamieszkania sprawia, że dzieci, młodzież i dorośli czują się niepewnie w kontaktach z gospodarzami. Niepewność ta często przeradza się w lęk, a ten prowadzi do wycofywania się z kontaktów lub do agresji. Dodatkowo w przypadku młodzieży i osób dorosłych wyraźny brak kompetencji językowych jest powodem silnej frustracji, ponieważ w związku z niemożliwością skutecznego porozumiewania się tracą oni wpływ na swoją sytuację. Osoby nieposługujące się dobrze danym językiem są ponadto odbierane przez otoczenie jako mniej inteligentne i mniej sprawne społecznie. Dla dzieci uczyszczających do szkół brak znajomości języka polskiego lub jego niewystarczająca znajomość staje się barierą w nawiązywaniu kontaktów, rozwiązywaniu nieporozumień, dalszym uczeniu się i pogłębianiu wiedzy z innych przedmiotów.

Luka edukacyjna - w kraju ogarniętym wojną (działaniami zbrojnymi) wiele dzieci nie ma szans korzystać z edukacji na dobrym poziomie, a niektóre w ogóle nie chodzą do szkoły. Skutkuje to pogłębianiem się luki edukacyjnej, zarówno na poziomie konkretnej wiedzy i umiejętności akademickich, które dzieci mogłyby doskonalić w szkole, jak i samej gotowości i motywacji do uczenia się. Częstym problemem jest brak umiejętności abstrakcyjnego myślenia, posługiwania się symbolami, rozumienia poleceń. Dzieci uchodźcy niejednokrotnie nie widzą wartości i sensu w edukacji, przygotowywaniu się do zajęć, odrabianiu prac domowych, otrzymywaniu dobrych ocen czy promocji do następnej klasy.

Poczucie tymczasowości - spowodowane jest brakiem wiedzy i perspektyw co do swojej najbliższej i dalszej przy-

szłości. Potęguje ono niechęć uchodźców do nauki i szkoły, jako niedającej w ich ocenie żadnych zauważalnych korzyści. Dla wielu rodzin Polska jest nadal krajem tranzytowym. Mimo uniemożliwiających legalny tranzyt uregulowań prawnych, część z nich decyduje się na dalszą drogę do krajów Europy Zachodniej. Inni traktują pobyt w Polsce jako sposób na przeczekaanie trudnej sytuacji w swoim kraju i są w stałej gotowości do powrotu.

Wycuczona bezradność - to przyjęcie postawy bierności wobec wszelkich codziennych zadań, jakie stają przed uchodźcami. Wynika z przeświadczenia uchodźców, że ich los całkowicie znajduje się w rękach innych, a sami nie mają na nic wpływu i bez względu na to, co będą robić, nie potrafią zmienić swojego położenia. Im dłuższy pobyt w ośrodku dla uchodźców, tym większa wycuczona bezradność. Syndrom ten dotyczy przede wszystkim rodziców, ale najstarsze dzieci, które czują już odpowiedzialność za rodzinę, także doświadczają spadku poczucia sprawczości, a co za tym idzie motywacji do działania.

Trudności w znalezieniu zatrudnienia - Ci, którym udało się znaleźć zatrudnienie, pracują na stanowiskach niższych i gorzej opłacanych, niż w krajach rodzinnych. Tego typu degradacja pod względem statusu społecznego powoduje znaczące obniżenie samooceny i wpływa niekorzystnie na zdrowie psychiczne oraz relacje w rodzinie.

Konflikty wewnątrzmażeńskie i międzygeneracyjne - rodzina stanowi z reguły silny system wsparcia, który pomaga przetrwać najtrudniejszy okres adaptacji do nowej kultury. Jednocześnie często w nowych warunkach pojawia się konflikt międzypokoleniowy, który ma raczej tendencję do nasilania się w nowym środowisku kulturowym. Dzieci zwykle wrastają w nową kulturę szybciej niż dorośli - najczęściej bo-

wiem uczęszczają do szkoły i mają kontakty z rówieśnikami. Kobiety i osoby starsze przechodzą proces akulturacji znacznie wolniej, z uwagi na znacznie większe prawdopodobieństwo izolacji w środowisku domowym. Role rodzinne ulegają degradacji - mężczyźni odpowiedzialni za rodzinę nie są w stanie jej utrzymać i obwiniają się za to. Często to właśnie oni radzą sobie najgorzej z całej rodziny ze skutkami migracji. Ich rola i pozycja znacznie się zmienia: z osoby odpowiedzialnej, decyzyjnej, utrzymującej rodzinę na odpowiednim poziomie finansowym - a biernego odbiorcę rzeczywistości. Kobieta zajmująca się domem i dziećmi pozostaje w swej roli i nie odczuwa tak silnej zmiany. Sytuacja ta jest trudna do zniesienia dla mężczyzn i często powoduje pogłębianie się konfliktów.

Syndrom Stresu Pourazowego (PTSD) - jest to kategoria diagnostyczna obejmująca reakcję człowieka na

występuje również **brak reakcji na otoczenie, niezdolność do przeżywania przyjemności, unikanie działań i sytuacji, które mogłyby przypomnieć przeżyty uraz**. Może pojawiać się stan **nadmiernego pobudzenia z przesadną czujnością, bezsenność lub nadmierną senność, silne stany lękowe, a nawet depresja czy myśli samobójcze**. Uchodźcy nierzadko przed wyjazdem doświadczają traumatycznych sytuacji, są świadkami gwałtów czy zabójstw członków rodziny i przyjaciół.

Często okazuje się, że kontakt i zaangażowanie rodziców w proces edukacji dziecka jest utrudniony lub niemożliwy ze względu na psychiczną lub fizyczną kondycję rodzica.

Żałoba kulturowa - to cierpienie wywołane wyjazdem z kraju i utratą osób lub rzeczy, które dla uchodźcy były bardzo ważne. Utrata środowiska społeczno-kulturowego kraju rodzinnego



Źródło: <https://gcert.pl/aktualnosci,5.pl> (22.06.2022 r.)

sytuacje traumatyczne (bolesne i urazowe).

Objawy to między innymi: **przeżywanie na nowo urazowej sytuacji w natrętnych wspomnieniach i koszmarach sennych, poczucie odrętwienia i przytępienia uczuciowego, chęć odizolowania od innych ludzi**. Ponadto

jest dla wielu migrantów źródłem silnych i bardzo trudnych emocji. Wielu z nich, mimo fizycznego funkcjonowania w nowym miejscu, nadal żyje sprawami swojej ojczyzny i bardziej utożsamia się z przeszłością niż przyszłością. Żałoba kulturowa wzmacnia niechęć do podejmowania w goszczącym kraju jakich-

kolwiek wiążących decyzji, np. o podjęciu stałej pracy czy inwestowaniu w edukację dzieci.

Syndrom ocalonych - osoby, które doświadczyły utraty najbliższych osób, przeżywają silną agresję i złość na ten stan rzeczy, poczucie winy za śmierć najbliższych w sytuacji, gdy oni przeżyli. Formą kompensowania tej straty jest częste powracanie we wspomnieniach i rozmowach do wydarzeń i osób pozostawionych w ojczyźnie, oglądanie w nieskończoność starych, ciągle tych samych widokówek, fotografii.

Pozostawienie niedokończonych spraw - gwałtowny charakter opuszczenia ojczyzny (ucieczka) sprawia, że wiele ważnych spraw w kraju pochodzenia uchodźcy zostaje niedokończonych – jedną z najważniejszych jest niedopełnienie obowiązku pogrzebania zmarłych i urządzenia stosownych ceremonii. Wywołuje to z jednej strony chęć powrotu do kraju, a z drugiej pogłębia poczucie winy. Dlatego tak ważne dla uchodźców staje się dopełnienie tych ceremonii religijnych w nowym kraju (odprawienie modłów za zmarłych, zamówienie mszy). Jest to forma zamknięcia bolesnego przeżycia z przeszłości i wyzwolenie się od niego. Od blokuje to również psychologiczną przestrzeń potrzebną do podjęcia zadań w nowym życiu.

5. Polska szkoła wielokulturowa.

W polskich szkołach zwiększa się liczba dzieci cudzoziemskich oraz polskich dzieci, które wróciły z emigracji. W związku z tym nasila się potrzeba wspierania całej społeczności szkolnej w odnalezieniu się w tej sytuacji. Nie tylko dzieci cudzoziemskie, ale też kadra pedagogiczna, rodzice oraz dzieci polskiego pochodzenia muszą nauczyć się funkcjonować w różnorodnym kulturowo środowisku.

Polska podejmuje wiele działań, któ-

rych celem jest zbudowanie systemowej edukacji dzieci cudzoziemskich. Niezbędnym warunkiem powodzenia jest współpraca kilku partnerów: szkoły, władz samorządowych, przedstawicieli cudzoziemców oraz organizacji pozarządowych. Tylko wspólny wysiłek może przyczynić się do poznania i integrowania nowo przybyłych mieszkańców

Istnieje problem z ustaleniem dokładnej liczebności tej grupy, co wynika z kilku powodów, m.in.: braku precyzji w określeniu definicji i statusu niektórych grup osób, nieprecyzyjności metod i narzędzi statystycznych rejestrujących zjawisko, trudności w dotarciu do rzetelnych informacji.

5.1. Obowiązujące akty prawne.

Warto być świadomym, że praca nauczyciela z uczniem cudzoziemskim nie jest wynikiem tylko jego dobrej woli, lub obowiązkiem narzuconym przez dyrektora, ale wynika bezpośrednio z Ustawy o systemie Oświaty. Każde dziecko w Polsce, niezależnie od narodowości, kraju pochodzenia, wyznania czy statusu prawnego, ma prawo do edukacji. Zgodnie z polskim prawem „dziecko” oznacza każdą osobę, która nie ukończyła 18 roku życia.

Podstawowymi aktami prawnymi gwarantującymi wszystkim dzieciom w Polsce bezpłatny dostęp do edukacji jest Konstytucja RP z 1997 roku oraz oen-zetowska Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku. Te dwa dokumenty – o zasięgu krajowym i międzynarodowym – zapewniają dostęp do publicznego szkolnictwa w Polsce i prawo do nauki, wiedzy i edukacji, które jest jednym z fundamentalnych praw człowieka.

