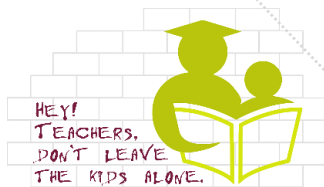




HEY!
TEACHERS,
DON'T LEAVE
THE KIDS ALONE.

PODREČZNIK

Narzędzia szkoleniowe I02



Erasmus + Partnerstwo Strategiczne KA2

Edukacja Szkolna

Hey! Teachers, don't leave the kids alone

Podręcznik

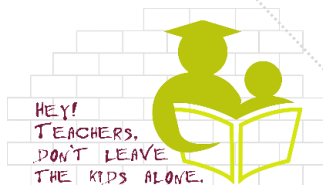
Narzędzia szkoleniowe IO2



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

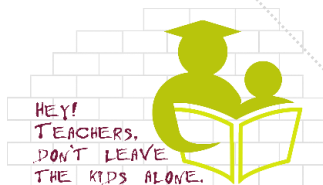
Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



Spis treści

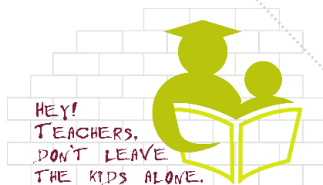
Wprowadzenie	5
Grupa badaczy	7
Mapa podręcznika	10
CZĘŚĆ 1 Zagadnienia teoretyczne	11
Kształcenie włączające	12
Słowa: wspólny słowniczek.....	16
Niepełnosprawność.....	18
Specjalne Potrzeby Edukacyjne.....	19
Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	19
Wykluczenie społeczne	20
Dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej	21
Praca na rzecz szkoły włączającej.....	22
Wartości i umiejętności nauczycieli włączających	25
CZĘŚĆ 2 Tablice narzędzi	31
Narzędzia służące do integracji społeczności szkolnej	32
Obszar: Promocja Kulturalnej Integracji	35
Mapa Promocji Kulturalnej Integracji	36
Narzędzie: Odgrywanie ról	37
Narzędzie: Osoby w klasie	40
Narzędzie: Biografie - historie ludzi	42
Obszar: Sojusz szkolno-rodzinny	45
Mapa sojuszu szkolno-rodzinnego.....	45
Narzędzie: Gra obrazkowa	47
Narzędzie: Gra dyskusyjna.....	50





Narzędzie: Narzędzie komunikacyjne	53
Narzędzie: Podwieczorek	56
Narzędzie: Umowa Edukacyjna Szkoły Podstawowej	60
Obszar: Dydaktyka włączająca	64
Mapa dydaktyki włączającej	65
Narzędzie: Organizacja stołów	66
Narzędzie: Obszar Agorà	70
Narzędzie: Coroczne planowanie społeczności szkolnej	73
Narzędzie: Tablica zadań	76
Narzędzie: Wyznaczanie celów	80
Narzędzie: Nauczanie w grupach	82
Narzędzie: Szachy w procesie kształcenia	85
Narzędzie: Robotyka dydaktyczna	87
Narzędzie: Monografia	92
Narzędzie: Indywidualny Program Nauczania	103
Bibliografia	117
Załącznik	120
Jakość integracji szkolnej	120
Nasza podróż... ..	125





Wprowadzenie

Niniejszy podręcznik jest wynikiem współpracy pomiędzy członkami krajów europejskich Cypru, Litwy, Polski, Słowenii i Włoch, prowadzonej w ramach projektu Erasmus + Partnerstwo Strategiczne KA2, Edukacja Szkolna *Hey! Teachers, don't leave the kids alone.*

Celem projektu jest pomoc nauczycielom uczniów w wieku od 9 do 11 lat w dostosowywaniu podejść do nauczania w odniesieniu do głównych tendencji zmian społecznych w działaniu, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju silniejszych relacji z różnymi rodzajami rodzin (np. rodzin z jednym rodzicem, patchworkowych, imigranckich) i realizacji kształcenia włączającego.

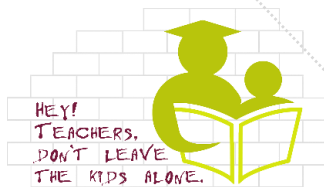
„W europejskich systemach kształcenia nadal występują nierówności. Uczniowie z ubogich środowisk społeczno-ekonomicznych osiągają gorsze wyniki w szkole niż ich rówieśnicy we wszystkich krajach UE. Dzieci z rodzin imigranckich, dzieci niepełnosprawne i dzieci romańskie należą do najbardziej narażonych grup społecznych. Jednocześnie, istnieją duże różnice pomiędzy krajami w zakresie, w jakim pochodzenie rodzinne wpływa na wyniki kształcenia”.

(Źródło: Komisja Europejska).

W tym kontekście szkoła jest jednym z głównych filarów opowiadających się przeciwko postępującej społecznej molekularyzacji. Skuteczne działanie nauczycieli wiąże się z umiejętnością współpracy z różnymi rozmówcami, o odmiennych potrzebach, oczekiwaniach, wartościach oraz modelach kształcenia.

Typowa metodologia perspektywy włączającej wymaga spełnienia kilku warunków. Do najistotniejszych należą: silna współpraca pomiędzy nauczycielami i dyrektorami szkół; współdziałanie uczniów, którzy rozwijają swoje umiejętności oraz aktywnie poszerzają swoją wiedzę; wyraźnie określone ramy solidarnych relacji pomiędzy ludźmi; dydaktyczne podejście obejmujące różne poziomy przetwarzania informacji oraz wyrażania emocji i opinii, lecz w sposób, który pozytywnie wykorzystuje zasoby każdego ucznia do rozwijania potencjału wszystkich; zaangażowanie ze strony rodziny oraz opracowanie indywidualnego programu nauczania, zintegrowanego z programowaniem klasy.

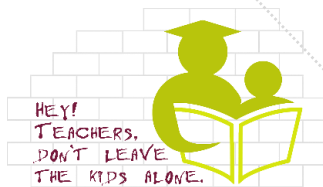




W niniejszym podręczniku przedstawiono wyniki prac zrealizowanych w pierwszej fazie projektu, a zwłaszcza wyniki badań przeprowadzonych na Wydziale Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie Bolońskim (Włochy), wśród dwunastu nauczycieli szkół podstawowych (po dwóch na partnera). Zreferowano założenia metodologiczne i omówiono innowacyjne narzędzia uważane za przydatne w przewycięzaniu, w sposób systematyczny i globalny, trudności dydaktycznych z punktu widzenia integracji. Uwzględniają one szczególne wpływy kontekstowe, zgodnie z podejściem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (WHO, 2000) oraz mają na uwadze wzmacnianie roli rodziny i wymóg nieustannego szkolenia się nauczycieli.

Integracja scholastyczna jest możliwa tylko wtedy, gdy cała społeczność edukacyjna jest na nią uwrażliwiona, podziela założenia integracji i podejmuje działania, aby osiągnąć ją w sposób celowy.



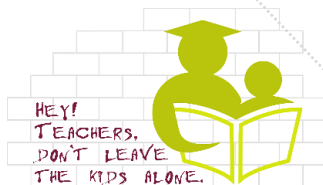


Grupa badaczy

W skład grupy badaczy zaangażowanych w realizację Projektu Erasmus + *Hey! Teachers, don't leave the kids alone* wchodzi:

- Daiva Burkauskienė (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Giovanna Di Pasquale (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Eva Evangelou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol - Cypr)
- Maurizio Fabbri (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Barbara Gasparella (IERFOP Onlus - Cagliari - Włochy)
- Justina Jancauskaite (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Vaiva Juskiene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Foteini Massou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol - Cypr)
- Alessandro Melillo (IERFOP Onlus - Cagliari - Włochy)
- Lina Narkeviciene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Simona Pavlin (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Metod Pavšelj (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Cristina Poli (IERFOP Onlus - Cagliari - Włochy)
- Patrizia Sandri (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Giuliana Santarelli (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Ausra Simoniukstyte (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Paulina Szymańska (Uniwersytet Łódzki - Polska)
- Katarzyna Wałęcka-Matya (Uniwersytet Łódzki - Polska)

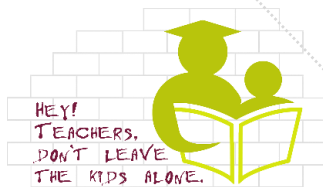




Członkowie grupy roboczej, którzy szczególnie przyczynili się do wdrożenia podręcznika:

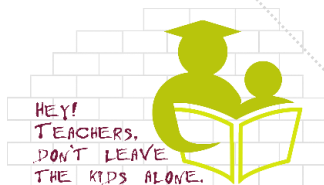
- Zivile Aleksiunaite (Lyfu Help to Fit – Litwa)
- Tatjana Badovinac (OŠ Smihel – Novo Mesto – Słowenia)
- Ornella Bartolotti (Kompleksowy Instytut Vado – Włochy)
- Daniela Belletti (Kompleksowy Instytut Vado – Włochy)
- Gaia Bevilacqua (Kompleksowy Instytut 10 – Włochy)
- Rossella Cestari (Kompleksowy Instytut Carpi3 - Włochy)
- Lilia Delle Donne (Kompleksowy Instytut Vado – Włochy)
- Elina Demetriou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol – Cypr)
- Polina Demetriou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol – Cypr)
- Rosa di Matteo (Kompleksowy Instytut Vado - Włochy)
- Giovanna Di Pasquale (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Eva Evangelou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol - Cypr)
- Maurizio Fabbri (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Marjeta Gašperšič (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Rania Georgiou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol - Cypr)
- Renata Kondrataviciene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Karmen Kržan (OŠ Grm – Novo Mesto – Słowenia)
- Inga Kreivenaite (Lyfu Help to Fit – Litwa)
- Thoi Leonidou – Antoniou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol - Cypr)
- Agnieszka Matynka (Szkoła Podstawowa nr 36 w Łodzi - Polska)
- Sara Moretti (Kompleksowy Instytut Vado – Włochy)
- Foteini Massou (Szkoła Podstawowa w Limassol - Cypr)
- Klaudia Oberg (Szkoła Podstawowa nr 36 w Łodzi - Polska)
- Marinella Pagnotta (Kompleksowy Instytut Vado – Włochy)
- Metod Pavšelj (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Cristina Poli (IERFOP Onlus - Cagliari - Włochy)
- Patrizia Sandri (Uniwersytet Boloński - Włochy)
- Cristina Sarti (Kompleksowy Instytut Vado – Włochy)
- Ausra Simoniukstyte (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński - Litwa)
- Tina Strnad (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto – Słowenia)



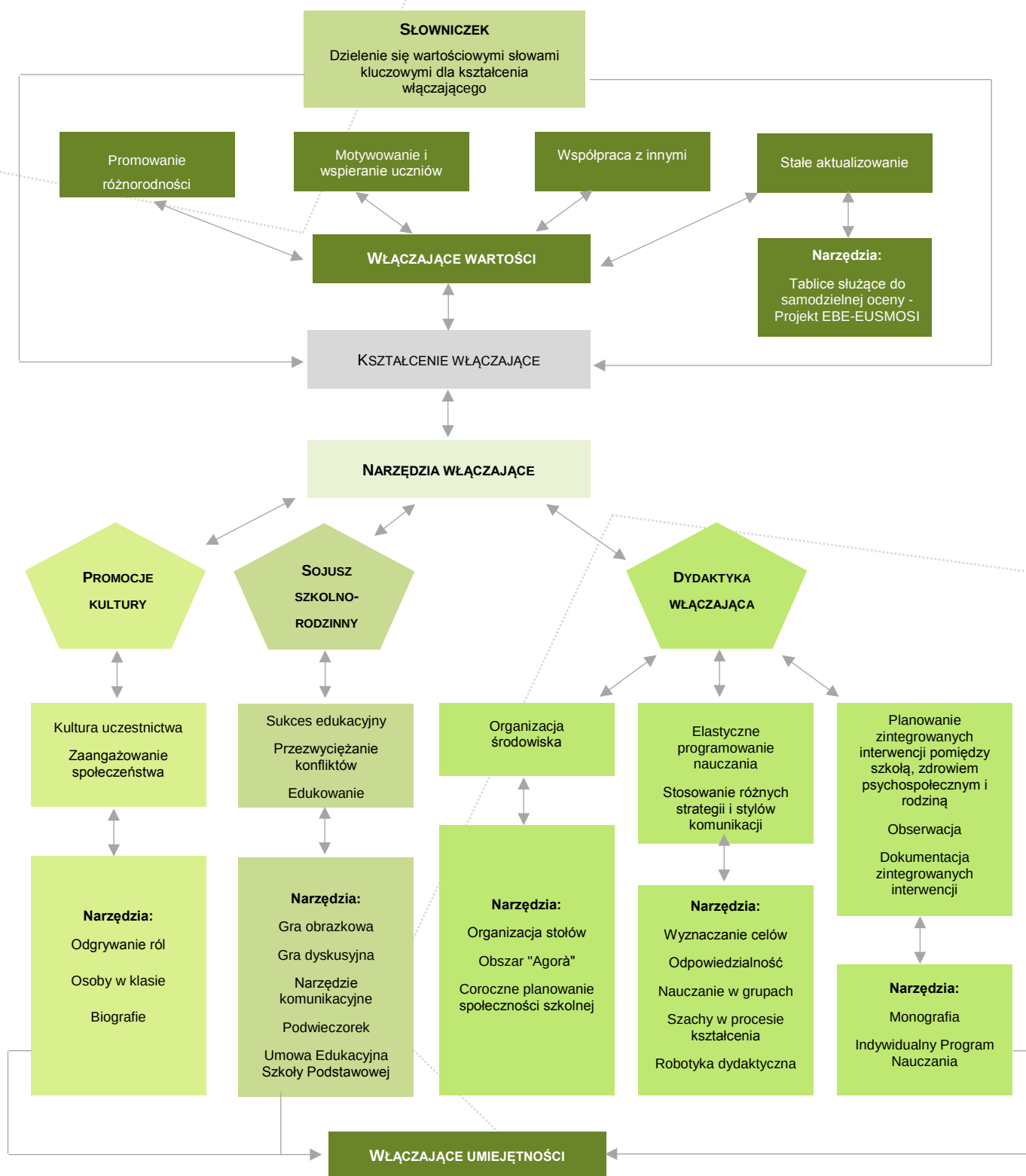


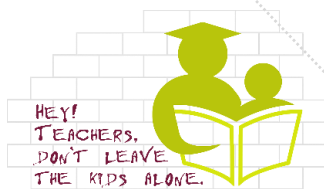
- Paulina Szymańska (Instytut Psychologii - Uniwersytet Łódzki - Polska)
- Katarzyna Walęcka-Matyja (Instytut Psychologii - Uniwersytet Łódzki - Polska)





Mapa podręcznika





CZĘŚĆ 1

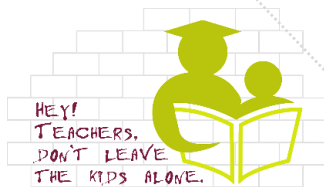
Zagadnienia teoretyczne



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



Kształcenie włączające

Unia Europejska, realizując strategiczne ramy dokumentu „Europa 2000”, umieściła cele kształcenia i integracji społecznej wśród pięciu, które mają zostać osiągnięte do 2020 roku. W szczególności, w odniesieniu do kształcenia i szkolenia, głównym celem jest poprawa systemów krajowych, aby umożliwić wszystkim obywatelom zdobywanie podstawowych umiejętności i zapewnić warunki do pełnego wykorzystania potencjału uczenia się w perspektywie zdobywania wiedzy przez całe życie, w kontekście większej zatrudnialności i zrównoważonego wzrostu gospodarczego. W tych ramach, kształcenie włączające stanowi podstawowy instrument, pozwalający przeciwdziałać problemom związanym z niepełnosprawnością, niekorzystną sytuacją i marginalizacją, zapewniający uczciwość i promujący demokratyczne zasady spójności społecznej, aktywnego obywatelstwa i dialogu międzykulturowego (2009, konkluzje Rady, str. 3).

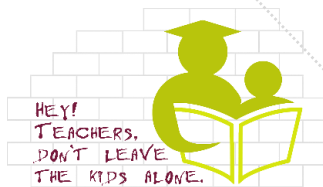
Aby poprawić sytuację wszystkich uczniów oraz ogólny wzrost jakości całego systemu należy osiągnąć cel związany z wdrożeniem i umocnieniem kontekstu włączającej szkoły. Zauważa się bowiem ewolucję stylów kształcenia oraz ich wpływu na jakość relacji pomiędzy szkołą i rodziną, a także wykazuje się wzrost ich złożoności, także w odniesieniu do integracji dzieci z tzw. *typowym rozwojem*, który nie mieści się w sferze niepełnosprawności i trudności społecznych.

Możliwość rozwoju kultury integracji, która dotyczy wszystkich podmiotów w kontekście szkolnym, a nie tylko tych objętych konkretnymi kategoriami, wymaga kategoryzacji, co powoduje, że jest ona coraz bardziej rozpowszechniana.

Jak już stwierdzono w raporcie z Międzynarodowej Konferencji dotyczącej Edukacji pt. *Szkoła Włączająca: Droga do przyszłości* (ICE, 2008), zobowiązanie do integracji niekoniecznie wiąże się z wdrożeniem szeregu pomysłów i wartości odnoszących się do rodzaju społeczeństwa, które należy zbudować (a tym samym także do rodzaju szkoły).

Aby społeczeństwa były bardziej zintegrowane, spokojniejsze i pełne poszanowania dla różnic, ważne jest, aby uczniowie mieli okazję poznać te wartości na etapie kształcenia, zarówno szkolnego, jak i nieformalnego.





Integracja to zasada polegająca na wdrożeniu podejścia edukacyjnego i dydaktycznego, polegającego na poszanowaniu różnorodności oraz praw równości i uczestnictwa. Decydujące znaczenie dla realizacji tego procesu w szkole mają zasady obowiązujące każdego nauczyciela, ponieważ stanowią one podstawę do rozwoju jego profesjonalizmu.

Konieczne są zatem odpowiednie ścieżki kształcenia wstępnego lub stażu, które sprzyjają rozwijaniu niezbędnych zdolności refleksyjnych u nauczycieli. Umiejętności te wymagają zdolności do dekonstrukcji ich pedagogicznej wyobraźni i powiązanych z nią reprezentacji, jak również umiejętności czytania i interpretowania kontekstu kształcenia oraz szkolenia (Canevaro, D'Alonzo, Caldin, Ianes, 2011).

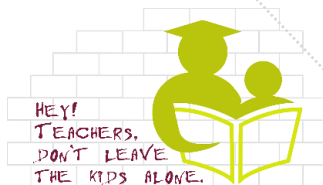
Szkoła może być postrzegana, zgodnie z podejściem systemowo-relacyjnym, jako kontekst związany z innymi kontekstami, a przede wszystkim ze środowiskami rodzinnymi uczniów. Rodziny nie stanowią jednorodnego systemu, lecz posiadają zróżnicowane reprezentacje kulturowe, tożsamościowe i płciowe, które również przekazują różne koncepcje związane z doświadczeniem. Można zatem zrozumieć, jak ważna jest logika integracji dla wszystkich zaangażowanych stron, a nie tylko dla osób ze specjalnymi potrzebami, które można łatwiej skategoryzować (Bronfenbrenner, 1979).

Sojusz szkolno-rodzinny jest określany jako cel średniookresowy, który wymaga przejścia przez etapy, rozmaite formy, wzajemną wiedzę i zarządzanie konfliktami.

Wyniki badań przeprowadzonych na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat zwróciły uwagę na coraz częstsze zróżnicowanie percepcyjne, dotyczące osobowości oraz umiejętności dzieci, zachodzące pomiędzy grupami rodziców i nauczycieli (Contini, Manini, 2007; Fabbri, 2008; Contini, 2011). Niekiedy różnice te wynikają z procesów *pozytywnej idealizacji*, które, zdaniem nauczycieli, odzwierciedlają skłonność rodziców do zawyżania rzeczywistego potencjału dziecka lub procesów *negatywnej idealizacji*, które, zdaniem rodziców, odzwierciedlają skłonność nauczycieli do jego obniżania. W pozostałych przypadkach, konflikt ten nie opiera się na procesach idealizacji, lecz na tym, że dzieci skarżą się podczas wykonywania tej samej czynności na większe trudności w kontekście szkolnym, w porównaniu do tych, które napotykają w środowisku rodzinnym.

Narzędzia zaproponowane w tym podręczniku mają ułatwić komunikację pomiędzy szkołami i rodzinami, pomiędzy kolegami, pomiędzy nauczycielami oraz uczniami, aby zapobiec nieporozumieniom i wzajemnemu zamykaniu się na rozwiązywanie problemów.





Niestety, nauczyciele nie zawsze dają rodzinom możliwość interweniowania w sprawie problemów ich dziecka, wypowiedzania się na ten temat i omawiania ocen. Zdarza się, że wymagają podejścia opartego na zaufaniu i stawienia się w szkole. W tym historycznym momencie, ważniejsze niż kiedykolwiek staje się zarządzanie całą klasą uczestniczącą w kulturze włączającej, która została wdrożona w niektórych obszarach, w odniesieniu do uczniów z upośledzeniem lub tych, którzy znajdują się w niekorzystnej sytuacji społecznej.

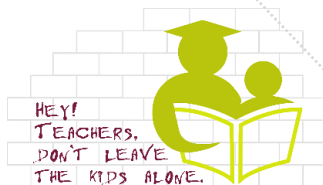
Koncepcja integracji ma swoje korzenie w ścieżce, która pochodzi z daleka, która jest w pełni realizowana i która, w ramach dalszego postępu i ewolucji, nie może zostać w pełni wdrożona, ponieważ cel integracji jest skuteczny tylko wtedy, gdy charakteryzuje się zdolnością do narzucania nowych kroków w samym procesie integracji, poprzez realizację celów i powiązanych form doświadczenia. Pod pewnymi względami można go postrzegać jako przypadek regulacyjny o wartości utopijnej, który zawdzięcza swoją skuteczność temu, że zawsze można doskonalić i generować kolejne doświadczenia. Jest to zatem proces długotrwały, który obejmuje różne charakteryzowane fazy, w ramach których czasem ograniczamy się do pracy nad wdrożeniem wrażliwego podmiotu, z problemami lub znajdującego się w niekorzystnej sytuacji społeczno-kulturowej, w kontekście już podanym i niełatwo modyfikowanym.

Limit tych doświadczeń obejmuje niepełne wykorzystanie prawa do obywatelstwa przez zaangażowane podmioty oraz pełne uznanie ich godności jako osób. Zatem w celu urzeczywistnienia ideału integracji w bardziej zaawansowanych i innowacyjnych formach, konieczne jest, aby uczestnictwo w kulturze integracyjnej obejmowało również wspólnotę odniesienia.

Tylko 2,4% rodziców zaangażowanych w badanie wydaje się popierać bardziej innowacyjny projekt kształcenia włączającego, biorąc pod uwagę fakt, że integracja obejmuje „dostosowanie procesu uczenia się do każdego dziecka pod kątem jego indywidualnych umiejętności”.

Z tego punktu widzenia, odczytanie danych zebranych z kwestionariuszy, złożonych w różnych krajach uczestniczących projekcie *Hey! Teachers don't leave the kids alone*, potwierdza, że wciąż jesteśmy dalecy od pełnej realizacji tych celów i że zapuszczają one korzenie na terytorium, nawet częściowo i selektywnie.





