

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu

BIULETYN EDUKACYJNY WODN W ZGIERZU

styczeń - marzec 2020

ISBN 978-83-950681-4-0

NR 2



W tym numerze, m.in.

- Pomoc psychologiczno – pedagogiczna w szkole.
- Zespół Aspergera czy spektrum autyzmu – status nozologiczny.
- Mediacje jako narzędzie w pracy z uczniem niedostosowanym społecznie.
- Czy artterapia musi być łatwa, czyli „ile można stracić”?

ZAMIAST WSTĘPU...

Oddajemy do rąk czytelników drugi numer Biuletynu Pedagogicznego, którego wydawcą jest Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu. Zgodnie z naszym zamysłem periodyk ukazywać będzie się kwartalnie. Obecny numer poświęcony jest w całości pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Problem ten jest szczególnie ważny w ostatnich latach. Wzrasta liczba opinii stwierdzających potrzebę udzielenia uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Wielu uczniów pozostaje niezdiagnozowanych lub diagnoza następuje zbyt późno.

Trudna jest sytuacja w ochronie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, także z powodu braków specjalistów. Szkoła musi się zmierzyć z tym problemem, bo jest pierwszą instytucją, która udziela wsparcia bezpośredniego i realizuje działania postdiagnostyczne. O tym, jak ważny jest to problem, mówią liczby zgłaszanych przez nauczycieli pytań oraz zapotrzebowanie na szkolenia z szeroko rozumianego obszaru pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Mamy nadzieję, że odpowiemy na niektóre z nich i podpowiemy pewne rozwiązania. Wśród tekstów pojawiły się także pierwsze artykuły nauczycieli zgierskich szkół.

Pragniemy podążać wyznaczonym szlakiem i zapraszamy już teraz przyszłych autorów do publikowania na naszych łamach tekstów dotyczących zagadnień szkoły. Kolejny numer poświęcony będzie pracy z uczniem zdolnym.

*Lidia Leśniewicz,
dyrektor Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu*

SPIS TREŚCI:

Zamiast wstępu	3
ARTYKUŁY:	
Pomoc psychologiczno–pedagogiczna w szkole	4
Pomoc psychologiczno–pedagogiczna w szkole średniej. Dylematy nauczyciela praktyka.	6
Im wcześniej, tym lepiej.	8
Zespół Aspergera czy spektrum autyzmu – status nozologiczny.	10
Mediacje jako narzędzie w pracy z uczniem niedostosowanym społecznie.	14
Czy arteterapia musi być łatwa, czyli „ile można stracić”?.....	16
Muzyka drogą do lepszego rozwoju dzieci i młodzieży.	19
Jak wykorzystać potencjał cyfrowej szkoły w pracy z uczniem zdolnym.	23
Sieć Łowców Talentów.....	26
Giełda dobrych praktyk.....	27

Biuletyn Edukacyjny WODN w Zgierzu

Wydawca:

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu
ul. 3 Maja 46

Adres redakcji:

95-100 Zgierz, ul. 3 Maja 46
e-mail: sekretariat@get.edu.pl
tel./fax 42 716 24 72 w. 28

Zespół redakcyjny:

mgr Małgorzata Komorowska (redaktor naczelny wydania)
mgr Małgorzata Figura (z-ca redaktora)
mgr Lidia Leśniewicz
dr Alicja Matusz-Rzewska

Za treść artykułów i reklam odpowiadają ich autorzy.

Redakcja zastrzega sobie prawo do niepublikowania niezamówionych materiałów i skracania nadsyłanych tekstów.

WODN

mgr Joanna Sędzicka
pedagog szkoły podstawowej nr 8 w Zgierzu

POMOC PSYCHOLOGICZNO- PEDAGOGICZNA W SZKOLE

Pomoc i wspieranie ucznia stanowi integralną część systemu oświaty, zgodnie z którym uczeń i jego rodzice mają prawo oczekiwać, by placówka oświatowa uwzględniała jego indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe. Zapewnienie dostępu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskim systemie oświaty ma charakter powszechny, a korzystanie z dodatkowych zajęć jest dobrowolne i nieodpłatne. Zadania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych w zakresie udzielania wychowankom pomocy psychologiczno-pedagogicznej określa prawo oświatowe. Placówki te są zobowiązane do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla swoich uczniów, nauczycieli i rodziców.

Realizacja zadań związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymaga szczególnej wrażliwości w kontekście przestrzegania praw dziecka. Ważnym dokumentem wyznaczającym standardy praw dziecka jest *Konwencja o prawach dziecka*. Dokumentami nadającymi kierunek zmianom w polskiej oświacie i stanowiącymi swoisty parasol ochronny dla działań w zakresie rozwoju edukacji włączającej jest *Deklaracja UNESCO z Salamanki z 1994 roku*, *Konwencja praw osób niepełnosprawnych ONZ z 2006 roku*, *Europejska strategia wobec niepełnosprawności 2010-2020 z 2011 roku*. Dokumenty te akcentują potrzebę rozwoju edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży a także zwiększenie dostępności i uczestnictwa tych dzieci w ogólnodostępnym szkolnictwie. Potwierdzeniem praktycznej realizacji zobowiązań państwa, wynikających z *Konwencji o prawach dziecka* i *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* są przepisy oświatowe, które regulują zasady świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Generalną regułą wprowadza ustawa *Prawo oświatowe*, zgodnie z którą obowiązkiem nauczycieli jest „kierowanie się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia podczas

wykonywania działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych”.

Do aktualnych aktów prawa oświatowego należy *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dokumenty te regulują sposoby rozpoznawania indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce oraz udzielania tym dzieciom i ich rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pomoc ta jest organizowana i udzielana we współpracy z rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i poradniami specjalistycznymi, organizacjami pozarządowymi, placówkami doskonalenia nauczycieli oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Osobami uprawnionymi do wnioskowania o udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej są rodzice ucznia, dyrektor szkoły, nauczyciel lub specjalista prowadzący zajęcia z uczniem, pielęgniarka



szkolna, poradnia, asystent edukacji romskiej, pomoc nauczyciela, asystent nauczyciela, pracownik socjalny, asystent rodziny, kurator sądowy. Pomoc może być udzielana także na wiosek organizacji pozarządowej, instytucji lub podmiotu działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Obowiązujący współcześnie model organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej uwzględnia: pracę korekcyjno-kompensacyjną i terapeutyczną opartą na indywidualizacji metod i form; zasadę „pomoc bliżej ucznia” oraz „pomoc bliżej rodzica” (wspieranie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz jego rodziców poprzez organizowanie szkoleń, konsultacji, warsztatów oraz udzielanie porad w środowisku nauczania i wychowania dziecka); zasadę „pomoc bliżej nauczyciela” (udzielanie wsparcia nauczycielom pracującym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne oraz innych nauczycieli, wychowawców, specjalistów, w środowisku funkcjonowania ucznia); zasadę adekwatności i elastyczności zaplanowanych i realizowanych działań dostosowanych do potrzeb ucznia; zasadę aktualizacji w klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów; oparcie pomocy na zaufaniu do profesjonalizmu nauczycieli i wychowawców jako pierwszych diagnostów potrzeb edukacyjnych uczniów, a także na zaufaniu do szkoły. Informacji o potencjale i problemach uczniów powinny dostarczyć następujące źródła: orzeczenie lub opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, obserwacja dziecka prowadzona przez nauczycieli w przedszkolu, w szkole czy w placówce, rozmowy i wywiady prowadzone z rodzicami, informacje nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów pracujących z dzieckiem, analiza prac dziecka, analiza ocen częściowych lub oceny opisowej ucznia. W wyniku diagnozy uczniom potrzebującym dodatkowego wsparcia w nauce oraz wychowaniu oferuje się następujące formy pomocy:

- klasy terapeutyczne dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia i potrzebujących dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych, wymagających długotrwałej pomocy specjalistycznej;
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze skierowane do uczniów mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego;
- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne o b e j m u j ą c e wsparciem uczniów z zaburzeniami i odchylenia-

mi rozwojowymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się;

- zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne;
- zajęcia logopedyczne skierowane do uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę;
- zajęcia rozwijające uzdolnienia;
- zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej.

Za udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi odpowiadają nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści. Te osoby wchodzi w skład odpowiedniego zespołu lub zespołów planujących i koordynujących udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia. Realizują oni zadania wynikające z kluczowego rozporządzenia. Do grupy specjalistów zaliczają się w szczególności: psycholodzy, pedagodzy, logopedzi i doradcy zawodowi. Pedagogzy i odpowiedni specjaliści prowadzący specjalistyczne zajęcia tworzą zespół, którego zadaniem jest planowanie i koordynowanie udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej danemu uczniowi. Dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się Indywidualny Plan Edukacyjno-Terapeutyczny. Dokument ten określa zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z dzieckiem.

Współcześnie stopniowo zmienia się sposób nastawienia i postrzegania ucznia wymagającego dodatkowych oddziaływań pedagogicznych i wychowawczych. Efektywność i skuteczność kształcenia warunkuje jednak wiele czynników. Nie wystarczą, zgodne z koncepcją pedagogiki humanistycznej, przepisy prawa oświatowego, które dają możliwość realizowania obowiązku szkolnego w szkołach ogólnodostępnych uczniom z problemami rozwojowymi, niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną, niedostosowaniem społecznym czy też uczniom odmiennych kulturowo. Naukowcy i praktycy podkreślają konieczność dostosowanie infrastruktury, metod i form pracy oraz wymagań do możliwości i potrzeb dziecka. Niezbędne jest również fachowe przygotowanie wszystkich nauczycieli do pracy z dzieckiem mającym orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej zalecające dodatkowe działania wspierające rozwój ucznia.

Joanna Józwiak

nauczyciel języka polskiego w ZSO im. S. Staszica w Zgierzu

POMOC PSYCHOLOGICZNO - PEDAGOGICZNA W SZKOLE ŚREDNIEJ. DYLEMATY NAUCZYCIELA PRAKTYKA.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole regulowana jest kilkunastoma (!) różnymi ustawami i rozporządzeniami. Objęci nią obligatoryjnie powinni być uczniowie:

- 1) z niepełnosprawnościami;
- 2) niedostosowani społecznie lub tym niedostosowaniem zagrożeni;
- 3) z zaburzeniami zachowania lub emocji;
- 4) szczególnie uzdolnieni;
- 5) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- 6) przewlekle chorzy;
- 7) w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;
- 8) z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- 9) ze środowisk zagrożonych, związanych ze złą sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 10) z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.



Ta wyżej wymieniona lista uczniów objętych koniecznością udzielenia im pomocy psychologiczno-pedagogicznej pokazuje, jak szerokie jest spektrum problemów i działań, które ustawy i rozporządzenia stawiają przed szkołą, nauczycielami i pedagogami szkolnymi i jak liczna jest grupa uczniów, której pomoc PP powinna być udzielona. Od nauczyciela – wychowawcy – pedagoga wymaga ona więc konkretnych działań metodycznych, merytorycznych, wychowawczych, pedagogicznych, a nawet terapeutycznych dla ucznia, jego rodziców i środowiska.