Podstawy prawne przyjmowania cudzoziemców do przedszkoli i szkół w Polsce określa art. 94a **ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty** (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z

późn. zm.) wraz z aktem wykonawczym – **rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r.** w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r., poz. 31). Ustawa określa, że **osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych placówkach edukacyjnych na warunkach identycznych jak obywatele polscy.** Dotyczy to zarówno zajęć podstawowych jak i kółek zainteresowań czy opieki świetlicowej oraz transportu do i ze szkoły.

Dzieciom cudzoziemskim, korzystającym z edukacji w Polsce, przysługuje też zgodnie z prawem szereg przywilejów:

Lekcje języka polskiego - szkoła ma obowiązek zorganizować uczniom, którzy nie posługują się w wystarczającym stopniu językiem polskim dodatkowe lekcje języka polskiego (co najmniej 2 godziny, ale nie więcej niż 5 godzin tygodniowo).

Lekcje wyrównawcze - dzieci cudzoziemskie mają prawo do przedmiotowych lekcji wyrównawczych (1 godzina tygodniowo z przedmiotu, z którego uczeń ma zaległości) przez pierwszy rok nauki.

Dojazd do szkoły - dzieci korzystające ze szkoły podstawowej mają prawo do korzystania bezpłatnego transportu do szkoły: dla dzieci w pierwszej, drugiej, trzeciej i czwartej klasie, gdy mieszkają w odległości większej niż trzy kilometry od szkoły; dla dzieci z piątej i szóstej klasy - gdy odległość ta jest więk-

sza niż cztery kilometry. Lokalne władze mogą też pokryć koszty transportu dziecka i opiekuna do szkoły, jeśli przejazd publicznymi środkami transportu jest możliwy.

Dziecko cudzoziemskie również prawo do pomocy tzw. **asystenta nauczyciela**, który w praktyce jest **asystentem dziecka cudzoziemskiego przez okres do 12 miesięcy od swojego przybycia do szkoły. Asystent międzykulturowy** ma za zadanie **wspieranie edukacji dzieci z doświadczeniem migracji, a także ich rodziców, kadry i dyrekcji szkoły oraz całej społeczności szkolnej w komunikacji i integracji.** W sytuacji, w której szkoła nie dysponuje asystentem międzykulturowym, większość jego obowiązków spada **na wychowawcę klasy i poszczególnych nauczycieli.** Zatrudnienie takiej osoby odbywa się za zgodą organu prowadzącego, do którego w tej sprawie wnioskuje dyrektor.

Asystent międzykulturowy w szkole zapewnia:

- wsparcie emocjonalne,
- pomoc w sytuacjach trudnych i konfliktowych,
- budowanie pozytywnego obrazu szkoły,
- podtrzymywanie tożsamości kulturowej,
- pomoc w integracji w środowisku,
- wsparcie dla nauczycieli – pomoc w czasie lekcji,
- kontrolowanie frekwencji,
- informowanie o sytuacji rodzinnej uczniów,
- współpraca z psychologiem i pedagogiem szkolnym,
- kontakty z rodzicami: telefoniczne i osobiste,
- udział w zebraniach z rodzicami,
- udział w posiedzeniach rady podczas omawiania spraw wychowaw-

- tych dotyczących cudzoziemców,
- prowadzenie zajęć wielokulturowych dla całej społeczności szkolnej,
- nauczanie uczniów cudzoziemskich języka kraju ich pochodzenia.

Lekcje religii – jednym z przedmiotów nauczania w polskiej szkole jest religia. Jej nauka jest jednak dobrowolna. Dzieci cudzoziemskie nie muszą uczestniczyć w lekcjach religii - rodzice muszą w tej sprawie napisać oświadczenie. Szkoła ma obowiązek zapewnić opiekę/ alternatywne zajęcia dla dzieci, które nie uczestniczą w lekcjach religii.

Możliwość nauki własnego języka i zachowania kultury - szkoła ma obowiązek wspierać uczniów w zachowywaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, a także w zachowaniu ich języka. Nie ma obowiązku organizowania lekcji języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, jest natomiast zobowiązanie do udostępnienia pomieszczeń, jeśli z inicjatywą nauczania języka wystąpi stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju pochodzenia dzieci.

Wsparcie socjalne - dzieci ubiegające się o status uchodźcy mają prawo do pomocy socjalnej niezbędnej do pełnego korzystania z edukacji na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, m.in. zakupu podręczników i wyprawki szkolnej przez Urząd do spraw Cudzoziemców. Udzielaniem tej pomocy zajmują się Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie oraz Ośrodki Pomocy Społecznej.

5.2. Zadania dyrektora w szkole wielokulturowej.

Rola dyrektora w szkole jest nie do przecenienia, szczególnie w szkole wielokulturowej. Dyrektor w szkole wielokulturowej:

- planuje pracę szkoły, dba o współpracę kadry pedagogicznej i tworzy odpowiednią atmosferę, która wspiera integrację i umożliwia edukację wszystkim uczniom i uczennicom – bez względu na pochodzenie, narodowość i stopień znajomości języka polskiego.
- Powinien być przygotowany do stawiania czoła sytuacjom trudnym, konfliktowym czy wynikającym z obowiązujących przepisów.
- Powinien pamiętać, że kadra szkoły i społeczność szkolna może prezentować różne postawy wobec kwestii wielokulturowości, mieć różne potrzeby i wykazywać się różnym poziomem kompetencji międzykulturowych.

5.3. Rola psychologa, pedagoga szkolnego i wychowawcy w klasie międzykulturowej.

Ważną rolę we wspieraniu procesu adaptacyjnego może pełnić również psycholog lub pedagog szkolny. Dla ucznia przeżywającego trudności adaptacyjne często najważniejsze jest wsparcie, życzliwa postawa i zrozumienie. Nie zawsze niezbędna jest rozmowa. Jeśli brak jest w szkole międzykulturowego asystenta zadaniem psychologa jest zdobyć kompetencje kulturowe do pracy z dzieckiem cudzoziemskim. W związku z tym winien on poszerzyć wiedzę o pochodzeniu etnicznym i uwarunkowaniach kulturowych dziecka, aby lepiej rozumieć jego potrzeby oraz zachowania. Wspiera on również wychowawcę w przygotowaniu uczniów i rodziców na przyjęcie cudzoziemców. Poznanie się wzajemne i uzyskanie wiadomości na temat osób, które dołączą do społeczności klasowej, jest istotnym elementem nawiązania relacji i zgodnego współistnienia opartego na

szacunku. Warto rozmawiać z uczniami o ksenofobii i dyskryminacji oraz kształtować umiejętność radzenia sobie z przejawami takich zachowań.

Wskazane jest, aby wzmacniać pozytywne postawy zrozumienia i akceptacji rówieśników odmiennych kulturowo. Zagadnienia takie można realizować w ramach lekcji wychowawczych lub organizować spotkania po zajęciach lekcyjnych. Tego typu inicjatywy warto wplatać w codzienne życie szkoły.

Aby udzielane wsparcie było dostosowane do potrzeb konkretnego ucznia, cenne jest, by psycholog poznał indywidualną historię dziecka, jak się czuje w nowej sytuacji, co mu się podoba, a co sprawia trudności, jak wyglądała dotychczasowa ścieżka edukacyjna ucznia, ile zna języków, jak bardzo jest zmotywowany do nauki, jakie posiada zdolności.

W początkowej fazie przyjmowania ucznia warto, aby psycholog przeprowadził wywiad z opiekunami dziecka oraz sprawdził jego umiejętności w języku ojczystym, jeśli jest to możliwe.

W sytuacjach problemowych można wykonać dostępne testy niewerbalne.

Także wnioski wyciągnięte z obserwacji dziecka podczas zajęć w grupie rówieśniczej są cennym źródłem wiedzy o jego zachowaniu, samopoczuciu i reakcjach. Nauczyciel prowadzący zajęcia może wtedy swobodniej skoncentrować się na ich toku.

Psycholog może także przygotować warsztaty integracyjne dla uczniów w klasie wielokulturowej, gdzie szczególnie ważnym jest, by każdy uczeń czuł, że jego perspektywa kulturowa traktowana jest jako równie ważna i wartościowa.

Umiejętności takie jak: rozwijanie współpracy, budowanie relacji koleżeńskich, wzajemna pomoc powinny być niezależne od pochodzenia i kultury.

5.4. Jak pracować z uczniem cudzoziemskim w międzykulturowej klasie?

Jedną z metod wspierania edukacji dzieci z trudnościami adaptacyjnymi, będącymi następstwem różnic kulturowych, jest indywidualizacja nauczania. Celem indywidualizacji jest uwzględnienie możliwości psychofizycznych oraz edukacyjnych ucznia przejawiającego trudności. Każdy nauczyciel jest zobligowany do indywidualizacji procesu nauczania, a zindywidualizowana praca powinna być prowadzona także z uczniami, którzy mają trudności adaptacyjne na skutek różnic kulturowych. Częstym przedmiotem niejasności jest kwestia oceniania umiejętności szkolnych, szczególnie tych determinowanych poprzez zrozumienie języka.

1. Na podstawie materiałów programowych przygotowywać krótkie, jasne i proste streszczenia lektur i innych tekstów oraz dostosowywać je do poziomu znajomości języka polskiego przez ucznia cudzoziemca.
2. Gramatykę traktować tylko funkcjonalnie.
3. Zaakceptować każdą prawidłową odpowiedź ucznia, nawet jednowyrazową czy błędną gramatycznie.
4. W wypowiedziach pisemnych oceniać walor komunikacyjności, akceptując wypowiedzi z błędami językowymi.
5. Rozwijać sprawność mówienia i pisania, do czego niezbędna jest współpraca z nauczycielem języka polskiego jako drugiego.
6. Oceniać umiejętności takie jak:
 - czytanie ze zrozumieniem, ale w odniesieniu tylko do tekstów spreparowanych;
 - wyszukiwanie informacji;
 - ogólne rozumienie tematyki i problematyki lektur;

- charakterystyka i ocena postaci na podstawie tekstów spreparowanych;
 - inne umiejętności, dostosowane do możliwości ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem stopnia opanowania języka polskiego.
7. Stosować język instrukcji — wydawać krótkie, proste, jasne komunikaty oraz formułować krótkie pytania, np. Kto jest bohaterem? Co robi bohater? Jaki jest bohater?
 8. Umożliwić na każdej lekcji korzystanie ze słownika dwujęzycznego.