Większość rodziców wydaje się być słabo zorientowana w znaczeniu integracji oraz zasadach, które należy wdrożyć. W rzeczywistości istnieją podstawowe reguły, takie jak na przykład możliwość przyjmowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w szczególności z zaburzeniami intelektualnymi lub psychicznymi) w kontekście szkolnym i społecznym, które nadal nie mogą być traktowane jako pewnik na podstawie odpowiedzi udzielonych przez rodziców.

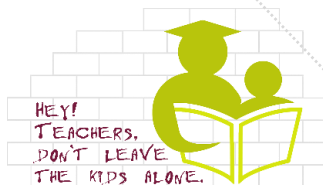
30% z badanych rodziców twierdzi, że w każdym przypadku integracja, obecność na zwykłych zajęciach jest korzystna dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co potwierdza zmianę, którą należy wspierać także poprzez wymianę dobrych praktyk pomiędzy różnymi krajami. Z drugiej strony, 58% z nich zwyczajnie mówi: „Nie wiem”.

Rodzice są bardziej zorientowani w złożoności zjawiska, w przypadku wezwania do wyrażenia opinii na temat pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom znajdujących się w trudnej sytuacji. Odsetek osób, które nie mają na ten temat pojęcia spada do 32%. Natomiast 41% uważa, że obecne interwencje są tendencyjnie pozytywne, a pozostałe 27% badanych twierdzi, że powinniśmy zrobić znacznie więcej.

Rodziny dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (aż 75%) wypowiadały się korzystnie na temat współpracy pomiędzy szkołą i rodziną, nawet jeśli ten punkt odniesienia wynika głównie ze specyfiki włoskiego kontekstu szkolnego. Ponadto, 66% rodziców uważa, że istnieje proces ewolucyjny, który może sprzyjać przezwyciężeniu barier między ludźmi. Twierdzą oni, że: „Społeczeństwo jest lub stało się dobrym miejscem do życia dla wszystkich ludzi”.

Potwierdza to potrzebę stosowania różnych form pomocy dla rodziców i wspierania rodzicielstwa przez szkołę. Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie są jedynymi, którzy tego potrzebują. W rzeczywistości inne badania (Contini, Manini, 2007) pokazują, że dotyczy to większości rodzin.





66% nauczycieli uważa się w tym zakresie za punkt odniesienia, natomiast 74% z nich realizuje tę funkcję, przekazując wskazówki w przypadku wystąpienia trudności w wykonywaniu zadań.

Aby potwierdzić tendencyjnie pozytywny, lecz nie uogólniony kierunek, ważne jest powiązanie danych dotyczących odpowiedzi dzieci, z których 51% twierdzi, że chętnie uczęszcza do szkoły, z odpowiedziami dotyczącymi postrzegania nauczycieli, z których 82% uważa, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi różnią się od swoich kolegów z klasy. Chociaż 66% nauczycieli jest zadowolonych z pracy na rzecz integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 88% z nich twierdzi, że odgrywają oni ważną rolę dla społeczeństwa, a 89% postrzega współpracę z rodzicami jako przydatną, natomiast 58% nie jest zadowolona z poziomu oferowanego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

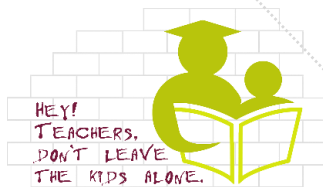
Jakość pracy nastawionej na integrację jest zapewniana przez wspólne zarządzanie projektem w ramach procesu szkoleniowego, przez wspólną odpowiedzialność wszystkich zaangażowanych stron, co wiąże się obowiązkowo z przewyższeniem perspektywy indywidualizmu, zarówno w odniesieniu do nauczycieli, jak i rodzin. Świadomość, że szkoła systemowa jest tym bardziej skuteczna, im bardziej jest w stanie odpowiadać na wszystkie pojawiające się potrzeby szkoleniowe, wymaga umiejętności wyrzeczenia się podejścia odwołującego się do samego siebie, całkowicie skupionego na uczniu.

Przewyższenie modelu medycznego oznacza zdolność uchwycenia wartości dotyczącej faktu, że każde doświadczenie związane z integracją ma znaczenie dla całego kontekstu klasowego i w szerszym zakresie, dla całego kontekstu szkolnego. Oznacza to pracę nad przekształcaniem go w źródło dostępne dla każdego, a nie w element napiętnowany jako problematyczny. Postawa wciąż często występująca wśród nauczycieli polega raczej na postrzeganiu integracji osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako problemu, a nie jako źródła dla kontekstu.

Słowa: wspólny słowniczek

Postrzeganie siebie samego we wspólnym kontekście kształcenia włączającego nie może być brane za pewnik. Wiele energii i zaangażowania partnerów projektu było widoczne, przede wszystkim w początkowych fazach, gdy w pierwszej kolejności poświęcono czas wyjaśnieniu

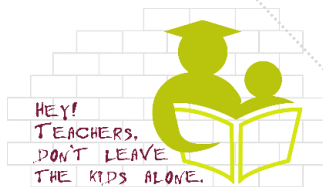




stosowanych pojęć i interpretacji ich znaczenia w odpowiednich kontekstach przynależności kulturowej. Porównanie to było kontynuowane w ramach owocnej, choć wymagającej pracy dotyczącej wzajemnej wymiany, która obejmowała postęp w projekcie i doprowadziła do opracowania wspólnego słowniczka. Słowa kluczowe, które stają się narzędziami służącymi do odnalezienia się we wspólnym celu konkretnej orientacji pracy nauczycieli.

Jasność terminologiczna i pojęciowa jest traktowana przez samych nauczycieli jako podstawowy aspekt uznawania dobrych praktyk w ujęciu kształcenia włączającego





Niepełnosprawność

W literaturze przedmiotu opisano kilka modeli niepełnosprawności (Biggeri, 2010):

Model medyczny

postrzega pojęcie *niepełnosprawności* jako odstępstwo od normalności. Z tej perspektywy niepełnosprawność jest stanem biologicznym o podłożu genetycznym, który obniża jakość życia jednostki i jej udział w społeczeństwie, w porównaniu z „normalnym” funkcjonowaniem człowieka (Pfeiffer, 2001; Amundson, 2000). Przyjęcie tego modelu wymaga od nauczyciela koncentracji na problemie, aspektach „które nie działają” w odniesieniu do dziecka ze szkodą dla globalnej wizji aspektów kontekstowych, które mogą przyczynić się do stworzenia sytuacji niepełnosprawności.

zaproponowany przez ruch osób niepełnosprawnych (Konwencja ONZ dotycząca Praw Osób Niepełnosprawnych, 2006), koncentruje się na barierach, przeszkodach występujących w kontekście społecznym oraz uniemożliwieniu osobie korzystania ze wszystkich swoich możliwości oraz jej funkcjonowania. Nauczyciel, który stosuje się do tego modelu uważa, że obowiązkiem szkoły jest odpowiednio się wyposażyć, aby dostosować się do różnych cech uczniów i zapobiegać przekształcaniu się problemów w niepełnosprawność.

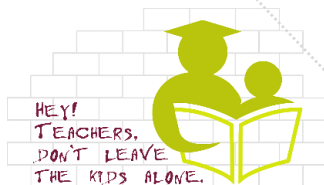
Model społeczny

Model Biopsychospołeczny

Międzynarodowej Klasyfikacji
Funkcjonowania,
Niepełnosprawności i Zdrowia
(ICF) (WHO, 2001)

opiera się na założeniu, że każda jednostka, w ciągłości warunków zdrowotnych, w następstwie różnych etapów życia, może wykazywać pewne braki w funkcjonowaniu. Niepełnosprawność z tego punktu widzenia jest wynikiem połączenia co najmniej dwóch czynników: czynników środowiskowych (związanych ze środowiskiem fizycznym i społecznym oraz wpływem zachowania ludzi) oraz czynników osobowych (związanych z osobowością i cechami jednostki). Nauczyciel, który stosuje się do tego modelu w analizie sytuacji, będzie próbował zidentyfikować czynniki, które działają jako przeszkody oraz te, które ułatwiają zdobywanie wiedzy i poprawiają samopoczucie każdego ucznia. Grupa badaczy zaangażowanych w realizację projektu Hey! Teachers, don't leave the kids alone! podzieliła wizję biopsychospołecznego modelu ICF.





Specjalne Potrzeby Edukacyjne

W szerokim i ogólnym kontekście słowo „*potrzeba*” może oznaczać wewnętrzne poczucie niedoskonałości, które uruchamia postrzeganie, myślenie i działanie w celu przekształcenia istniejącego stanu postrzeganego przez jednostkę(-i) jako niezadowalający w określonej sferze funkcjonowania człowieka: biopsychiczną, społeczną lub kulturową.

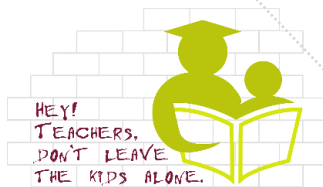
Pojęcie Specjalnej Potrzeby Edukacyjnej wykracza poza te, które są opisane w kategoriach niepełnosprawności, aby uwzględnić uczniów, którzy nie radzą sobie dobrze w szkole z wielu innych powodów, uniemożliwiających im osiągnięcie optymalnych postępów (UNESCO, 1997). Już w 1997 roku UNESCO starała się zdefiniować Specjalne Potrzeby Edukacyjne w szerszym znaczeniu niż tradycyjnie zaliczane do kategorii niepełnosprawności.

Specjalna Potrzeba Edukacyjna to każda ewolucyjna trudność, w dziedzinie edukacji i/lub uczenia się, która polega na problematycznym funkcjonowaniu będącym wynikiem wzajemnych powiązań między siedmioma obszarami zdrowia, zgodnie z modelem ICF Światowej Organizacji Zdrowia. Funkcjonowanie jest problematyczne dla ucznia pod względem szkód, przeszkód lub napiętnowania społecznego, niezależnie od etiologii i wymaga specjalnego indywidualnego programu nauczania.

Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Dziecko ze spektrum objawów, które utrudniają lub uniemożliwiają mu funkcjonowanie pod względem motorycznym, zmysłowym, poznawczym, komunikacyjnym, emocjonalnym i społecznym i/lub umysłowym, co ma wpływ na jego jakość życia i odgrywanie ról społecznych, zarówno dziś i/lub w przyszłości.





W ramach makro kategorii uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, można wyróżnić:

1

Uczniów z niepełnosprawnością, których klasyfikacja wymaga przedłożenia specjalnego orzeczenia

2

Uczniów ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi, w tym: specyficznymi trudnościami w nauce

(w przypadku których konieczne jest postawienie diagnozy), zaburzeniami językowymi, zaburzeniami w rozwoju mowy, zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)

3

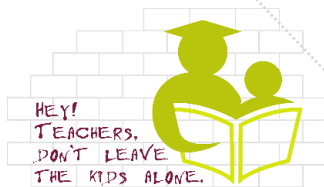
Uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej, kulturowej i językowej.

W ramach trwającej debaty w perspektywie europejskiej, pojęcie Specjalnej Potrzeby Edukacyjnej (*ang. Special Educational Need; SEN*) zmienia się w kierunku otwartej, dynamicznej, a nawet czasowej możliwości, obejmującej wszystkie problematyczne sytuacje związane z funkcjonowaniem osoby, która napotyka takie trudności w uzyskaniu zadowalającej odpowiedzi na swoje potrzeby. Pojęcie Specjalnej Potrzeby Edukacyjnej oddala się zatem od perspektywy czysto klinicznej, w celu uwzględnienia zapotrzebowania na równe traktowanie przez szkołę i systemy opieki społecznej, różnych sytuacji funkcjonowania, które muszą zostać wzbogacone o specjalne interwencje, indywidualizację i personalizację.

Wykluczenie społeczne

Sytuacja, która uniemożliwia lub utrudnia osobie lub grupie prawidłowe i zgodne z prawem wypełnianie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych oraz infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zarabianie na życie w godny sposób. Sytuacja tego typu stanowi wynik stygmatyzacji, zaklasyfikowania do określonych kategorii osób oraz narzucania im określonej perspektywy w odniesieniu do własnego sposobu postrzegania siebie samych i swojego życia.

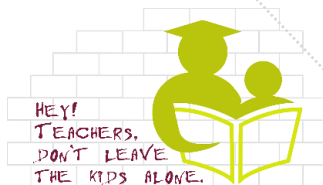




Dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej

Można je określić pod kątem cech grup społecznych ich rodzin. Istnieje silna statystyczna korelacja pomiędzy trudną sytuacją społeczno-gospodarczą grupy a niekorzystną sytuacją społeczną dzieci należących do takiej grupy, w tym porażką w szkole. Przykłady obejmują Romów na Litwie i w Słowenii.





Praca na rzecz szkoły włączającej

Integracja wymaga przede wszystkim zastanowienia się na tym, w jaki rodzaj szkoły jednostka zamierza się angażować pod kątem świadomości i odpowiedzialności. W tym sensie, istotne jest, aby każdy nauczyciel nabywał umiejętności w zakresie analizy systemu, którego jest częścią, świadomości własnych przekonań i postaw, zdolności do monitorowania ewolucji procesu integracji oraz przyczyniania się do jego realizacji, tym samym wprowadzając niezbędne zmiany.

Nauczyciele powinni zastanowić się nad swoimi przekonaniami, na przykład, nad możliwością integracji uczniów, nad skutecznością integracji edukacyjnej i dydaktycznej (Vygotsky, 1924; Feurstein, Rand, Rynders, 1988), nad możliwością stwarzaną przez obecność w klasie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie odnowienia metod nauczania i promocji wzbogacenia kulturowego, naukowego i relacyjnego dla dobra wszystkich, ponieważ przekonania te mają znaczący wpływ na ich własną działalność edukacyjną (Sandri, 2014a).

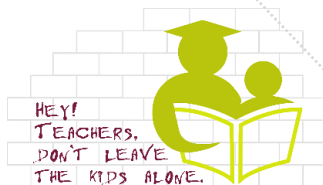
Trwający projekt rozpoczął proces wzajemnego przekazywania wiedzy i rozpowszechniania dobrych praktyk w różnych krajach, które zaangażowały się w jego realizację. Zaznacza się, że projekt *Hey! Teachers, don't leave the kids alone* ma silny potencjał innowacyjny. Innowacyjne

wykorzystanie narzędzi szkoleniowych w celu zapobiegania formom wykluczenia i przerywania nauki przez uczniów najbardziej podatnych na zagrożenia z różnych powodów (społecznych lub ekonomicznych lub ze względu na problemy poznawcze, motoryczne, sensoryczne i psychiczne) ma na celu stworzenie bardziej włączającej szkoły. Szkoły, w której każdy uczeń może zaspokoić potrzebę przynależności, poczuć się docenionym, a także wnieść własny wkład we wspólne dobro.

Tylko 43%, mniej niż połowa zaangażowanych nauczycieli, odpowiedziało, że są gotowi kształcić uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Potrzeba szkolenia jest wspierana przez dane dotyczące odpowiedzi na pytania postawione nauczycielom w pierwszej fazie badań międzynarodowych, dotyczących postrzegania adekwatności w ich własnym przygotowaniu.





Zgodnie z licznymi międzynarodowymi doświadczeniami, metody oraz strategie nauczania stosowane w klasie przez kompetentnych nauczycieli mogą być przydatne dla większości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i na odwrót, wiele strategii używanych w odniesieniu do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być skutecznie rozszerzanych na wszystkich uczniów.

(Florian, 2009, 2012; Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009).

Z tego względu ważne jest zapewnienie szkolenia podnoszącego już posiadane przez nauczycieli umiejętności edukacyjne i dydaktyczne, aby uniemożliwić im odczuwanie nieadekwatności w odniesieniu do reagowania na różne indywidualne cechy nabywania wiedzy przez uczniów oraz skłonić do wnioskowania nad specjalistycznymi interwencjami, które grożą stygmatyzacją różnorodności, a nie promują ideę „jedności w różnorodności” człowieka (Morin, 2001).

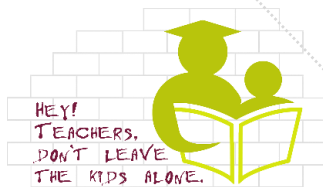
Z historycznego punktu widzenia indywidualne różnice między uczniami są związane z upośledzeniem lub określonymi trudnościami w uczeniu się, w związku z czym kształcenie wyrównawcze zostało uznane za wystarczające do podnoszenia podstawowych umiejętności.

Naszym zdaniem, musimy skupić uwagę na próbie „naprawienia” funkcji poznawczych, które są niewystarczające w tym zakresie, w odniesieniu do analizy strategii niezbędnych do zagwarantowania uczenia się.

Zmiana perspektywy polega na zaakceptowaniu różnic między uczniami jako zwyczajnych aspektów funkcjonowania człowieka oraz w celu lepszego zrozumienia odpowiedzi udzielanych przez każdego z nich na proponowane działania (Sandri, 2014a).

Kluczowe znaczenie ma tu relacja, jaką nauczyciel nawiązuje z każdym uczniem oraz pomoc uczniom w osiągnięciu sukcesu w szkole i w nauce. Przede wszystkim chodzi o uznanie jego/jej za osobę, dziecko, a nie za „osobę z problemem” lub „osobę ze specjalnymi potrzebami”, zawartą w kategorii klinicznej. Ważne jest, aby zwrócić uwagę na jego/jej mocne strony, jego/jej „mogę to zrobić sam” i jego/jej „mogę to zrobić, jeśli mi pomożesz”, aby zrozumieć charakter trudności, które nie wynikają wyłącznie z jego/jej cech fizycznych lub osobowych, lecz także z interakcji związanych z kontekstem przynależności (najpierw rodzina i szkoła).





Umiejętność zarządzania klasą i ukierunkowania jej na stawanie się społecznością uczenia się, integrującą i wspierającą, wymaga od nauczyciela opanowania wielu umiejętności, w tym umiejętności dbania, w sensie pedagogicznym, o relacyjną dynamikę, która rozwija się między nauczycielem i uczniami oraz między uczniami. Chodzi również o motywowanie każdego ucznia do coraz większej odpowiedzialności i autonomiczności w nauce, „aktywnego” podmiotu, zdolnego do refleksji nad swoimi procesami poznawczymi, emocjonalnymi i motywacyjnymi oraz do samooceny i porównania z innymi.

Indywidualizacja i personalizacja procesów nauczania i uczenia się, które są fundamentalne dla promowania integracji wymaga od nauczyciela zdolności do elastyczności organizacyjnej w zakresie zróżnicowanej metodyki nauczania, w celu dostosowywania materiałów i oceny.

Nauczyciel musi być motywowany przez ciągłe poszukiwanie słuszności i spojrzenie, które wykracza poza problem dziecka, poza specjalistyczne techniki postrzegane jako cel sam w sobie, aby wyobrazić sobie dorosłego człowieka, obywatela, którym uczeń może być w przyszłości dzięki pomocy nauczycieli i wychowawców.

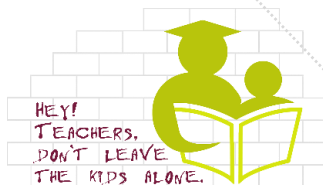
Profesjonalizm nauczyciela włączającego wymaga także woli postawienia się w perspektywie działanie-badanie, w celu nawiązania współpracy z kolegami, członkami rodziny i profesjonalistami z dziedzin społeczno-oświatowo-zdrowotnych, aby stale analizować własne przekonania, swój język oraz własne praktyki edukacyjne i dydaktyczne.

Ścieżka ta może być postrzegana jako żmudna i nie wspierana w ramach własnej, scholastycznej rzeczywistości. Kultura szkolna, która obejmuje, między innymi, strukturę organizacyjną i tą samą terminologię stosowaną w odniesieniu do różnorodności, ma wpływ na przekonania i działania nauczycieli, zwłaszcza na początku ich kariery (Stanovich, Jordan, 2002).

Z tego powodu, grupa nauczycieli biorących udział w szkoleniu zorganizowanym w Uniwersytecie Bolońskim postanowiła wykorzystać narzędzie służące do samodzielnej oceny jakości integracji w szkole i w klasie, w celu promowania włączających procesów strukturalnych, wykrywalnych dzięki konkretnym wskaźnikom, udostępnianym na całym świecie.

Jest to narzędzie opisane w Załączniku do niniejszego przewodnika, opracowane przy okazji trzyletniego projektu badawczego finansowanego w ramach programu ERASMUS+, Partnerstwo Strategiczne KA2 dla Szkół, zatytułowanego Edukacja oparta na dowodach: Europejski Model





Strategiczny dla integracji Szkół (EBE-EUSMOSI) Nr Ref. 2014-1-EN02-KA201-003578. W projekcie uczestniczyły następujące instytucje: Włoski Uniwersytet w Perugii (Koordynator) i Udine, wspólnie z Holenderskim Uniwersytetem Otwartym (NL), Autonomicznym Uniwersytetem w Barcelonie (ES), Uniwersytetem w Zagrzebiu (HR) oraz Uniwersytetem w Lublanie (SL). Można je uznać za innowacyjne narzędzie, zintegrowane i powiązane z proponowanymi w dalszej części narzędziami.

Wartości i umiejętności nauczycieli włączających

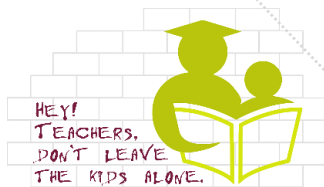
„Profil nauczycieli włączających”, opracowany przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji dla Osób Niepełnosprawnych w 2012 roku powinien stanowić punkt odniesienia dla szkolenia każdego nauczyciela. Określa on cztery prymarne wartości zawodu nauczyciela, określone na podstawie obserwacji pracy w klasie: zwiększenie różnorodności uczniów, wspieranie uczniów, współpraca z innymi, rozwój osobisty i rozwój zawodowy. Nawiązujemy do każdej wartości, komentując ją w sposób syntetyczny.

1. Ocena różnorodności uczniów - różnicę należy potraktować jako zasób i bogactwo

Edukacja powinna mieć na celu zrozumienie naszej sytuacji na świecie i „upewnienie się, że idea jedności w gatunku ludzkim nie niweczy idei różnorodności oraz że idea jej różnorodności nie niweczy idei jej jedności [...]”. Zrozumienie istot ludzkich oznacza zrozumienie ich jedności w różnorodności oraz ich różnorodności w jedności”. Tymi słowami Edgar Morin (2001, str. 56) podkreśla znaczenie spotkania z „innymi” i potwierdza potrzebę promowania kultury integracji i włączania.

„Chodzi o uznanie „innego” w życiu codziennym jako osoby godnej, która nie może funkcjonować jako osoba, jeśli nie żyje w relacji z innymi. W tym sensie pojęcie włączania występuje w całym swoim znaczeniu i zakresie. Przyszłość musi być traktowana jako czas przyjmowania całej złożoności ludzkiej rzeczywistości we wszystkich obszarach społeczeństwa, uznając, że nie można jej zmierzyć lub ująć w kategoriach. Jest to pierwszy warunek do rozpoczęcia ery pełnego uznania konstruktywnej wartości dysonansu, edukacji poświęconej inności i relacji, faktycznego rozważania pragnień, potrzeb i słabości, które nas różnią i jednoczą, przejścia z wizji, która traktuje osobę niepełnosprawną jako przedmiot, do wizji, która uznaje ją jako podmiot, odmowy odseparowania jednostki z powodu jej różnorodności i walki z wszelkimi formami pogardy”.

(Gardou, 2006, str. 50).