Jestem nauczycielką polonistką z 26-letnim stażem pracy w szkole średniej. Jestem także wychowawczynią. Lubię swój zawód, lubię swoich uczniów i swoją pracę. Zdaję sobie sprawę z faktu, że pracuję z młodymi ludźmi, którzy są w newralgicznym okresie swego rozwoju, tzn. w okresie adolescencji i zmian morfologiczno-behawioralnych. Uważam także, że szkoła jest miejscem nie tylko przekazywania czy wtłaczania do

głów wiedzy z poszczególnych przedmiotów, ale także miejscem socjalizacji i wychowania, a aspekt wychowawczy jest tak samo ważny jak ten naukowy. Zależy mi na tym, by moi uczniowie dobrze czuli się w klasie i w szkole. Podejmuję trud rozpoznania ich zdolności i ograniczeń, ich życiowej i rodzinnej sytuacji. Reaguję, gdy mogę i potrafię. Ale wobec ustaw i rozporządzeń PP czuję się czasami kompletnie bezradna. Oto, co budzi moją największą frustrację:

1. Biurokracja, którą przepisy generują. W ich myśl powinienam sporządzać i gromadzić dokumentację dotyczącą każdego ucznia objętego pomocą PP, a więc np. zarówno tego, który jest szczególnie uzdolniony, jak i tego, który ma problemy edukacyjne, tego, który ma trudną sytuację rodzinną lub bytową, trudności adapta-

cyjne, przewlekłą chorobę, dysgrafię, dysleksję lub problemy emocjonalne. Gdyby literalnie podejść więc do przepisów ustawy, tą pomocą powinno być objęte ponad 60% moich uczniów, co powinno znaleźć potwierdzenie w dokumentacji szkolnej. Pytanie tylko, kiedy mam to robić, bo przecież nie w ramach lekcji przedmiotowych?

2. Jako nauczycielka mam oczywiście przygotowane pedagogiczne i psychologiczne, jednak moje kompetencje zawodowe nie obejmują terapii indywidualnej czy rodzinnej. Ba, nie dają mi prawa ani instrumentów (poza zawiadomieniem w sprawach zagrażających życiu i zdrowiu ucznia powołanych organów) do ingerowania w funkcjonowanie rodziny czy funkcjonowanie ucznia poza szkołą. Sama nie mam kompetencji i nie czuję się na siłach, by rozwiązywać problemy wynikające np. z przynależności ucznia do środowisk zagrożonych patologią, bo nastolatek robi wiele, by to przed innymi – także przed swoim szkolnym środowiskiem – ukryć, lub tych z zaburzeniami zachowania lub emocji, które nie są wynikiem typowych dla okresu dorastania napięć, a wynikają np. z choroby psychicznej. Oczywiście mogę zwrócić się o pomoc do pedagoga szkolnego, ale zazwyczaj w polskiej szkole średniej jest tylko jeden etat dla takiego specjalisty, który pod opieką ma wszystkich uczniów szkoły. Poza tym taka terapia wymaga aktywnej i szczerzej współpracy samego ucznia i jego rodziców, a to w/w przypadkach jest niekiedy bardzo trudne.

3. Najmniej problemów w szkole w aspekcie pomocy PP stwarzają opinie i orzeczenie poradni, które zawierają szczegółowe i konkretne wskazówki do pracy z uczniem. Tu jednak pojawia się kolejny problem. Uczę w szkole średniej, a więc moimi uczniami są ci, którzy przeszli przez edukację wczesnoszkolną, szkołę podstawową, gimnazjum. I zdarza się tak, że trafia do mnie uczeń z ewidentnymi zaburzeniami i dysfunkcjami, który na wcześniejszych etapach nigdy nie był diagnozowany. Dzieje się tak zarówno w przypadku np. dysgrafii czy dysleksji, ale także w przypadku autyzmu czy zespołu Aspergera. Znaczyłoby to, że pomoc PP świetnie funkcjonuje w zapisach prawa, ale nie funkcjonuje w praktyce szkolnej. Jednak częściej zdarza się sytuacja odwrotna. Uczniowie są diagnozowani nadmiernie, a powodem tego są pisemne egzaminy zewnętrzne, które zdają oni na koniec danego etapu edukacyjnego. Orzeczenia i opinie mają więc pełnić czysto funkcjonalną

rolę „ochraniacza”, który uchroni zdającego przed utratą punktów na egzaminie. Daleka jestem od podważania opinii pracujących w poradniach specjalistów, ale z tym, że wystawiona przez nich opinia ma mieć taki właśnie cel, nie kryją się ani uczniowie, ani ich rodzice.

Podsumowując: Szkoła jest miejscem, w którym podmiotem wszelkich działań powinien być uczeń. Na nim i jego potrzebach – także tych specjalnych – powinna się koncentrować. Szkoła nikogo nie powinna wykluczać, bo oprócz przekazywania konkretnej wiedzy jej zadaniem jest także funkcja wychowawcza i socjalizacyjna. To w niej uczeń spędza połowę dnia. Dlatego problemy ucznia – te naukowe, bytowe, emocjonalne, rodzinne i środowiskowe – stają się często automatycznie problemami szkoły, czyli również nauczycieli i pedagogów. Tak było zawsze. Jednak analizując rozporządzenia o pomocy PP, nie sposób uciec od konkluzji, że to na nauczycieli i pedagogów szkolnych nałożono obowiązek rozwiązania wszystkich uczniowskich problemów, nie tylko tych szkolnych, ale także rodzinnych i życiowych. Pytań, na które rozporządzenia o PP nie odpowiada, ale na które odpowiedzi wymaga od stojącego przed klasą nauczyciela, jest wiele. Np. kiedy ma działania nałożone na niego przez w/w rozporządzenia podejmować, bo przecież nie w ramach lekcji przedmiotowych? Gdzie ma szukać pomocy w szczególnie skomplikowanych przypadkach rodzinnych czy bytowych ucznia? Gdzie znaleźć specjalistów – psychologów, psychiatrów, neurologów dziecięcych i młodzieżowych – którzy weprą go w tak wrażliwej i delikatnej materii jak praca z młodym człowiekiem i jego psychiką, skoro na wizytę u nich czeka się miesiącami, gdyż jest ich tak niewiele? Jak pracować z ludźmi dorosłymi, jeśli rodzina ucznia już zgodzi się na ingerencję szkoły w jej życie? Jak daleko ta ingerencja może sięgać? Bo przecież, mam nadzieję, nie chodzi tylko o to, by w szkole generować kolejne tony zadrukowanego papieru o pomocy PP, które potwierdzą realizację zadań wynikających z rozporządzeń, ale twórcom ich naprawdę chodziło o pomoc młodym człowiekowi.

Nauczyciel to zawód wymagający od nas wiele. Powierza nam się młodego człowieka, wierząc, że wiemy jak z nim postępować, jak go uczyć i wychowywać. Tej odpowiedzialności jesteśmy świadomi każdego dnia, gdy stajemy przed klasą. Problem tylko w tym, że nie jesteśmy niestety Supermenami. On miał nadludzkie zdolności, siłę i wytrzymałość, miał swoją pelerynę. My jesteśmy tylko (aż) nauczycielami.

mgr Małgorzata Komorowska

oligofrenopedagog SOSW im. Kornela Makuszyńskiego w Zgierzu

nauczyciel - konsultant WODN w Zgierzu

IM WCZEŚNIEJ, TYM LEPIEJ

Narodziny dziecka są dla rodziców dużym przeżyciem. Razem z nim rozpoczynają oni nową drogę, w której współtowarzyszyć będą młodemu człowiekowi przez wiele lat. Będą wchodzić w jego świat, współdziałać z nim, obserwować jak rośnie, rozwija się i zmienia.

Zdrowie i sprawność dziecka są marzeniem każdego rodzica.

Aktualna wiedza psychologiczna dowodzi, że dla rozwoju dziecka najważniejsze są pierwsze lata jego życia. Ważne jest zatem, aby czas ten był jak najlepiej wykorzystany. Należy zatem tworzyć takie warunki, aby mogło ono w optymalny sposób wykorzystać swój potencjał rozwojowy. Bywa jednak, że dziecko zagrożone jest niepełnosprawnością, występującą zarówno pod wpływem czynników genetycznych, jak i środowiskowych. Deficyty motoryczne, jakie mogą się pojawić w pierwszych miesiącach życia, stanowią pierwszy sygnał nieprawidłowości, który są w stanie dostrzec rodzice i terapeuci. Braki lub zaburzenia rozwojowych sprawności ruchowych stanowią wystarczające wskazanie dla opiekunów, lekarzy i terapeutów do niezwłocznego przeprowadzenia procesu diagnostycznego i rozpoczęcia terapii. Sygnalizują one bowiem opóźnienia w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Cieszyńska, Korendo, 2017).

Odwołując się do wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, wskazać można symptomy, które powinny wzbudzić niepokój rodziców małego dziecka. W pierwszym roku życia są to między innymi: nadmierne prężenie się, brak kontaktu wzrokowego, nieadekwatna reakcja na bodźce zewnętrzne, nadmierna wiotkość ciała, nietrzymanie głowy, asymetryczne ułożenie tułowia i kończyn, brak umiejętności siadania i chodzenia we właściwym czasie, stały płacz, krzyk lub nadmierny spokój. Po ukończeniu pierwszego roku życia zaniepokoić rodziców powinno: brak reakcji na własne imię, nadwrażliwość, lub niedostateczna wrażliwość na dźwięk czy dotyk, brak umiejętności wypowiadania słów i krótkich zdań, unikanie kontaktu (również wzrokowego) z bliskimi osobami, wybiórczość pokarmowa, problemy z koncentracją uwagi, trudności w kontaktach rówieśniczych. Wystąpienie niepokojących objawów w rozwoju dziecka powinno zaniepokoić jego rodziców, ci zaś ze swoimi obawami zwrócić się mogą do lekarza

(ORE, 2017). Niezwykle istotne jest wczesne rozpoznanie problemów rozwojowych dziecka i objęcie go specjalistyczną opieką. Jedynie takie postępowanie daje szanse zminimalizowania trudności rozwojowych lub ich zupełnego usunięcia. Jeśli moment rozwoju określonej umiejętności zostanie przeoczony, może to spowodować trwałe upośledzenie danej funkcji, a w dalszej konsekwencji pogłębić problemy rozwojowe dziecka. Im wcześniej zauważone będą nieprawidłowości rozwojowe, dziecko zostanie zdiagnozowane i podjęte będą działania stymulujące i wspomagające jego rozwój, tym lepsze będą rokowania i większe jego szanse na dobre funkcjonowanie.

Systematycznie zwiększa się liczba miejsc, gdzie rodzice uzyskać mogą specjalistyczną pomoc i wsparcie w opiece nad dziećmi. Jednymi z pierwszych osób wskazujących sposoby i formy pomocy powinni być lekarze. Zaniepokojeni rodzice mogą zwrócić się również do ośrodka wczesnej interwencji, poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej placówki, która zajmuje się pomocą małym dzieciom. Istotne jest, aby w miejscu, do którego się udadzą, funkcjonował zespół specjalistów: lekarz (pediatra, neurolog dziecięcy, psychiatra dziecięcy), psycholog, fizjoterapeuta, logopeda, pedagog. Specjaliści po przeprowadzeniu wywiadu z rodzicami, obserwacji zachowań dziecka dokonują oceny jego możliwości i trudności, a następnie stawiają diagnozę (ORE, 2017). Na tej podstawie opracowany zostaje program terapeutyczny dopasowany do potrzeb danego dziecka.