5.5. Podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej.

Z doświadczeń instytucji szkolących kadrę pedagogiczną wynika, że nauczyciele często nie widzą potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji dotyczących pracy z uczniami cudzoziemskimi lub z doświadczeniem migracyjnym. Należy pamiętać, że dla tych dzieci nauczyciel stanowi wzorzec kultury polskiej – dlatego tak ważne jest, aby rozumiał kulturę, którą reprezentuje, i znał procesy zachodzące na styku kultur. Część nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, oświadcza że nie mają odpowiedniego przygotowania do tego rodzaju pracy. W praktyce okazuje się, że niektórzy z nich posiadają stosowne kompetencje, ale nie są ich świadomi. Działają intuicyjnie, wypracowują swoje narzędzia i strategie pracy z uczniami, jednak brak im pewności, czy robią to dobrze, gdyż nie znają metodyki pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. W związku z rosnącą w polskich szkołach liczbą uczniów z innej kultury należy dołożyć starań, aby edukacja międzykulturowa oraz antydyskryminacyjna były wpisane do programu kształcenia nauczycieli i pedagogów. Konieczne jest umożliwienie kadry pedagogicznej dostępu, w trybie stałym i bezpłatnym, do wysokiej jakości kursów, szkoleń i warsztatów na

temat: kultury krajów pochodzenia uczniów, komunikacji, wrażliwości i adaptacji kulturowej oraz antydyskryminacji i zasad równego traktowania.

Podsumowanie

Wyzwania wynikające ze styku kultur wpływają na pracę szkoły, a sprostanie im wymaga od społeczności szkolnej, zwłaszcza od nauczycieli, dużego zaangażowania i współpracy. Jeśli jest się gotowym na wprowadzenie zmian i zadba się o dobre relacje w szkole, to można czerpać wiele korzyści z różnorodności kulturowej. Szkoła może zdobywać osiągnięcia w dziedzinach dotąd dla niej niedostępnych, np. sztuce i tańcu innych narodów albo charakterystycznych dla danego kraju dziedzinach sportu. Ponadto kompetencje międzykulturowe, które nabywają uczniowie, przydają im się w dorosłym życiu w zjednoczonej Europie, gdzie swobodnie podróżują, uczą się i pracują późniejsi absolwenci.

Bibliografia:

- Białek K. red. *Międzykulturowość w szkole*, ORE, Warszawa 2015.
- Janik-Płocińska B., E. Pawlic-Rafałowska, *Jak oceniać? – ocena informacja zwrotna*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Klimowicz A. (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Lachowicz B. red. *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, ORE.
- Leszko M., Baranowska-Janusz M., Ouerghi T., Godorowska J., *Jak rozmawiać o wielokulturowości w szkole*, Pakiet ekspercki, powstał w ramach projektu „Rozmawiajmy o uchodźcach. Moc kultur w szkole” realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2018.

Komunikacja w pracy nauczyciela

Katarzyna Szczęsnowicz - doradca metodyczny historii i wos
MODM w Białymstoku

*„Jak potężnym byłby świat, gdyby nasze dzieci nie bały się podejmować ryzyka,
nie bały się myśleć i gdyby miały mistrza?
Każde dziecko na niego zasługuje, na dorosłego, który zawsze będzie w nie wierzył,
który rozumie potęgę dobrych relacji i nalega, żeby dać z siebie wszystko.”*
Rita Pierson (TED)

Słowo komunikacja wywodzi się z języka łacińskiego od słowa communicare oznaczającego - zrzeszać się, być z kimś w relacji.

Komunikacja jest procesem porozumiewania się ludzi między sobą. Polega ona na wzajemnej wymianie informacji pomiędzy "istotami społecznymi". Do uczestników procesu komunikacji zaliczamy: nadawcę komunikatu i odbiorcę komunikatu. Komunikacja społeczna jednak jest także procesem wytwarzania, przekształcania, a następnie przekazywania informacji pomiędzy nie tylko pojedynczymi osobami, ale grupami lub organizacjami społecznymi.

Komunikowanie się może być realizowane przez wypowiedzi ustne (komunikacja werbalna), pisemne i różne formy wizualne oraz tzw. mowę ciała (z angielskiego body language), np. różnego rodzaju gesty, barwę i ton głosu, mimikę twarzy.

Komunikowanie się może być jednokierunkowe – nadawca przekazuje informacje bez oczekiwania ich potwierdzenia przez odbiorcę, lub dwukierunkowe – nadawca uzyskuje potwierdzenie przekazanej informacji, np. w formie pytań zadawanych przez odbiorcę. Komunikacja to proces, który zachodzi nieustannie- przez cały czas swoją postawą ciała, mimiką, gestykulacją, no i wreszcie słowami przekazujemy okre-

ślone informacje.

Ważne w procesie komunikacji są więc trzy ogniwa:

- nadawca, czyli osoba, która przesyła określoną informację;
- odbiorca, czyli osoba, do której daną informację kierujemy
- kod, czyli sposób przekazu tej informacji – obraz, gest, słowo etc.

Kompetencji miękkich trudno się szybko nauczyć, jeszcze trudniej je zmierzyć. To one decydują o tym czy odnajdziemy się w różnych sytuacjach czy osiągniemy porozumienie z drugim człowiekiem.

Wśród rodzajów komunikacji wyróżniamy:

a. ze względu na środki:

- werbalną – słowną
- niewerbalną – tzw. mowa ciała, symboliczna

b. ze względu na poziom komunikowania:

- intrapersonalną - dotyczy wewnętrznych doświadczeń
- interpersonalną - dotyczy przynajmniej dwóch jednostek, które mają ze sobą bezpośredni kontakt
- grupową - porozumienie członków danego zespołu, którzy w strukturze grupy zajmują określone pozycje
- społeczną - komunikacja przybiera formę kontaktu mającego miejsce

między grupami lub zespołami o dużej liczebności, uczestnicy takiej komunikacji charakteryzują się anonimową tożsamością

c. ze względu na odległość odbiorcy i nadawcy:

- bezpośrednią
- pośrednią

d. ze względu na miejsce odbiorcy i nadawcy w strukturze społecznej:

- poziomą
- pionową.

Biorąc pod uwagę kierunek przesyłanych komunikatów rozróżniamy także komunikację pionową, która dotyczy najczęściej komunikatów formalnych przepływających pomiędzy pracownikami i ich przełożonymi w celu osiągnięcia założonych celów, przekazania informacji i poleceń, a także zasygnalizowania spraw wymagających szczególnej uwagi lub rozwiązania problemu. Mówimy wówczas o komunikacji skierowanej ku dołowi.

Możemy mieć do czynienia z odwrotnym kierunkiem komunikacji pionowej – skierowanej ku górze.

Komunikacja pozioma przebiega pomiędzy członkami tej samej grupy lub pracownikami pełniącymi funkcje na tym samym poziomie. Komunikacja ta może mieć charakter formalny jak i nieformalny.

Komunikacja niewerbalna dotyczy przekazu bezsłownego, występują tu następujące kanały ekspresji niewerbalnej:

- ruchy ciała (mimika, kinezytyka, prączyk, kontakt wzrokowy, gesty),
- zależności przestrzenne (proksemika).

W zachowaniach przestrzennych wyróżnić możemy cztery strefy używane przez nas nieświadomie podczas kontaktów i interakcji zachodzących pomiędzy nami a innymi osobami w kon-

taktach społecznych, są to:

- strefa intymna (0-45cm
- strefa osobista (45-120 cm),
- strefa społeczna (1,2-3,6 m),
- strefa publiczna (3,6-6m).

Bliskość przestrzenna jest wskaźnikiem lubienia, sympatii. Im mniejszy dystans, tym bliższa relacja.

Umiejętność słuchania w zawodzie nauczyciela jest podstawowym narzędziem dobrego kontaktu i osiągnięcia porozumienia.

Jest wyrazem zainteresowania, akceptacji, zaufania, życzliwości i sympatii dla osoby, z którą rozmawiamy. Umożliwia również pokazanie rozmówcy, że go naprawdę słuchamy. Jest to niezbędny element na drodze budowania partnerskiego kontaktu. Badania wykazują, że ludzie słuchają aktywnie tylko od 25 do 50 procent czasu rozmowy.

Wśród technik aktywnego słuchania wyróżniamy:

- koncentrację uwagi na tym, co mówi Nadawca
- powstrzymywanie się od wyrażania własnej opinii, przerywania komunikatu
- udzielanie zachęt
- kontakt wzrokowy
- wypowiedzi otwierające, pytania otwarte, otwartość na inny niż własny punkt widzenia
- używanie zachęcających zwrotów podtrzymujących rozmowę.
- klaryfikację, czyli dążenie do uzyskania wyjaśnienia
- parafrazowanie
- empatię: wczucie się w emocje i sytuacje o jakich mówi Nadawca
- rozumienie znaczenia mowy ciała (zarówno własnej, jak i Nadawcy)
- odzwierciedlanie zachowań niewerbalnych
- zgodność mowy ciała z treścią

przekazu

- podsumowanie.

Ważną funkcję pełni pozycja ciała: lekko pochylona w stronę nadawcy.

Parafraza jest zwrotną reakcją słuchacza na usłyszaną wypowiedź. Polega na odtworzeniu własnymi słowami tego, co przed chwilą powiedział mówiący. Jest to słuchanie odzwierciedlające.

Parafraza zaczyna się najczęściej od słów:

- powiedziałeś przed chwilą, że...
- mówisz, że...
- popraw mnie jeśli się mylę, chodzi o to, że...
- ja to rozumiem tak...