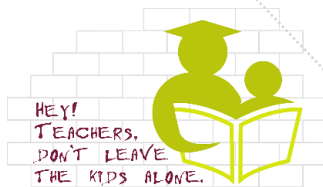


W kontekście społecznym i kulturowym coraz częściej określanym przez istnienie wielu przypadków, wynikających ze zjawisk migracyjnych, różnych sposobów organizacji rodziny, różnic płciowych i cech indywidualnych, ze słabości związanych z problemem, niekorzystną sytuacją społeczno-kulturową i językową, przyjęcie tego wyzwania wymaga przede wszystkim świadomego wyboru wartości typowych dla etyki wzajemności i solidarności. Obejmuje to także przyjęcie modelu, który zakłada możliwość kształcenia, uczenia się, modyfikowalności poznawczej, pomimo upośledzeń, trudności w uczeniu się lub możliwych stanów dyskomfortu lub upośledzenia, domagania się stworzenia szkoły uwzględniającej potrzeby szkoleniowe, rozwój i cechy poszczególnych uczniów, w celu zapewnienia każdemu z nich możliwości pełnego opanowania umiejętności uznawanych za niezbędne do konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Fundamentalne znaczenie ma tu profesjonalny wkład nauczycieli w budowę szkoły, klasy szanującej każdego, bez względu na cechy fizyczne, psychologiczne, płciowe czy kulturowe.

2. Wsparcie uczniów - kultywowanie wysokich oczekiwań dotyczących sukcesu w nauce, przyjmowanie skutecznych metod nauczania w celu promowania edukacji dyscyplinarnej, społecznej i emocjonalnej w klasie heterogenicznej

W dziedzinie edukacji, z wielu powodów, diagnoza może być bardziej szkodliwa niż użyteczna. Pośród nich można wymienić fakt, który prowadzi do koncentracji na zaburzeniach lub problemach ucznia, ze szkodą dla analizy innych, często bardziej znaczących czynników, takich jak wpływy kontekstowe. „Wyśrodkowanie” lub diagnoza kliniczna może również prowadzić do obniżenia oczekiwań dotyczących przyszłości podmiotu. Trudnym jest bowiem sprawienie, aby uczeń, szczególnie z problemami intelektualnymi, czuł się „wspierany”, jeśli nauczyciel wierzy, mniej lub bardziej, że sukces szkolny i edukacyjny zależy deterministycznie od wrodzonych uzdolnień poznawczych ucznia lub że dbałość o zdobywanie wiedzy w klasie oznacza marnowanie czasu, ryzyko negowania nauki lub że uproszczone lub zróżnicowane programowanie jest konieczne a priori.





Wspieranie uczniów w procesie uczenia się polega na „wychodzeniu poza” ich ewentualne upośledzenie, zaburzenie i trudność oraz identyfikację ich umiejętności i mocnych stron, w perspektywie ich przyszłej „dorosłości”. Oznacza to koncentrację na kwestiach emocjonalnych i motywacyjnych oraz na atmosferze w klasie, ze świadomością tego jak interakcje i perspektywy rodziców, nauczycieli i kolegów z klasy mogą wpływać na procesy identyfikacji.

Jeśli wyobrażenie siebie samego, postrzegane przez innych, nieustannie odnosi się do obrazu tego, kto „nie jest zdolny”, ten osąd może przekształcić się w tzw. samospełniające się proroctwo. Każdy uczeń, nawet w przypadku niepełnosprawności, jest autorem swojego intelektualnego, obywatelskiego i moralnego rozwoju, a ponieważ rozwija się pozytywnie, musi żyć w kontekstach, które promują jego poczucie własnej wartości oraz poczucie własnej skuteczności.

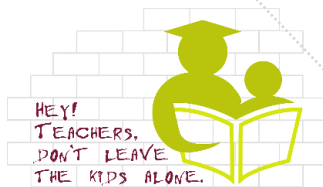
Z tego powodu, projekty edukacyjne powinny zapewniać zarówno staranną ocenę szkolenia każdego ucznia, nie wykluczając osiągnięcia optymalnych poziomów, jak i dbałość o inne czynniki kontekstowe. W szczególności, konieczne jest zarządzanie klasą poprzez promowanie integracji i włączania i poszanowanie różnic przez meta-poznawcze i włączające uczenie się/nauczanie, które zachęca uczniów do refleksji nad procesami uczenia się, nad zachowaniami własnymi, jak i towarzyszy oraz nad różnymi rodzajami współpracy.

3. Praca z innymi - współpraca z rodzicami i rodzinami, z kolegami i innymi grupami zawodowymi oraz praca „w sieci” są niezbędne do osiągnięcia integracji i włączania

Bohaterami procesu szkoleniowego, poza nauczycielami i profesjonalistami w dziedzinie kształcenia w ogóle, są uczniowie i rodziny, dlatego konieczne jest, aby angażowali się oni przede wszystkim w przypadku wykrycia „specjalnych potrzeb edukacyjnych”.

Dbanie o rozwój i dobre samopoczucie każdego ucznia powinno zawsze obejmować dialog z uczniem i jego rodziną, w celu zrozumienia subiektywnego postrzegania doświadczanych sytuacji oraz zastanowienia się nad możliwymi strategiami przezwycięzania występujących trudności.

Ten sojusz nie zawsze można łatwo wdrożyć z wielu powodów, ale jego realizacja, w świetle wskazań Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (*ang.* ICF) w każdym przypadku wymaga, aby nauczyciele byli świadomi potrzeby przezwyciężenia interpretacji trudności, które odnoszą się wyłącznie do kwestii poznawczych, emocjonalnych lub motywacyjnych. Wiążą się one bowiem z uczniem lub wpływem kontekstu rodzinnego na ucznia, nawiązując do analizy czynników kontekstu szkolnego, które mogą ułatwiać lub utrudniać warunki rozwoju ucznia,



biorąc pod uwagę metody nauczania, relacje nawiązane z uczniem, wzajemne oczekiwania, mniej lub bardziej świadome i jednoznaczne, atmosferę panującą w klasie, itp.

Dla celów skutecznego włączania ważne jest również, aby nauczyciele, a w szczególności nauczyciel prowadzący zajęcia i nauczyciel wspierający, dzielili się celami, które mają być realizowane oraz modalnościami interwencji, które mają być uruchamiane. Tylko dzięki tej formatywnej współodpowiedzialności między nauczycielami możliwe jest wykonywanie określonych, codziennych działań, zwracanie uwagi i troska o potrzeby szkoleniowe każdego ucznia, zarówno tego z, jak i bez upośledzenia oraz budowanie włączającej społeczności praktyk.

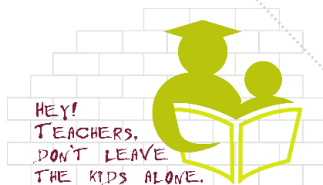
Dokładniej, dzięki tej współpracy możliwe jest opracowanie programu edukacyjno-dydaktycznego kierowanego do wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odrzuconych w ramach indywidualnych i spersonalizowanych ścieżek nauczania. Ponadto możliwe jest bezpośrednie zaangażowanie każdego ucznia w zdobywanie umiejętności, gdy nauczyciel towarzyszy mu w metapoznawczej refleksji nad świadomością postrzegania własnej skuteczności, własnych ocen dotyczących przyczyny tych trudności, własnego stylu uczenia się, itp. Indywidualizacja i personalizacja ścieżek szkoleniowych powinna w rzeczywistości leżeć u podstaw pracy dydaktycznej realizowanej na rzecz wszystkich uczniów, a nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

4. Rozwojowa i profesjonalna aktualizacja - nauczanie jest w istocie działaniem edukacyjnym i nauczyciele są odpowiedzialni za zdobywanie wiedzy przez całe życie

Nauczyciel włączający musi nieustannie analizować swoją rolę i pracę, mając na uwadze konieczność zdobywania, aktualizowania oraz poszerzania wiedzy w ciągu całego życia.

Wartości te znajdują odzwierciedlenie w sposobach korzystania z narzędzi opisanych w drugiej części niniejszego podręcznika. Ich użycie wymaga bowiem od nauczycieli opanowania następujących umiejętności:





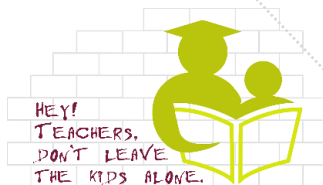
Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji

- Umiejętność bycia empatycznym
- Umiejętność wdrażania komunikacji empatycznej i pozaformalnej
- Umiejętność stworzenia przyjemnej i serdecznej atmosfery, wzbudzającej zaufanie, a nie dystans
- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie
- Umiejętność bycia otwartym na nowe opinie
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność wspierania dzieci i udzielania motywacyjnych informacji zwrotnych
- Umiejętność promowania przestrzegania zasad
- Umiejętność radzenia sobie i rozwiązywania konfliktów
- Umiejętność zwrócenia uwagi na relacyjne aspekty organizowania przestrzeni, w celu zachęcania do nauki
- Umiejętność nawiązania współpracy i pracy w grupach
- Umiejętność dzielenia się informacjami i umiejętnościami z grupą dydaktyczną.

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne

- Umiejętność prowadzenia ukierunkowanych i zintegrowanych obserwacji
- Umiejętność prowadzenia obserwacji werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
- Umiejętność obserwowania zachowań u dzieci, w celu poprawy poziomu ich kształcenia
- Umiejętność obserwowania i dokumentowania zachowań
- Umiejętność uruchomienia procesu samooceny zachowań włączających
- Umiejętność promowania zdolności ucznia do samooceny jego kształcenia
- Umiejętność kierowania grupami
- Umiejętność interpretowania dynamiki grupy
- Umiejętność odgrywania włączającej roli edukacyjnej
- Umiejętność programowania i oceniania działań włączających w ramach szkolenia
- Umiejętność zapewnienia możliwości zgodnie z podejściem Międzynarodowej Klasyfikacji Zdrowia (WHO, 2000)
- Umiejętność wyznaczania jasnych i mierzalnych celów włączających
- Umiejętność ułatwienia procesu uczenia się wśród wszystkich dzieci
- Umiejętność uaktywnienia ukrytej wiedzy
- Umiejętność przekazywania wiedzy dyscyplinarnej w włączający sposób



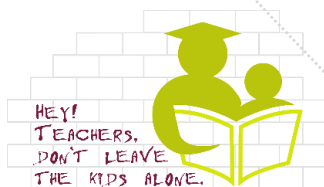


- Umiejętność koordynowania zajęć klasowych z dużymi grupami, małymi grupami, praca indywidualna
- Umiejętność zwiększenia poziomu odpowiedzialności uczniów
- Umiejętność monitorowania zgodności z umową o kształceniu szkolnym
- Znajomość włączających technologii informacyjnych
- Umiejętność promowania spostrzeżeń w odniesieniu do działań włączających prowadzonych w ciągu roku.

Umiejętności organizacyjne

- Umiejętność przygotowania miejsc i organizowania czasu na zajęciach włączających
- Umiejętność planowania zajęć w sposób zintegrowany sposób wraz z programem realizowanym w klasie
- Umiejętność koordynacji zajęć klasowych w zintegrowany sposób wraz z corocznym planowaniem szkoły
- Umiejętność organizowania zajęć w ramach włączających szkoleń
- Umiejętność przydzielania ról i zadań oraz rozdawania ich wszystkim osobom
- Umiejętność zwiększenia poziomu odpowiedzialności uczniów
- Umiejętność organizacji zasobów społecznych (kontakty ze stowarzyszeniami zajmującymi się problemami społecznymi, bibliotekami itp.), w celu promowania kultury włączającej
- Umiejętność planowania spotkań
- Umiejętność znalezienia skutecznych form informacji i upubliczniania spotkań
- Umiejętność zorganizowania „Archiwum pamięci”, w którym gromadzona jest dokumentacja dotycząca „najlepszych praktyk włączających”.

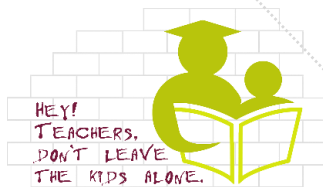




CZĘŚĆ 2

Tablice narzędzi





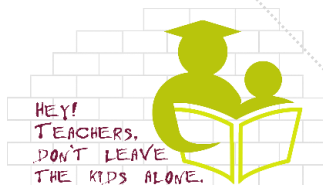
Narzędzia służące do integracji społeczności szkolnej

W celu promowania kształcenia włączającego, niezbędne jest przedstrzeżenie podstawowej zasady względności koncepcji innowacji. Kraje zaangażowane w projekt *Hey! Teachers, don't leave the kids alone* mają różne historie i doświadczenia w odniesieniu do integracji i włączania, a to, co innowacyjne w niektórych obszarach może odpowiadać praktykom skonsolidowanym w innych.

Narzędzia opisane w niniejszym podręczniku stanowią wynik współpracy pomiędzy naukowcami oraz nauczycielami-trenerami (dwoma dla każdego kraju), uczestniczącymi w projekcie. Opierają się one zarówno, na wiedzy, która jest już znana oraz na aktualnych wynikach badań. Uważa się bowiem, że połączenie nowych treści z wiadomościami już mocno ugruntowanymi daje gwarancję większej pewności tego, co jest możliwe do zrealizowania w odmiennych realiach. Innowacyjne narzędzia w rzeczywistości muszą być kontekstualizowane w różnych krajach i dobrze, gdyby były w ciągłości z tym, co jest już częścią doświadczenia nauczyciela.

Znane narzędzie może być zastosowane w połączeniu z różnymi celami i metodami, co może przynieść lepszy lub gorszy pod względem innowacyjności efekt. Jest to zgodnie z założeniami zawartymi w literaturze międzynarodowej, odnoszącej się wdrożenia procesów włączających (Florian, 2009). Istnieje bowiem nie tylko lub głównie potrzeba stosowania specjalistycznych, nadzwyczajnych narzędzi, ale przede wszystkim występuje konieczność, aby nauczyciele posiadali następujące cechy: profesjonalizm, uwaga, troska, uświadamiali sobie intencję twierdzenia „nie zostawiajcie dzieci samych” oraz posiadali chęć włączenia w proces edukacji wszystkich osób. W rzeczywistości, liczy się nie tylko samo narzędzie, ale przede wszystkim sposób, w jaki jest ono używane, by mogło skutecznie służyć działaniom włączającym.

Podjęliśmy współpracę w ramach projektu *Hey! Teachers, don't leave the kids alone*, aby zrozumieć, które narzędzia mogą być udostępniane i są rzeczywiście gotowe do użycia. Niektóre zidentyfikowane narzędzia są już wykorzystywane w niektórych szkołach, np. szkoła włoska, która od ponad 40 lat gwarantuje integrację wszystkich osób. Uważa się, że w krajach partnerskich zaangażowanych w projekt niektóre z narzędzi służących do inkluzji nie są używane z pełną i świadomą lub są wykorzystywane tylko w kilku szkołach. Natomiast inne narzędzia są albo nieznane, albo ledwie dostępne w szkołach krajów partnerskich zaangażowanych w projekt.



Cały nasz projekt jest innowacyjny i, jak przewidziała ICF, dba on o kontekst, w którym żyją ludzie. W nasze podejście zaangażowani są nauczyciele, dzieci, a zwłaszcza rodziny, ponieważ interakcja polega na tym, że proces rozwijania potencjału każdej osoby może napotkać na barierę lub ułatwienie. W szczególności położono nacisk na potrzebę zintegrowanego, systematycznego i ciągłego szkolenia nauczycieli, które pozwala im dbać o cały kontekst życia dziecka.

Innowacja, z naszego punktu widzenia, polega przede wszystkim na uporządkowaniu myśli oraz działań edukacyjnych i dydaktycznych, które mogą facylitować transformację i reorganizację społeczną, w których inkluzja jest w pełni realizowana.

Wyniki analizy danych z kwestionariuszy kierowanych do nauczycieli podkreślają użyteczne elementy służące do identyfikacji obszarów prac, na których można opracowywać propozycje operacyjne. Większość nauczycieli uważa, że aby wzmocnić „program kształcenia włączającego” należy podjąć bardzo skuteczne działania, takie jak: propagowanie idei włączania, szacunku i tolerancji; indywidualizacja procesu kształcenia; dywersyfikacja pracy w klasie; zaangażowanie rodziców w różne działania; regularne informowanie rodziców (z Wyniku 1). Zgodnie z tymi wskazówkami, dokonaliśmy wyboru narzędzi, które wpływają na trzy obszary odniesienia:

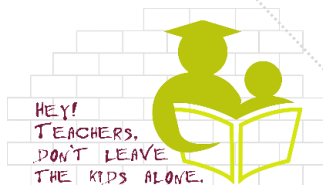
obszar kulturalnej promocji inkluzji,

obszar sojuszu szkolno-rodzinnego,

obszar dydaktyki włączającej.

W fazie badań prowadzonych we wszystkich krajach zaangażowanych w realizację projektu *Hey! Teacher's, don't leave the kids alone*, wykorzystano tylko niektóre narzędzia, powiązane ze wskazanymi obszarami. Warto w związku z tym powrócić do jasnych wskazówek zaczerpniętych z danych Narzędzia do Oceny Krajowych Kursów Pilotażowych dotyczących sposobu, w jaki zidentyfikowane narzędzia mogły wpłynąć na podejścia, modyfikując je w zakresie wskazanym w projekcie.





Najczęściej wymienione oddziaływania obejmują:

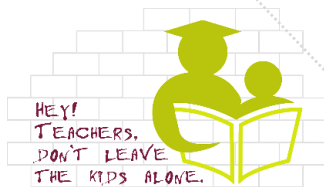
- Lepsze, bardziej pozytywne nastawienie do procesu włączania
- Większą empatię
- Wzrost bardziej pozytywnego i tolerancyjnego nastawienia wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- Częstszą przyjaźń pomiędzy dziećmi

W drugiej części podręcznika opracowane narzędzia opisano w sposób, dostarczający nauczycielom precyzyjnych wskazówek do ich zastosowania.

Każdy nauczyciel może zdecydować, w jakiej kolejności je stosować, w oparciu o wiedzę i analizę cech kontekstu, do którego przynależy.

Kolejne użyteczne informacje, które pozwalają lepiej zrozumieć zastosowanie narzędzi służących integracji społeczności szkolnej, dotyczą odbiorców. Ogólnie rzecz biorąc, proponowane narzędzia są kierowane do wszystkich uczniów, łącznie z tymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Monografia i Indywidualny Program Nauczania są jednak stosowane zwłaszcza we włoskich realiach, jeśli do szkoły uczęszcza uczeń z upośledzeniem.





Obszar: Promocja kulturalnej inkluzji

Ważne jest uwrażliwienie kontekstu szkolnego na poszanowanie dla różnic i promowanie kultury włączającej.

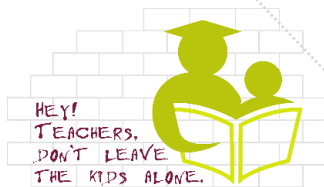
Nasze badania wykazały, że zdaniem nauczycieli, kształcenie włączające jest ważne i korzystne dla całego społeczeństwa: 88% z nich poparło ten pomysł.

Dlatego też promowanie kultury włączającej ma znaczenie dla procesu rozwijania środowiska szkolnego. W tym celu, na podstawie doświadczeń nauczycieli opracowano następujące narzędzia służące integracji środowiska szkolnego:

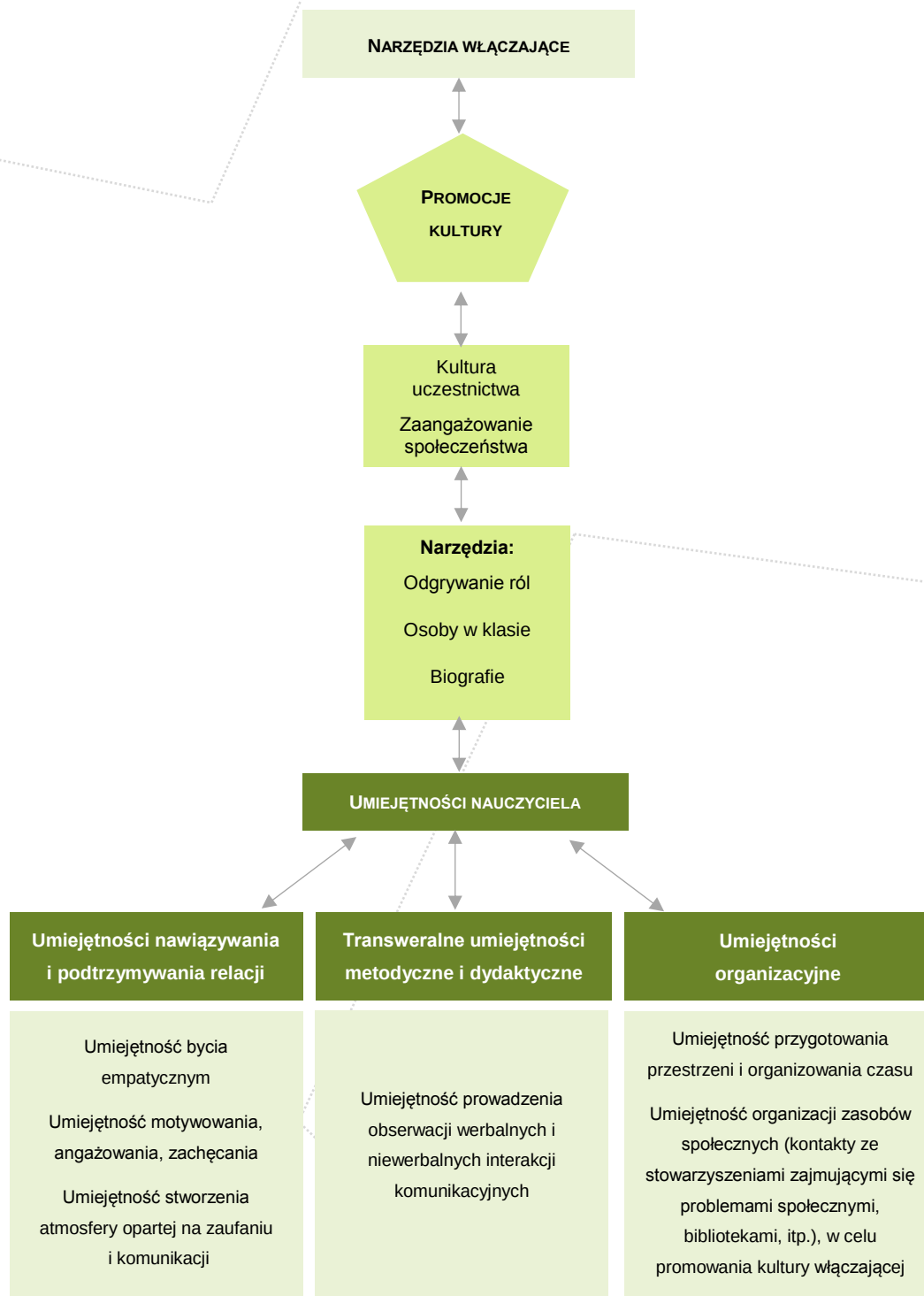
Narzędzia:

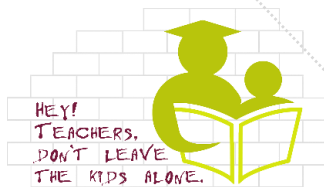
Odgrywanie ról
Osoby w klasie
Biografie
- Historie osób





Mapa Promocji Kulturalnej Inkluzji





Narzędzie: Odgrywanie ról

Narzędzie służące do odgrywania ról jest narzędziem innowacyjnym w porównaniu ze standardowymi praktykami szkoleniowymi, realizowanymi w różnych krajach uczestniczących w projekcie. Odgrywa ono istotną rolę, zgodnie z wynikami badań, w promowaniu kultury włączającej u dzieci, nauczycieli i rodziców, poprzez aktywny, twórczy, emocjonalny i fizyczny udział uczestników oraz wspieranie ich „relacyjnej oraz poznawczej inteligencji”.