Program wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (WWRD) to specjalistyczne, intensywne działania, których celem jest stymulowanie funkcji odpowiedzialnych za rozwój psychomotoryczny i komunikację małego dziecka (do momentu rozpoczęcia nauki w szkole). Takie wielowymiarowe oddziaływania dostarczają, możliwie jak najwcześniej, dziecku i jego rodzinie, kompleksowej pomocy i wsparcia.



W ramach WWRD realizowana jest terapia pedagogiczna, logopedyczna, psychologiczna, fizjoterapia, integracja sensoryczna oraz inne specjalistyczne zajęcia. Wczesne wspomaganie może być organizowane w przedszkolu, poradni psychologiczno-pedagogicznej, szkole, ośrodku szkolno-wychowawczym.

Istotnym ograniczeniem jest jednak mała liczba godzin proponowanych przez ustawodawcę na pracę terapeutyczną z dzieckiem. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci miesięczny wymiar godzin na realizację zajęć wynosi od 4 do 8 godzin. Jest to zdecydowanie za mało w stosunku do potrzeb dzieci.

Od 2017 roku WWRD realizowane jest w ramach Programu rządowego „Za życiem”. Jednostką udzielającą specjalistycznej pomocy dzieciom jest placówka pełniąca funkcję wiodącego ośrodka koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczego.

W powiecie zgierskim jest to Specjalny Ośrodek Szkolno -Wychowawczy im. Kornela Makuszyńskiego w Zgierzu. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, zgodnie z założeniami Programu, odbywać się może w wymiarze do 5 godzin tygodniowo. Ośrodek udziela dzieciom i ich rodzinom kompleksowej pomocy od chwili wykrycia zagrożenia niepełnosprawnością, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci do 3. roku życia. Ponadto jego zadaniem jest również prowadzenie akcji informacyjnych, zbieranie i upowszechnianie informacji o usługach i świadczących je specjalistach oraz

monitorowanie działań związanych z udzielaniem pomocy dzieciom i ich rodzinom.

Ważnym aspektem mającym duże znaczenie w procesie terapii stanowi kontynuacja ćwiczeń w warunkach środowiska rodzinnego. Jest ona niezbędna dla uzyskania optymalnego efektu terapeutycznego.

Podsumowując, należy wskazać fakty przemawiające za jak najwcześniejszym wprowadzaniem stymulacji rozwoju. We wczesnym okresie rozwoju mózg ma bardzo dużą plastyczność, a co za tym idzie większą podatność na wprowadzane zmiany. U dzieci z zaburzeniami o postępującym przebiegu możliwe jest zahamowanie niekorzystnych symptomów. Dzieci na wczesnym etapie rozwoju są bardziej podatne na oddziaływanie terapeutyczne, mają większą łatwość uczenia się, łatwiej generalizują wypracowane umiejętności i nawyki.

Wczesne wspomaganie jest niezwykle istotną szansą na osiągnięcie takich umiejętności, których dziecko nie zdobyłoby bez pomocy w optymalnym dla swojego rozwoju czasie. Zatem im wcześniej, tym lepiej.

Cieszyńska J., Korendo M., *Współczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2017.

Elszkowska A., Golon A., Raabe K., Krawczyk F., Majcher D., Niklewska-Piotrowska E., Piotrowicz R., Rafał-Łuniewska J., *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*, ORE, Warszawa 2017.

mgr Lidia Leśniewicz

Dyrektor Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu

ZESPÓŁ ASPERGERA CZY SPEKTRUM AUTYZMU – STATUS NOZOLOGICZNY

Jedno z najbardziej niezwykłych zaburzeń, które określano do niedawna jako zespół Aspergera, a obecnie jako zaburzenie ze spektrum autyzmu, może w krótkim czasie stać się najpoważniejszym wyzwaniem polskiego systemu edukacji. Przyspieszony wzrost liczby osób z orzecznym zaburzeniem ze spektrum autyzmu, jaki notujemy w ciągu ostatnich lat w naszym kraju, nadaje temu zjawisku coraz większą rangę wśród innych problemów społecznych.

W świetle literatury przedmiotu nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o status zespołu Aspergera i zasadność używania tego określenia. Większość badaczy obecnie klasyfikuje go jako zaburzenie ze spektrum autyzmu. Uta Frith, niemiecka specjalistka w dziedzinie psychologii rozwojowej, uznaje, że autyzm i zespół Aspergera to „dwa warianty tego samego w gruncie rzeczy zaburzenia rozwojowego, przy czym autyzm stanowiłby jego dotkliwszą formę”¹. Nazwa zaburzenia pochodzi od nazwiska dr Hansa Aspergera, który po raz pierwszy opisał problem w 1944 r. Użył on wówczas terminu „psychopatia autystyczna”. Termin ten wszedł do użycia w roku 1981 r. dzięki Lornie Wing, autorce licznych publikacji o tematyce zaburzeń autystycznych². Przed 1993 r. posługiwano się listą charakterystycznych objawów, do których należały przede wszystkim: brak empatii, nieprawidłowy i jednostronny typ interakcji społecznych, pedantyczna mowa, uboga komunikacja niewerbalna, głębokie zaabsorbowanie pewnymi tematami, niezdarność i zaburzenia koordynacji ruchowej. Pierwszą próbę stworzenia formalnych kryteriów diagnostycznych dla tego zaburzenia podjęli szwedzcy badacze, a wśród nich Christopher Gillberg, pionier w dziedzinie badań nad genetyką

autyzmu³. Na podstawie opisów przypadków dokonanych przez Hansa Aspergera i pogłębionych badań sformułowano pierwsze, poniższe kryteria diagnostyczne, oscylujące wokół kryterium upośledzenia społecznego.

1. Ciężkie upośledzenie obustronnych reakcji społecznych (przynajmniej dwa):
 - a) niezdolność interakcji z rówieśnikami,
 - b) brak chęci nawiązywania interakcji z rówieśnikami,
 - c) brak rozumienia sygnałów społecznych,
 - d) niewłaściwe społeczne i emocjonalne zachowania.
2. Całkowicie pochłaniające wąskie zainteresowania (przynajmniej jedno):
 - a) wykluczenie innych działań,
 - b) powtarzające się zaangażowanie w daną aktywność,
 - c) więcej odtwarzania niż działań celowych.
3. Narzucanie codziennych działań i zainteresowań (przynajmniej jedno):
 - a) sobie w różnych aspektach życia,
 - b) innym.
4. Zaburzenia mowy i języka (przynajmniej trzy):
 - a) opóźniony rozwój,
 - b) powierzchownie doskonały, ekspresyjny język,
 - c) formalny, pedantyczny język,
 - d) dziwna prozodia, osobliwe cechy głosu,
 - e) upośledzenie rozumienia obejmujące błędną interpretację znaczeń dosłownych i ukrytych.

1 U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2008, s.32.

2 A. Kozdroń, *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Difin, Warszawa 2015, s. 10 – 11.

5. Zaburzenia komunikacji niewerbalnej (przynajmniej jedno):

- a) ograniczona gestykulacja,
- b) niezdarna lub niezręczna mowa ciała,
- c) ograniczona mimika twarzy,
- d) niewłaściwa ekspresja,
- e) osobliwe chłodne spojrzenie.

6. Niezdarność ruchowa:

- a) słabe wykonywanie zadań w czasie badań neurorozwojowych⁴.

Po raz pierwszy zespół Aspergera uwzględniony został w 1993 r. w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych: ICD-10, opracowanej przez Światową Organizację Zdrowia. W 1994 r. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne umieściło Zespół Aspergera w podręczniku diagnostycznym i statystycznym chorób psychicznych nazwanym *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) autorstwa 4 T. Attwood, s. 47.

wanym klasyfikacją DSM-IV. Zespół Aspergera w obu klasyfikacjach ujęty został jako jedno z kilku całościowych zaburzeń rozwojowych.

Klasyfikacja ICD-10 definiuje zespół Aspergera jako „zaburzenie o niepewnej wartości nozologicznej, charakteryzujące się tymi samymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych jak autyzm, a także ograniczonym, stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Od autyzmu różni się ono przede wszystkim brakiem ogólnego opóźnienia lub upośledzenia rozwoju mowy i funkcji poznawczych. Zaburzeniu temu często towarzyszy wyraźna niezgrabność i tendencja do utrzymywania się zaburzeń w wieku młodzieńczym i w życiu dorosłym”⁵.

5 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, World Health Organization Rewizja dziesiąta, Tom I, Wydanie 2008, s. 249, https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a8f5a554a18.pdf (dostęp 28.05.2019).



Nowa klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego z 2013 r. DSM-V przyniosła zasadnicze zmiany, między innymi kryteriów diagnozy autyzmu⁶. Z diagnostyki wyeliminowano zespół Aspergera i całościowe zaburzenie rozwojowe niezdiagnozowane inaczej (PDD NOS). Przyjęty termin „spektrum zaburzeń” zawiera w sobie obecnie zaburzenia sklasyfikowane wcześniej jako zespół Aspergera, wysoko funkcjonujący autyzm, autyzm atypowy, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne oraz PDD-NOS.

Nowe kryteria diagnostyczne autyzmu w klasyfikacji amerykańskiej DSM-V to:

1. Trwałe deficyty w komunikacji społecznej i relacjach społecznych w wielu środowiskach.
2. Ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań lub aktywności.
3. Objawy muszą być obecne we wczesnym okresie rozwojowym (ale nie muszą być w pełni widoczne aż do momentu, kiedy społeczne wymagania przewyższają ograniczone możliwości lub mogą być maskowane przez wyuczone w trakcie życia strategie⁷.

Objawy powodować mają istotne upośledzenie w życiu społecznym, zawodowym lub w innych ważnych obszarach bieżącego funkcjonowania, ale nie można tych zaburzeń tłumaczyć niepełnosprawnością intelektualną. W diagnostyce autyzmu pojawił się także nowy parametr: poziom funkcjonowania osoby autystycznej, wyznaczający i określający stopień wsparcia koniecznego dla osoby z autyzmem w życiu, uwzględniający obydwa osiowe objawy autyzmu: deficyty komunikacji społecznej i powtarzające się, ograniczone wzorce zachowań. Wyszczególnione zostały trzy poziomy:

1. Osoby wymagające wsparcia.
2. Osoby wymagające znacznego wsparcia.
3. Osoby wymagające bardzo dużego wsparcia.

Dodatkowo, aby zdiagnozować autyzm, według obec-

nej klasyfikacji DSM-V nie jest konieczne występowanie opóźnień w rozwoju mowy. Oprócz zmian w kryteriach diagnostycznych nowa klasyfikacja przyniosła także wystandaryzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy szeroko pojętego autyzmu⁸.

Reasumując, w klasyfikacji DSM-V scalone zostały wszystkie jednostki diagnostyczne w jedną wspólną jednostkę o nazwie zaburzenie ze spektrum autyzmu. Słowo „spektrum” odnosi się do różnic w prezentacji i nasileniu symptomów wewnątrz grupy pacjentów z ASD (ang. *Autistic Spectrum Disorder*). W świetle tej klasyfikacji zespół Aspergera należy rozpoznawać jako szczególną formę autyzmu⁹.