Parafraza jest jedynie odtworzeniem treści zapamiętanych przez słuchającego (bez wyciągania wniosków, stawiania hipotez, interpretowania czy wyrażania opinii). Parafrazowanie (często powtarzanie ostatniego zdania) stwarza przestrzeń do kontynuacji wypowiedzi przez mówiącego, większego otwarcia się.

Wśród zalet parafrazy wyróżniamy to, że:

- mówiący czuje, że jest słuchany,
- słuchający sprawdza, czy dobrze usłyszał i zrozumiał komunikat,
- mówiący ma możliwość weryfikacji poziomu zrozumienia komunikatu – może doprecyzować wypowiedź,
- słuchający utrzuca sobie treść przekazu,
- parafraza jest zachętą do szerszego wypowiedzenia się na dany temat.

Kolejnym sposobem aktywnego słuchania jest klaryfikacja. Jej zaletami są:

- weryfikacja poziomu zrozumienia treści przez mówiącego,
- uporządkowanie wypowiedzi,
- jasność i konkretność wypowiedzi,
- jest często skuteczną obroną przed werbalną manipulacją.

Klaryfikacja to uporządkowanie i uogólnienie istotnych elementów wypowiedzi partnera. Może być kontynuacją parafrazy; pełni dodatkowo rolę podsumowania.

Chodzi o to, by uporządkować informację, uzyskać potwierdzenie, czy rozmówca/różmówczyni dobrze zrozumiał/ła przekazaną przez nas treść:

- jeśli dobrze cię zrozumiałem/am, to chodzi ci o to, że...
- z tego co powiedziałeś/łaś wynika, że...
- a więc rzecz w tym, że... a nie w tym, że...

Podsumowanie rozmowy to nic innego, jak zebranie i przedstawienie najważniejszych efektów rozmowy: ustaleń, planów, stanowisk, refleksji i odczuć. Pozwala na uporządkowanie najważniejszych spraw oraz unaocznia postęp pracy, która została do tej pory wykonana. Służy także temu, aby sprawdzić, czy nie zaszły jakieś nieporozumienia. Wskazówki w zakresie aktywnego słuchania są jasne:

- po prostu słuchać, nie nie dodawać, nie domyslać się, nie planować kolejnego pytania
- nie interpretować wypowiedzi
- słuchać i oddawać także intonację i mowę ciała
- zwracać uwagę na słowa klucze i powtórzenia.

Dodatkowo możemy stosować:

- zachętę: „Powiedz coś więcej”;
- oddawanie: „Mówisz, że...”;
- podsumowanie: „Podsumowując, mówisz „że po pierwsze..., po drugie...”;
- nazywanie uczuć: „Słyszę w Twoim głosie rozczarowanie...”;
- dowartościowanie: „Doceniam, że masz swoje pomysły...”;
- wyjaśnianie: „Chciałbym się upew-

nić, że dobrze zrozumiałem...”;

- odzwierciedlanie: odzwierciedlanie tego, co usłyszałeś.

W rozmowie możemy wykorzystać umiejętność zadawania pytań.

Pozwala to na:

- pozyskanie nowych informacji,
- kierowanie rozmową,
- nawiązanie głębszych relacji z rozmówcą,
- poznanie perspektywy drugiej strony,
- pomoc drugiej osobie w uświadomieniu sobie własnych potrzeb i oczekiwań.

Reagowanie na to, co słyszysz i wyczuwasz w rozmowie służy kilku celom: rozmówca czuje się zauważony, słuchany i poznany. To daje zaufanie i poczucie porozumienia poprzez bycie zauważonym i słuchanym, rozmówca lepiej poznaje samego siebie. W szczególności odzwierciedlanie emocji może pobudzać świadomość - podstawę inteligencji emocjonalnej.

Dokładne odzwierciedlanie może pomóc w wyjaśnieniu sytuacji osoby, z którą rozmawiamy, proste odzwierciedlanie może wpływać na wytworzenie atmosfery akceptacji i sprzyja otwarciu się, a to jest kluczowe w pozostaniu w kontakcie z rzeczywistością.

W kontaktach nauczyciel- uczeń istotną jest synergia. Możemy ją określić, jako „współdziałanie” czynników, które pozwalają uzyskać efekt większy od sumy działań składowych.

Synergia pokazuje nam, że efekt dobrze zorganizowanej pracy zespołowej będzie lepszy niż suma działań podejmowanych indywidualnie.

Umiejętności są jak skała, na której nadbudowuje się nasze życie.

Współpracując z innymi pracujemy nad sobą- rozbudzamy współzależność,

stajemy się dojrzałymi, świadomi siebie.

Współpraca w szkole dodatkowo obejmuje:

- pracę w zespole
- prowadzenie negocjacji
- podejmowanie ryzyka
- konstruktywne rozwiązywanie problemów
- wyciąganie wniosków z porażek
- rozwiązywanie konfliktów
- wykorzystanie pojawiających się szans
- selekcję źródeł informacji
- analityczne myślenie

Ważna jest inteligencja emocjonalna, zarządzanie sobą w emocjach i pasja, bo jak powtórzył Jacek Walkiewicz za Ludwikiem Hirszfeldem:

„Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć”.

ŹRÓDŁA:

Berne E., „Dzień dobry „ i co dalej?“, „W co grają ludzie?”

Carnegie D., Jak tworzyć doskonałe relacje, Gliwice 2020,

Erikson T., Otoczeni przez idiotów; Otoczeni przez psychopatów, Mój szef to idiota; Od upadku do sukcesu

Kozyra B., Komunikacja bez barrier

Nierenberg G.I., Calero H. „Czytając w człowieku jak w otwartej książce”

Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Zeszyt 2: Diagnoza pracy szkoły, red. M. Hajdukiewicz, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015

Konspekt lekcji chemii w klasie 3 liceum ogólnokształcącego.

Aneta Wilczewska – doradca metodyczny chemii MODM w Białymstoku

Dział: Węglowodory.

Czas zajęć: 1 godzina lekcyjna (poziom rozszerzony)

Temat: Budowa, właściwości i zastosowanie acetylenu jako przedstawiciela alkinów.

Treści nauczania z Podstawy Programowej: XII.1, XII.6, XII.7, XII.9, XIII.6, XIII.12

XII.

1. na podstawie wzoru sumarycznego, półstrukturalnego (grupowego), opisu budowy lub właściwości fizykochemicznych klasyfikuje dany związek chemiczny do: węglowodórów (...) nienasyconych (...)
6. przedstawia tendencje zmian właściwości fizycznych (np. temperatura topnienia, temperatura wrzenia, rozpuszczalność w wodzie) w szeregach homologicznych;
7. wyjaśnia wpływ budowy cząsteczek (kształtu łańcucha węglowego oraz obecności podstawnika lub grupy funkcyjnej) na właściwości związków organicznych; porównuje właściwości różnych izomerów konstytucyjnych;
9. klasyfikuje reakcje związków organicznych ze względu na typ procesu (addycja, eliminacja, substytucja,) i mechanizm reakcji (elektrofilowy) pisze odpowiednie równania reakcji.

XIII.

1. podaje nazwy systematyczne węglowodórów (...) alkinu – do 10 atomów węgla, na podstawie wzorów strukturalnych, półstrukturalnych (grupowych) lub uproszczonych; rysuje wzory węglowodórów na podstawie ich nazw; podaje nazwy systematyczne fluorowcopochodnych węglowodórów na podstawie wzorów strukturalnych lub półstrukturalnych (grupowych); rysuje ich wzory strukturalne i półstrukturalne (grupowe) na podstawie nazw systematycznych;
 6. opisuje właściwości chemiczne alkinów na przykładzie reakcji: spalania, addycji: H_2 , Cl_2 i Br_2 , HCl , i HBr , H_2O , pisze odpowiednie równania reakcji;
 13. projektuje doświadczenia pozwalające na wskazanie różnic we właściwościach chemicznych węglowodórów nasyconych, nienasyconych i aromatycznych; na podstawie wyników przeprowadzonych doświadczeń wnioskuje o rodzaju węglowodoru; pisze odpowiednie równania reakcji;
2. Cele lekcji:
- a) ogólne:
- zapoznanie się ze sposobem otrzymania i właściwościami acetylenu;
 - kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów w sposób twórczy;
- b) operacyjne:
- uczeń:
- definiuje pojęcie alkiny i wyjaśnia, dlaczego zalicza się je do węglowodórów nienasyconych -
 - projektuje i przeprowadza doświadczenia chemiczne, rejestruje ich wyniki w różnej formie, formułuje obserwacje, wnioski oraz wyjaśnienia;
 - stosuje elementy metodologii badawczej (określa problem badawczy, formułuje hipotezy oraz propo-

nuje sposoby ich weryfikacji);

- bezpiecznie posługuje się sprzętem laboratoryjnym i odczytnikami chemicznymi;
- opisuje sposób otrzymywania etynu z karbidu,
- zapisuje równania reakcji otrzymywania acetyleny,
- zapisuje równania reakcji spalania etynu
- zapisuje równania reakcji addycji/przylączania wodoru, fluorowców, halogenowodorów i wody do etynu i innych alkinów,
- wymienia właściwości fizyczne i chemiczne etynu, podaje jego zastosowanie.

Metody i formy pracy: - problemowa (dyskusja dydaktyczna), praktyczna (wykonywanie doświadczeń), eksponująca(filmy, prezentacja), podająca (objaśnianie, wyjaśnianie).

Materiały i środki dydaktyczne: - - modele kulkowe, - karbid, woda z etanolem (1:1), fenoloftaleina, woda, - próbki, korki do probówek, próbówka z manganianem(VII) potasu, wkrapacz, duży krystalizator, rurki odprowadzające, łyżeczka, statyw z łapą, prezentacja multimedialna, filmy dydaktyczne.