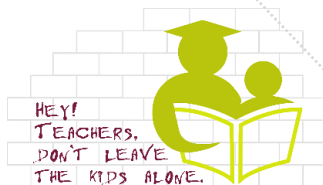
„Łamanie stereotypów, promowanie empatii, rosnąca tolerancja i zaufanie do innych”. (Litwa); „Najlepszym narzędziem było Odgrywanie ról i Odpowiedzialność. Dzieci mogły rozwijać swoją pewność siebie i umiejętności społeczne. Ponadto, czuły, że są ważną częścią klasy i mogą być potrzebne”.

Narzędzie ma na celu wpływanie na świadomość własnej tożsamości u dzieci i dorosłych - nauczycieli i rodziców - poprzez porównywanie z „innymi”. Propozycja ma na celu stymulowanie rozwoju istotnej tożsamości poprzez dialog i spotkanie.

Odgrywanie ról pozwala na własnej skórze przekonać się jakie mechanizmy są wykorzystywane podczas spotkania i w relacjach interpersonalnych z osobą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i komunikacyjnymi. Ponadto, w sposób angażujący i zabawowy pozwala ono odkrywać twórcze sposoby pokonywania granic w zakresie komunikacji i relacji.

Opis

W ramach grupy prowadzący grę wybiera dwóch uczestników. Reszta grupy jest aktywnym obserwatorem gry. Jeden z dwóch graczy wychodzi z sali, aby nie słyszeć wskazówek przekazywanych innemu graczowi przez prowadzącego grę. Gracz, który został w sali zajmuje miejsce na krześle umiejscowionym pośrodku sali lekcyjnej.



Gracz siedzący na krześle musi stosować się do podanych wskazówek, które są równoważne z odegraniem upośledzenia, na przykład: nie może mówić i może poruszać tylko prawą stopą. Poza przestrzeganiem podanych przez prowadzącego grę poleceń, gracz siedzący musi zakomunikować jedną lub dwie potrzeby drugiemu graczowi, na przykład: otwórz okno, wyłącz światło, przynieś rzecz do pokoju, itp.

Obydwaj gracze muszą stworzyć alternatywne źródło komunikacji do tego, które jest zwykle stosowane. Prowadzący grę wraz z „pełnosprawnym” graczem, musi zadawać pytania, aby zachęcać drugiego gracza z problemem, aby przekazywać mu wskazówki z wykorzystaniem pozostałych umiejętności.

Gra kończy się, gdy cel określony przez prowadzącego grę zostaje osiągnięty.

Poniżej znajdują się przykłady innych wskazówek przekazywanych przez menadżera:

- Twoje ręce i nogi muszą zwisać
- Twoja głowa musi zwisać w dół
- Możesz tylko narzekać
- Możesz poruszyć małym lewym palcem

Uwaga: Należy pamiętać, że wszystko, co nie zostało wyraźnie wskazane, jest zabronione.

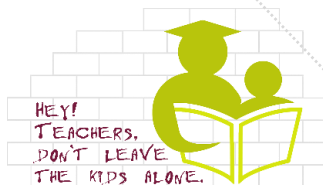
Cele

- Doświadczenie bezpośredniej styczności i związku z różnicą
- Eksperymentowanie z wykorzystywaniem komunikacji niewerbalnej
- Postawienie dzieci na miejscu osoby z ograniczeniami w komunikacji i poruszaniu się
- Zwiększenie świadomości ucznia, zwłaszcza w zakresie własnych przekonań i uczuć w stosunku do osób z różnymi ograniczeniami
- Rozwijanie empatii
- Rozwijanie funkcjonalnych i społecznie akceptowanych zachowań
- Łamanie stereotypów.

Odbiorcy

Dzieci, nauczyciele i rodzice.





Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Odgrywanie ról można praktykować z dziećmi od 9 lat wzwyż. Proponowane jest w klasach, w których liczba zaangażowanych dzieci wynosi od 20 do 25 osób.

Czas trwania

Odgrywanie ról trwa od 1,30 do 2 godzin. Uczestniczą w nim pary osób, zamieniające się rolami w sposób naprzemienny. Czas trwania obejmuje także końcową refleksję związaną z odgrywaniem ról nad najważniejszymi aspektami ćwiczenia.

Materiały

Odgrywanie ról nie wymaga stosowania określonych materiałów, ponieważ koncentruje się na sposobie, w jaki ludzie się zachowują i porozumiewają.

Przestrzeń

Przestrzeń odpowiednia do ustawienia krzeseł w kręgu dla uczestników oraz do umieszczenia w jego środku pary graczy, np. sala lekcyjna.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność bycia empatycznym
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu

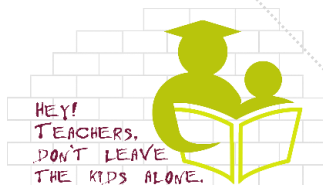
Kwestie godne uwagi

Wybierz z grupy parę graczy, która jest zrównoważona z punktu widzenia umiejętności.

Obserwuj dynamikę i tryb niewerbalnej komunikacji między graczami.

Rozpocznij i moderuj końcową rozmowę, aby zaangażować wszystkich uczestników oraz umożliwić im wyrażanie opinii.





Narzędzie: Osoby w klasie



Narzędzie to opiera się na doświadczeniu nauczycieli związanym z osobą Claudio Imprudente¹. Stosowanie go ma na celu nawiązanie bezpośredniego kontaktu pomiędzy uczniami i osobami z upośledzeniami lub osobami znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji, aby przezwyciężyć wszelkie uprzedzenia i obawy. Narzędzie to, cechuje się wysokim potencjałem innowacyjności.

Umożliwia prowadzenie prac nad wieloma aspektami różnorodności, równości, normalności, różnicy, inteligencji oraz budowanie ścieżek dydaktycznych które, poprzez porównywanie i refleksję nad własnymi oraz innymi strategiami komunikacji i uczenia się, propaguje w uczniach większą świadomość odnośnie „jedności w różnorodności” istot ludzkich.

Opis

Możesz poprosić chętną osobę do pozostania z dziećmi w klasie. Osoba ta może rozmawiać z dziećmi, uczyć je języka migowego, wykonywać z nimi prace plastyczne lub grać z nimi w grę.

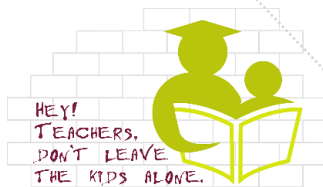
Jednak osoby odwiedzające klasę mogą udzielić prawdziwej lekcji dzieciom. Niektóre dzieci nie mają bowiem szansy na zawiązanie relacji z osobami upośledzonymi lub osobami znajdującymi się w gorszej sytuacji życiowej. Mają jedynie pojęcie o ich odmienności, często im współczując.

Cele

- Spotkanie z osobami niepełnosprawnymi lub osobami z mniejszości kulturowych
- Komunikacja z osobami niepełnosprawnymi lub osobami z mniejszości kulturowych
- Poszukiwanie metod komunikacji w rzeczywistych okolicznościach
- Zrozumienie, że ich niepełnosprawność (fizyczna, społeczna, itp.) nie stanowi przeszkody dla ich dobrego samopoczucia, a przeszkodą może być kontekst społeczny
- Promowanie kultury włączania.

¹ Pierwsza osoba o wysokim stopniu niepełnosprawności, która uzyskała tytuł honorowy na Uniwersytecie Bolońskim (w dniu 18 maja 2011 roku), Claudio Imprudente, jest pisarzem, dziennikarzem i szkoleniowcem. Jego historia to długa walka z dyskryminacją i stereotypami, zawsze przy użyciu broni w postaci autoironii i samokrytyki. Aby się porozumieć, wskazuje on nauczycielowi litery alfabetu wydrukowane na tablicy z pleksi, który na ich podstawie tworzy słowo i zdanie.





Odbiorcy

Dzieci.

Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Narzędzie to może być praktykowane z dziećmi od 9 lat wzwyż. „Osoby w klasie” jest proponowane w grupach klas, w których liczba zaangażowanych dzieci wynosi od 20 do 25 osób.

Czas trwania

Od 40 do 80 minut.

Materiały

Osoby w klasie nie wymaga stosowania konkretnych materiałów, ponieważ koncentruje się na spotkaniach i słuchaniu ludzi.

Przestrzenie

Sala lekcyjna.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność bycia empatycznym
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych

Umiejętności organizacyjne:

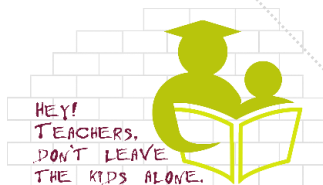
- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu
- Umiejętność organizacji zasobów społecznych (kontakty ze stowarzyszeniami zajmującymi się problemami społecznymi, bibliotekami itp.), w celu promowania kultury włączającej

Kwestie godne uwagi

Zwróć uwagę na sposób, w jaki zapraszasz osobę i przedstawiasz ją klasie.

Pamiętaj o ułatwieniu komunikacji pomiędzy gościem a klasą.





Narzędzie: Biografie - historie ludzi



Czytanie biografii dzieci, osób niepełnosprawnych lub osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji życiowej może dostarczyć wielu refleksji i zachęcić uczniów do socjalizacji. Wiele odniesień do tego typu historii w formie pisemnej lub filmowej można znaleźć w każdym kraju, np. historię Nic Vujicic. To narzędzie jest związane z narzędziem zaprezentowanym powyżej, tj. Osoby w klasie.

Opis

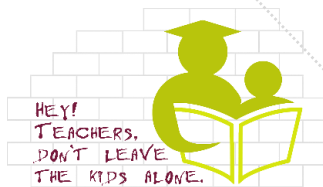
Istnieje wiele biografii osób niepełnosprawnych lub osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, które mogą być wykorzystywane do uwrażliwiania i wzmacniania pozycji dzieci w pokonywaniu przeszkód. Zauważa się, że jednocześnie przyczyniają się one do podejmowania zachowań i działań pomagających innym ludziom przezwyciężać przeszkody oraz wspierać ich w kontekście społecznym.

- Historie osób znanych na całym świecie, które odnoszą sukcesy w życiu jako sportowcy, naukowcy, pisarze, itp.
- Historie ludzi o skrajnej niepełnosprawności, którzy dają siłę innym.
- Historie ludzi w kraju lub w mieście.

Historia może być inspiracją do ciekawej dyskusji oraz tematem do stworzenia pisemnego eseju. Może także pobudzać uczniów do poszukiwania większej ilości informacji na temat osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, na temat ich problemów, do identyfikowania przeszkód środowiskowych, przeszkód społecznych lub innych problemów, które napotykają osoby niepełnosprawne żyjące w tym kontekście. Jest to również sposób na uwrażliwienie uczniów na problemy innych osób.

Prawdziwe Historie są inspirujące i stanowią źródło istotnej wiedzy oraz sposobu odmiennego myślenia oraz rozumienia problemu jako przeszkód tworzonych lub nierozwiązywanych przez społeczeństwo, w celu dobrego samopoczucia. Historie ludzi, w tym osób niepełnosprawnych, imigrantów czy uchodźców stają się wyzwaniem oraz inspiracją dla dzieci, aby stawiać czoła





przeszkodom rozpatrywanym w kontekście indywidualnym. Jednocześnie wiążą się z pragnieniem stworzenia lepszego świata dla osób, które je otaczają.

Cele

- Zdobywanie wiedzy na podstawie prawdziwych historii
- Zrozumienie ograniczeń dla dobrego życia osób niepełnosprawnych lub przedstawicieli innych mniejszości
- Podkreślenie woli i pragnienia osób przewyżających przeszkody i odnoszących sukces w życiu
- Podkreślenie znaczenia wsparcia społecznego i innego wsparcia dla tych osób, pomagającego im w odnoszeniu sukcesów w życiu
- Promowanie kultury włączania.

Odbiorcy

Dzieci, nauczyciele i pracownicy szkoły.

Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Narzędzie to może być używane podczas zajęć z dziećmi od 9 lat wzwyż. „Osoby w klasie” jest proponowane w grupach klas, w których liczba zaangażowanych dzieci wynosi od 20 do 25 osób.

Czas trwania

Od 40 do 80 minut.

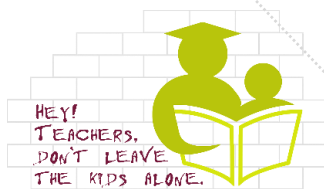
Materiały

Filmy, artykuły, rzutnik, komputer.

Przestrzeń

Sala lekcyjna.





Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność bycia empatycznym
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu

Kwestie godne uwagi

Skoncentruj się na wybranej historii. Unikaj historii, które wydają się być takie same jak historie osób w klasie.

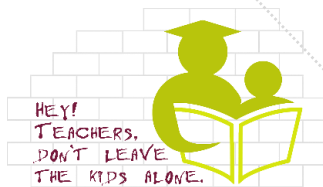
Ułatwiał pracę w klasie podczas zajęć.

Zadbaj, o swobodną organizację swoich zajęć w szkole, o komfortowe i kompetentne współpracowanie z dziećmi.

Rozpoczynaj lekcje od obrazka, wiersza, opowiadania, artykułu, filmu, który jest powiązany z czyjąś biografią.

Znajomość pracy osób pozwoli również poznać ludzkie myśli i przekonania na temat ich życia lub przeszkód, jakie napotykają oraz sposobów ich przezwyciężenia.





Obszar: Sojusz szkolno-rodzinny

Obszar ten wymaga szczególnej uwagi także dlatego, że analiza odpowiedzi z kwestionariuszy skierowanych do rodzin, dotyczących wzajemnej współpracy, podkreśla potrzebę zwiększenia zaangażowania w pracę. Pomimo, że w krajach partnerskich współpraca ta jest bardzo zróżnicowana, nadal istnieje 25% rodziców (1 na 4), którzy nie są zadowoleni z kierunku relacji.

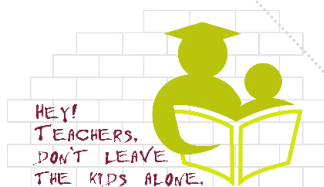
Nauczyciele informują, że wśród głównych trudności związanych ze współpracą z rodziną, pojawiają się problemy w komunikacji, planowaniu spotkań oraz strach przed negatywną lub stereotypową oceną rodziców.

Narzędzia wykorzystywane przez grupę nauczycieli i charakteryzujące się dużą innowacyjnością zostały zmodyfikowane w wyniku uznania tych potrzeb w odniesieniu do spotkań, porównań i wzajemnego rozwoju, aspektów traktowanych jako podstawowe dla dzieci oraz pozytywnej ewolucji ścieżek kształcenia.

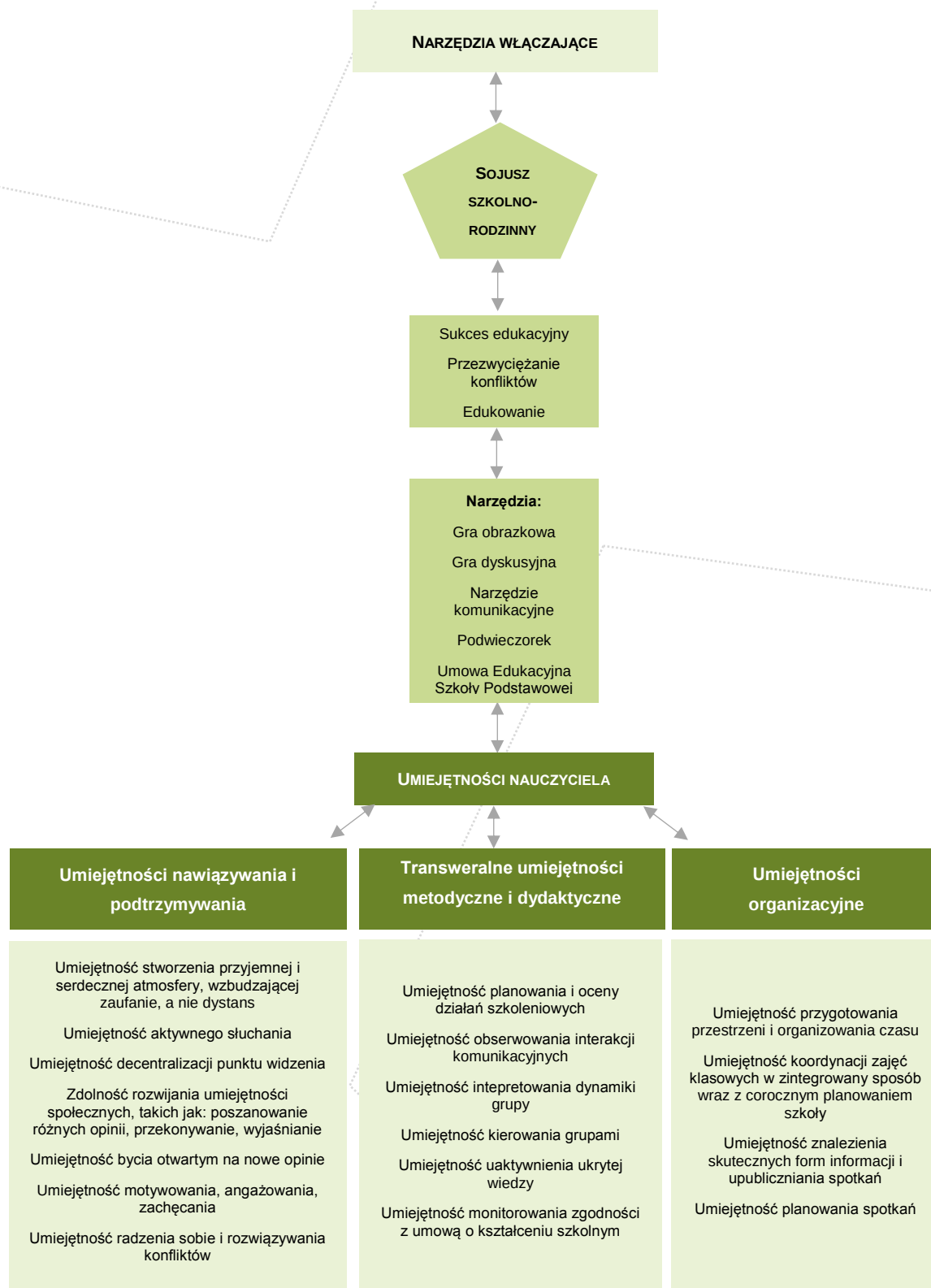
W tym celu opracowano następujące narzędzia:

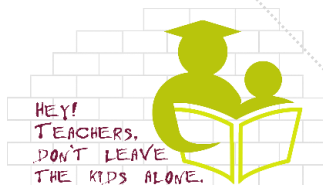
Narzędzia

Gra obrazkowa
Gra dyskusyjna
Narzędzie komunikacyjne
Podwieczorek
Umowa Edukacyjna Szkoły
Podstawowej



Mapa sojuszu szkolno-rodzinnego





Narzędzie: Gra obrazkowa

Narzędzie to, wraz z **Grą Dyskusyjną** i **Narzędziem Komunikacyjnym** za teoretyczny punkt odniesienia przyjmuje głównie wyniki badań Gregorego Batesona (1972) i Paula Watzlawicka we współpracy z Janet Helmick Beavin i Donem D. Jacksonem (1967), propagatorami idei Szkoły w Palo Alto. Podczas trwania programu edukacyjnego narzędzie to zostało odrzucone i ponownie zmienione przez nauczycieli (Contini, 1980; Fabbri, 1996, 2012; Gigli, 2004).

Opis

Gra obrazkowa pomaga nauczycielom i rodzicom w zrozumieniu trudności związanych z poznaniem osobowości dziecka, bez obciążania go swoimi własnymi oczekiwaniami oraz ingerencjami, pozytywnymi lub negatywnymi. Wobec pojawienia się różnych spostrzeżeń na ten sam temat można zdecydować czy ograniczyć się do potwierdzenia prawowitości własnego spojrzenia, czy też wysłuchać punktu widzenia innych osób.

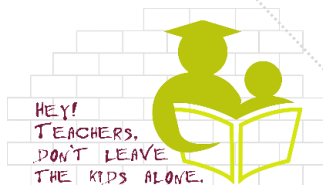
Narzędzie **Gra obrazkowa** polega na przedstawieniu dwóm lub większej liczbie graczy, osoby i środowiska, w którym ona żyje, które to jest tendencyjnie rozmyte i nieodczytywalne od razu, na przykład zmuszając obserwatorów do opisu go i interpretacji. Każdy gracz opisuje to, co widzi na zdjęciu. Istotne jest, aby żaden z graczy nie słyszał opisów innych osób.

W zależności od kontekstu, w jakim jest to proponowane, interpretacja obrazu ma różne skutki. W niektórych przypadkach przeważa jednorodność interpretacji, pomimo niejednoznaczności obrazu. Natomiast w innych, gracze dostrzegają bardzo odmienne realia.

Cele

- Wykazanie jaką każdy z nas, w przypadku interwencji w sytuacjach, w których nie posiada się wystarczającej wiedzy, ma tendencję do wypełniania tej pustki informacjami, doświadczeniami i emocjami związanymi z jego osobistą historią, która mówi o obserwatorze, a nie o podmiocie, który musi obserwować
- Zrozumienie, że sposób postrzegania przez ludzi różni się z tego samego powodu, ze względu na ich wiedzę, doświadczenia, itp.
- Uwrażliwienie na różne perspektywy i rozwijanie umiejętności komunikacyjnych
- Podkreślenie związku pomiędzy historią życia a doświadczeniem i sposobem postrzegania sytuacji
- Zwiększenie świadomości na temat hierarchii wartości jednostki, potrzeb, emocji, itp.





Odbiorcy

Nauczyciele i rodzice.

Liczba zaangażowanych nauczycieli i rodziców

Liczba uczestników bezpośrednio zaangażowanych w interpretację obrazu różni się w zależności od czasu przeznaczonego na realizację działania.

Liczba rodziców i nauczycieli obserwujących oraz rozmawiających powinna umożliwiać wszystkim aktywny udział.

Czas trwania

Różni się w zależności od liczby bezpośrednio zaangażowanych uczestników: z trzema osobami, co najwyżej pół godziny, czterdzieści minut.

Materiały

Wybrane zdjęcie.

Przestrzenie

Sala lekcyjna, której wymiary różnią się w zależności od liczby obserwatorów.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie...
- Umiejętność otwierania się na nowe poglądy
- Umiejętność radzenia sobie i rozwiązywania konfliktów

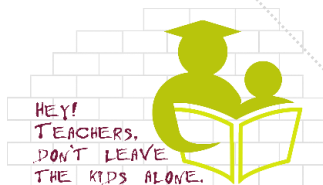
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
- Umiejętność uruchomienia procesu samooceny zachowań

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu
- Umiejętność planowania spotkań
- Umiejętność znalezienia skutecznych form informacji i upubliczniania spotkań





Kwestie godne uwagi

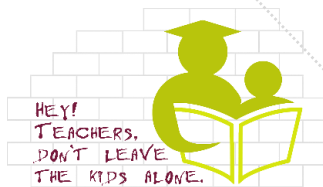
Jeśli, pomimo dwuznaczności zdjęcia pojawiają się podobne opinie, ważne jest, aby uczestnicy zastanowili się nad rolą, jaką zakłada kontekst w odniesieniu do kierowania spojrzeniem obserwatora.