Zamieszanie terminologiczne i diagnostyczne, narosłe wokół przedmiotowego zaburzenia, wynika więc z istnieniem obowiązującej w Polsce od 1996 r. klasyfikacji ICD-10 oraz wchodzącej nowej klasyfikacji DSM-V. Kryteria diagnostyczne proponujące starą klasyfikację są zbieżne z tymi, zaproponowanymi w DSM-IV z 1994 r. W obu wymienionych klasyfikacjach Zespół Aspergera zaliczono do całościowych zaburzeń rozwoju, charakteryzujących się opóźnieniem lub nieprawidłowościami w zakresie relacji społecznych, komunikacji, zachowania oraz funkcji poznawczych¹⁰. Kryteria diagnostyczne ICD-10 po-

8 A. Rynkiewicz, M. Kulik, *Wystandaryzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM-5*, [w:] *Psychiatria*, 10(2), 2013, s. 41 – 45., <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/viewFile/35880/25969> (dostęp 19. 01. 2020).

9 J. Panasiuk, *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera*, [w:] K. Krakowiak (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, ORE 2017, s.155-154, [https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych\(1\).pdf](https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych(1).pdf) (dostęp 19. 01. 2020).

10 A. Bryńska, *Miejsce zespołu Aspergera w grupie całościowych zaburzeń rozwoju: kontinuum czy spektrum zaburzeń autystycznych?*, [w:] *Psychiatria Polska*, tom XLV, nr 5, 2011, s. 749, <https://pdfs.semanticscholar.org/0c10/74ffe7766ab2d7f35e36124329961044b6b0.pdf> [https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych\(1\).pdf](https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/2018/powy%C5%BCej/43_ORE_PN_2018/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr6%20do%20SzOPZ_Diagnoza%20specjalnych%20potrzeb%20rozwojowych%20i%20edukacyjnych(1).pdf) (dostęp 19. 01. 2020).

6 H. J. Möller, *Możliwości i ograniczenia DSM-5 w polepszeniu klasyfikacji i diagnozy zaburzeń psychicznych*, [w:] *Psychiatria Polska*, 52(4), 2018, s. 613, http://psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_4_2018/611Moeller_PsychiatrPol2018v52i4.pdf (dostęp 19. 01. 2020).

7 B. Krupa, K. Lesiczka, W. Telka, *Dziecko z zespołem Aspergera (ASD) – problemy i możliwości wsparcia*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej Studium Generale Sandomiriense Pedagogika*, Nr 2/2016, s. 8, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9938/Asperger%20-%20artyku%20.pdf?sequence=1> (dostęp 19. 01. 2020).

zostają dyskusyjne szczególnie w kontekście funkcjonującej i wykorzystywanej w badaniach klasyfikacji DSM-V. W oparciu o nią opracowuje się już dokumentację psychologiczno-pedagogiczną¹¹.

Paradoksalnie jednak diagnoza zespołu Aspergera jest bardziej akceptowalna przez rodziców i opiekunów niż diagnoza autyzmu. Łatwiej przemawiają do nich kryteria diagnozy różnicowej, co pozwala na szybsze postawienie rozpoznania i wdrożenie systemu pomocy dziecku¹². W literaturze przedmiotu i praktyce diagnostycznej spotyka się także określenie autyzmu wysokofunkcjonującego (ang. *high-functioning autism*, HFA). Określa się nim przypadki autyzmu o ilorazie inteligencji powyżej 70 i często tą nazwą obejmuje się osoby z zespołem Aspergera. Wysokofunkcjonujący autyzm nie jest jednak oficjalną diagnozą, ale terminem różnicującym osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, który często używany jest przez lekarzy i psychologów. Budzi on jednak kontrowersje i wywołuje rozdzźwięk wśród ekspertów¹³. Znana jest także nazwa: Stan ze Spektrum Autyzmu (ang. *Autism Spectrum Condition*, ASC). Koncepcja tej nazwy zakłada, że nie każda osoba prezentująca cechy autystyczne i będąca w spektrum autyzmu jest osobą zaburzoną¹⁴.

Należy pamiętać, że szkodliwą konsekwencją dyskursu na temat klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych może być tworzenie nieobiektywnych etykiet diagnostycznych, które stygmatyzują osoby z ASD, także w procesie edukacyjnym. Zdarza się

11 18 czerwca 2018 r. Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization, WHO) przedstawiła nową wersję Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11, która będzie obowiązywać od 1 stycznia 2022 r.

12 A. Bryńska, *Miejsce zespołu Aspergera w grupie całościowych zaburzeń rozwoju: kontinuum czy spektrum zaburzeń autystycznych?*, [w:] *Psychiatria Polska*, tom XLV, nr 5, 2011, s. 749.

13 A. Sławińska, *Zespół Aspergera u osób dorosłych – zbieżność z innymi zaburzeniami, zaburzenia współwystępujące i problemy towarzyszące* [w:] *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 2014, 14 (4), s. 305 [file:///C:/Users/Praca/Downloads/Psychiatria4.2014Slawinska,ZA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Praca/Downloads/Psychiatria4.2014Slawinska,ZA%20(3).pdf) (dostęp 19.01.2020).

14 A. Rynkiewicz, I. Łucka, M. Fryze, *Wysokofunkcjonujące dziewczęta z autyzmem i zespołem Aspergera – przyczyny rzadkiego diagnozowania, opis przypadków* [w:] *Psychiatria*, tom 9, nr 2, 2012, s. 44, <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/viewFile/29074/23839> (dostęp 19. 01. 2020).

bowiem nader często, że nawet przy poprawie funkcjonowania oraz dostosowaniu się do oczekiwań społecznych, osoba z rozpoznaniem ASD narażona jest na dystans, nieufność, a czasami społeczny ostracyzm. W ten sposób zdiagnozowane zaburzenie staje się determinantą życia. Tymczasem coraz częściej podkreśla się wyjątkowość uczniów z ASD. W literaturze przedmiotu istnieje termin *uczeń podwójnie wyjątkowy*, tj. taki, który posiada specjalne potrzeby edukacyjne i jednocześnie przejawia zdolności kierunkowe, stwarzające możliwości osiągnięć w konkretnej dziedzinie (ang. *twince-exceptional*)¹⁵. Dlaczego uczniowie tak skategoryzowani, mimo wybitnych zdolności, osiągają często w nauce szkolnej wyniki poniżej swoich możliwości? Zbyt często postrzegani są w szkolnej praktyce jako problemowi. Identyfikowane są przede wszystkim trudności, które łatwiej zauważyć i łatwiej nad nimi pracować. „Wpycha” to jednostki w kanał przeciętności lub dziwactwa. Ostatnio odnotowuje się zwiększone zainteresowanie badaczy syndromem nieadekwatnych osiągnięć, który można określić jako występowanie zaniżonych wyników u uczniów o wysokim potencjalnie poziomie zdolności kierunkowych. Jaka część trudności i niepowodzeń edukacyjnych dzieci z ASD leży po stronie systemu szkolnego i kadry pedagogicznej? To problem do dyskusji. Pamiętajmy, że już Hans Asperger, podkreślając wagę postawy nauczycielskiej, pisał w 1944 r. :

„Te dzieci (z zespołem Aspergera) często wykazują zadziwiającą wrażliwość na osobowość nauczyciela. Mogą być nauczane, ale jedynie przez tych, którzy okażą im prawdziwe zrozumienie i uczucie; przez ludzi, którzy okażą im życzliwość i co ważne poczucie humoru. Istotna, emocjonalna postawa nauczyciela wpływa, w sposób niezamierzony i bezwiedny, na usposobienie i zachowanie dziecka¹⁶.”

15 W. Limont, *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*, [w:] M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja Koncepcje. Badania. Praktyka*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013, s. 156, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/622/Limont_Zdolno%C5%9Bci%20jako%20asynchronia%22rozwojowa_Warszawa%202013%20%282%29.pdf?sequence=1 (dostęp 19.01.2020).

16 G. Jagielska, *One są wśród nas. Dziecko z autyzmem i Zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, ORE Warszawa 2010, s. 17, http://bc.ore.edu.pl/Content/196/05ore_autyzm.pdf (dostęp 19.01.2020).

mgr Aldona Kliszko
nauczyciel w SP 8 w Zgierzu
Mediator rodzinny i społeczny

MEDIACJE JAKO NARZĘDZIE W PRACY Z UCZNIEM NIEDOSTOSOWANYM SPOŁECZNIE

Mediacje w pracy z uczniem niedostosowanym społecznie? Może warto spróbować?

Zwyczajny szkolny dzień: Jasiek już nie może doczekać się wyników konkursu, jest zdolny, zaangażowany, ambitny, jemu zależy. Joasia ma dysleksję. Zosi trzeba dostosować czcionkę, bo ma problem ze wzrokiem. Mariusz nie może usiedzieć w miejscu, zawsze trzeba mieć dodatkowe zadanie, aby utrzymać go w ławce albo umożliwić ruch. Kacper nieźle sobie radzi, jednak aby osiągał sukces, polecenie musi mieć podzielone na mniejsze części. Kilkoro spośród uczniów jest bezproblemowych, wystarczy prowadzić ciekawie lekcję, aby utrzymać ich uwagę. I jeszcze Staś i Grześ – wystarczy, że na siebie spojrzą – awantura gotowa. Jeżeli akurat nie są na wagarach, skutecznie uniemożliwiają prowadzenie lekcji, a podczas przerw też nie dają wytchnienia.

I w tym wszystkim on – nauczyciel. Czy uspokojenie Stasia i Grzesia pomogłoby mu pracować normalnie? Czy wystarczy dostosować wymagania dla każdego ucznia i jak najlepiej przeprowadzić uczniów przez krainę wiedzy? Pewnie tak, ale jak to zrobić? Próbował już wszystkiego. Uspokajał, tłumaczył, spotykał się z rodzicami, pedagogiem, psychologiem, spisywał kontrakty, odwoływał do serca i rozumu Stasia i Grzesia, ale spokój nie nastąpił. Chłopcy chętnie wszczynają bójki, prowokują nie tylko siebie, ale również innych kolegów. Wystarczy jedno spojrzenie i się zaczyna.

Czy wprowadzenie mediacji w pracy z uczniem niedostosowanym społecznie i zagrożonym niedostosowaniem może przynieść pożądane efekty? Może warto spróbować?

Kilka słów o mediacji.

W oparciu o analizę pojęć zawartych w literaturze, mediację można rozumieć jako: dobrowolne i poufne porozumiewanie się stron znajdujących się w konflikcie w obecności bezstronnej i neutralnej trzeciej

osoby – mediatora. Mediacja określana jest jako postępowanie nieformalne, ponieważ nie ma sztywnych reguł dotyczących postępowania w mediacji. Podejście takie może ułatwić spokojną rozmowę na temat dzielących strony różnic. Strony same decydują o miejscu spotkania, długości sesji mediacyjnej, czy też pory jej rozpoczęcia. Spotkania prowadzi mediator – neutralna osoba zaakceptowana przez obie strony. Mediator nigdy nie rozstrzyga sporu, nie wyraża swoich opinii ani sądów, nie doradza. Jedynie zarządza procesem mediacji, stara się pomóc stronom w określeniu rzeczywistych potrzeb i interesów. To strony same decydują o swoich ustępstwach i zobowiązaniach. Dążą do takiego rozwiązania konfliktu, które będą w stanie razem zaakceptować. Jest to główny cel mediacji.