6. Przebieg lekcji

- Część organizacyjna: Sprawdzenie listy obecności, pracy domowej, wprowadzenie atmosfery pracy.
- Część nawiązująca: - Przypomnienie pojęć: węglowodór, szereg homologiczny, węglowodory nasycone i nienasycone. - Podanie przykładów węglowodorów nasyconych i nienasyconych. - Przypomnienie, w jaki sposób można odróżnić węglowodory nasycone od nienasyconych, np. etan od etenu.

III. Część właściwa:

Zbudowanie modelu etynu węglowodoru z modeli kulkowo-pręcikowych

Napisanie na tablicy wzoru strukturalnego tego związku. -

Podanie tematu lekcji: Otrzymywanie, właściwości i zastosowanie acetyleny.

Postawienie pytania problemowego: Jak można doświadczalnie sprawdzić, czy w cząsteczce acetyleny rzeczywście występuje wiązanie wielokrotne? Uczniowie proponują, aby wprowadzić etyn do roztworu manganianu (VII) potasu lub do wody bromowej. Weryfikacja hipotezy poprzez wykonanie doświadczenia.

Uczniowie formułują ogólne wnioski, które jednocześnie są notatką. Piszą odpowiednie równania reakcji.

Uczniowie modelują przebieg reakcji etynu z wodorem, fluorowcem, halogenowodem i wodą, a następnie zapisują równania przebiegu tych reakcji. - Nauczyciel zwraca uczniom uwagę, że ze względu na wiązanie potrójne, jedna cząsteczka etynu może reagować z jedną lub dwoma cząsteczkami wodoru, fluorowca, halogenowodoru.

Lekcja jest prowadzona z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej oraz krótkich filmików, pozwalających zobrazować omawiane reakcje.

IV. Podsumowanie: -

Rozwiązywanie zadań maturalnych dotyczących alkinów.

Temat: Romantyk w wielkim mieście - *Nerwy* C. K. Norwid

Katarzyna Nurkowska – doradca metodyczny języka polskiego
MODM w Białymstoku

I. Cele lekcji:

Uczeń:

- kształci umiejętność analizy i interpretacji tekstu literackiego,
- formułuje odpowiedzi, uzasadnia, bierze głos w dyskusji,
- tworzy notatkę,
- rozwija umiejętność pracy samodzielnej i pracy w grupie,
- potrafi wskazać kontekst biograficzny i historyczny związany z powstaniem utworu,
- zna i rozumie pojęcia: SOCJALIZM, FARYZEUSZ, REALIZM.

II. Metody nauczania:

- Learning cafe (opis metody znajduje się na ostatniej stronie scenariusza),
- dyskusja,
- burza mózgów,
- prezentacja multimedialna.

III. Środki dydaktyczne:

sugestia: nauczyciel przed lekcją przygotowuje numerowane stoliki , a uczniowie przy wejściu otrzymują numer, przypisujący go do grupy.

- - podręcznik do języka polskiego „Oblicza epok” klasa 2, cz. 2, wydawnictwo WSiP,
- - kartki z hasłami do metody Learning cafe przygotowane przez nauczyciela,
- - komputer z dostępem do internetu,
- - interpretacja wiersza C. K. Norwida np. <https://www.youtube.com/watch?v=eRb-tiRSrks>

CZEŚĆ WPROWADZAJĄCA

1. Biografia C.K. Norwida :

- zebranie informacji od uczniów ,
- prezentacja dotycząca życia i twórczości przygotowana przez ucznia (wcześniej zweryfikowana przez nauczyciela), z której pozostali sporządzają notatkę biograficzną,
- przedstawione informacje są niezbędne w realizacji następnego zadania.

REALIZACJA

1. Samodzielna **lektura wiersza**, następnie wysłuchanie interpretacji (youtube)
2. **Określenie tezy interpretacyjnej** - burza mózgów -zapisanie propozycji.
3. **Learning cafe:** (rozdanie zadań na stoliki)

I stolik - Kim jest podmiot liryczny ?

II stolik - Określ sytuację liryczną, uwzględniając miejsca, w których przebywał podmiot liryczny ?

III stolik - Jakie są doświadczenia lirycznego „ja” opisane w I- III zwrotce ? Wskaż środki poetyckie i określ ich funkcje.

IV stolik - Jakie są doświadczenia lirycznego „ja” opisane w IV - V zwrotce ? Wskaż środki poetyckie i określ ich funkcje.

V stolik - Co czuje podmiot liryczny ? (analiza VI strofy).Uwzględnij środki poetyckie i określ ich funkcje.

VI stolik - Jakie motywy dostrzegasz w liryku ? Podaj inny tekst kultury, w którym funkcjonuje podobny motyw

PODSUMOWANIE

1. Ponowna lektura tekstu.
2. Następuje **prezentacja efektów pracy** poszczególnych grup. Po każdej nauczyciel podkreśla treści konieczne do zapisania w zeszycie. (przy prezentacji efektów pracy grupy III, IV, V – uczeń przed przedstawieniem zapisków czyta wskazane w zadaniu fragmenty wiersza)
3. **Praca domowa:**
 - Dokonaj interpretacji tytułu wiersza.
 - Czy wiersz C.K. Norwida jest przykładem ironii czy autoironii? Uzasadnij swoje zdanie.

Opis metody Learning cafe

Learning cafe to wspólna metoda zarówno do powtarzania jak i wprowadzania nowych zagadnień w przyjaznej, radosnej atmosferze ułatwiającej szybsze zapamiętanie i lepsze zrozumienie materiału lekcji. Polega ona na 4-6 minutowej dyskusji uczniów na temat kilku zagadnień, przygotowanych przez nauczyciela. Uczniowie pracują w małych (4-5-osobowych) grupach, przy stoliku lub na materacu, spotykając się ze sobą na wzór spotkania w kawiarni. Po upływie czasu dyskusji przesiadają się do innego stolika, gdzie zajmują się kolejnym tematem. Element ten jest ważny dla uczniów, którzy według sensorycznych typów uczenia się zostaliby zakwalifikowani jako kinestetycy. Grupy za każdym razem współpracują w innym składzie, co sprzyja integracji zespołu klasowego.

Lekcję można uatrakcyjnić przyniesionymi na zajęcia drobnymi przekąskami i napojami. W przerwach, gdy uczniowie zmieniają grupę, są one podawane przez nauczyciela, który pełni podczas zajęć funkcję „kelnera”. Finałem zajęć jest prezentacja opracowania każdego z zagadnień, która dzięki tej metodzie jest wynikiem wspólnej pracy wszystkich uczniów w klasie.

Zasady learning cafe

Głównym przesłaniem metody jest zasada: **Cała mądrość jest w grupie!**

- Każdy ma szansę podzielić się swoją wiedzą
- Grupy pracują przy stolikach z różnymi tematami
- Wszystkie pomysły i rozwiązania są zapisywane
- Co 4-6 min uczestnicy learning cafe zmieniają stolik, a tym samym skład grupy
- Każda grupa rozwija myśli odrobinę lub dużo dalej
- Za każdym razem, gdy zmieniają stół poznają nowe rozwiązania!

Komunikacja z uczniem w języku obcym – jaki problem?

Jerzy Okraśiński - doradca metodyczny informatyki
i technologii informacyjnych - telekomunikacyjnych MODM w Białymstoku

Do niedawna jedynym rozwiązaniem sprawnej komunikacji z obcokrajowcem było posiadanie przyjaciela znającego języki, albo skorzystanie z niezbyt tanich usług zawodowych tłumaczy. Istniało wprawdzie zawsze jeszcze jedno wyjście, ale to, choć wprawdzie najlepsze, to wymagało przynajmniej paru lat systematycznej i wyłożonej nauki.

A co zrobić, gdy trzeba komunikować się już teraz i nie ma nikogo, kto by tak natychmiast mógł pomóc? Nie ma obaw, wszak żyjemy przecież już w XXI wieku. Przychodzi więc nam z pomocą niesamowita, zminiaturyzowana technika. Nowoczesne urządzenia do tłumaczenia w czasie rzeczywistym wykonują swoją pracę szybko i całkiem sprawnie. Do nich można zaliczyć takie translatory takie jak Vasco, czy Ectato, które narażają nas wprawdzie na spory wydatek, ale przy jednorazowym koszcie wybawiają nas z często poważnego kłopotu.

Istnieją jednak także świetne rozwiązania darmowe. Firmy takie jak Microsoft, czy Google posiadają aplikacje tłumaczące do pobrania i bezpłatnej instalacji na każdym smartfonie bez ograniczeń. Potrzebują wprawdzie do działania połączenia z internetem, co powoduje chwilę oczekiwania na analizę mowy, tłumaczenie i przesłanie wyniku tłumaczenia, ale za to działają naprawdę świetnie, wg zasady „speak and translate”.

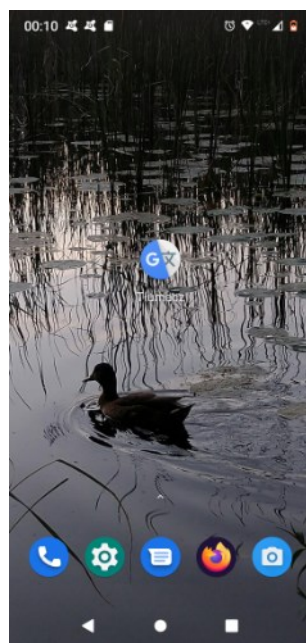
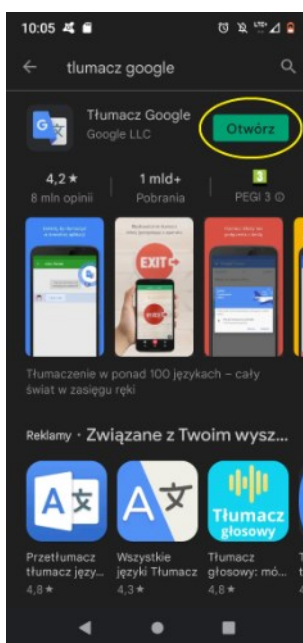
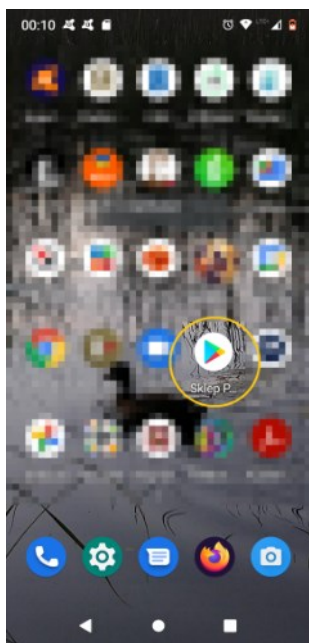
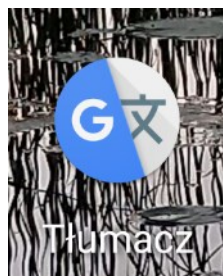
Poniżej przedstawię sposób instalacji i używania Tłumacza Google. Dlaczego

Google? Ten translator od lat jest znany ze swego tłumacza online. Świetnie się integruje z Androidem, który z pewnością jest obecnie dominującym systemem urządzeń mobilnych w Polsce. Translator Google posiada bardzo dobre algorytmy wyposażone w sztuczną inteligencję, co skutkuje rewelacyjną trafnością tłumaczeń, oczywiście jak na urządzenie. Jest także prosty w obsłudze. Sądzę, że w obecnej dobie, gdy coraz częściej spotykamy na naszych zajęciach uczniów z innych krajów, warto na niego z zainteresowaniem spojrzeć i spróbować zastosować w warunkach szkolnych.