Przykład

W zależności od kontekstu, w jakim gra jest proponowana, interpretacja obrazu ma różne skutki: w niektórych przypadkach przeważa jednorodność interpretacji, pomimo niejednoznaczności obrazu. Natomiast w innych, obserwatorzy dostrzegają bardzo odmienne realia.

Na przykład, podczas szkolenia dla nauczycieli przedszkolnych (wyznających wiarę katolicką), trzech na trzech nauczycieli ujrzało dziewczynkę zapalającą świecę. Spostrzeżenia są nierzadko urozmaicone, a obserwatorzy widzą 10-letnie dziecko podniecone spożywaniem dżemu w tajemnicy, a nie młodą kobietę w wieku około dwudziestu lat, która stoi na balkonie czy 15-letnią dziewczynę, która prowadzi eksperymenty w laboratorium chemicznym. Oczywiście postrzeganie jest również uwarunkowane atmosferą panującą w grupie, w odniesieniu do zadań, relacji oraz celów szkoleniowych.





Narzędzie: Gra dyskusyjna

Gra Dyskusyjna pokazuje, w jaki sposób różnice w poglądach i konflikty są zarządzane pod względem polaryzacji i ekstremizmu. W celu przezwyciężenia tej fazy warto poprosić wszystkie podmioty uczestniczące w grze o zajęcie się konkretną sytuacją operacyjną, w ramach której należy zapoznać się ze wszystkimi perspektywami, które pojawiły się podczas dyskusji, nawet gdy wydają się one sprzeczne.

Narzędzie pozwala na zbadanie umiejętności słuchania i decentralizacji w odniesieniu do punktu widzenia drugiej osoby. Przewiduje się skonfrontowanie dwóch grup ludzi ze szczególnie złożonymi i etycznymi problemami, które zagrażają tożsamości zaangażowanych osób, ich wartościom egzystencjalnym, poczuciu przynależności oraz utrwalonym punktom widzenia. Tematy obejmują niekorzystną sytuację, możliwość przyjmowania dzieci niepełnosprawnych do normalnych szkół, możliwość uczestnictwa dzieci upośledzonych w zajęciach zaplanowanych dla wszystkich dzieci.

W narzędziu służącym do Oceny Krajowych Kursów Pilotażowych podkreślono jego użyteczność podczas zwiększania i rozwijania umiejętności komunikacyjnych zarówno u rodziców, jak i u nauczycieli: „Dyskusja, odgrywanie ról w dyskusji; bardzo fascynująca była zmiana ról podczas dyskusji” (Wynik 2, Litwa). „Tak, rodzice. Byli zaskoczeni, kiedy musieli spierać się o przekonania, które nie są ich własnymi. Mówili, że było to bardzo trudne. Jednak, im częściej myśleli o poglądach innych osób, tym mniej wierzyli, że ich własne poglądy są jedynymi możliwymi lub poprawnymi” (Wynik 2, Słowenia); „Bardziej skuteczna, aktywna, a przede wszystkim uważna komunikacja z innymi ludźmi” (Wynik 2, Włochy).

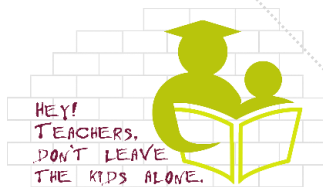
Opis

Gra przewiduje, że obie grupy ludzi omówią swoje punkty widzenia na pierwszym etapie gry. Następnie, zostaną oni poproszeni o zamianę ról i połączenie dwóch heterogenicznych grup, w celu podjęcia współpracy nad projektem operacyjnym, który uwzględni sprzeczne opinie.

Gra obejmuje różne etapy:

1. Grupa uczestników jest podzielona na dwie podgrupy: wybierany jest temat dyskusji, a każda podgrupa otrzymuje punkt widzenia, który jest porównywany z poglądem drugiej.
2. Po animowanej dyskusji, uczestnicy są proszeni o zamianę ról.
3. Następnie, uczestnicy są wzywani do połączenia się w dwie heterogeniczne grupy, w celu podjęcia współpracy nad projektem operacyjnym, który uwzględni sprzeczne opinie omówione wcześniej.





Cele

- Trening umiejętności słuchania i decentralizacji w kierunku punktu widzenia drugiej osoby
- Podkreślenie trudności napotykaných w realiach odmiennych od naszych własnych: trudności, które często utrudniają relacje między szkołą i rodziną, między nauczycielami i uczniami, jak również między dziećmi i rodzicami
- Rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie

Odbiorcy

Nauczyciele i rodzice.

Liczba zaangażowanych nauczycieli i rodziców

- Liczba uczestników dyskusji, dla każdej grupy, może wynosić od 6 do 10 osób.
- Liczba rodziców i nauczycieli słuchających i rozmawiających powinna umożliwiać wszystkim aktywny udział.

Czas trwania

Na każdy z trzech etapów należy poświęcić odpowiednią ilość czasu, w taki sposób, aby sumarycznie na grę przeznaczone było około dwóch godzin. Nie wyklucza się również jej wznowienia w późniejszym terminie, aby sprawdzić, czy upływ czasu sprzyja procesowi przetwarzania emocjonalnego i zmniejszeniu początkowych różnic w poglądach uczestników. W rzeczywistości, szybkie prowadzenie uniemożliwia uczestnikom zagłębienie się w tę część i sprzyja ich tendencyjnie powierzchownej interpretacji.

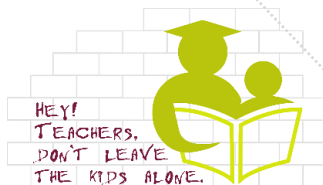
Materiały

Gra dyskusyjna nie wymaga stosowania konkretnych materiałów, ponieważ koncentruje się na spotkaniach i słuchaniu ludzi.

Przestrzeń

Sala lekcyjna różnej wielkości, w zależności od liczby osób wchodzących w skład grupy. Jeśli w zadaniu bierze udział bardzo dużo osób, oprócz grupy dyskusyjnej należy przewidzieć także udział publiczności, która uczestniczy we wszystkich etapach gry.





Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie
- Umiejętność radzenia sobie i rozwiązywania konfliktów
- Umiejętność otwierania się na nowe poglądy

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
- Umiejętność obserwowania zachowań, interpretowania dynamiki grupy i prowadzenia grupy
- Umiejętność uruchomienia procesu samooceny zachowań

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu
- Zdolność planowania spotkań
- Umiejętność znalezienia skutecznych form informacji i upubliczniania spotkań

Kwestie godne uwagi

Należy pamiętać o czasie. Jeżeli działanie jest realizowane w ustalonym czasie, uczestnicy mogą niewystarczająco angażować się w proces zmiany poglądów i stanowczo się ich trzymać.

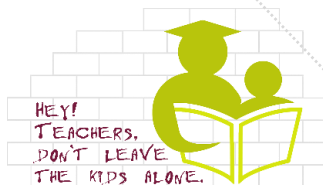
W drugim etapie konieczne jest nakłonienie uczestników do zmiany postawy, aby mieć możliwość działania i przekonującej interpretacji, która sprzyja przyjęciu punktu widzenia drugiej osoby.

W trzecim etapie konieczne jest sprawdzenie, czy wszystkie punkty widzenia, które pojawiły się podczas dyskusji, są przydatne do opracowania operacyjnego projektu, przyjmowania i integracji poglądów. Uczestnicy często bowiem znajdują rozwiązania, które nie obejmują wszystkich faz niezbędnych do włączenia procesu.

Przykłady

Narzędzie służące do dyskusji może być wykorzystywane do porównywania różnych problemów związanych z ewolucją myśli, obyczajów i zbiorowej mentalności. Tematy mogą obejmować inkluzję dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, homoseksualizm, wychowywanie dzieci przez lesbijki, gejów, osoby biseksualne i transpłciowe (LGBT), związek pomiędzy akceptacją różnorodności kulturowej a zachowaniem własnych obyczajów edukacyjnych i religijnych.





Narzędzie: Narzędzie komunikacyjne

Narzędzie to opiera się na bezpośrednich doświadczeniach nauczycieli dotyczących trudnych relacji między rodzicami i nauczycielami.

Obawy są wzajemne i dotyczą lęku nauczycieli przed konfliktem, który może mieć wpływ na ich poczucie własnej wartości, niezależności w wyborze wykonywanej pracy dydaktycznej, itp. Rodzice zwykle obawiają się wyrazić sprzeciw wobec planów nauczycieli, z powodu ewentualnej zemsty na ich dzieciach, boją się poczucia bycia nieodpowiednimi, niesprawiedliwie oskarżonymi oraz braku zrozumienia dla swojego dziecka.

Narzędzie to, rzadko wcześniej używane, pozwala tworzyć warunki dla stopniowego nawiązywania konstruktywnego kontaktu.

Opis

Narzędzie komunikacyjne przewiduje udostępnienie rodzicom skrzynki, do której mogą wrzucać swoje pisemne wiadomości w określonym czasie (na przykład, w ciągu jednego dnia, co najwyżej przez tydzień).

Pisemne wiadomości mogą dotyczyć problemów napotkanych w kontekście trudności związanych z określonym nauczycielem lub całą grupą, obaw związanych z relacją z dzieckiem, stopnia zadowolenia z usługi edukacyjnej. Opinie muszą być anonimowe, aby umożliwić spontaniczne wyrażanie poglądów i emocji.

Po zapoznaniu się z nimi nauczyciele mają czas, aby zarówno wspólnie i osobno zastanowić się nad ich przesłaniem, aby omówić rodzaj reakcji i odpowiedź, która zostanie udzielona rodzicom podczas spotkania zorganizowanego w tym celu.

Cele

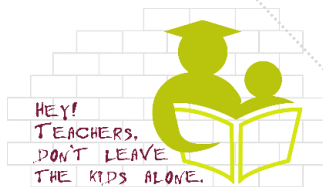
Rodzice:

- Sugerowanie wdrożeń i zmian.

Nauczyciele:

- Zapoznanie się z opiniami rodziców i ich punktem widzenia
- Zmiana podejścia w stosunku do rodziców.





Odbiorcy

Nauczyciele i rodzice.

Liczba zaangażowanych nauczycieli i rodziców

Rodzice dzieci w klasie.

Czas trwania

Czas trwania spotkania może wynosić od 1 do 3 godzin, w zależności od zakresu problemów.

Materiały

Skrzynka, która powinna być spersonalizowana przez nauczyciela, nawet przy zaangażowaniu grupy klasowej.

Przestrzenie

Warto by miejsce zaplanowane na organizację spotkania umożliwiała rozmieszczenie uczestników w kręgu.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie
- Umiejętność radzenia sobie i rozwiązywania konfliktów
- Umiejętność otwierania się na nowe poglądy

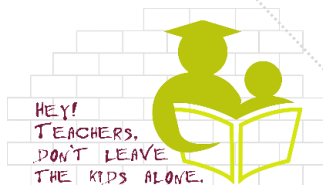
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
- Umiejętność obserwowania zachowań, interpretowania dynamiki grupy i prowadzenia grupy
- Umiejętność uruchomienia procesu samooceny zachowań

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu
- Umiejętność planowania spotkań
- Umiejętność znalezienia skutecznych form informacji i upubliczniania spotkań





Kwestie godne uwagi

Należy pamiętać o dobrym zarządzaniu czasem. Czas zależy od liczby uczestników i liczby otrzymanych opinii oraz złożoności występujących problemów.

Stworzenie kontekstu komunikacyjnego, który pomoże przełamać bariery komunikacyjne. Pozwala to na tworzenie relacji opartych na zaufaniu, nawet jeśli nie ma natychmiastowego rozwiązania dla wszystkich problemów.

Przykład

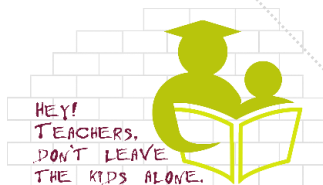
Narzędzie komunikacyjne można wykorzystywać do: przydzielania pozytywnych lub negatywnych ról przywódczych w ramach grupy, do promowania postaw większej autentyczności w relacjach międzyludzkich, a także do podkreślenia ważnego lub mniej znaczącego porozumienia dotyczącego zadań i celów.

Na przykład, w grupie składającej się z nauczycieli szkoły podstawowej i jej dyrektora mogą występować problemy emocjonalne i dwuznaczność, które w przypadku konstruktywnej interpretacji, mogą pomóc menadżerowi w dokonaniu zmian w określonych, podstawowych postawach i przejść do bardziej aktywnego zarządzania kontekstem szkolnym.

Włączanie pozwala rodzicom wyrażać swoje obawy, co do tego, czy uczniowie powinni zostać włączeni, wyrażać zgodę na przedstawienie swojej osoby i ujawniać swoje prawdziwe poglądy.

Narzędzie komunikacyjne jest przygotowaniem do zastosowania narzędzia „Podwieczorek”, zwłaszcza jeśli dana osoba chce prowadzić grupy fokusowe razem z rodzicami i nauczycielami. W przypadku, gdy rodzic nie miał możliwości anonimowego wyrażenia swoich obaw i opinii związanych ze szkołą, obecność nauczyciela w grupie fokusowej może nadal stanowić element niesprzyjający otwartości.





Grupy fokusowe składające się z nauczycieli i rodziców planowane są jako ostatni etap podróży, który obejmuje:

1. Grę wyrażania opinii przez rodziców
2. Koncentrację wyłącznie na nauczycielach
3. Koncentrację wyłącznie na rodzicach
4. Koncentrację na wspólnych wartościach.

Narzędzie: Podwieczorek

Szczególnie interesujące jest wykorzystanie narzędzia **Podwieczorek** w środowisku szkolnym. Jest ono związane z doświadczeniem grupy fokusowej oraz wskazaniami amerykańskich socjologów z 1940 roku, tj. K. Levina i R.K. Mertona. Służy do wykrywania opinii, postaw i osądów, w oparciu o dyskusję w małej, jednorodnej grupie ludzi zaproszonych przez moderatora do wyrażenia swej opinii na temat konkretnego zagadnienia obejmującego kilka punktów.

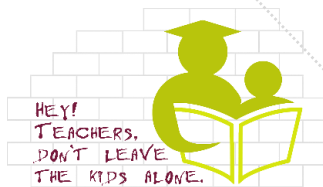
Opis

Mała grupa ludzi, zarządzanie nauczycielem oraz dobrze określony temat dyskusji to aspekty, które mogą pomóc rodzicom w wyrażaniu siebie samych w możliwie najprostszy sposób oraz w poczuciu bycia uznanym i szanowanym.

Podczas realizacji Podwieczorku, należy pamiętać o:

- Określeniu celów PODWIECZORKU i rozgraniczeniu tematu
- Wyborze uczestników
- Stworzeniu ścieżki przewodzenia dyskusji
- Metodzie zarządzania PODWIECZORKIEM i roli moderatora
- Metodach analizy pojawiających się „danych”
- Nawiązaniu do głównych aspektów pojawiających się podczas Podwieczorku, próbując w miarę możliwości znaleźć rozwiązania





Cele

- Przyjęcie raczej dogłębnej, a nie rozległej analizy
- Zebranie szeregu punktów widzenia na ten sam temat w ograniczonym czasie
- Zapewnienie, że grupa w możliwie najszerszym zakresie porównuje się w najbardziej autonomiczny sposób w odniesieniu do badań
- Wymiana poglądów
- Motywowanie grup docelowych do wydajniejszej pracy
- Promocja inkluzji w grupach docelowych
- Zwiększenie spójności społecznej w odniesieniu do rodzin i wychowawców w ramach doświadczeń scholastycznych.

Odbiorcy

Rodzice i nauczyciele.

Liczba uczestników

8-10 osób.

Czas trwania

- Czas trwania Podwieczorku: ok. 1 godzina 30 minut.
- Zwykle Podwieczorek jest realizowany po południu lub w godzinach pracy szkoły.
- Podwieczorek jest bardzo wymagającym i męczącym doświadczeniem dla odbiorców, dlatego zaleca się realizowanie go wyłącznie w razie konieczności, maksymalnie dwa lub trzy razy w roku.

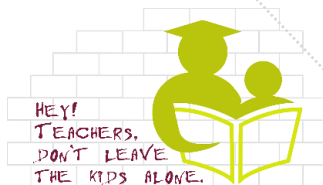
Materiały

Białe kartki papieru do robienia notatek. Można używać krótkich tekstów pisanych, w których wyrażane są różne punkty widzenia w odniesieniu do problemu będącego przedmiotem dyskusji. Urządzenie do nagrywania, np. dyktafon.

Przestrzeń

Pokój przystosowany do ugoszczenia uczestników w przy stole.





Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie
- Umiejętność radzenia sobie i rozwiązywania konfliktów
- Umiejętność otwierania się na nowe poglądy
- Umiejętność stworzenia przyjemnej i serdecznej atmosfery, wzbudzającej zaufanie, a nie dystans.

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
- Umiejętność obserwowania zachowań, interpretowania dynamiki grupy i prowadzenia grupy
- Umiejętność uruchomienia procesu samooceny zachowań

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni i organizowania czasu
- Umiejętność planowania spotkań
- Umiejętność znalezienia skutecznych form informacji i upubliczniania spotkań

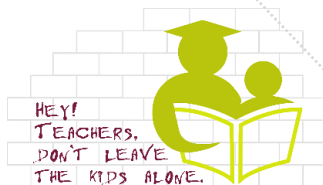
Kwestie godne uwagi

Podwieczorek jest szczególnie przydatny, gdy chcesz pogłębić wiedzę uczestników na temat określonej kwestii lub problemu. Nauczyciel może zdecydować o odpowiedniości tego narzędzia.

Przed rozpoczęciem Podwieczorku z udziałem rodziców, ważne jest przekazanie im pewnych wskazówek:

- Przygotowanie do dynamiki grupy, pozwalające określić istnienie związków przywódczych, zależności lub współdziału między uczestnikami oraz przeprowadzenie rozmowy w celu ich przezwyciężenia
- Jednogłośność nie jest konieczna. Każdy uczestnik może mieć i wyrażać swoje własne poglądy. Każde stwierdzenie jest ważne i cenne
- Pytania mogą być zadawane zarówno moderatorowi, jak i pozostałym uczestnikom
- Ważne jest, aby wypowiadać się pojedynczo, ponieważ całe spotkanie jest nagrywane. Nagrywanie jest konieczne, ponieważ nie ma możliwości zapamiętania ani zanotowania wszystkiego, co zostało powiedziane podczas spotkania

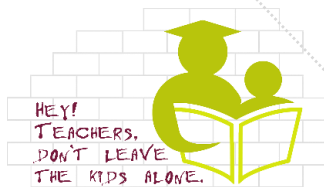




- Kierowanie PODWIECZORKIEM nie oznacza natychmiastowego „przywołania do porządku” tych, którzy zeszli z obranej drogi, lecz sprowadzenia ich z powrotem do tematu dyskusji
- Nagrania dźwiękowe i inne materiały dotyczące uczestników nie będą publikowane
- Wyrażone opinie zostaną zbiorczo zawarte w raporcie końcowym, dlatego też nie będzie można rozpoznać, kto co powiedział, a zatem można mówić swobodnie i szczerze.

W latach znacznego wzrostu napięć pomiędzy szkołą a rodziną (napięć, które często utrudniają realizację procesu włączania), PODWIECZOREK może pozwolić nauczycielom porzucić odosobnienie i rozpocząć komunikację dotyczącą społecznie rozpowszechnionych sytuacji, których nie należy się wstydzić, ponieważ wyrażają potrzebę obszernej oraz skonsolidowanej transformacji wzywającej ich do działania w pierwszej osobie.





Narzędzie: Umowa Edukacyjna Szkoły Podstawowej

Narzędzie to zostało zrewitalizowane na podstawie teorii wiedzy społecznej. Jest ono dobrze znane, lecz rzadko wykorzystywane, choć jego stosowanie, z punktu widzenia kształcenia włączającego, jest przydatne do tworzenia społeczności edukacyjnej.

Pakt na rzecz współodpowiedzialności edukacyjnej ma na celu podkreślenie ról, jakie poszczególne jednostki (uczniowie-dzieci, rodzice, nauczyciele) odgrywają w szkole, a także zasad (oraz obowiązków), które określają tożsamość każdej roli. Jest on narzędziem umożliwiającym realizację sojuszu edukacyjnego pomiędzy rodzinami, uczniami, pracownikami szkoły oraz terytorium. Każdy członek przyjmuje na siebie zobowiązania i obowiązki z poszanowaniem własnej tożsamości i własnej roli, aby podzielić ścieżki edukacyjne i zasady z innymi rolami, w celu ludzkiego oraz obywatelskiego rozwoju uczniów.

W celu tworzenia szkoły włączającej ważne jest, aby na początku roku szkolnego nauczyciel zorganizował spotkanie z rodzicami. Spotkanie to powinno wiązać się z przedstawieniem im umowy formacyjnej, zwiększającej ich aktywne uczestnictwo oraz stymulującej konkretny wyraz ich talentów oraz zdolności do wzmacniania pozycji społeczności edukacyjnej.

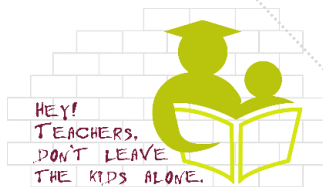
Opis

Pakt na rzecz współodpowiedzialności edukacyjnej między szkołą a rodziną to zbiór zasad postępowania opracowany dla nauczycieli, uczniów i rodzin, jak również formalizacja kryteriów oceny dla uczniów, w celu zagwarantowania możliwie najlepszego prawa do obowiązku kształcenia.

W skrócie, pakt na rzecz współodpowiedzialności edukacyjnej to wspólna definicja zasad, zachowań, praw, obowiązków oraz zasobów szkoły, rodziny i uczniów, które zobowiązują się oni szanować.

Pakt ma formę dokumentu dostosowanego do potrzeb każdej szkoły, podpisywanego przez szkołę oraz rodzinę.





Cele

- Wspieranie sojuszu edukacyjnego pomiędzy szkołą i rodziną
- Wymiana wartości i zasad
- Zwiększenie poziomu zaangażowania i odpowiedzialności uczniów, nauczycieli i rodzin
- Zwiększenie poczucia przynależności do społeczności szkolnej.

Odbiorcy

Dzieci, nauczyciele i rodzice.

Liczba uczestników

Nauczyciele, rodzice i dzieci z jednej klasy.

Czas trwania

Umowa edukacyjna jest udostępniana na początku roku lub podczas indywidualnych spotkań organizowanych w ciągu roku szkolnego.

Materiały

Drukowane formularze umowy.

Przestrzenie

- Sala lekcyjna

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność wdrażania komunikacji empatycznej i pozaformalnej
- Umiejętność zachęcania do prawdziwego zaangażowania

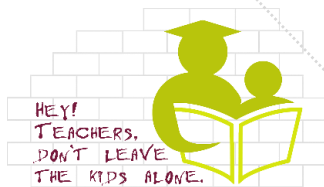
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność planowania, organizowania i oceny działań w dziedzinie kształcenia
- Umiejętność monitorowania zgodności z umową edukacyjną szkoły podstawowej
- Umiejętność promowania zdolności ucznia w celu samooceny

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność znalezienia skutecznych form informacji i upubliczniania spotkań
- Umiejętność planowania spotkań

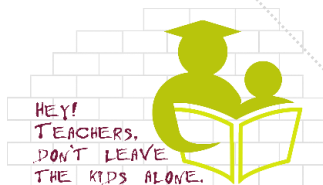




Kwestie godne uwagi

- Osiągalne cele - nie należy brać pod uwagę nierealnych oczekiwań
- Aktywne zaangażowanie wszystkich stron w tworzenie paktu
- Weryfikacja postępu w zakresie subskrybowanego kapitału.