Mediacja zatem ma doprowadzić do konstruktywnego rozwiązania istniejącego konfliktu w sposób satysfakcjonujący dla wszystkich uczestników sporu. Jej właściwy przebieg i satysfakcjonujące dla stron zakończenie możliwe jest wtedy, gdy spełnione zostaną określone zasady:

1. dobrowolność – strony konfliktu uczestniczą w procesie mediacyjnym z własnej woli, wyrażają chęć wzięcia udziału w spotkaniu mediacyjnym, mają również prawo i możliwość wycofania się z mediacji na każdym etapie jej trwania;
2. bezstronność – strony konfliktu mają równe prawa i powinny być traktowane w procesie mediacji jednakowo, jednocześnie mediator nie powinien być spokrewniony z którąś ze stron lub pozostawać z nią w jakichkolwiek innym związkach, nie wolno mu także wyróżniać żadnej ze stron;
3. poufność – zasada ta oznacza, iż koniecznym jest zachowanie tajemnicy informacji omawianych podczas mediacji;
4. neutralność – mediator nie narzuca stronom



własnych rozwiązań, porozumienie jest wypracowane przez strony, pozostaje neutralny wobec przedmiotu sporu;

5. akceptowalność – strony muszą akceptować osobę mediatora, muszą więc wyrazić zgodę na dopuszczenie obecności osoby trzeciej w rozstrzyganiu konfliktu, akceptują również jej pomoc
6. w dochodzeniu do porozumienia. Zasada akceptowalności dotyczy też reguł mediacji, które powinny być uzgodnione między mediatorem i uczestnikami sporu. Uzgodnienia te winny być poczynione na początku rozmów mediacyjnych i zaakceptowane przez strony konfliktu;¹

M. Sekuła w *Potrzebach mediacji w szkole* zwraca uwagę na to, że mediator powinien być również bezinteresowny (nie wykorzysta kontaktów ze stronami dla własnej korzyści) oraz profesjonalny (zobowiązany do pogłębiania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności mediacyjnych). Mediator musi respektować godność stron, dbać także o to, aby strony odnosiły się do siebie z szacunkiem, miały bezpieczne i wygodne warunki do przeprowadzenia mediacji².

Wróćmy do Stasia i Grzesia. Mediacja stwarza chłopcom nową sytuację, już nie dostają gotowych zaleceń, rad, warunków. Już nikt im nie mówi, co mają robić.

¹ Materiały szkoleniowe Stowarzyszenie Mediatorów „Porozumienie”.

² M. Sekuła *Potrzeba mediacji w szkole*, Mediator – Polskie Centrum Mediacji, Nr 38 (3/2006) s.10.

Sami muszą wypracować to, co dla nich dobre. Powinni poczuć ciężar odpowiedzialności za swoje ustalenia. Sami zdecydują o tym, co dla nich jest w tej sytuacji ważne, więc będą mieli większą motywację do respektowania ustaleń. Podczas sesji mediacyjnej chłopcy usłyszą o odczuciach drugiej strony i o tym, dlaczego reaguje ona w określony sposób. Może się okazać, że Stasia denerwuje, jak Grześ na niego patrzy, a Grześ nie zdaje sobie z tego sprawy i nie robi tego celowo,

tylko akurat lubi wyglądać przez okno, bo obserwuje kota chodzącego przy komórkach. Staś siedzi na linii wzroku i czuje się obserwowany. Sytuacja się powtarza i Staś ma dość. Reaguje, jak potrafi i awantura gotowa. Napięcie rośnie, chłopcy czują do siebie niechęć, która przekłada się na cały pobyt w szkole i nie tylko.

Podczas sesji mediacyjnej Staś dowie się, że Grześ nie patrzy na niego a na kota. I może okazać się, że wcale nie musi tego robić. Chłopcy ustalą, że Grześ będzie tak obserwował kota, aby nie spoglądać przy okazji na Grzesia, ale Grześ świadomy sytuacji skontroluje, czy kolega obserwuje kota, czy jednak szuka zaczepki.

Spotkanie mediacyjne niesie wiele korzyści dla chłopców. Sami zdecydują o udziale w mediacji, wybiorą mediatora, usłyszą o odczuciach kolegi, zdecydują o rozwiązaniu, które będzie dobre dla każdego z nich. Zasada poufności gwarantuje, że nikt się nie dowie o ich ustaleniach. Nie dostaną uwagi, ani obniżonej oceny. Po raz pierwszy wezmą ciężar odpowiedzialności na siebie. Dowiedzą się również, że za jakiś czas mogą się spotkać i omówić, czy ich ustalenia w praktyce również są dla nich dobre. Mogą też wprowadzić nowe, jeżeli będą tego chcieli.

Mediacja to tylko niewielki element działań w pracy z dzieckiem niedostosowanym, ale może stanowić dobry początek do motywowania, osiągania sukcesu, poprawy oceny z zachowania, uczenia odpowiedzialności za własne decyzje... Może zatem warto spróbować mediacji?

dr Cezary Marasiński
nauczyciel – konsultant WODN

CZY ARTETERAPIA MUSI BYĆ ŁATWA, CZYLI „ILE MOŻNA STRACIĆ”?

Niedawno zmarł Wiesław Michnikowski – wybitny polski aktor, charakterystyczna twarz znana z filmu, teatru, kabaretu. Było mnóstwo okazji, aby zapamiętać jego niesamowite spojrzenie, które odgrywało zarazem komedię i tragedię. Media, informując o śmierci mistrza, musiały dokonać pewnego wyboru i z obszernego materiału pokazać to, co jest reprezentatywne dla imponującej i bogatej biografii artystycznej aktora. I tak z W. Michni-

kowskim najczęściej kojarzymy „Seksmisję”, Kabaret Starszych Panów, Kabaret Dudek. Właśnie w repertuarze tego ostatniego znalazł się skecz „Sęk”, który miał premierę 13 lutego 1965 roku. Od tego momentu minęło niemal 55 lat! Wiesław Michnikowski wcielił się tam w rolę roztargnionego i nieco zdeorientowanego Kuby, przedwojennego polskiego Żyda, który jest intensywnie namawiany przez swojego dobrego kolegę o imieniu



Rapaport (niezapomniany Edward Dziewoński) do wejścia w doskonały interes. Ponieważ dezorientacja i roztargnienie Kuby były raczej maską, zadał on w pewnym momencie bardzo trzeźwe pytanie: „ile można stracić?” Chodziło oczywiście o pieniądze, które trzeba zainwestować, tj. zaryzykować ich stratę w przypadku niepowodzenia interesu.

Wspomniane powyżej pytanie chcę właśnie odnieść do arteterapii, czyli do plastyki wykorzystywanej jako forma terapii. Właściwie nie chodzi mi o arteterapię, jako taką w ogóle, ile o pewien rozpowszechniony pogląd, wg którego cele czy zadania realizowane podczas takich zajęć powinny być łatwe w realizacji, bezproblemowe, niestawiające uczestnikom zajęć warunków i niepodlegające później ocenom, a już w żadnym wypadku krytyce. Reasumując, zakłada się dobroczynną słuszość pogodnego bezkrytycyzmu w arteterapii. Kto się nie zetknął z takim postulatem, niech wykona choćby pobieżną kwerendę internetową. Będę się starał w dalszym toku moich krótkich rozważań wykazać, że w odniesieniu do postulatu „łatwej arteterapii” zasadne jest właśnie pytanie: „ile można stracić?”. Właściwie będzie zrzęczniejsze nadać mu w postać: *z jakich możliwości edukacji artystycznej rezygnujemy, wytyczając łatwe i niestawiające wymagań cele działań plastycznych?* Nie twierdzę, że „łatwa arteterapia” w ogóle nie powinna mieć miejsca, jednak będę się starał zwrócić uwagę na to, że nie jest to rozwiązanie uniwersalne i efektywne we wszystkich przypadkach. A przeciwnie – jest uzasadnione tylko w niektórych sytuacjach. Zastosowane tam, gdzie nie trzeba, stwarza pewne ryzyko. Uważam, że banalność celu może być szkodliwa w takim samym stopniu, co frustrująca toksyczność zbyt wysoko podniesionej poprzeczki.

Co możemy powiedzieć o słowie „trudny”? Przede wszystkim trudne jest to, co komuś sprawiło trudność, czyli natura tego, co trudne, jest subiektywna. Proponuję więc przyjrzeć się pewnemu przykładowi działalności artystycznej, która podejmowana jest dosyć powszechnie. Warto również przeanalizować to, jak ów proces ma się do pojęcia trudności. Zadanie polega na tym, że osoba X, która wybiera się na przyjęcie, ma się ubrać tak, aby wyglądać „jak najlepiej” (najładniej). Tak sformułowany cel świadczy o tym, że mamy do czynienia z działaniem artystycznym. Co robi X, aby wykonać zadanie? Otóż wyjmując z szafy kolejne części garderoby i przymierza je. Po czym zadaje pytanie, czy mu to odpowiada. Jeśli tak, to część garderoby zo-

staje, stanowiąc część powstającej kreacji. Do niej dobierane są kolejne elementy, które mogą „odpowiadać” lub nie. Czy to wszystko jest trudne czy łatwe? Trudne nie jest, bo X zna zawartość swojej szafy i zalety własnego wyglądu, czyli zadanie zaprojektowane zostało stosownie do pewnych wiadomych możliwości. Ale czy zadanie, które polega na tym, że X ma wyglądać jak najlepiej, jest w takim razie łatwe? Na pewno nie jest banalne. X musi sprawdzić wiele możliwości i brać pod uwagę różne „za” i „przeciw”. Musi być świadomym tego, gdzie idzie i z kim się spotka, czyli musi myśleć o odbiorcy! Działanie nastawione jest na maksymalizację efektu (musi wyglądać jak najlepiej). To wszystko wymaga wysiłku i uwagi, a do tego czas, jakim dysponuje X, jest ograniczony. Osiągając w tych warunkach sukces, można powiedzieć z dumą, że nie było łatwo!

Co zatem sprawiło, że X osiągnął efekt i ani nie utknął na mieliznach banału, ani nie uderzył głową w wysoki mur przerostu ambicji? Dodam, że podoba nam się to, co zrobił X i chcemy, aby nasi podopieczni w czasie wszelkich zajęć plastycznych działali podobnie. Odpowiedzią jest właśnie „odpowiedź”. Napisałem powyżej, że X *wyjmując z szafy kolejne części garderoby i przymierza je. Po czym zadaje pytanie, czy mu to odpowiada?* X nie tylko zadaje pytanie, ale otrzymuje wizualną odpowiedź. Czasami jest to zdecydowane „tak” lub „nie”. Czasami „raczej...” lub „chyba...”, czasem „prawie tak, ale jeszcze czegoś brakuje”. Jedną z istotowych cech działań twórczych jest właśnie ów dialog z materią. Osoba X dialoguje ze swoją kreacją i potwierdza ten stan, mówiąc „to mi odpowiada”, czyli usłyszałem „tak”. Dopóki prowadzimy ów dialog, trwa rozwój, terapeutyczny i autentyczny proces twórczy. Szkodliwa „trudność” jest zerwaniem dialogu.