Oczywiście takie translatory, mimo iż są wyposażone w sztuczną inteligencję, nie są całkiem wolne od błędów. Mogą one wynikać z wieloznaczności słów, niewyraźnej mowy, hałasu, pogłosu w sali itd. Krytyczne podejście do tłumaczenia, z dozą pewnego humoru w razie „wpadki” sprzętu, może uchronić nas od błędnego wzajemnego zrozumienia i ewentualnych przykrości. Zdarzają się bowiem jeszcze czasem takie małe „kwiatki”, które wywracają sens całej wypowiedzi. Może już nie aż takie, jak te, które zdarzały się przed laty, ale jednak nadal występują. Kiedyś opowiadał mi zawodowy tłumacz, który czasem wspomagał się translatozem, że podczas korekty tekstu przetłumaczonego automatycznie znajdował błędy typu „paląca się wątroba”, zamiast „zapalenie wątroby”. Dziś aplikacje do tłumaczeń w czasie rzeczywistym są już naprawdę dobre i sądzą, że takich błędów, które wynikają z niezrozumienia kontekstu wypowiedzi (sztuczna inteli-

gencja) raczej już nie zrobią. Współczesne programy tłumaczące powinny nam wystarczyć do zwykłej, codziennej komunikacji, a i z wieloma tekstami specjalistycznym także pewnie nieźle sobie poradzą.

W takim razie zapraszam do instalacji aplikacji „Tłumacz Google” dostępnej w Sklepie Play lub App Store. Ja posiadam telefon z Androidem, więc zająłem do Sklepu Play. Tam w okienku na samej górze wpisałem frazę „tłumacz google”. Bardzo szybko pojawiła mi się wśród wyników wyszukiwania ikonka poszukiwanej aplikacji. Kliknąłem więc w przycisk „Otwórz” i zainstalowałem. Tak wygląda ikona tłumacza:



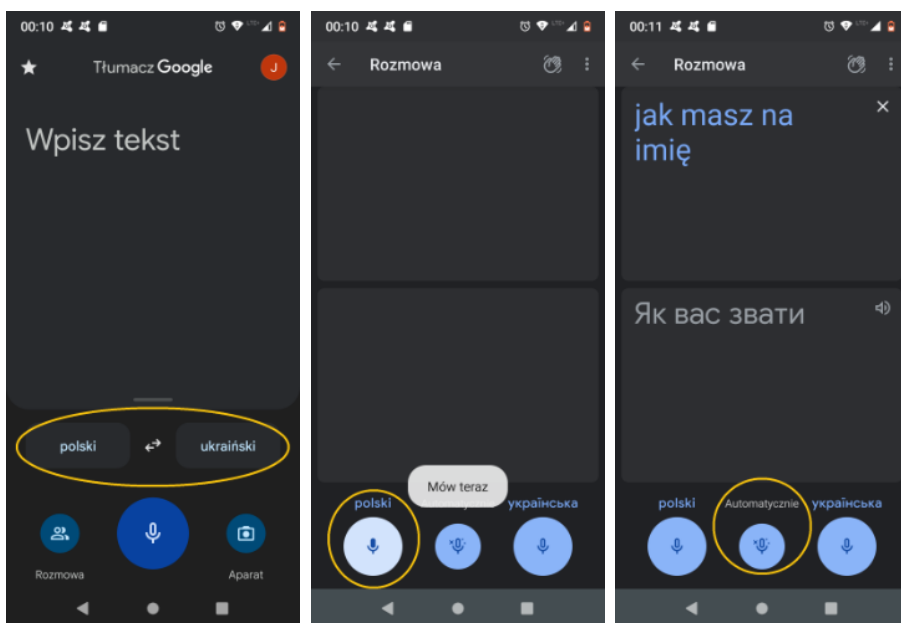
Dalej, to już czysta intuicja. Program nie stwarza trudności z obsługą. Jest prosty, wręcz surowy, ale przez to też bardzo przejrzysty i łatwy w obsłudze. Wszystkie tłumaczenia głosowe dokonuje wypisując zarówno usłyszany, jak i przetłumaczony tekst na ekranie, a następnie za pomocą syntezy mowy odczytuje tłumaczenie przez głośnik telefonu.

Na początku należy wybrać język „z jakiego na jaki” chcemy dokonywać tłumaczeń. A następnie klikamy przycisk „Rozmowa”.

Kolejny krok, to już tylko wybór języka, w którym zamierzamy mówić. Na obrazku poniżej kliknąłem w przycisk z mikrofonem „polski”, gdyż tym językiem się posługuję podczas zajęć. Teraz pozostało już tylko mówić – nie za szybko i wyraźnie.

Istnieje także możliwość prowadzenia dialogu bez przełączania języka. Wystarczy kliknąć „Automatycznie”, a program sam rozpozna język i dokona na głos tłumaczenia w obie strony.

Mam nadzieję, że aplikacja przyda się zarówno Państwu, jak i nowym uczniom na drodze ich edukacji w naszym kraju, usprawni ją i pomoże pokonać frustrację wynikającą z trudności we wzajemnym zrozumieniu.



„OD BLISKIEGO DO DALEKIEGO” ROZWIJANIA ZAINTERESOWAŃ HISTORYCZNYCH W PRZEDSZKOLU

Agnieszka Bąbczyńska - doradca metodyczny wychowania przedszkolnego
MODM w Białymstoku

„Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych. Szersze i prze-myślane wykorzystanie w tym względzie m.in. wycieczek edukacyjnych” to jeden z Priorytetów Ministra na rok szkolny 2021-22.

Rozbudzanie zainteresowań historycznych wymaga częstego przenoszenia się poza teren placówki przedszkolnej. Ze względu na wiek i możliwości psychofizyczne dziecka, najczęściej jest to środowisko lokalne. Historia regionalna jest punktem wyjścia do rozwijania zainteresowań historycznych, zgodnie z zasadą „od bliskiego do dalekiego”. Najpierw dziecko poznaje to co jest mu najbliższe, stopniowo przechodząc do tego co nowe, obce i odległe. Tak więc dziecko powinno najpierw poznać zabytki swojego miasta, regionu a dopiero potem poszerzać swoją wiedzę o materiał nie leżący w granicach jego możliwości bezpośredniego poznania. Nie należy jednakże zapominać, że historia regionalna nie może być realizowana w oderwaniu od historii dziejów ojczystych i powinna się z nią ściśle łączyć. Fakty zilustrowane przykładami z własnego otoczenia oddziałują na wyobraźnię dziecka i przeciwdziałają werybalizmowi.

Problematyce regionalnej towarzyszy najczęściej emocjonalne podejście dzieci, które jest podstawą rozwijania zainteresowań historycznych oraz aktywności poznawczej. Tematyka regionalna stwarza warunki do poznawania nowych treści przez odkrywanie.

Musimy uzmysłowić sobie, że słowo Polska nie ma ładunku emocjonalnego dla tak małego dziecka, ale ma je słowo moje miasto, moja wieś czy moja rodzina. Najbliższe otoczenie jest dla dziecka jego małą ojczyzną, światem który jest ważny i stanowi podstawę systemu wartości. Dziecko w wieku przedszkolnym uczy się przywiązania do własnej rodziny, miejscowości i tradycji. Później te uczucia przekształcają się w dojrzałą postawę patriotyczną.

Ponieważ podstawą kształtowania wyobrażeń społeczno-historycznych jest program, należy w pierwszej kolejności przeanalizować treści jakie zawiera a następnie dostosować je do możliwości i cech psychofizycznych dzieci. Nauczyciel musi doskonale znać potencjał swoich wychowanków, by w sposób świadomy i celowy dostosowywać zadania i oferty edukacyjne.

Główne cele edukacji społeczno-historycznej w przedszkolu zostały określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego: budzenie zaciekawienia otaczającym światem, wykorzystywanie i tworzenie okazji do poznawania rzeczywistości społeczno-kulturowej poprzez poznawanie zasad organizacji życia społecznego, tradycji rodzinnej, regionalnej.