Przykład umowy

UMOWA EDUKACYJNA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Rok szkolny..... Klasy.....

Drodzy Rodzice,

Zwracamy się z uprzejmą prośbą o podjęcie współpracy w celu opracowania umowy edukacyjnej, o której wspominaliśmy podczas spotkania zorganizowanego na początku roku szkolnego.

Zachęcamy do spisania zobowiązań, których chcą się Państwo podjąć oraz pragnień, które chcieliby Państwo wyrazić w bieżącym roku szkolnym:

Zobowiązania:

.....
.....
.....

Pragnienia (oczekiwania):

.....
.....
.....
.....
.....

Prosimy również o zgłaszanie wszelkich umiejętności zawodowych, które mogą być potrzebne do stworzenia bazy danych klasy.

Dane zebrane za pośrednictwem niniejszej ankiety zostaną zawarte w tabeli i przedstawione na spotkaniu w dniu o godzinie (*godzina*) w naszej szkole podstawowej (*adres*).

Imię..... Nazwisko.....

Mogę:

.....
.....
.....
.....

Numer telefonu

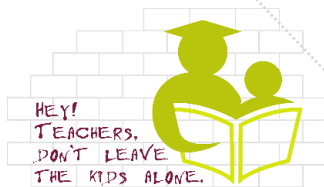
Dziękujemy za współpracę.
Z poważaniem
Nauczyciele



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



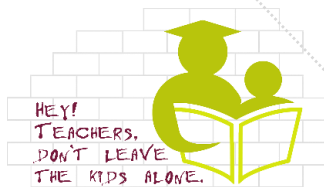
Obszar: Dydaktyka włączająca

Narzędzia służące do kształcenia włączającego zostały opracowane na podstawie literatury źródłowej, poświęconej dydaktyce specjalnej, dotyczącej integracji, inkluzji i doświadczenia nauczycieli. W szczególności:

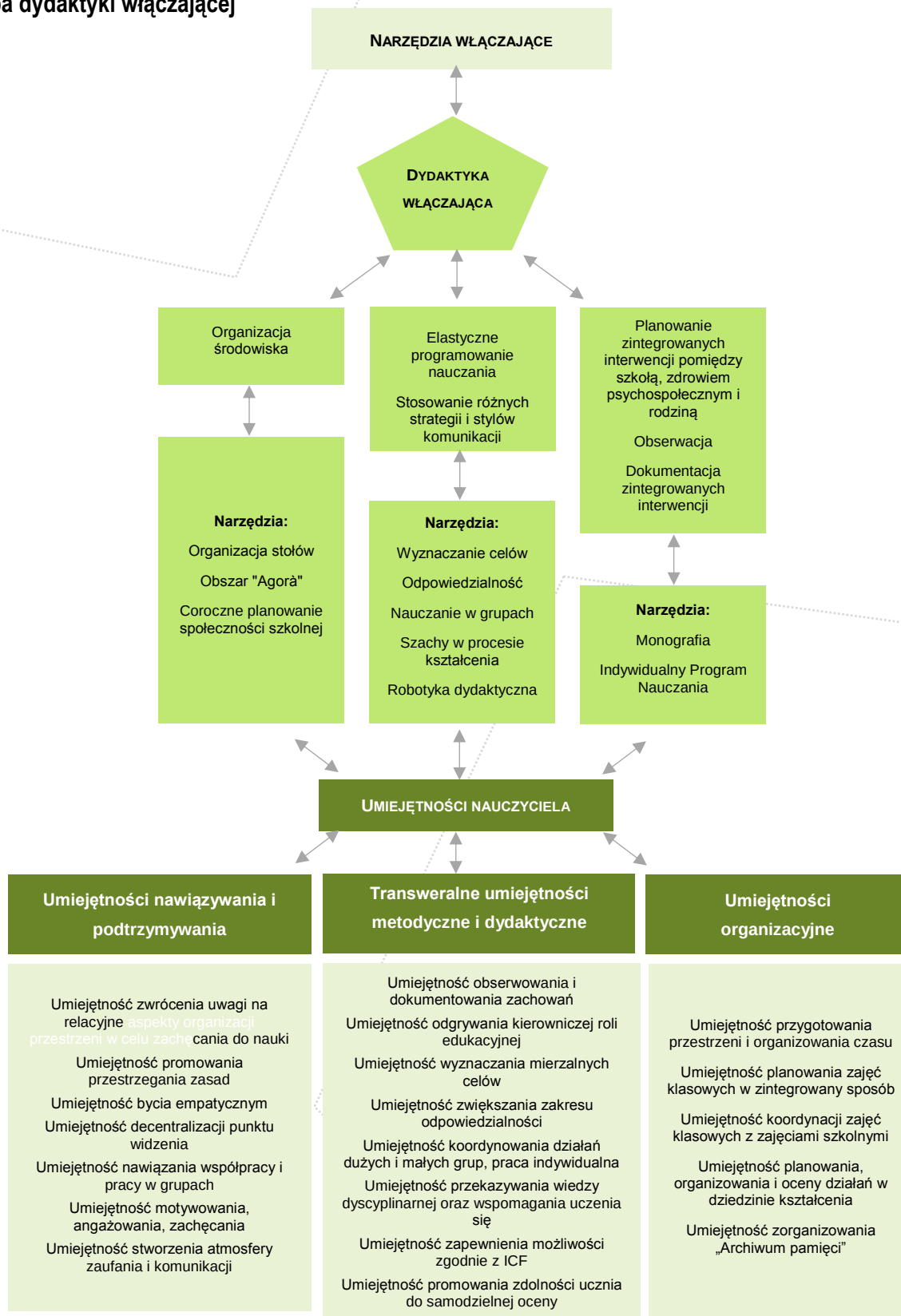
Narzędzia

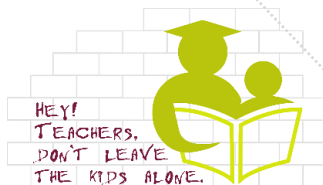
Organizacja stołów
Obszar "Agorà"
Coroczne planowanie społeczności szkolnej
Odpowiedzialność
Określanie celów
Nauczanie w grupach
Szachy w procesie kształcenia
Robotyka dydaktyczna
Monografia
Indywidualny Program Nauczania





Mapa dydaktyki włączającej





Narzędzie: Organizacja stołów



- Organizacja przestrzeni jest jednym z podstawowych elementów budowy szkoły włączającej.
- Konfiguracja środowiska jest bezpośrednim wyrazem wartości założycielskich kształcenia włączającego: społeczności, gościnności, odpowiedzialności.

W raporcie IO1 napisano, że według nauczycieli „szkoły są niedofinansowane i nie mogą pozyskiwać nowych specjalistów lub nabywać nowego, niezbędnego sprzętu”. Ten temat podjęty przez krytyków można również podjąć za pomocą tego narzędzia², **które nie wymaga stosowania kosztownych materiałów lub wyrafinowanych produktów edukacyjnych.**

Opis

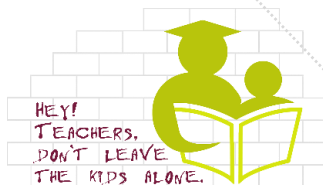
W sali lekcyjnej, stoły są używane do pracy w małych grupach, w parach lub pojedynczo.

Poszczególne ławki, rozmieszczone z przodu w celu przeprowadzenia lekcji, są porzucane na rzecz dużych kwadratowych stołów, rozmieszczonych na wysepkach, przy których uczniowie mogą ze sobą na równi współpracować. W przypadku braku dużych stołów dla sześciu osób, możliwe jest dostawienie czterech pojedynczych ławek. Przy różnych stołach prowadzone są różne zajęcia: gdy jeden z nauczycieli prowadzi lekcję przy stole, inny prowadzi ćwiczenia, a kolejny prowadzi zajęcia z rysowania lub czytania.



² Narzędzie to wraz z innymi narzędziami włączającymi, takimi jak obszar „Agorà”, coroczne planowanie społeczności szkolnej i odpowiedzialność, zostało opracowane przez nauczycieli, którzy wykonują pracę zgodnie ze wskazaniem projektu „Szkoła bez plecaka” (Orsi, 2016). W celu uzyskania szczegółowych informacji należy zapoznać się z zawartością Załącznika.





Przekazywane wskazówki, które umieszcza się na różnych stołach, informują dzieci, że czynności muszą być wykonywane w ciszy.



Jeśli uczniowie pracują samodzielnie i w ciszy, nauczyciel umieszcza na stole rybę.



Wąż jest używany, gdy uczniowie pracują w parach lub w grupie. Muszą oni mówić niskim głosem.

Stół zarezerwowany dla nauczyciela jest dodatkowym miejscem, ponieważ nauczyciel, pełniąc funkcję dyrektora klasy, przez większość czasu porusza się po sali lekcyjnej. Z tego powodu stolik nauczyciela jest wymieniany na mały stolik.

Przy każdej ławce siedzi uczeń, który z kolei pełni funkcję kierownika stołu.

Cele

- Wspieranie uczniów w najbardziej autonomicznym i odpowiedzialnym zarządzaniu sytuacjami związanymi ze zdobywaniem wiedzy
- Wzmocnienie więzi grupowych
- Budowanie poczucia przynależności i społeczności w grupie klasowej.

Odbiorcy

Dzieci i nauczyciele.

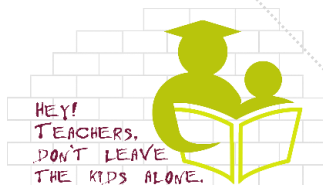
Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Organizacja stołów to narzędzie, które można praktykować z dziećmi od 6 lat wzwyż. Dotyczy to wszystkich uczniów z grupy klasowej.

Czas trwania

Propozycja ta na stałe określa organizację pracy w sali lekcyjnej.





Materiały

Wspólny materiał piśmienny jest umieszczany na małych tacach pośrodku stołu. Nie wymaga się od dzieci noszenia własnych materiałów, promuje korzystanie z przedmiotów stanowiących wspólną własność i zachęca do przejęcia odpowiedzialności za przestrzeń szkolną.



Poszczególne materiały uczniów są przechowywane w specjalnych pionowych otworach lub w szufladach. Jeśli nie ma możliwości zainstalowania półek w małych otworach, wówczas można używać dużych materiałowych worków, oznaczonych imieniem i nazwiskiem każdego ucznia, które należy zawieszać na wieszakach.

Przestrzeń

Przestrzeń w sali lekcyjnej.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność zwrócenia uwagi na relacyjne aspekty organizowania przestrzeni, w celu zachęcania do nauki

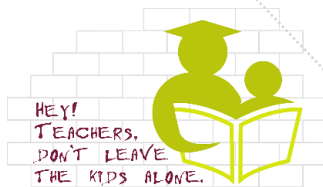
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność zwiększenia poziomu odpowiedzialności uczniów
- Umiejętność promowania zdolności ucznia w celu dokonywania samooceny
- Umiejętność koordynowania działań dużych i małych grup, pracy indywidualnej
- Umiejętność obserwowania zachowań u dzieci, w celu poprawy poziomu ich kształcenia
- Umiejętność odgrywania kierowniczej roli edukacyjnej
- Umiejętność uaktywnienia ukrytej wiedzy
- Umiejętność przekazywania wiedzy dyscyplinarnej

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność starannego przygotowania przestrzeni i zarządzania czasem pracy.

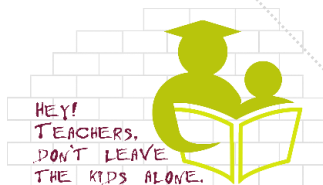




Kwestie godne uwagi

- Każde dziecko powinno mieć przydzielone miejsce w ławce, w którym będzie siedzieć przez cały rok, oznaczone imieniem i nazwiskiem oraz co najmniej jedną szufladę, w której przechowywane będą jego materiały (aby uniknąć przechowywania materiałów w szafkach)
- Każdy stół stanowi jednocześnie grupę roboczą i dlatego powinien być oznaczony logo wybranym przez dzieci
- Materiały znajdujące się na stole powinny być przechowywane w należytym porządku
- Przy stole zawsze powinny znajdować się krzesła, a stół musi być czysty.





Narzędzie: Obszar "Agorà"



- Propozycja narzędzia "Agorà" opiera się na potrzebie wzmocnienia poczucia przynależności do społeczności oraz zdolności do przyjęcia odpowiedzialności przez uczniów.
- Stworzenie fizycznej przestrzeni specjalnie poświęconej „Agorze” uświadamia uczniom znaczenie tego celu. Poświęcenie części czasu spędzonego w szkole na samodzielne działania lub dyskusje prowadzone przez nauczyciela w obszarze Agory, dotyczące przyszłości aktywnych i świadomych obywateli.

Opis

W sali lekcyjnej został utworzony obszar Agorà, czyli przestrzeń, w której w ramach dużej grupy mogą być prowadzone kontrolowane i zaplanowane działania:

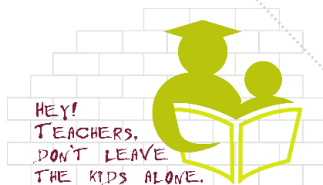
- Czytanie opowiadań
- Prowadzenie dyskusji
- Podejmowanie decyzji i przedstawianie kalendarzy działań
- Wyjaśnienia i wyrażanie poglądów przez nauczycieli

Jest to ograniczona przestrzeń, generalnie przez narożnik znajdujący się na styku dwóch ścian i półki stanowiące przegrodę.

Wyjaśnienia nauczyciela są z góry ustalone w czasie, aby umożliwić dzieciom poznanie godziny rozpoczęcia lekcji w Agorze. Są one zobowiązane przerwać pracę i zająć miejsce w sali lekcyjnej w wyznaczonym czasie. W tym czasie mają za zadanie skoncentrować się na pracy, nie wymagając uwagi nauczyciela.

Oprócz czasu poświęconego na podejmowanie zbiorowych decyzji dotyczących zajęć planowanych na dany dzień lub tydzień, Agora jest wykorzystywana jako obszar do opowiadań i piosenek, do rytualizacji momentów wejścia/wyjścia, a także jako przestrzeń do czytania w sali lekcyjnej.





Cele

- Rozwijanie umiejętności słuchania
- Rozwijanie umiejętności dotyczących odpowiedzialnych relacji społecznych
- Zwiększenie poziomu dobrostanu psychicznego poprzez komunikację w wygodnym i odpowiednim miejscu.

Odbiorcy

Dzieci i nauczyciele.

Wiek i liczba zaangażowanych osób:

Agorà jest narzędziem, które można praktykować u dzieci od 6 lat wzwyż. Dotyczy to wszystkich uczniów z grupy klasowej.

Czas trwania

Zależy od rodzaju wykonywanej czynności.

Materiały

Ławki, dywany, poduszki.

Przestrzeń

W rogu sali lekcyjnej należy umieścić drewniane ławki, miękkie siedziska i hipoalergiczne dywany.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność bycia empatycznym

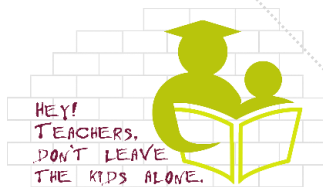
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność zwiększenia poziomu odpowiedzialności uczniów
- Umiejętność koordynowania działań dużych i małych grup, pracy indywidualnej
- Umiejętność obserwowania zachowań u dzieci, w celu poprawy poziomu ich kształcenia

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność starannego przygotowania przestrzeni i zarządzania czasem pracy
- Umiejętność organizowania zajęć w zintegrowany sposób





- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność otwierania się na nowe poglądy
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie
- Umiejętność odgrywania kierowniczej roli edukacyjnej
- Umiejętność przekazywania wiedzy z danej dyscypliny

wraz z planowaniem dydaktycznym.

Kwestie godne uwagi

Dbałość o przestrzeń i umeblowanie.

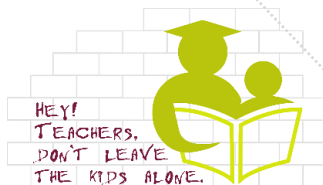
Umeblowanie dostarcza podstawowych wskazówek dotyczących wykorzystania przestrzeni. Przykładowo, układ przegród, tworzenie wejścia, które przypomina dzieciom - w momencie wejścia - że jest to szczególne miejsce, w którym obowiązują zasady, których należy przestrzegać. Dzięki dywanom i podnóżkom, tryb frontального związku pomiędzy nauczycielem i uczniami jest wyrażany poprzez wykorzystanie całego ciała w grze. Dzieci mogą słuchać wyjaśnień, pozostając skupionymi w pozycji w kucki. Dopasowanie postawy do zadania wzmacnia moment słuchania, zwiększa koncentrację i sprawia, że komunikacja jest bardziej efektywna.



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



Narzędzie: Coroczne planowanie społeczności szkolnej

Wymiar wspólnotowy sprawia, że szkoła jest bardziej skuteczna w swych oddziałyvaniach edukacyjnych. Pozwala na skuteczniejsze zdobywanie wiedzy przez każdego ucznia, ponieważ zachęca do wymiany dobrych praktyk między nauczycielami, umożliwia interakcję między uczniami, zarówno między rówieśnikami, jak i między dużymi i małymi grupami, zachęca rodziców do udziału. Chodzi o dzielenie się problemami oraz zasobami, trudnościami i możliwościami z perspektywy szkoły.

Coroczne planowanie społeczności szkolnej jest narzędziem, które pasuje do tego obszaru pracy, tworząc ogólny obraz oferty edukacyjnej szkoły, w której koordynowane są działania poszczególnych grup klasowych.

Opis

Plan corocznych działań jest podstawowym narzędziem do zarządzania działaniami. Musi:

- być przekazany wszystkim uczniom
- być umieszczony na plakacie
- być wyświetlany na tablicy w sposób widoczny i służyć jako dzienny i miesięczny przewodnik.



Co powinien zawierać Plan corocznych działań:

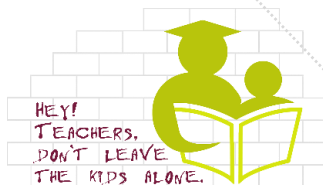
PIERWSZORZĘDNE działania: zajęcia dydaktyczne (w klasie, grupowe, zajęcia otwarte, warsztaty itp.), zajęcia pośrednie (wejście, wyjście, stołówka, po obiedzie), zajęcia specjalne (wycieczki, imprezy, dni specjalne).

DRUGORZĘDNE działania: spotkania szkolne (zespół, klasa, zebrania), szkolenie nauczycieli w zakresie społeczności, wymiana poglądów między nauczycielami i rówieśnikami, ustalanie godzin lekcyjnych.

Cele

- zorganizowanie życia szkolnego poprzez kalibrację zobowiązań
- uczynienie szkoły czytelnej dla wszystkich: uczniów, nauczycieli, kierowników, rodziców oraz osób z zewnątrz (chodzi o to, że szkoły muszą stać się przejrzyste, dać się poznać i docenić)





- zapoznanie z życiem i inicjatywami szkoły oraz częściami klasy
- rekonstrukcja historii roku szkolnego i ponowne zapoznanie się z nią pod koniec roku
- ocena i refleksja.

Odbiorcy

Nauczyciele, uczniowie, rodzice.

Czas trwania

Na początku roku kontynuujemy realizację bazy planowania. Możemy zatrudniać ludzi (nauczycieli i uczniów) do wszelkich aktualizacji realizowanych na przestrzeni roku. W połowie roku i pod koniec roku można przeprowadzać kontrole w celu rekonstrukcji historii, ścieżki roku i wspólnego przeglądu (uczniów, nauczycieli, rodziców, kierowników, współpracowników szkoły).

Materiały

Plakat, kolorowe markery, klej, karty.

Przestrzenie

Plany roczne należy umieścić w budynku szkolnym, w dobrze widocznym miejscu.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność dzielenia się informacjami i umiejętnościami z grupą dydaktyczną.
- Umiejętność wspierania dzieci i udzielania motywacyjnych informacji zwrotnych

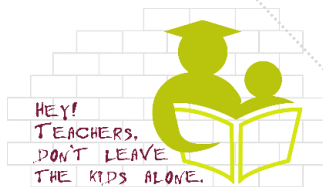
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność rekonstrukcji ścieżki działań włączających prowadzonych w ciągu roku i promowania refleksji nad nią, we współpracy z uczniami, nauczycielami oraz rodzicami

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni oraz organizowania czasu na koordynację zajęć klasowych z zajęciami szkolnymi



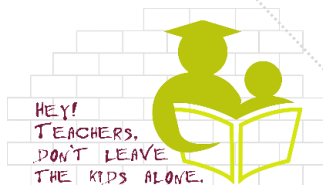


Kwestie godne uwagi

Podczas opracowywania planów ważne jest zaangażowanie wszystkich nauczycieli, uczniów, współpracowników szkoły i rodziców. Im wyższy poziom partnerstwa, tym bardziej ożywiona społeczność szkolna.

Używanie bezpośredniego, a nie technicznego języka oraz dbałość o aspekty estetyczne.





Narzędzie: Tablica zadań

Narzędzie to promuje tworzenie kontekstu, który nikogo nie wyklucza. Każdy uczeń ma obowiązek przyjęcia odpowiedzialności wobec innych osób, a ponadto wdrażany jest indywidualny program, dzięki czemu każdy zdobywa wiedzę zgodnie ze swoimi cechami poznawczymi i emocjonalnymi.

W szczególności, eksperymentowanie z narzędziem odpowiedzialnym za krajowe kursy pilotażowe zaowocowało zmianą nastawienia: „Większą odpowiedzialnością, przyjaźnią i współpracą pomiędzy dziećmi” (Litwa) oraz zwiększeniem poziomu współpracy w odniesieniu do pracy grupowej: „Rozwijanie wrażliwości uczniów, rozwój człowieka, wprowadzanie pozytywnych zmian; rozwijanie określonych zachowań społecznych; świadomość własnej indywidualności przy jednoczesnym poszanowaniu odrębności innych osób; rozwijanie fantazji, pobudzanie do działania, odkrywanie nowych rzeczy” (Polska); „Każdy uczeń ma swoją rolę, a każda osoba jest zależna od drugiej. Mają wspólny cel do osiągnięcia” (Cypr). Narzędzie to zachęca do porównywania grup, ponieważ muszą być one ostrożnie zarządzane i monitorowane”.

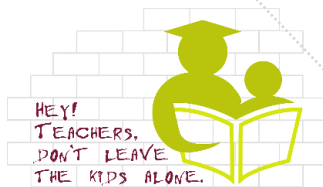
Opis

Narzędzie służy do przypisywania roli odpowiedzialności uczniom na podstawie wskazań otrzymanych od nauczyciela.

Uczeń jest wzywany przez nauczyciela do odebrania instrukcji i wskazań na temat czynności realizowanych przy stole roboczym. W szczególności:

- Udziela pomocy kolegom z klasy, również na polecenie nauczyciela
- Jest wzywany do konsultacji przez nauczyciela i wszystkich innych kierowników
- Pomaga i zachęca kolegów z klasy do przestrzegania zasad
- Ponadto, kierownicy stołu spotykają się raz w tygodniu, aby omówić pozytywne aspekty i istotne kwestie, sporządzić sprawozdanie podsumowujące oraz przedstawić wnioski dotyczące poprawy negatywnych aspektów; sprawozdanie jest prezentowane i omawiane z całą klasą.