Jakie warunki musimy spełnić, by materia – nasze tworzywo – dialogowało? Podobnie jak X musimy określić cel działań i ten cel musi być w jakiś sposób cenny i atrakcyjny. Nie może być jednak zbyt obszerny, przeładowany. Np. jeśli uczeń chce nauczyć się malować realistycznie konia, zaczniemy od mozaiki, tj. układanki z prostokątów i trójkątów, która pozwoli mu na przyswojenie struktury szkieletu zwierzęcia i oswojenie się z proporcjami. Dodam, że przy takiej układance jest mniejsze zagrożenie pewnym niechcianym groteskowym efektem niż podczas malowania. A takie niepowodzenie może zniechęcić do dalszej pracy.

Musimy też przyjąć jakiś dozwolony sposób działania, którego nie wolno nam zmieniać w trakcie pra-

cy, a więc stosujemy pewne materiały i pewną technikę, nie wychodząc poza ten obszar. Sytuacja X była ograniczona przez prozę życia – osoba X miała swoją szafę z ubraniami i mało czasu. W pracowni plastycznej trzeba przyjąć takie ograniczenia bardziej dobrowolnie. Jeśli zdecydowałeś się coś namalować farbami, nie dorysowuj niczego flamastrem! Tutaj dotykamy niezmiernie ważnej kwestii z perspektywy dialogicznego aspektu sztuki. Techniki artystyczne zmuszają nas do realizacji swoich zamiarów przy pomocy materiałów lub tworzywa, nad którym nie można do końca zapanować. Przykładowo farba akwarelowa jakoś się rozlewa i nie jesteśmy w stanie tego do końca przewidzieć, jak. W tym „jakoś” tkwi doniosła rola przypadku czy chaosu w procesie twórczym. Rola nie oznacza tu dominacji. Zmagamy się z nieokreślonością i próbujemy ją opanować. W rezultacie to, co powstaje, jest zarazem realizacją naszego zamiaru i zarazem czymś nowym, z czym się nie mogliśmy liczyć, bo wcześniej, kiedy planowaliśmy zadanie, czegoś takiego jeszcze w świecie nie było. Owo wzajemne przegłądanie się tego, co

zaplanowane, w tym, co nowe, jest właśnie czymś, co nam „odpowiada” i sprawia, że nie jesteśmy wobec sytuacji bezsilni ani bezkrytyczni.

To właśnie jest już cała odpowiedź na pytanie: „ile można stracić?”, a właściwie z czego lekkomyślnie rezygnuje terapeuta, decydując się na realizację zadania, które „nie może być za trudne”. Sukces w pracy artystycznej to kwestia złożonego, wewnętrznego procesu, który zostanie w jakiś sposób odebrany przez innych. Samo „behawiorystyczne wzmocnienie poprzez pokazanie kciuka nie wystarczy.

Poruszyłem w niniejszym krótkim tekście wiele złożonych i doniosłych kwestii. Jeżeli wydają się komuś inspirujące, znajdzie ich omówienie w książkach niemieckiego filozofa, hermeneuty Hansa-Georga Gadamera. Przede wszystkim mam na uwadze takie rozprawy, jak „Aktualność piękna” oraz „Prawda i metoda”. Innym, równie dobrym, sposobem na doświadczenie dialogicznego wymiaru działań plastycznych jest obecność na prowadzonych przeze mnie warsztatach w WODN w Zgierzu, na które serdecznie zapraszam.



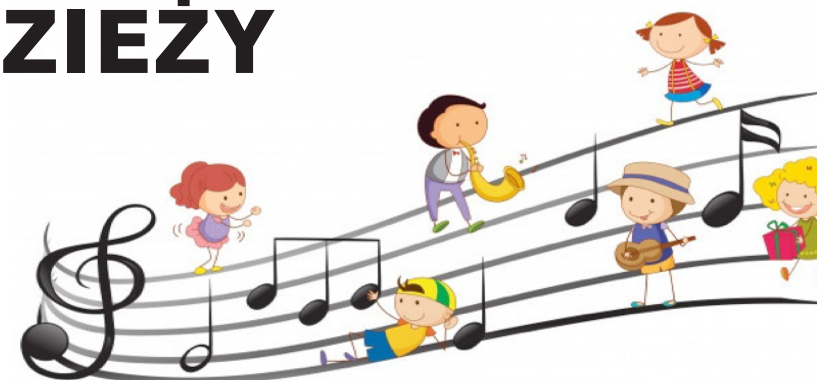
mgr Ewelina Bień
nauczyciel - konsultant WODN Zgierz

MUZYKA

DROGĄ DO LEPSZEGO ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

„To, że dzieci potrafią tworzyć piękną muzykę jest mniej istotne od tego, że muzyka potrafi pięknie przyczynić się do rozwoju dzieci.”

Cheryl Lavender



Muzyka to mowa dźwięków, harmonijne piękno zawarte w brzmieniu mające olbrzymią moc oddziaływania na człowieka. Nikt nie może pozostać całkowicie obojętny wobec muzyki, ponieważ jest ona wszędzie – w nas i wokół nas. Świat dźwięków, szmerów, brzmień i współbrzmień jest tłem naszego codziennego życia. Przyroda dostarcza nam nowych i niezwykłych barw brzmieniowych. Przestrzeń stworzoną i zorganizowaną przez człowieka wypełnia kakofonia różnorodnych dźwięków. Człowiek przemierza życie z ciągłym rytmem swego serca i melodią głosu. Nosimy w sobie własne rytmy, głosy, dźwięki natury i otoczenia, ale również odbieramy i przeżywamy współbrzmienia stworzone przez człowieka i dla człowieka, przybierające kształt kompozycji. Taka forma muzyki jest sztuką.

W artykule tym chciałabym pokazać, że umiejętność słuchania muzyki to proces niezwykle aktywny, angażujący sferę intelektualną, emocjonalną i zmysłową. O tym, czy umiemy słuchać, czy czujemy muzykę, czy poznaliśmy jej specyficzny język, decydują w znacznym stopniu wrażenia z okresu dzieciństwa. Jest to czas rozwoju wszystkich

zdolności, czas otwartości i spontaniczności, poznawania swoich możliwości, obcowania ze światem fantazji i zabaw. Wprowadzenie muzyki w życie małego dziecka, wspieranie go w jego naturalnym dążeniu do rozwoju muzycznego, jest bardzo ważnym zadaniem wychowawczym. Dziecko często samo z siebie tworzy, buduje własne melodie za pomocą głosu, efektów akustycznych, prostych instrumentów, poszukuje nowych rytmów, tworzy własne obrazy ruchowe, tańczy w rytm słuchanej muzyki. Jest to najczystsza, sponta-



niczna twórczość muzyczna. Wówczas też kształtują się upodobania estetyczne dziecka i podstawy jego osobowości. (E. Lipska, M. Przychodzińska 1991).

Muzyka działa terapeutycznie, co zostało udokumentowane przez liczne badania medyczne. Zwiększa ona poczucie bezpieczeństwa, redukuje lęki, rozładowuje zablokowane emocje i napięcia. Usprawnia funkcje percepcyjno-motoryczne, poprawia koordynację, motywuje do aktywności poznawczej i ruchowej. Uczy koncentracji uwagi, panowania nad emocjami. Pozytywnie wpływa na uczenie się i zapamiętywanie, podnosi samoocenę. (M. Manturzevska, H. Kotarska, 1990) Niestety, nie zauważa się w szkołach olbrzymiej roli, jaką muzyka spełnia w wychowaniu i wykształceniu młodego pokolenia. Muzyka jest przedmiotem niedocenianym nie tylko przez rodziców, a co za tym idzie i dzieci, ale także przez kadrę pedagogiczną. Zdarza się, że nauczyciele mają dziwne poczucie hiperważności nauczanego przez siebie przedmiotu i często zapominają o ogólnym wykształceniu dziecka, obciążając je szeroką wiedzą, rzadko podpartą doświadczeniem, sztuką improwizacji, twórczym myśleniem. Młodzież chce być aktywna. Jej ciekawość, potrzeba poznawania świata stanowią ogromny potencjał rozwojowy. Szkoła nadal stawia ucznia w roli biernego odbiorcy przekazywanej wiedzy, nie pamiętając o tym, że posiada on potrzeby emocjonalne, których ciągle niezaspokajanie prowadzić może wręcz do patologicznych zachowań czy uzależnień. „Muzyka wpływa na uszlachetnianie obyczajów, jak twierdził Arystoteles. Warto więc rozważyć, w jakim stopniu i w jaki sposób muzyka faktycznie wpływa na ogólny rozwój dzieci i młodzieży.

Wydawałoby się, że zajęcia z geografii nie mają nic wspólnego z muzyką. A przecież co kraj, to inne instrumenty, pieśni i tańce. Czasem na wakacjach, koloniach, obozach czy wycieczkach spotyka się młodzież z różnych państw. Można np. urządzić quiz pod hasłem „zaśpiewaj, zagraj lub zatańcz coś charakterystycznego dla twojego kraju, a powiem ci, skąd jesteś”. O muzyce można również usłyszeć na lekcjach fizyki, gdzie uczniowie wyciągają ostateczne wnioski z faktu, iż dźwięk jest zjawiskiem akustycznym, że od częstotliwości drgań zależy wysokość dźwięku, a od rodzaju drgań zależy jego barwa. Ścisłe związki łączą ją z literaturą i poezją. Słynne powieści znajdują swe odbicie w dziełach operowych. Tak stało się z *Damą Kameliową* Aleksandra Dumasa i *Traviattą* Giuseppe Verdiego, *Eugeniuszem Onieginem* Aleksandra Puszkina i *Eugeniuszem Onieginem* Piotra Czajkowskiego. Ba, nawet *Wojnę i pokój* Lwa Tołstoja Sergiusz Proko-



fiew przetworzył na operę. Przykładów można podać jeszcze wiele, nie mówiąc już o baśniach, legendach i mitach, które w operach właśnie zyskały nowe, wspa- niałe formy.

Wszyscy Polacy wiedzą, kim był Fryderyk Chopin. Ale czy młodzi ludzie XXI wieku, uczniowie naszych szkół, potrafią zatrzymać się w zgiełku dnia codziennego, by wsłuchać się w delikatne piękno jego muzyki? Co zrobić by młodzież chętniej słuchała mazurków i walców Chopina? Jest to niewygodne pytanie dla tych, którzy decydują o „być albo nie być” przedmiotu muzyka w szkołach. W niniejszym artykule poruszam tematykę roli muzyki w życiu młodego człowieka, aby każdy miał świadomość tego, jak korzystnie wpływa ona na jego rozwój. Co zrobić, aby zachęcić młodzież do jej słuchania? To trudne pytanie dla pedagogów, których zadaniem jest znalezienie atrakcyjnych sposobów pomagających młodzieży odkryć i zrozumieć jej piękno. O tym, czy muzyka znaczy coś dla człowieka, czy ktoś ją lubi, czy towarzyszy jego w drodze przez życie, czyniąc je bogatszym i szczęśliwszym, decydują w znacznym stopniu wrażenia z okresu edukacji przedszkolnej i szkolnej. Gwarantem dobrej edukacji jest nauczyciel,

którego prawdziwym zadaniem – jak powiedział Albert Einstein – nie jest dostarczanie odpowiedzi, ale stymulowanie pytań i zachęcanie do samodzielnych poszukiwań. Dobrze jest łączyć słuchanie muzyki artystycznej z aktywnością pozamuzyczną – ruchem, tańcem, malowaniem, animacją różnymi przedmiotami codziennego użytku (butami, guzikami, sznurkami etc.) (E. Lipska, M. Przychodzińska 1991). Potwierdza to dobrze znana myśl Konfucjusza:

„Powiedz mi, a zapomnę,
pokaż, a zapamiętam,
pozwól wziąć udział,
a zrozumieję”.