Wprowadzanie w świat wartości uniwersalnych poprzez tworzenie otoczenia sprzyjającego rozumieniu i przeżywaniu tych wartości. Dobór właściwych metod pracy nauczyciela zależy przede wszystkim od znajomości procesów umysłowych dziecka. Proponowane treści należy opierać o strefę najbliższego rozwoju, by w ten sposób pobudzać a nie hamować aktywność dziecięcą. Prawidłowe wykorzystanie dziejów

regionalnych zależy od kilku czynników. Należą do nich pedagogiczne zdolności nauczyciela, jego znajomość środowiska lokalnego oraz bogactwo środowiska w pamiątki historyczne oraz ludzi kultuwujących tradycję. Edukacja regionalna daje dziecku możliwość samodzielnego poznawania i badania. Podczas realizacji treści społeczno-historycznych dziecko ma możliwość samodzielnego odkrywania, doświadczania i badania. Tak zdobyta wiedza ma wartość największą, jest pełniejsza i trwalsza, stanowi zachętę do dalszych działań. Tam, gdzie pojawi się zainteresowanie, praca z dzieckiem jest łatwiejsza i prowadzi do licznych sukcesów. Nie należy jednak zapominać, że to rolę nauczyciela jest rozwijanie zainteresowań dziecka. Powinien w taki sposób przekazywać wiedzę z dziedziny która nie jest łatwa dla tak małego dziecka, aby owo zainteresowanie wzbudzać i podtrzymywać. Podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu jest stosowanie odpowiednich form zajęć. Jedną z najlepszych i najskuteczniejszych form pracy przy realizacji treści regionalnych jest wycieczka. Podczas wycieczki tworzą się sytuacje, powodujące przeżycia, budzi się zainteresowanie oglądanymi przedmiotami. Ta forma pozwala również na konfrontację posiadanej wiedzy z tym co dzieci widzą. Każda wycieczka powinna być wielostronnie wykorzystana, a spostrzeżenia uogólnione i utrwalone. Dużą rolę w kształtowaniu pojęć historycznych dzieci w wieku przedszkolnych odgrywają baśnie i legendy. Za ich pomocą dziecko poznaje świat dawnych wartości i kultury w sposób zgodny z jego naturą, czyli poprzez zabawę. Ważną rolę w edukacji regionalnej spełniają środki dydaktyczne. Za pomocą środków dydaktycznych ułatwiamy dzieciom zrozumienie związków czasowych i przyczynowo - skutkowych. Istnieje kilka klasyfikacji

środków dydaktycznych. Gutowska H. Dzieli je na: środki manipulacyjne (przedmioty z otoczenia, okazy naturalne), środki wizualne (widokówki, mapy, ilustracje, prezentacje multimedialne), środki audytywne (taśmy, płyty), audiowizualne (filmy, programy TV), podręczniki i literatura. W procesie poznania najkorzystniejszy jest taki dobór środków, który umożliwi bezpośredni kontakt i włączy wszystkie zmysły dziecka. Poprzez porównanie, obserwację i eksperymentowanie dzieci uczą się wnioskować, zdobywają umysłowe i praktyczne umiejętności. W doborze środków należy pamiętać, że niedobór ich ma niekorzystny wpływ na proces poznawczy, również nadmiar rozprasza, powoduje dekoncentrację i utrudnia uogólnianie.

Aby rozbudzać zainteresowanie historią i kulturą regionu nauczyciel musi poszerzać swoją wiedzę z tej dziedziny by w sposób profesjonalny i z ogromnym taktem pedagogicznym wprowadzić dzieci w świat niemal baśniowy, aby potem harmonijnie przenieść go do czasów współczesnych ukazując nie tylko budowle i pozostałe pamiątki przeszłości ale również ten czar który pozostał w komnatach zamku, urok rodzinnych wieczorów w prostej chłopskiej chacie oraz trud życia przy świecy, lampie naftowej, bez wody i centralnego ogrzewania. Być może zarzuci ktoś tym wszystkim, którzy w swojej pracy wykorzystuje edukację regionalną, że wiedza ta jest niepełna i nieusystematyzowana. Nie ma to wielkiego znaczenia, bowiem to wiek dziecka decyduje w jakim stopniu i jakie treści dziecko jest w stanie przyswoić. Chodzi o to by przedszkolak stał się małym poszukiwaczem przygód w świecie historii i by w przyszłości owo zainteresowanie zachęcało go do zgłębiania tajników tej pięknej choć trudnej dziedziny wiedzy.

Organizacja pomocy psychologiczno- pedagogicznej i kształcenia specjalnego

Anna Gawryluk – doradca metodyczny kształcenia specjalnego oraz organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej MODM w Białymstoku

Cz.1 Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole.

Głównym założeniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest daleko idąca indywidualizacja pracy z uczniem. Zgodnie z takim podejściem określono zadania stojące przed nauczycielami, wychowawcami i innymi specjalistami, pracującymi w placówkach edukacyjnych.

Wszystkim uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinna być zapewniona w szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna, której założenia i organizację reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. *W sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.*

Pomocą psychologiczno-pedagogiczną obejmuje się wszystkich uczniów lub wychowanków, którzy tej pomocy potrzebują – nie tylko tych, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinię poradni psychologiczno- pedagogicznej.

Kim jest uczeń ze SPE?

W świetle przepisów prawa oświatowego specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) z zaburzeń zachowania lub emocji;
- 5) ze szczególnych uzdolnień;
- 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;

- 8) z choroby przewlekłej;
- 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 10) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Kto i kiedy może otrzymać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego?

Takie orzeczenia są wydawane przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność wydaje się dzieciom/uczniom:

1. niesłyszącym,
2. słabosłyszącym,
3. niewidomym,
4. słabowidzącym,
5. z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
6. z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,
7. z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
8. z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
9. z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Z czyjej inicjatywy jest udzielana pomoc psychologiczno- pedagogiczna w szkole?

- 1) ucznia;
- 2) rodziców ucznia;
- 3) dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki;
- 4) nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty, prowadzących zajęcia z uczniem;
- 5) pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej;
- 6) Poradni psychologiczno- pedagogicznej;
- 7) asystenta edukacji romskiej;
- 8) pomocy nauczyciela;
- 9) pracownika socjalnego;
- 10) asystenta rodziny;
- 11) kuratora sądowego;
- 12) organizacji pozarządowej, innej instytucji lub podmiotu działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Jakie są formy pomocy psychologiczno- pedagogicznej?

W przedszkolu pomoc psychologiczno- pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:

- a) zajęć rozwijających uzdolnienia;
- b) zajęć specjalistycznych: korekcyjno- kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno- społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- c) zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego;
- d) porad i konsultacji.

W szkole pomoc psychologiczno- pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:

- a) klas terapeutycznych;
- b) zajęć rozwijających uzdolnienia (8)

- c) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się;
- d) zajęć dydaktyczno- wyrównawczych (8)
- e) zajęć specjalistycznych: korekcyjno- kompensacyjnych (5) logopedycznych (4), rozwijających kompetencje emocjonalno- społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym (10)
- f) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podst. oraz uczniów szkół ponadpodstawowych.
- g) porad i konsultacji, warsztatów.
- h) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia.

Kto może być objęty zindywidualizowaną ścieżką kształcenia?

Uczniowie, którzy nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z grupą lub klasą, z powodu trudności w funkcjonowaniu wynikających np. z:

- a) czasowej lub przewlekłej choroby,
- b) zaburzeń w zachowaniu, uniemożliwiających realizację zadań w dużym zespole,
- c) zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym,
- d) innych przyczyn, gdy wdrożone wcześniej formy wsparcia w ramach pomocy psychologiczno – pedagogicznej okazały się niewystarczające ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz predyspozycje psychofizyczne ucznia, np. jego wolne tempo uczenia się.

Zindywidualizowanej ścieżki **nie organizuje się** dla:

- a) uczniów objętych kształceniem specjalnym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy;

- b) uczniów objętych indywidualnym obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym albo indywidualnym nauczaniem zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 127 ust. 20 ustawy.

Zindywidualizowana ścieżka kształcenia:

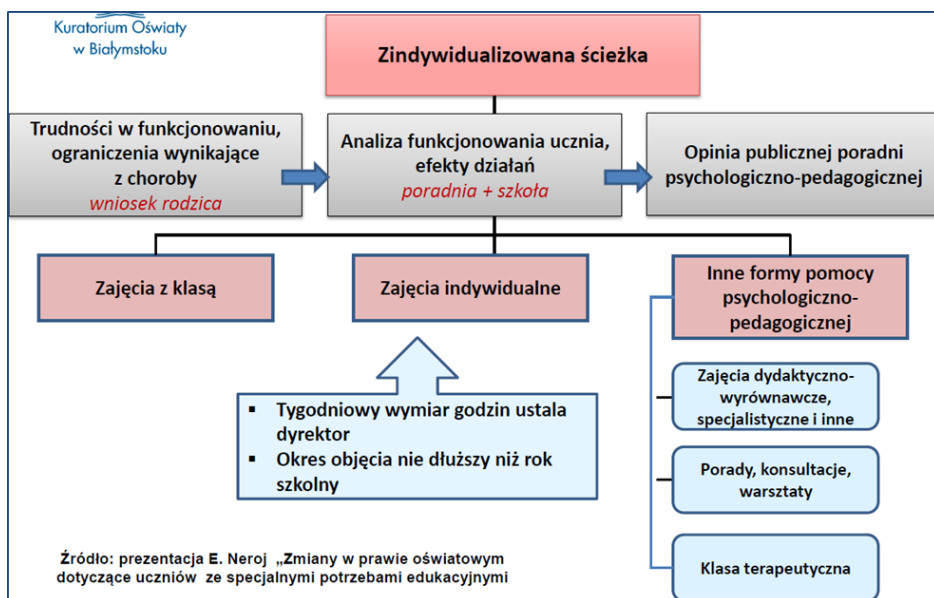
- Obejmuje wszystkie zajęcia edukacyjne realizowane wspólnie z oddziałem przedszkolnym/szkolnym, indywidualnie z uczniem.
- Realizowane na podstawie opinii publicznej poradni p-p, zgodnie z jej zaleceniami.
- Dyrektor ustala tygodniowy wymiar godzin uwzględniający możliwości ucznia, zapewniający realizację podstawy programowej.
- Konieczne jest dostosowanie programu nauczania w zakresie metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb ucznia i możliwości

psychofizycznych, w tym zdrowotnych.