Cele

- Zachęcanie uczniów do samodzielnego zarządzania czasem pracy w sali lekcyjnej
- Rozwijanie umiejętności dbania o innych towarzyszy, przestrzeń i materiały
- Zwiększenie osobistej odpowiedzialności.

Odbiorcy

Dzieci.

Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Tablica zadań jest narzędziem, które można praktykować z dziećmi od 6 lat wzwyż. Dotyczy to wszystkich uczniów z grupy klasowej.

Czas trwania

Kierownik stołu odpowiada za stół przez co najmniej dwa miesiące.

Materiały

Bilboard, na którym zapisywane są zadania oraz imiona i nazwiska uczniów, które je wykonują. Bilboard można dostosować za pomocą rysunków i zdjęć.

Przestrzeń

W sali lekcyjnej.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie.
- Umiejętność promowania przestrzegania zasad

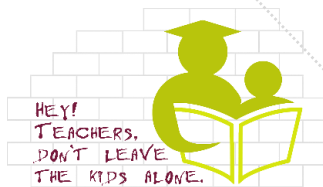
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność zwiększenia poziomu odpowiedzialności uczniów
- Umiejętność promowania zdolności ucznia w celu samooceny
- Umiejętność koordynowania działań dużych i małych grup, pracy indywidualnej
- Umiejętność obserwowania zachowań u dzieci, w celu poprawy poziomu ich kształcenia
- Umiejętność odgrywania kierowniczej roli edukacyjnej

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przydzielenia ról i zadań oraz przydzielania ich wszystkim osobom.





Kwestie godne uwagi

Konieczne jest:

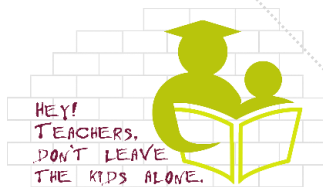
- Zwiększenie i wspieranie pozytywnej motywacji uczniów, z naciskiem na rozwój umiejętności oraz poprawę wyników
- Wczesne wykrywanie wszelkich trudności w wykonywaniu przydzielonych zadań lub problematycznych zachowań.

Przykłady

Kierownik stołu - zadania i role

1. Jest on/ona wzywany/a przez nauczyciela od odbioru instrukcji i wskazań dotyczących działań realizowanych przy stole
2. Pomaga on/ona kolegom z twojego stołu, także w przypadku słuchania lekcji nauczyciela
3. Jest on/ona wzywany/a przez nauczyciela do udzielania porad, wspólnie z innymi kierownikami stołu
4. Pomaga i zachęca kolegów z klasy do przestrzegania zasad
5. Kierownik stołu jest wyznaczany/a przez nauczyciela na okres co najmniej dwóch miesięcy
6. Kierownicy stołów spotykają się raz w tygodniu, aby omówić pozytywne aspekty i istotne kwestie. Sporządzają protokół z każdego spotkania i przedstawiają propozycje dotyczące rozwiązania negatywnych aspektów. Protokół jest przedstawiany oraz omawiany podczas sesji plenarnej z udziałem wszystkich dzieci z klasy.





Inne obowiązki

Zadania i role

Kierownicy ds. materiałów
(książka, różne narzędzia, notatnik,
itp.)

Są odpowiedzialni za rozdawanie
i przyjmowanie materiałów ze stołu,
sprawdzanie szafek i regałów

Kierownicy ds. obecności

Zapisują obecności i nieobecności
każdego ranka na podstawie
ustanowionych narzędzi i procedur

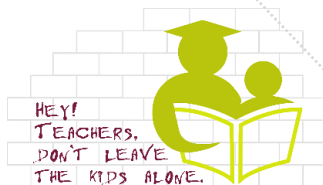
Kierownicy ds. materiałów
piśmiennych

Rozdają i sprawdzają materiały
piśmienne

Kierownicy ds. porządku i czystości

Odpowiadają za sprzątanie stołu
podczas ustalonych godzin: przed
przerwą (rano), przed obiadem, pod
koniec lekcji.





Narzędzie: Wyznaczanie celów

Narzędzie to zostało opracowane zgodnie z konstruktywnymi teoriami nauczania i ze świadomością, jak ważne jest uczynienie każdego ucznia protagonistą jego/jej nauki.

W szczególności, angażowanie ucznia w wyznaczanie celów, które musi realizować, czynienie go odpowiedzialnym i motywowanie go do działania i poprawy.

Opis

Nauczyciel dzieli się prawami i obowiązkami ze swoją klasą. Na koniec wszyscy sporządzają listę składającą się z trzech kolumn opisujących prawa - obowiązki - działania, w obu kierunkach. Wszyscy podkreślają znaczenie praw oraz obowiązków w krzewieniu szacunku do innych, bez względu na płeć, wyznanie, niepełnosprawność, mniejszość, itp. Następnie, nauczyciel osobiście rozmawia z dzieckiem i pomaga mu wyznaczyć cel. Cel odnosi się do jasnego i mierzalnego zachowania/działania.

Nauczyciel wyznacza porę dnia, w której dokonuje prostej oceny celu. Cel jest zmieniany raz na dwa tygodnie.

Osiąganie celu może być elementem układanki lub priorytetem. Wyznaczanie celów sprawia, że dzieci są odpowiedzialne za swoje działania. Wyznaczanie przez nie celów ma większe znaczenie i wiąże się z dołożeniem większych starań, aby je poprawić.

Cele

- Wyznaczanie osobistych celów (behawioralnych, społecznych i emocjonalnych)
- Ocena osobistych celów według podanych kryteriów
- Rozwijanie odpowiedzialności

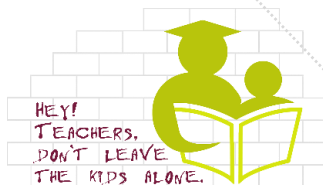
Odbiorcy

Dzieci i nauczyciele.

Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Narzędzie to może być praktykowane z dziećmi od 9 lat wzwyż. Wyznaczanie celów jest proponowane w grupach klas, w których liczba zaangażowanych dzieci wynosi od 20 do 25 osób.





Czas trwania

Od 40 do 80 minut.

Materiały

Wyznaczanie celów i osobista karta oceny.

Przestrzenie

Każdy uczeń ma na swoim biurku swój osobisty cel, przypominający o działaniach, które należy zrealizować.

Umiejętności nauczycieli

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność wyznaczania jasnych i mierzalnych celów włączających
- Umiejętność koordynowania zajęć klasowych z dużymi grupami, małymi grupami, pracy indywidualnej

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność starannego przygotowania przestrzeni oraz zarządzania czasem pracy.

Kwestie godne uwagi

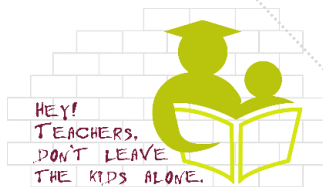
Nauczyciel może także wyznaczać swoje osobiste cele. Dzięki temu staje się przykładem dla swojej klasy.

Nagroda nie obejmuje materiałów/zabawek lub ulubionych rzeczy.

Nagrody mogą obejmować karty o znaczeniu związanym z prawami, obowiązkami.

Działanie to może być realizowane po lekcjach dotyczących praw i obowiązków oraz sposobu ich interpretacji w działaniach w jasny i wymierny sposób.





Narzędzie: Nauczanie w grupach

Ta praktyka ma swoje początki w organizacji nauczania promowanego przez dwóch angielskich filozofów i pedagogów, Andrewa Bella i Josepha Lancastera, od końca XVIII do początku XIX wieku.

Vygotsky i Piaget przedstawiają dwa istotne teoretyczne odniesienia do wzajemnego uczenia się. Zgodnie z poglądami obu uczonych, w tym procesie wzajemnego wsparcia dzieci nabywają szereg umiejętności interpersonalnych (umiejętności słuchania, akceptacji innych, umiejętności czekania, umiejętności docenienia wysiłków partnera), rozwijają zdolności poznawcze i zdobywają nową wiedzę.

Opis

Nauczanie w grupach to metoda oparta na wspólnym podejściu do uczenia się, które obejmuje pracę w parach lub w małych grupach rówieśników, w których uczeń przyjmuje rolę nauczyciela WYCHOWAWCY, a inni rolę UCZNIÓW.

Mowa tu o roli polegającej na wzajemnej pomocy uczniom, ponieważ rola nauczyciela jest odgrywana naprzemiennie.

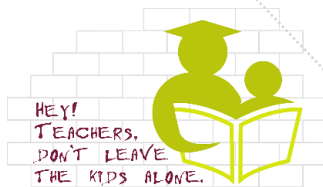
Istnieje wiele możliwości strukturyzacji wykorzystania narzędzia „wzajemnej pomocy”:

- Uczeń, który pełni rolę „mistrza” w stosunku do drugiego
- Uczeń, który pełni rolę „mistrza” w stosunku do grupy
- Uczeń, który prowadzi z całą szkołą zajęcia w sali lekcyjnej
- Uczeń, który koordynuje grupę podczas określonego działania
- Uczeń z określonym rodzajem trudności, który pomaga partnerowi z upośledzeniem.

Cele

- Zachęcanie do indywidualnego nauczania
- Wzmocnienie więzi społeczno-uczuciowych
- Promowanie integracji społecznej w małych grupach uczniów





Dziecko-wychowawca:

- Zachęcanie do nauki
- Zwiększenie poczucia własnej wartości
- Zwiększenie motywacji w odniesieniu do szkoły
- Promowanie przestrzegania zasad

Dziecko-uczeń:

- Zachęcanie do nauki
- Rozwijanie umiejętności relacyjnych.

Odbiorcy

Dzieci.

Wiek i liczba zaangażowanych dzieci

Narzędzie może być praktykowane z dziećmi od 8 lat wzwyż. Dotyczy to wszystkich uczniów z grupy klasowej.

Czas trwania

Spotkania nastawione na wzajemną pomoc są zwykle organizowane raz w tygodniu lub raz na dwa tygodnie i trwają od 30 do 45 minut. Najlepiej jest organizować takie spotkania zawsze o tej samej godzinie.

Materiały

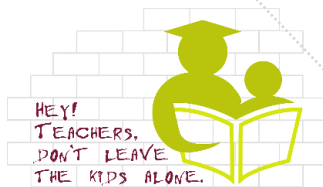
Bardzo przydatne jest prowadzenie dziennika sprawdzanego przez nauczyciela pod koniec każdego spotkania oraz dziennika sprawdzanego przez nauczyciela koordynującego pracę.

Materiały dostosowane do celów i odmienne od tych zwykle używanych w sali lekcyjnej.

Przestrzeń

Sala lekcyjna.





Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność bycia empatycznym
- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność ułatwienia procesu uczenia się wśród wszystkich dzieci
- Umiejętność uaktywnienia ukrytej wiedzy uczniów
- Umiejętność programowania oraz oceniania działań szkoleniowych

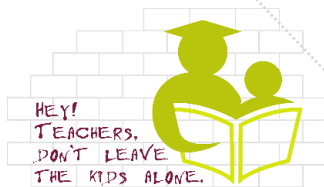
Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność organizowania czasu i działań szkoleniowych

Kwestie godne uwagi

- Etap niezbędny do przygotowania uczniów do roli nauczyciela oraz ustalenia wzajemnych zobowiązań z zaangażowanymi uczniami, również w formie pisemnej umowy.
- Dbłość o wybór celów, które muszą być dostosowane do realistycznego potencjału uczniów.
- Staranne łączenie uczniów w pary. Należy unikać zbyt dużej rozbieżności pomiędzy uczestnikami, to znaczy nie wybierać jednego zbyt dobrego lub jednego znajdującego się w trudnej sytuacji.
- Nie należy bezpośrednio ingerować w rolę nauczyciela, lecz przypominać mu o jego obowiązkach.
- Należy udzielać odpowiedniej informacji zwrotnej, interweniować podczas kryzysu, zrobić krok do tyłu, gdy para pracuje.





Narzędzie: Szachy w procesie kształcenia



Szachy to gra, która często jest wykorzystywana do realizowania celów kształcenia w kontekstach edukacyjnych. Może być także stosowana w innowacyjnej perspektywie, spójnej z celami projektu *Hey! Teachers, don't leave the kids alone.*

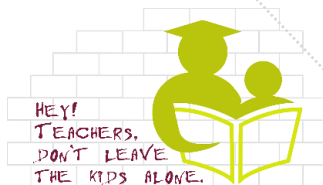
Opis

Wraz z szybkim rozwojem przepływu nowych informacji oraz rozwojem technologii, uczniowie stają przed wyzwaniem wyboru właściwych informacji spośród ogromnej liczby wiadomości. Muszą uczyć się oceniania ich, argumentowania o ich przydatności i wiarygodności oraz jak je wykorzystywać w obliczu nowych sytuacji. Jednym z najważniejszych celów kształcenia XXI wieku jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, kreatywności i koncentracji. Praktycy są przekonani, że jednym ze sposobów osiągnięcia tych celów jest wprowadzenie szachów do procesu kształcenia. Szachy bowiem zachęcają dzieci do rozwiązywania problemów, poszukiwania alternatywnych rozwiązań i niepoddawania się aż do wyczerpania wszystkich możliwych rozwiązań. Gra w szachy to także świetny sposób na rozwijanie cierpliwości i koncentracji na pewnych rzeczach, rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia oraz długoterminowego działania. W szachach nie oszukujemy. Jest to wyjątkowo uczciwa gra, która rozwija proces myślenia o konsekwencjach swoich działań i brania za siebie odpowiedzialności. Wraz z pojawieniem się urządzeń cyfrowych, w szachy można grać zarówno na komputerze, jak i online z jednym lub kilkoma graczami.

Można skontaktować się z szachistą z dowolnego miejsca na świecie. Ta gra staje się sposobem komunikacji, poszerza krąg znajomych, pomaga angażować dzieci we wspólne działania i może być wykorzystywana jako włączające narzędzie edukacyjne.

W rzeczywistości gra w szachy pozwala rozwijać zdolności poznawcze, społeczne, afektywno-relacyjne. Jednocześnie, w przypadku wykorzystywania jej zgodnie z określoną modalnością z udziałem nauczycieli, rodziców, dzieci według heterogenicznych par gier (rodzice-dzieci, dzieci-nauczyciele, nauczyciele-rodzice) może przyczynić się do zbudowania społeczności empatycznej, uważnej, wysłuchującej potrzeb drugiej osoby.





Cele

- Zachęcanie do indywidualnego zdobywania wiedzy
- Zwiększenie i wzmocnienie więzi społecznych

Odbiorcy

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, inni uczniowie, nauczyciele, rodzice.

Czas trwania

Czas zależy od miejsca gry w szachy, choć najczęściej wynosi od 5 do 10 minut. Jeśli gra jest integrowana podczas lekcji jako narzędzie do nauki może trwać do 60 minut. Jeśli w przerwie między zajęciami odbywa się turniej szachowy gra trwa krócej.

Materiały

Szachownica. Dwie drużyny szachowe - biała i czarna.

Cyfrowa szachownica na urządzeniu cyfrowym lub w Internecie.

Przestrzenie

Może być wykorzystywana przez uczniów w sali lekcyjnej lub poza budynkiem szkoły.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji oraz komunikacji:

- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność koordynowania zajęć klasowych z dużymi grupami, małymi grupami, pracy indywidualnej

Umiejętności organizacyjne:

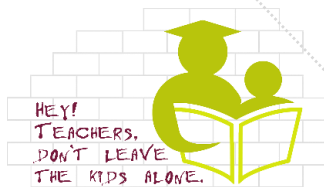
- Umiejętność koordynowania zajęć klasowych z dużymi grupami, małymi grupami, pracy indywidualnej

Kwestie godne uwagi

Nauczyciele nie muszą dobrze grać w szachy, ale muszą znać główne zasady gry i figury szachowe.

Nauczyciel musi znać edukacyjne aspekty wykorzystania gry w szachy.





Narzędzie: Robotyka dydaktyczna

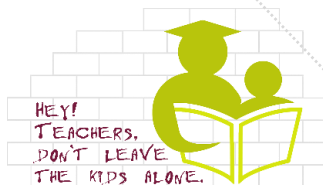
Zastosowanie robotyki ma ogromny potencjał w obszarze kształcenia dzieci z zaburzeniami rozwoju. Narzędzie pozwala elastycznie rozróżniać i dostosowywać materiały edukacyjne do indywidualnych potrzeb dzieci w grupie.

Opis

Robotyka to nauka o robotach i inteligentnych technikach, które szybko rozwijają się w dzisiejszym świecie. Ponieważ robotyka łączy w sobie wiele dziedzin nauki, roboty są wykorzystywane w wielu obszarach: rozrywka, przemysł ciężki, przemysł lekki i przemysł zbrojeniowy, medycyna, rolnictwo oraz oczywiście, w różnych dziedzinach badań. Robotyka staje się również integralną częścią edukacji. Tak jak dziś mamy w domu komputery, jutro będziemy mieli roboty, dlatego znajomość tej technologii jest przydatna dla wszystkich i bardzo interesująca dla uczniów. Zastosowanie robotyki ma ogromny potencjał w obszarze kształcenia dzieci z zaburzeniami rozwoju.

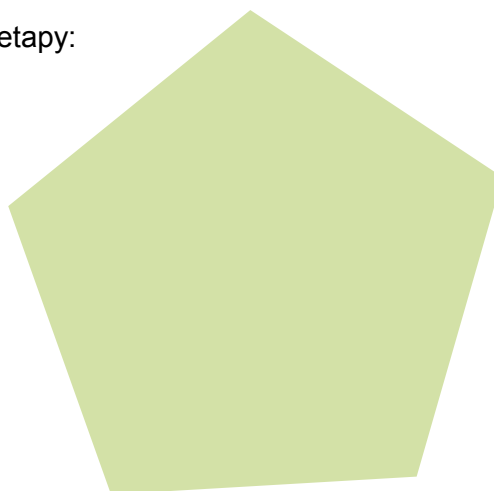


Wykorzystanie robotyki w procesie kształcenia wymaga opracowania scenariuszy szkoleniowych, w ramach, których roboty są używane do rozwijania umiejętności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Scenariusze muszą być opracowane w taki sposób, aby zaspokajać potrzeby nauczycieli i uczniów oraz wykorzystywać treści przedmiotów nauczanych w ramach programu nauczania. Główny nacisk w rozwoju podstawowych i społecznych umiejętności jest kładziony na sytuacje, w których można je praktykować. Powinny być one zbliżone do sytuacji życiowych i zachęcać do dostosowania nauki do warunków życia.



Proces wykorzystania robotyki obejmuje następujące etapy:

- Nauczyciel(-e) tworzy(-ą) zespół(-y)
- Odebranie robota
- Sformułowanie zadania
- Programowanie robota
- Testy i naprawa oprogramowania
- Prezentacja wyników
- Wyścig pomiędzy grupami



Szkolenie powinno być zorganizowane w następującej kolejności:

- Omówienie tematu szkolenia. Znacznie łatwiej członkom grupy jest zdobywać wiedzę, jeśli wiedzą, czego powinni się uczyć i dlaczego - tj. rozumieć cel i znaczenie.
- Udzielenie pomocy. Członkowie grupy będą bardziej chętni do nauki i ufania sobie nawzajem, jeśli będą utrzymywać pozytywne relacje z prowadzącym.
- Zachęcanie do nauki. Członkowie grupy będą bardziej chętni do nauki, jeśli uwierzą, że umiejętności, które nabywają przydadzą im się w przyszłości.
- Stworzenie okazji do ćwiczeń. Uczestnicy grupy będą bardziej chętni do nauki, jeśli będą mieli możliwość ćwiczenia nabytych umiejętności w rzeczywistych sytuacjach lub w sytuacjach podobnych do tych, które miały miejsce podczas zajęć lekcyjnych. Zastosowanie nabytych umiejętności w praktyce powinno być częścią programu.

Za pomocą złożonych środków, sama technologia może stać się przeszkodą w jej wykorzystaniu. Wybierając roboty (Roboty LEGO Mindstorm EV3) należy zadbać o ich optymalny dobór ze względu na działania związane z projektem, uwzględniając nie tylko ich cenę, ale co ważniejsze profile dzieci i stosowane metody nauczania.

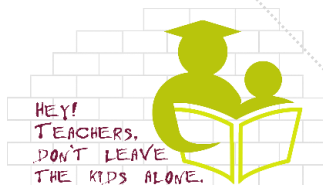
Cele

- Zachęcanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do monitorowania ogólnych i społecznych kompetencji innych uczniów, a następnie swoich własnych.
- Wykorzystanie ogólnych i społecznych umiejętności w środowisku dydaktycznym i w środowisku gier oraz przeniesienie umiejętności do prawdziwego kontekstu.

Odbiorcy

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, inni uczniowie, nauczyciele, rodzice.





Czas trwania

Zalecany czas trwania jednej sesji wynosi do 90 minut. Cały program powinien składać się z 8-10 sesji i trwać od kilku tygodni do 1-2 miesięcy. Można również zastosować znacznie intensywniejszą formę kursów.

Materiały

Sterownik Robota Edurob; EV3 - pliki, część 1 - figury geometryczne

Przestrzenie

Sala lekcyjna.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery opartej na zaufaniu i komunikacji, która sprzyja zdobywaniu wiedzy

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Znajomość technologii informacyjnych
- Umiejętność koordynowania zajęć klasowych z dużymi grupami, małymi grupami, pracy indywidualnej

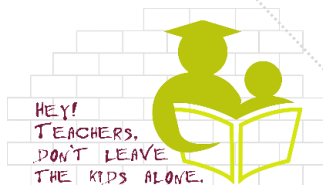
Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność starannego przygotowania przestrzeni i zarządzania czasem pracy.

Kwestie godne uwagi

Zaleca się organizowanie zajęć w małych grupach. Grupy powinny być zależne od ilości dostępnych zestawów robotów, zgodnie z którą optymalna liczba dla jednego zestawu projektowego wynosi od 2 do 4 uczestników. Łączna liczba uczestników biorących udział w jednym zadaniu nie powinna przekraczać 8-12 dzieci. Zapewni to optymalny udział w dyskusjach, jak również możliwość pracy w parach.





Przykład:

SCENARIUSZ LEKCJI

Nazwa scenariusza lekcji:

Figury geometryczne i rozpoznawanie liczb przy pomocy robota.

Opis: Rozwijanie zdolności poznawczych - Wiedza dotycząca kąta 30 i 90 stopni. Rysowanie figur geometrycznych - kwadrata, prostokąta, trójkąta i koła - spostrzeżenia.

Rodzaj scenariusza lekcji. Instruktażowy (nauczyciel mówi, co robić). Rozwiązywanie problemów.

Profil ucznia. Podstawowe umiejętności.

Obszar nauczania. Przyczyna i skutek. Rozwiązywanie problemów. Komunikacja

Cele nauczania. Rozwiązywanie zadań, które wymagają obliczeń i stosowania figur geometrycznych.

Zasoby. Sterownik Robota Edurob; EV3 – pliki. Część 1 - figury geometryczne.

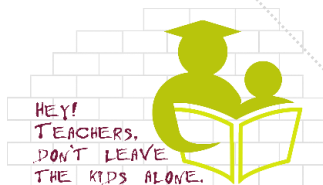
Różnicowanie. Robot może wykonywać szereg działań spośród możliwych. Możesz stworzyć sekwencję swoich działań, używając poleceń dla robota, aby osiągnąć pożądany cel.