Oczywiście słuchanie muzyki nie jest jedynym celem aktywności muzycznej. Jest nim jeszcze śpiew, który stanowi najnaturalniejszą formę muzycznej ekspresji dziecka, porusza on jego wyobraźnię, przynosi wiele radości i wzruszeń. (Lewandowska K, 1978). Duży wpływ na rozwój kultury moralnej i estetycznej ma śpiew chórny. Praca w chorze wyrabia zamiłowanie do porządku i czystości. Uczy planowej i zorganizowanej pracy, ale przede wszystkim systematyczności i odpowiedzialności. Odpowiedzialności nie tylko

przed sobą, ale przed innymi, odpowiedzialności nie tylko za siebie i innych, ale za całość. Samo otoczenie, sam cel i przedmioty pracy – kształcą wybitnie zmysł estetyki, a więc między innymi także dbałość o wygląd własny i otoczenia. Występy chóru na estradzie uczą opanowania tremy, dużej koncentracji i uwagi. Wspólne śpiewanie w chorze uczy współpracy, buduje poczucie wspólnoty i odpowiedzialności. Pokazuje, że aby osiągnąć zamierzony efekt, konieczne są ćwiczenia i próby – równie fascynujące, co sam występ przed publicznością. Ten zaś sprawia, że zwłaszcza nieśmiałe dzieci nabierają pewności siebie. Zwłaszcza, gdy dostaną gromkie, zasłużone brawa.

Kolejną formą aktywności muzycznej dziecka jest gra na instrumentach, która bardzo rozwija procesy poznawcze, takie jak pamięć, koncentracja, podzielność uwagi, spostrzegawczość. Podobne zadania spełnia ruch przy muzyce. Wyrabia szybki refleks, aktywność i koordynację między sygnałem a ruchem. (K. Stasińska, Instrumentarium Orffa w szkole, 1986).

Chciałabym wspomnieć jeszcze o najważniejszej aktywności muzycznej, jaką jest tworzenie muzyki. Tu ma miejsce kształtowanie charakteru, pomysłowości,



zaradności. Zdolności twórcze będące najważniejszym czynnikiem inteligencji, ukształtowane na materiale muzycznym, wykorzystywane są potem w innych dziedzinach życia społecznego, niezwiązanych ze sztuką. Jakże ważne zadanie spełnia zatem muzyka, która jest jednym z głównych filarów naszej kultury i naszego życia. Oddziałuje ona na prawie wszystkie cechy osobowości, czyli system motywacyjny, emocje, uczucia, poziom koncentracji i uwagi, a przede wszystkim poziom intelektualny (Przychodzińska-Kaciczak 1981).

Nie umniejszajmy zatem znaczenia muzyki w szkołach, nie traktujmy jej jak niepotrzebny, jedynie uzupełniający przedmiot. Walczmy o to, aby nasze dzieci były bogate wewnątrznie, rozwijały wyobraźnię, miały wybór. Masowa kultura, obrazkowy świat videoklipów i dyskotek to często jedyna okazja do kontaktu z muzyką. Otacza nas muzyka „łatwo ładna”, zaś celem działań pedagogicznych jest upowszechnianie muzyki „trudno ładnej” – bardziej wartościowej, artystycznej, ale wymagającej umiejętnej popularyzacji. W tym miejscu można by zarzucić wartościowanie ludzi na podstawie tego, jakiej muzyki słuchają, nie o to jednak chodzi. Sama słucham muzyki rozrywkowej, ale wybieram ją świadomie, w przeciwieństwie do kogoś, kto kontakt z muzyką poważną miał niewielki bądź nie miał go wcale. A więc czy może dokonać świadomego wyboru? To tak, jak kupowalibyśmy w sklepie buty, nie widząc wszystkich dostępnych modeli, a sprzedawca przekonywałby nas, że te zaproponowane przez niego są najładniejsze, najwygodniejsze i najbardziej oryginalne.

To Wy – Nauczyciele – macie wpływ na to, w jakim

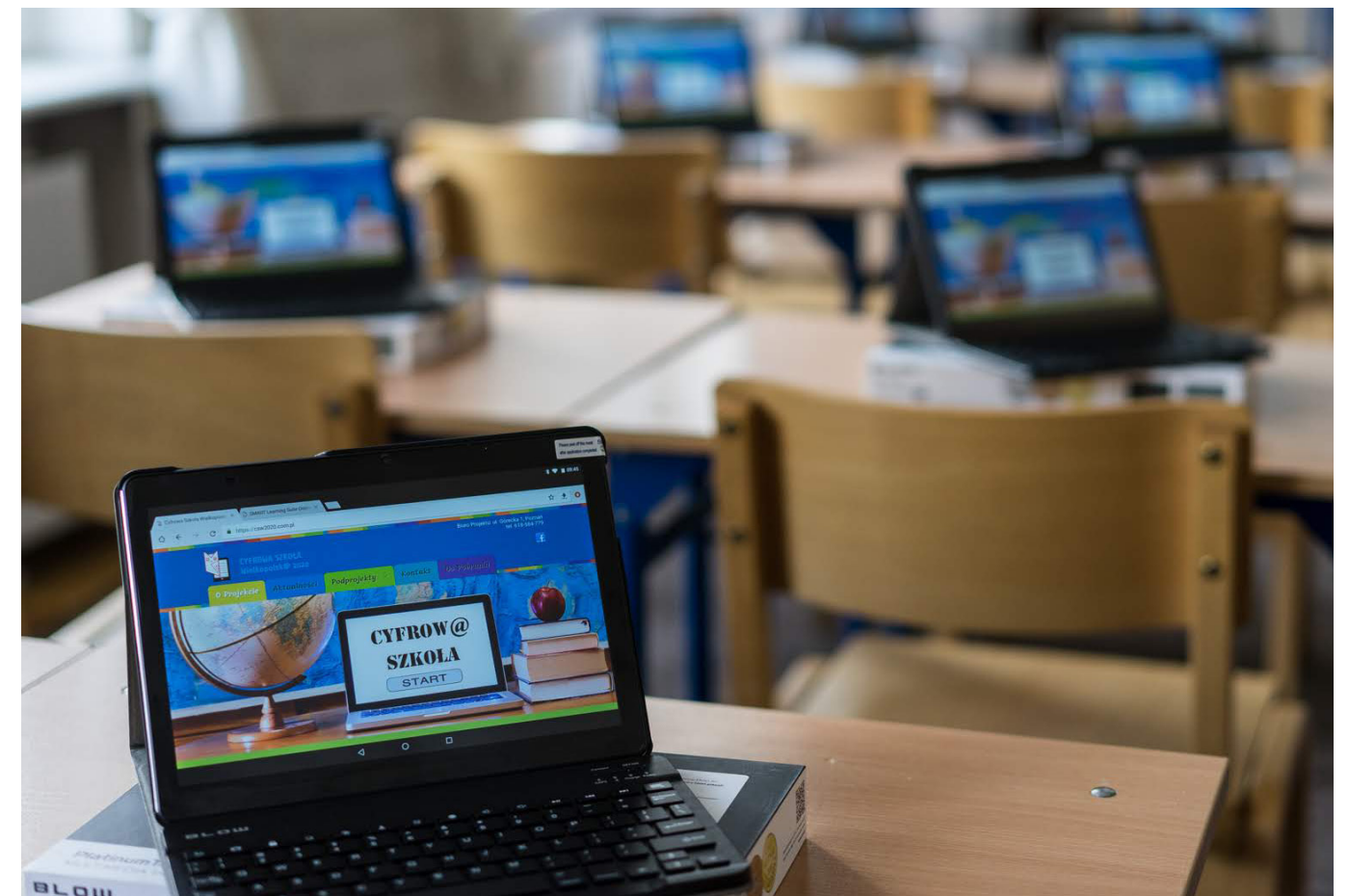
stopniu i w jakim zakresie Wasi uczniowie poznają świat muzyki. Emil Jaques Dalcroz mówił, że im bogatsze życie przenika nas samych, tym bogatsze życie możemy rozsiewać dokoła. Zatem nauczyciel, który chce rozwijać aktywność muzyczną dzieci, musi sam być indywidualnością, osobą niezwykle charyzmatyczną, oryginalną i niepowtarzalną. Zajęcia prowadzone przez niego powinny być żywe, atrakcyjne, oryginalne, pełne wciąż nowych pomysłów. Oryginalność powinna polegać na postawie otwartej, skierowanej na dziecko, dającej dziecku pełną swobodę wyrażania siebie, uwzględniającej jego pomysły i potrzeby (Brzezińska, Poznań 1986).

1. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Metodyka. Warszawa 1991, WSiP.
2. M. Kołodziejski, M. Szymańska. (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, Płock 2011.
3. A. Brzezińska, *Rozwijanie twórczej aktywności muzycznej dziecka przedszkolnego*, Poznań 1986.
4. M. Manturzevska, H. Kotarska, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa 1990.
5. K. Stasińska, *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986.
6. U. Smoczyńska-Nachtman, *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*, Warszawa 1982.
7. K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych*, Warszawa 1978.
8. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981.

JAK WYKORZYSTAĆ POTENCJAŁ CYFROWEJ SZKOŁY W PRACY Z UCZNIEM

Nowe technologie są bez wątpienia bardzo pomocne w wielu sytuacjach edukacyjnych i pozwalają na rozwój różnych kompetencji wśród uczniów. Na szczególną uwagę zasługuje możliwość wykorzystania cyfrowych zasobów do szeroko pojętej indywidualizacji pracy z uczniem. Dzięki zastosowaniu metody kształcenia zwanej *blended learning* nauczyciel może łatwo i skutecznie dostosowywać proces edukacyjny do potrzeb osób w nim uczestniczących poprzez takie działania, jak różnicowanie prac domowych, prowadzenie lekcji na kilku poziomach trudności, zapewnienie uczniom dostępu do różnorodnych materiałów edukacyjnych