Procedura dotycząca wydania opinii o zindywidualizowanej ścieżce kształcenia

Do **wniosku** o wydanie opinii należy dołączyć **dokumentację**, w szczególności określającą:

- trudności w funkcjonowaniu ucznia;
- opinię nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, o funkcjonowaniu ucznia w szkole;**
- w przypadku ucznia obejmowanego zindywidualizowaną ścieżką ze względu na **stan zdrowia** – także **wpływ** przebiegu choroby na jego funkcjonowanie w szkole oraz **ograniczenia** w zakresie możliwości udziału w zajęciach wychowania przedszkolnego lub zajęciach edukacyjnych wspólnie z rówieśnikami.



Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej – algorytm działań

Nauczyciele i specjaliści rozpoznają indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia a także rozpoznają czynniki środowiskowe wpływające na funkcjonowanie ucznia w szkole.

Planowanie i koordynowanie udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest zadaniem wychowawcy klasy. Dyrektor może jednak wskazać inną osobę, która będzie wykonywała powyższe zadania.

Jakie działania podejmuje wychowawca?

Wychowawca – jeśli stwierdzi taką potrzebę – informuje innych nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem.

1. W przypadku stwierdzenia, że konieczne jest objęcie ucznia dodatkową pomocą np. w formie zajęć specjalistycznych wychowawca planuje i koordynuje udzielanie tej pomocy, w tym ustala:

- formy udzielania tej pomocy
 - okres ich udzielania,
 - wymiar godzin, w których poszczególne formy będą realizowane.
- * Planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowawca klasy współpracuje z rodzicami ucznia, a także – **w zależności od potrzeb** – z innymi nauczycielami i specjalistami prowadzącymi zajęcia z uczniem, poradnią lub innymi osobami, z inicjatywy których pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być uczniowi udzielana.

- * O potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną informuje się rodziców lub pełnoletniego ucznia.
- * O ustalonych formach, okresie udzielania tej pomocy i wymiarze godzin, w których poszczególne formy będą realizowane, **rodzice ucznia lub pełnoletni uczeń informowani są pisemnie, w formie ustalonej w danej szkole/placówce.**

Zadania specjalistów

- Wspieranie nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych w dostosowaniu sposobów i metod pracy do możliwości psychofizycznych ucznia.
- Ocena efektywności udzielanej pomocy i wskazywanie wniosków i zaleceń do dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia.

Zadania nauczycieli i specjalistów

- Podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania.
- Wspomaganie uczniów w wyborze kierunków kształcenia i zawodu w trakcie bieżącej pracy z uczniami.
- Współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu szkoły oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań.

Ocena efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej

- 1) Nauczyciele i specjaliści udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi oceniają jej efektywność i formułują wnioski dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia.
- 2) Wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki jest zobowiązany do uwzględnienia tych wniosków planując dalsze działania mające na celu poprawę funkcjonowania ucznia.
- 3) W przypadku gdy z wniosków wynika, że mimo udzielanej uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie nastąpiła poprawa funkcjonowania ucznia w szkole, dyrektor, za zgoda rodziców ucznia, występuje do publicznej poradni z wnioskiem o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu ucznia.

W przypadku konieczności wystąpienia dyrektora do poradni psychologiczno-pedagogicznej z wnioskiem o przeprowadzenie diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu ucznia należy wcześniej poinformować rodziców o takiej możliwości. Odpowiednim momentem do takiej rozmowy z rodzicami jest początek roku szkolnego, gdy zostają poinformowani o objęciu dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, ustalenie celów i form pomocy.

Każdy uczeń objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną powinien mieć założoną teczkę, w której powinny znaleźć się:

- a) Karta pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z opinią z poradni p-p, lub rozpoznanych przez nauczycieli jako wymagających wsparcia a nie posiadających żadnego dokumentu potwierdzającego

- konieczność objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną.
- b) Kopia opinii z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.
- c) Dokumentacja badań i czynności uzupełniających prowadzonych w szczególności przez pedagoga, logopedę, doradcę zawodowego, terapeuta pedagogicznego oraz innych specjalistów pracujących z uczniem objętym pomocą p-p.
- d) W przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego- Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia i Indywidualny program Edukacyjno- Terapeutyczny.

Podsumowanie

Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest dobrowolne i nieodpłatne. Rodzice mogą odmówić udziału w dodatkowych formach pomocy. Jednak nie zwalnia to nauczycieli od dostosowywania wymagań edukacyjnych, indywidualizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w trakcie bieżącej pracy. Pomocy udzielają nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści, a w szczególności: psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni.

Godzina zajęć z pomocy psychologiczno – pedagogicznej trwa 45 minut natomiast godzina zajęć rewalidacyjnych – 60 minut.

Regulacje prawne dotyczące realizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela (Dz. U. z dnia 22 maja 2019 roku, pozycja 967 z późniejszymi zmianami);*
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku *o systemie oświaty (Dz. U. z*

- dnia 8 sierpnia 2019 roku poz. 1481);*
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148);*
 - Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 11 stycznia 2017 roku, poz. 60 z późniejszymi zmianami);*
 - Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku *o zmianie ustawy - Prawo oświatowe oraz ustawy o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z dnia 03 września 2019 roku, poz. 1681);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 7 maja 2013 roku Nr 85, poz. 535);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1643);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 25 sierpnia 2017 roku, poz. 1591);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku *w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i młodzieży Dz. U. z dnia 29 sierpnia 2017 roku, poz. 1616);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1656);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku *w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1646);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1578);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1652);*
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i*

- zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z dnia 6 sierpnia 2018 roku, poz. 1485);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1646);
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z dnia 14 września 2017 roku, poz. 1743);
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 27 sierpnia 2018 roku, poz. 1647);
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 20 lutego 2019 roku, poz. 323);
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2019 roku, poz. 1664);
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z dnia 19 września 2019 roku, poz. 1788);

Przykładowa Karta Pomocy Psychologiczno- Pedagogicznej
KARTA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ
ROK SZKOLNY

 IMIĘ I NAZWISKO UCZNIA

 KLASA/GRUPA

PODSTAWA OBJĘCIA POMOCĄ P-P

- Opinia Poradni P-P

 - Rozpoznanie dokonane przez nauczyciela /nauczycieli ze względu na

 Mocne strony

 Trudności rozwojowe i edukacyjne

 Wskazania do pracy (cele)

 Dostosowanie wymagań edukacyjnych

 Podpis wychowawcy klasy/grupy

Forma pomocy	Okres/godziny	Osoba odpowiedzialna

Zalecane formy pomocy psychologiczno- pedagogicznej w roku szkolnym

 Data i podpis rodziców/pełnoletniego ucznia

 Podpis dyrektora

Jak wspomagać rozwój treningu językowo-słuchowego wśród przedszkolaków?

Anna Danielczuk – doradca metodyczny wychowania przedszkolnego
MODM w Białymstoku

Wspomagać funkcje słuchowo-językowe przedszkolaków można na wiele różnych sposobów. Trening, czyli doskonalenie, usprawnianie, wzmacnianie, stymulowanie deficytowych funkcji słuchowo-językowych należy stosować wykorzystując nadarzające się momenty w przedszkolu. Prowadzimy go zarówno w trakcie zajęć grupowych, kontaktów indywidualnych, pracy indywidualnej z dzieckiem ale podczas terapii pedagogicznej czy logopedycznej.

Trening funkcji słuchowo-językowych rozpoczynamy od ćwiczeń rozwijających mowę, wzbogacających słownictwo, przechodząc do ćwiczeń słuchowych, polegających na rozpoznawaniu i różnicowaniu dźwięków, ćwiczeń na zdaniach, ćwiczeń na sylabach, ćwiczeń na głoskach a także ćwiczenia słuchu fonematycznego.

Wspomaganie treningu funkcji słuchowo-językowych wśród przedszkolaków wg Marty Bogdanowicz to między innymi:

- uczenie się na pamięć krótkich wierszyków, rymowanek, piosenek, wyliczanek, fragmentów bajek muzycznych;
- słuchanie i rozwiązywanie zagadek słownych, słuchowych
- układanie rymowanek (określanie, które słowa z podanych trzech się rymują, które słowo się nie rymuje);
- powtarzanie za dorosłym ciągów słownych (np. but, bluzka, spodnie, skarpety);
- zabawa: jakie słowo było powiedziane dwa razy (np. okno, oko, drzwi, okno);
- słuchanie bajek, opowiadań, bajek muzycznych (często powtarzanych) oraz samodzielne opowiadanie fragmentów i dopowiadanie zakończeń;
- zabawa „powtórz po mnie”: dorosły

wydaje dźwięki różnymi przedmiotami, a dziecko z zamkniętymi oczami nasłuchuje i następnie odgaduje nazwy użytych przedmiotów (np. stukanie łyżeczką, cięcie nożyczkami, zginiatanie papieru)

- opisywanie lub tworzenie opowiadania do oglądanych ilustracji;
- klaskanie na sygnał: przed przeczytaniem bajki dziecku dorosły wskazuje jakieś słowo dziecku (np. król), gdy w opowiadaniu słowo to się pojawi, dziecko klaszcze lub wykonuje umówiony ruch (np. podskok);
- wyodrębnianie zdań w wypowiedziach innych osób lub w tekście piosenki;
- układanie zdań z podanych słów;
- wyodrębnienie i liczenie wyrazów w zdaniu;
- liczenie sylab w podanych słowach;
- rozmowa kosmitów, robotów – mówienie do siebie sylabami lub głoskami;
- wyszukiwanie w otoczeniu przedmiotów o nazwie na zadana sylabę lub głoskę;
- zabawa w echo: wyodrębnianie i powtarzanie ostatniej głoski w usłyszanym słowie;
- „słowny łańcuszek” – podawanie przez uczestników słów na zmianę, tak by ostatnia głoska słowa była pierwszą głoską następnego;
- opuszczanie głosek na początku słowa (np. chusta – usta) w środku lub na końcu słowa;
- rozpoznawanie nazw przedmiotu na podstawie pierwszej głoski (np. „Tym przedmiotem rysujemy: o...”);
- wyodrębnianie pierwszej głoski nazwy przedmiotu z obrazka lub z otoczenia (np. zabawa: „jedzie pociąg naładowany towarami, których nazwa zaczyna się głoską [k]. Co przewozi? – kury, karty, krowy...).