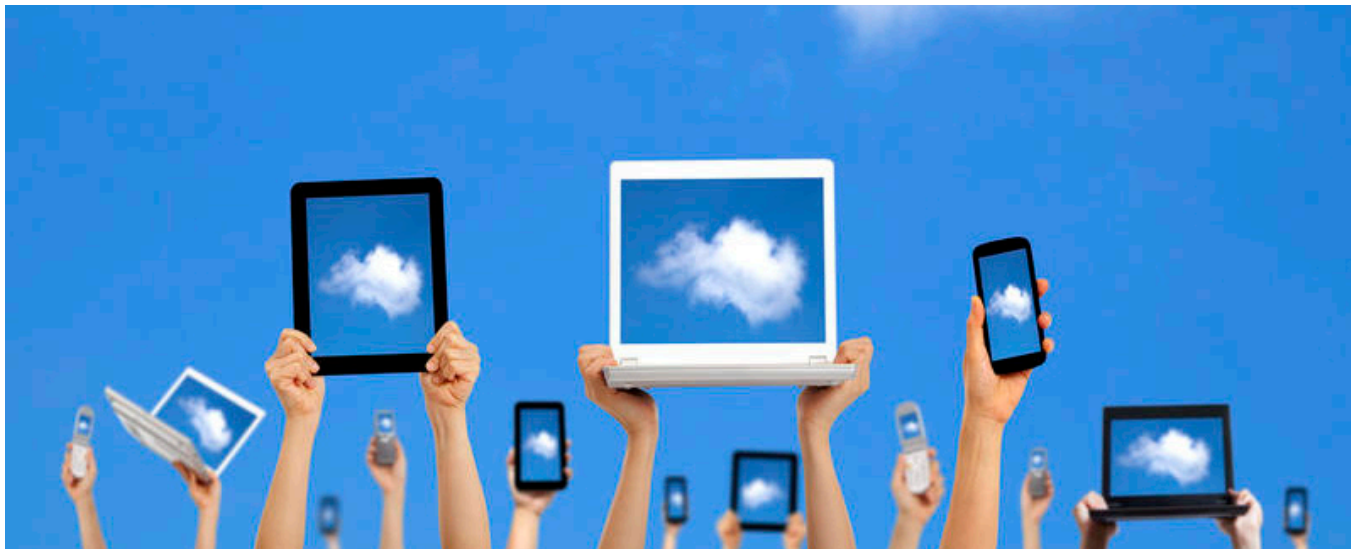
na platformie cyfrowej w każdym czasie i miejscu oraz prowadzenie zajęć metodą odwróconej klasy. Rozwiązania te w połączeniu z interaktywną naturą narzędzi cyfrowych wpływają na poprawę efektywności pracy uczniów, którzy otrzymują natychmiastową informację zwrotną o swoich postępach i niedociągnięciach. Wszystko to powoduje, że praca z uczniem zdolnym stała się o wiele łatwiejsza, ciekawsza i skuteczniejsza. Nauczanie hybrydowe, w którym realizuje się działania synchroniczne i asynchroniczne, pozwala na zwiększenie intensywności pracy ucznia zdolnego i poszerzanie jego wiedzy, umiejętności i zainteresowań bez zakłóca-



nia procesu dydaktycznego w klasie. Przed nauczycielem stoi więc ciekawe wyzwanie: jak kreatywnie wykorzystać zdobycze technologiczne w pracy w uczniem łaknącym wyzwań intelektualnych? Dalsze rozważania na ten temat przedstawi mój uczeń, Antoni Łoniewski, który wyjątkowo angażuje się w proces cyfryzacji swojej szkoły.

Iwona Trojak-Wojtczak
nauczyciel doradca metodyczny

projects become really easy and fun to do, students can work from home without meeting anyone in person. It also helps us remember about certain things, like tests, homework or important school events we are involved in. My generation - digital natives - rely mainly on technology, which we use regularly on a daily basis. Many people think that it is our addiction; to some extent it may be true but in reality using it is just convenient and ma



GOING DIGITAL

Our lives are saturated with technology of every possible kind, sometimes really useful and sometimes completely useless and ineffective. Technology is used as a tool to assist difficult operations, to produce more and faster, to make everyday duties easier but can it be used as a teaching medium successfully?

I think that too many people are unaware of the benefits that emerging new technology offers to education. Too many consider it to be a problem, a distraction from 'proper learning' and they are partially right. Social media and notifications from different apps can easily shift our focus from learning to less important things. That's why it is crucial to know how to use digital media properly. However, I still think that new technology improves the whole learning experience, also for students with special educational needs and especially gifted students. Overall, I have a positive experience with modern approach to education.

In larger classes it can be used as a 'force multiplier' for the educators, as it allows easier resource sharing between the teacher and the students. Group

kes repetitive activities much faster and a little less boring. Technology in class completely changes the learning experience, it opens many new possibilities that were never available before, like learning at one's own pace or interactive learning. Experts in technology and education reckon:

„We are at the ground floor of a new world full of imagination, creativity, innovation and digital wisdom. We are going to have to create the education of the future because it doesn't exist anywhere today.” (Grigg & Lewis, 2018)

Sadly, nowadays there are still many obstacles for Polish schools to go digital. It usually happens that projects aiming at changing the whole structure of something (education in this case) are quite a challenge and require many people to get involved. It is also time consuming for the teachers so they are not always willing to participate in this project. Going digital comes with great costs. In many schools it is not possible to provide each student with their own tablet, or to fix an interactive whiteboard in every or even a few classrooms. Moreover, there are no specialists in schools that can fix common hardware/software problems, unfortunately. Working with digital media can get frustrating especially in such circumstances.

In my school we are using a wide variety of language learning apps on our English lessons.

The best way to learn a foreign language is to practice it every day. It goes without saying that learning with a schedule turns a chore into a habit, making the whole process much easier. Using digital media allows us to use notifications and many interactive exercises based on repeating words over and over again until you remember them perfectly well. The main advantage of these apps is instant feedback, which allows us to see our mistakes immediately and learn from them without waiting for the teacher to point them out. Moreover, mobile devices and apps make it possible to improve our English at any time and anywhere, as there are endless resources available. However, the most important aspect of going digital is individualised learning, where the pace of learning is based on the abilities and interests of each learner. Modern technology allows weaker students or those with learning disabilities to study at their own pace. If someone is more ambitious, other students won't slow them down. Everyone is able to get the most of their time spent learning. Undoubtedly, this situation facilitates the process of teaching gifted students who enjoy creative and academic challenges. The so-called *blended learning* makes it easy for the teacher to differentiate homework in order to extend students' learning outside of school. Our English teacher is using Google Classroom, an educational platform,

to communicate with students and set home assignments. This way she can effectively and productively work with talented students, by sharing books, links and other resources with them and also by supervising their virtual progress. Online platforms are the space where teachers and students can communicate and cooperate. Apart from the incredible Google Classroom we are using: Quizlet, Memrise, Endomondo, and many others, which makes our lessons engaging and interesting.

Traditional learning methods will get inevitably outdated, sooner or later. Schools and teachers need to adapt to students' needs. It's not guaranteed that technology will completely replace traditional learning methods but it surely will become the main part of a student's learning process. There is a lot of effort needed to make a change in a good direction. Modernizing schools is a long and tedious process, but does it need to be this way? Don't wait, GO DIGITAL!

Antoni Łoniewski
uczeń klasy I liceum
SLO TPZ w Zgierzu

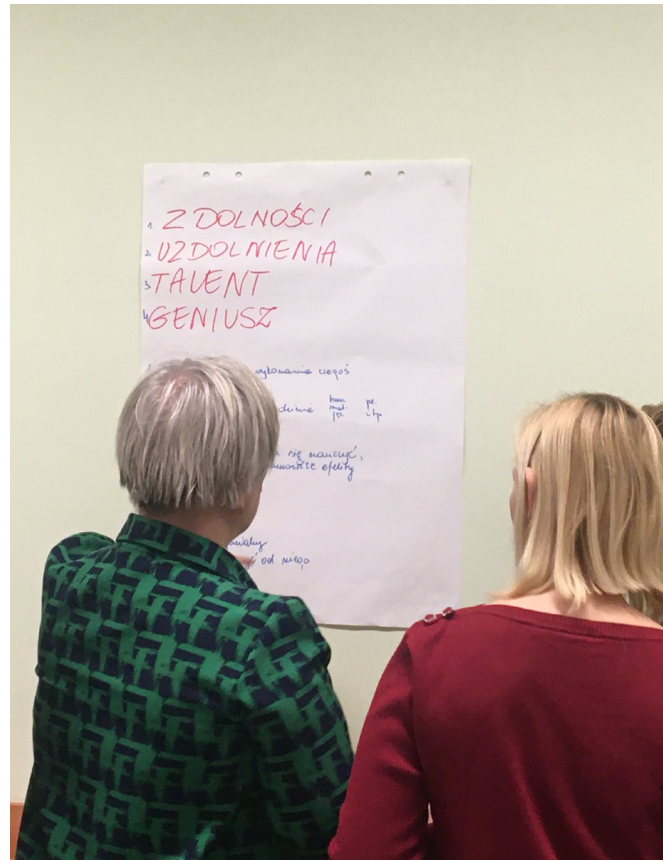
Grigg R. and Lewis H. *Teaching Creative and Critical Thinking in Schools* SAGE Publications Ltd. 2015.



SIEĆ ŁOWCÓW TALENTÓW

Nowa inicjatywa doradców metodycznych i konsultantów zgierskiego WODN została zainicjowana. To właśnie 4 marca 2020 roku odbyło się pierwsze spotkanie sieci współpracy i wsparcia szkół oraz placówek oświatowych z obszaru działania Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu pod roboczą nazwą „Sieć Łowców Talentów”. Propozycja ta stawia w centrum zainteresowania ucznia zdolnego jak również nauczycieli z nim pracujących. Moderatorzy sieci wyznaczyli cele działania. Wśród nich znalazła się przede wszystkim możliwość dzielenia się doświadczeniami i wymiana dobrych praktyk, w tym spotkania z ekspertami, upowszechnianie innowacyjnych technologii w pracy z uczniem zdolnym, wdrażanie procesu identyfikowania ucznia zdolnego i określanie dla niego planów wsparcia, określenie różnych aspektów pracy z uczniem zdolnym oraz zagadnienia dotyczące autorefleksji i rozwoju zawodowego nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym.

Formuła współpracy pozostaje otwarta. Kolejne spotkania odbędą się 23 kwietnia oraz 4 czerwca br. Szczegóły będą dostępne na stronie internetowej WODN. Serdecznie zapraszamy wszystkich zainteresowanych.



WOJEWÓDZKA GIEŁDA DOBRYCH PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH 2020 W ZAKRESIE ZADAŃ WYTWÓRCZYCH ZAKOŃCZONA

W czasie konferencji zorganizowanej 4 marca 2020 r. przez WODN w Zgierzu ogłoszono wyniki rywalizacji w ramach Wojewódzkiej Giełdy Dobrych Praktyk Pedagogicznych. W tym roku nauczyciele z wielu placówek oświatowych prezentowali swoje prace w trzech kategoriach – edukacja 0-III, edukacja IV-VI i pomoce dydaktyczne. Wcześniej, bo 11-13 lutego, 11-osobowa komisja konkursowa dokonała oceny prac zgłoszonych na Giełdę. Jury postanowiło, że 10 osób otrzyma wyróżnienia za swoje prace, zaś laureatami Giełdy zostały:

Anna Kazur

Magdalena Barbarska

Paulina Hefczyńska

Elżbieta Pecyna

Osoby te otrzymały certyfikaty, statuetki i tytuł Twórczy Nauczyciel Województwa Łódzkiego 2020.

Uczestnicy konferencji wysłuchali również wykładów:

Rola prac twórczych w kształtowaniu postaw uczniów – dr Bronisław Matusz

Co robot robi w szkole najnowsze rozwiązania dla edukacji STEAM w ofercie Makeblock
Grzegorz Troszyński

oraz obejrzelili dwie wystawy – konkursową i „Zabawki naszych dziadków”.

Organizatorem konferencji była pracownia informatyczno-techniczna WODN w Zgierzu (Bronisław Matusz i Bogumiła Wolszczak SP 206 w Łodzi).



OFERTA PROFESJONALNEJ SZKOŁY POLICEALNEJ KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH W ZGIERZU DOŁĄCZ DO NAS!