Opis działania. Przygotowanie robota. Należy sprawdzić, czy zaplanowany program został załadowany w robocie. Robot wykonuje wstępnie zaprogramowane działania. Robot (EV3) może również wykonywać określone ruchy (np. poruszać się do przodu o 1 lub 2 segmenty, obracać się o 90 stopni w prawo lub w lewo, obracać się o 120 stopni w prawo lub w lewo), aby umożliwić uczniom tworzenie własnych figur.

Krok 1

Uczniowie muszą rozpoznawać figury geometryczne i pokazywać je robotowi za pomocą odpowiedniej karty. Nauczyciel (lub robot) prosi ucznia o znalezienie określonej figury. Uczeń przedstawia informacje pokazując kartę robotowi. Nauczyciel lub robot, w zależności od ustawienia, ocenia odpowiedź ucznia. Po wskazaniu odpowiedniej figury, osoba otrzymuje





pochwałę (za pomocą czujnika koloru - poprzez wyświetlenie dedykowanej karty). Robot napędza trajektorię zgodnie z wyświetloną figurą i wydaje dźwięk.

Krok 2

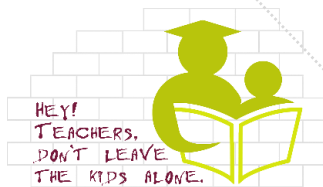
Uczeń musi poinstruować robota jak przejść przez trajektorię wymaganej figury. Nauczyciel opisuje uczniowi figurę, którą robot musi odtworzyć. Uczeń musi wskazać odpowiednie polecenia, aby robot poruszał się po wymaganej trajektorii - wskazując odpowiednią liczbę, ilość kroków lub obrotów, które w razie potrzeby należy wykonać. Poziom złożoności działania można zmodyfikować, zmieniając liczbę dostępnych kart i złożoność figur geometrycznych. Wynik jest doceniany przez nauczyciela. Ostatecznym celem jest wybranie prawidłowej karty i pokierowanie robota z właściwą figurą geometryczną.

Rola robota. Robot porusza się zgodnie z figurą wskazaną przez ucznia. Robot pełni rolę demonstratora dla jednostki.

Rola nauczyciela. Przygotuj program robota - skojarz bieżące segmenty z odpowiednimi numerami. Przygotuj polecenia zgodnie, z którymi robot będzie odtwarzał kompletną figurę geometryczną - prostokąt i trójkąt. Zachęcaj, komentuj figury narysowane przez uczniów i kontrolowane przez roboty.

Kryteria oceny. Prawidłowo wybrane karty z figurami geometrycznymi. Prawidłowo „narysowane” figury geometryczne.

Metody opiniowania. Po otrzymaniu właściwej figury geometrycznej - robot wydaje dźwięk powitania.



Narzędzie: Monografia

Narzędzie jest przedstawiane w perspektywie Pedagogiki Instytucjonalnej, stworzonej przez Fernanda Oury i Aidę Vasquez, a praktykowanej we Francji i Belgii od 1960 roku przez wielu nauczycieli oraz we Włoszech. Monografia jest narzędziem służącym do ciągłej formacji, ponieważ ma na celu stałe weryfikowanie własnych umiejętności oraz zasobów danej osoby oraz sposobu, w jaki są one realizowane i dostosowywane do zaistniałej sytuacji.

W rezultacie monografia jest narzędziem znajdującym się w procesie ciągłego stawania się.

Opiera się bowiem na analizie relacji międzyludzkich ustanowionych pomiędzy uczniem i opiekunami oraz wpływie, jaki mają one na sytuację instytucjonalną. Aby to osiągnąć, stara się nadać zdarzeniom jedno lub więcej znaczeń, w celu zrozumienia lub przewidzenia możliwego rozwoju w dziedzinie edukacji.

Opis

Monografia to narzędzie służące do budowania ogólnego obrazu historii i sytuacji dziecka (z niepełnosprawnościami, w niekorzystnych sytuacjach społecznych, wrażliwych, itp.), którym opiekuje się grupa specjalistów bardziej lub mniej zaangażowanych (nauczycieli, wychowawców, techników ds. rehabilitacji i innych) w pracę.

Monografia jest przedstawiana jako rodzaj kolektywnego pisania, obejmującego wkład poszczególnych uczestników, którzy okresowo sporządzają krótkie pisemne prace na podstawie obserwacji dziecka w szkole, gromadzenia informacji dostarczonych przez rodziców lub innych danych, które mogą mieć znaczenie w życiu dziecka objętego pomocą. Wyniki pracy grupy uczestniczącej w Monografii są porównywane pod kątem najistotniejszych aspektów.

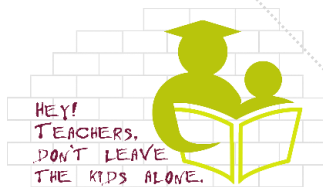
Za pomocą monografii przechodzimy od idei „sprawy” do idei „historii”, od jedynej idei „diagnozy” do idei „ścieżki”.

W szczególności, systematyczne stosowanie obserwacji ułatwia to przejście.

Każdy uczestnik Monografii okresowo obserwuje i odnotowuje zachowania, postawy oraz sposób wykonywania czynności przez dziecko.

Spośród wszystkich obserwacji, grupie prezentowane są te postrzegane za najbardziej znaczące.





Wspólnie próbujemy zrozumieć znaczenie zdarzeń. Z obserwacji, z krytycznych ocen, z wolnych skojarzeń rodzą się hipotezy, które są formułowane i korygowane. Poprzez krytykę, obserwacje i pytania, wszyscy uczestnicy wyrażają oraz ujawniają swoje poglądy.

Pod koniec dyskusji przechodzimy do etapu planowania. Pozostały czas jest poświęcany na ocenę tego, co zostało powiedziane i na zbieranie propozycji na przyszłość.

Monografia jako historia, jako rekonstrukcja „historii edukacyjnej” może stać się złożonym narzędziem służącym do kierowania dydaktyków w perspektywie badawczej po szerokiej, sieciowej i nieliniowej ścieżce. Jest to narzędzie techniczne służące do pracy, dokumentowania, lecz również przydatne do poruszenia problemu z każdej strony i poszukiwania rozwiązania. Budowanie Monografii oznacza tworzenie procesu edukacyjnego. Staje się ona narzędziem do badania poszlak, rodzajem przyspieszenia, które napędza pozostałe.

Cele

- Integracja różnych źródeł wiedzy w odniesieniu do indywidualnej ścieżki dziecka
- Refleksja nad tym, co dzieje się w relacji edukacyjnej w wyniku wkładu uczestników w grupę
- Stworzenie wspólnej pamięci faz roboczych, będącej podstawą dla nowych projektów
- Rekonstrukcja historii dziecka w sposób tak wszechstronny, jak to możliwe w kontekście edukacyjnym i scholastycznym
- Praca z myślą o opracowywaniu dokumentacji edukacyjnej, wykraczającej poza pamięć osobistą
- Zaopatrzenie się w profesjonalne narzędzie do samokształcenia.

Odbiorcy

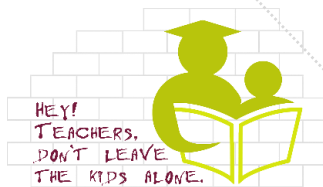
Nauczyciele, rodzice, dzieci.

Czas trwania

Pisemne działania (obserwacje lub inne) są zapisywane według potrzeb. Mogą to być cotygodniowe lub codzienne obserwacje, jeśli sytuacja tego wymaga.

Monograficzne spotkania grupowe odbywają się zwykle raz w miesiącu.





Materiały

Osobisty dziennik. Każdy uczestnik posiada dziennik, w którym zapisuje swoje obserwacje, podając datę ich sporządzenia.

Księga protokołów. Z każdego spotkania dyskusyjnego sporządzane jest sprawozdanie dotyczące najważniejszych omówionych aspektów oraz podjętych decyzji.

Przestrzenie

Zazwyczaj grupa robocza ds. Monografii spotyka się w przestrzeni szkolnej (w sali lekcyjnej nauczyciela, w sali lekcyjnej, podczas szkolenia) po godzinach lekcyjnych.

Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność stworzenia atmosfery zaufania i komunikacji sprzyjającej zdobywaniu wiedzy
- Umiejętność motywowania, angażowania, zachęcania
- Umiejętność aktywnego słuchania
- Umiejętność bycia empatycznym
- Umiejętność radzenia sobie i rozwiązywania konfliktów
- Umiejętność decentralizacji punktu widzenia
- Umiejętność rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie

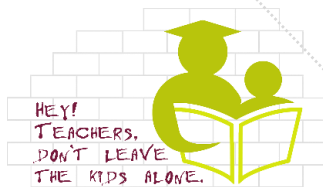
Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
- Umiejętność obserwowania zachowań, interpretowania dynamiki grupy i prowadzenia grupy
- Umiejętność uruchomienia procesu samooceny zachowań

Umiejętności organizacyjne:

- Umiejętność przygotowania przestrzeni oraz organizowania czasu
- Umiejętność planowania zajęć w zintegrowany sposób wraz z programowaniem klasy
- Umiejętność planowania spotkań
- Umiejętność zorganizowania „archiwum pamięci”, w którym gromadzona jest dokumentacja dotycząca „najlepszych praktyk włączających”.





Kwestie godne uwagi

Zaleca się, aby osoba spoza grupy nauczycieli/wychowawców była obecna, aby móc pełnić rolę przewodnika grupy dyskusyjnej.

Przykład

Monografia to narzędzie dochodzeniowe, które zbiera wskazówki i sygnały przydatne do „stopniowego rozwiązywania zagadki” (Canevaro, 1988, str. 115) - zagadki, która może się objawić, gdy nie jesteś w stanie skutecznie porozumieć się z uczniem z upośledzeniem. Zwłaszcza, jeśli ma on poważny problem intelektualny, gdy nauczyciel nie wie, w jaki sposób podejść do kształcenia dziecka i wyeliminować sytuacje trudne, związane z niepełnosprawnością.

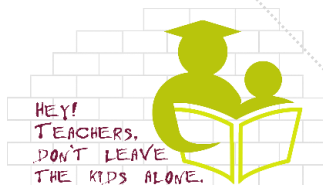
Może opisywać ewolucję relacji edukacyjnej z dzieckiem z poważnym upośledzeniem w szkole podstawowej. Nauczyciele odnotowują w swoich notatnikach, co dzieje się każdego dnia, swoje interwencje oraz odpowiedzi dziecka. Zebrany materiał pozwolił, w ramach comiesięcznych spotkań weryfikacyjnych, śledzić rozwój ścieżki edukacyjnej i scholastycznej, na podstawie szczegółowej pisemnej dokumentacji opracowanej przez różnych specjalistów, także w odniesieniu do ich relacji z członkami rodziny.

W ubiegłym roku szkolnym nauczyciele rozpoczęli przygotowania do przejścia do szkoły średniej. Dlatego w tym roku celem monografii było wyraźne przekazanie interwencji edukacyjno-dydaktycznej realizowanej w szkole podstawowej nauczycielom, którzy będą opiekować się dzieckiem w następnej szkole.

Śledzenie Monografii

W celu opracowania projektu inkluzji, należy starać się w jak największym stopniu zrozumieć sytuację ucznia z upośledzeniem. Z tego powodu, konieczne jest zadawanie pytań osobom z otoczenia dziecka, np. nauczycielom realizującym program nauczania i specjalizującym się w pomocy, kolegom z klasy, rodzicom. Rozmowy mogą być prowadzone przede wszystkim z rodzicami, prawdziwymi ekspertami rozwoju ich dzieci, rozwijając ich umiejętności pedagogiczne. Rodzice powinni być w stanie odzwierciedlić sytuację swojego dziecka i wypowiadać się na jego temat tak, jakby mówili o sobie.





Pytania do opisu „w pierwszej osobie” są następujące:

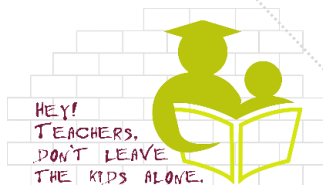
- Kim jestem?
- Co lubię?
- Co jest dla mnie trudne?
- W jaki sposób mogę się z Tobą porozumiewać?
- Jak możesz mi pomóc?

Oto opis Franceski, cierpiącej na zespół Angelmana, opracowany przez jej matkę³:

	Cześć. Mam na imię Francesca
Kim jestem?	Jestem ośmioletnią dziewczynką. Jestem córką. Jestem siostrą. Jestem bratanicą i kuzynką. Ale mogę być także koleżanką. Mogę być partnerem (nigdy nie zdradzam tajemnic).
Rzeczy, które lubię	Spacery. Zabawki do przytulania. Miękkie przedmioty. Jedzenie (zwłaszcza jabłek). Muzykę. Picie napojów. Pływanie. Obserwowanie ludzi. Chodzenie do miasta. Chodzenie do kawiarni. Zabawę na plaży. Jazdę konną. Odkrywanie nowych miejsc. Jazdę na rowerze trójkołowym.
Rzeczy, które są dla mnie trudne	Nauka języków obcych. Postępowanie zgodnie z instrukcjami. Wykrywanie zagrożenia. Ubieranie się bez niczyjej pomocy. Żywienie się bez niczyjej pomocy. Korzystanie z usług. Wykrywanie ataków epilepsji. Koncentracja na rzeczach, które mnie nie interesują. Spanie w nowych miejscach. Poruszanie się przy braku równowagi. Rozumienie uczuć innych osób. Zdobywanie nowych umiejętności.
Sposoby, dzięki którym mogę się z Tobą porozumiewać	Wypowiedz moje imię i obserwuj mnie, kiedy mówisz. Złapię Cię za rękę, aby pokazać Ci czego chcę. Mów wyraźnie. Czasami pokazuję czego chcę przy użyciu oczu.

³ Opis pochodzi z prospektu: „Naszymi oczami. Umiejętności dydaktyczne rodziców jako źródło edukacji i integracji społecznej”, Progetto So.le, Turyn, 2003, realizowanego w ramach europejskiego programu Socrates.





Sposoby w jakie
możesz mi pomóc

Daj mi wszystkiego po trochu. Pozwól mi się swobodnie poruszać w bezpiecznym miejscu. Zachęć mnie do poznawania innych dzieci. Nie bądź dla mnie nadopiekuńczy. Pokaż mi nowe rzeczy. Pomóż mi robić rzeczy, które lubię (takie jak pływanie, jazda konna, spacer). Pomóż mi zdobywać nowych znajomych. Bądź kreatywny! Stwarzaj dla mnie nowe możliwości.

Co musisz o mnie
wiedzieć

Mam epilepsję: proszę dowiedz się, co jest potrzebne w przypadku ataku. Stosuję dietę bezglutenową i bezmleczną: proszę dowiedz się, co mogę jeść. Kiedy mam problemy z utrzymaniem równowagi, musisz użyć mojej „uzdy”, abym nie doznała obrażeń. Kiedy chodzę, muszę nosić kask. Bywam trochę nerwowa, ale nie wiem, dlaczego.

Rzeczy, które chcę,
abyś o mnie wiedział

Bardzo dobrze dochowuję tajemnicy. Uwielbiam słuchać bajek. Jeśli chcesz, mogę zabrać Cię na przejażdżkę po moim ogrodzie. Jeśli położysz rękę na mojej szyi, mogę Cię uścisnąć.

Inkluzja uczniów z upośledzeniem przewiduje proces koewolucyjny. Nie tylko podmiot musi ewoluować, ale również kontekst, w którym człowiek żyje musi przejść pozytywną ewolucję. Przez *kontekst* rozumiemy zarówno zamieszkały **obszar** (szkołę, dom), jak i relacje z ludźmi (nauczycielami, wychowawcami, specjalistami ds. zdrowia psychiczno-

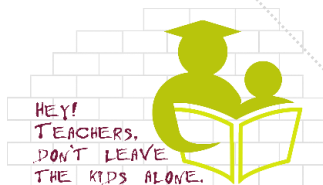
Zasoby „kolegów z klasy” stanowią ogromny potencjał, który ułatwia proces prawdziwej integracji dziecka z niepełnosprawnością nie tylko w środowisku szkolnym, ale mówiąc ogólnie, w społeczności.

Relacje wymiany i sieci przyjaźni często generalizują również konteksty pozalekcyjne, określając warunki dla opłacalnego i zadowalającego życia społecznego. Aktywacja tego zasobu wymaga jednak pracy przygotowawczej nauczyciela, który musi uwzględnić zarówno kontekst, jak i umiejętności społeczne uczniów” (Cottini, 2004, str. 105).

społecznego, rodziną i towarzyszami). Z tego powodu, należy pytać ankietowanych o to, jak bardzo relacje z dzieckiem z upośledzeniem ich wzbogaciły, o to w jakim stopniu wpłynęło to na nich pod względem osobistym i zawodowym, o to, w jakim stopniu i w jaki sposób zmieniło się otoczenie (szkoła, dom), o to w jaki sposób sytuacja ucznia z upośledzeniem pomogła stworzyć „włączającą sieć” pomiędzy szkołą, rodziną i terytorium.

Niektóre pytania, które należy zadać kolegom z klasy dziecka z poważnym upośledzeniem, aby zrozumieć przebieg procesu włączania, są następujące:





- Jeśli miałbyś opisać kogoś w związku z.... (imię towarzysza z upośledzeniem), co byś powiedział?
- Czy czujesz się przy nim komfortowo?
- Czy on patrzy na Ciebie i Cię słucha, kiedy z nim rozmawiasz?
- Czy kiedykolwiek się z nim bawiłeś?
- Co czujesz, kiedy płacze?
- Co czujesz, kiedy się śmieje?
- Czy boisz się, gdy krzyczy? Co myślisz?

Na przykład, uczennica o imieniu Agata odpowiedziała w następujący sposób:

„Mój kolega z klasy Henry jest słodkim, pięknym i dobrym dzieckiem. Kiedy się uśmiecha, wydaje się być szczęśliwy, ponieważ siedzimy cicho. Myślę, że płacze z powodu zamieszania oraz dlatego, że coś go bardzo boli. Lubię się z nim bawić w modelowanie plasteliny. Henry porusza rękami, gdy coś mu się podoba. Nie boję się, kiedy krzyczy. Kiedy z nim rozmawiam, on mnie widzi, lecz nie wiem, czy mnie słyszy.”

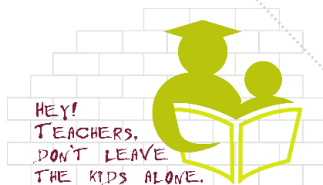
Pytania podobne do tych zadawanych rodzicom mogą być zadawane nauczycielom, prosząc ich, aby postawili się na miejscu dziecka z upośledzeniem. Poniżej została przedstawiona rozmowa z nauczycielem programu nauczania:

Pytanie: Czy możesz opisać Henry'ego tak, jakbyś był nim, wypowiadając się w pierwszej osobie?

Odpowiedź: Mam na imię Henry, jestem starszy od moich kolegów, lecz tak mały jak dziecko, dlatego jeszcze nie mówię, nie chodzę, wciąż załatwiam się w pieluchę. Mimo to, lubię świat, lubię przebywać z innymi dziećmi, bardzo lubię muzykę i jestem bardzo ciekawy życia, takiego jak dom, rodzina, szkoła i lubię jeździć autobusem. Pamiętam, gdy pojechaliśmy na wycieczkę. Miałem wtedy sześć lat. Wszyscy moi nauczyciele mieli negatywne oczekiwania, lecz ja usiadłem w swoim wózku i podziwiałem widoki za oknem. Dobrze się wtedy bawiłem, ponieważ było to gospodarstwo edukacyjne. Kontakt ze zwierzętami, z naturą...dzieci i nauczyciele bardzo mi pomogli.

P: Co jest dla Ciebie trudne?





O.: Wszystko sprawia mi trudność, ponieważ jestem mały. Chciałbym robić to, co moi koledzy. Chciałbym, lecz nie mogę, nawet jeśli ciężko pracuję. Czasami mnie to denerwuje. Czasami uderzam się w głowę, zanim to zrobię. Mam nadzieję, że to minie. Niedawno nauczyłem się jak wstawać tak jak moi koledzy. Biegają, skaczą... Gdy byłem mały, lubiłem bawić się w przesuwanie do tyłu i dużo grałem przy użyciu nóg. W tym roku próbowałem trochę chodzić, z pomocą moich rodziców i nauczycieli. Kiedy byłem młodszy, nie mogłem nawet raczkować. Ostatnio jestem w stanie to zrobić, dzięki czemu będę mógł poruszać się w przyszłości.

P: W jaki sposób porozumiewasz się z innymi?

O: W tym roku rozpocząłem lekcje wadliwej wymowy. Komunikuję swoje potrzeby za pomocą gestów, płaczu lub złości. Kiedy jestem zły, rozdrażniony lub mam kłopoty, nie mogę się porozumieć, przekręcam się na balkoniku i udaję. Zaczynam porozumiewać się z innymi, gdy coś jest nie tak.

P: Co powinniśmy o Tobie wiedzieć?

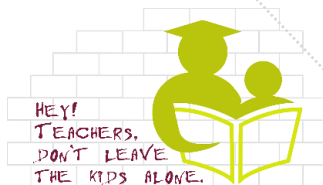
O: Bardzo lubię być myty, masowany, perfumowany i karmiony. W rzeczywistości bardzo urosłem. Chociaż w szkole wciąż muszę spożywać posiłki dla małych dzieci, ponieważ mam problemy z przeżuwaniem, moi rodzice gotują dla mnie w domu „tagiatelle” z sosem mięsny i z ich pomocą jestem w stanie zjeść coś lepszego, o bardziej wyszukanym smaku niż homogenizowane przetwory spożywcze, które jem w szkole i które mnie męczą.

P: Jak możemy Ci pomóc?

O: Możecie mi pomóc, próbując przewidzieć co chcę zrobić. Potrzebuję przedłużenia mojej ręki, aby zrobić to, czego nie jestem w stanie wykonać. Więc, jeśli muszę pokonać drogę z balkonikiem, potrzebuję kogoś, kto otworzy mi drzwi. Bardzo lubię bawić się narzędziami, kluczami i urządzeniami, bardzo lubię żelazka i sprzęt. Gdy dorosnę, chciałbym wykonywać tę samą pracę, co mój tata. Jakiś czas temu wyrzuciłem wszystko, ponieważ nic mnie nie zaintrygowało. Teraz zamiast tego, skupiam się bardziej niż wcześniej i lubię lepić kule lub „pizzę” z plasteliny z moimi przyjaciółmi.

Relacja z dzieckiem pomaga zmienić postrzeganie i umiejętności związane z inkluzją szkolną. Nauczyciel może monitorować swój proces zmiany poprzez pytania takie jak:





P: Czy relacja z Henry'm pomogła zmienić Twoje postrzeganie i umiejętności związane z włączaniem niepełnosprawnych dzieci? Jeśli tak, w jaki sposób?

O: Tak. Powiem Ci prawdę. Na początku bardzo bałem się tego dziecka i nie chciałem wejść do tej szkoły, ponieważ uważałem ją za nieodpowiednią dla niego. Kiedy przyszli nauczyciele i zobaczyłem dziecko, natychmiast się do niego przywiązałem. Nie znałem tego syndromu i musiałem przewidzieć, że wiąże się z napadami padaczkowymi. Jestem niespokojną osobą. Moim zdaniem to nie działa. Bałem się innych dzieci. Powiedziałem rodzicom, że szkoła nie jest odpowiednia ze względu na wiele ograniczeń architektonicznych i natychmiast poprosiłem pedagoga o radę. Chciałem stworzyć najbardziej odpowiednie środowisko dla wszystkich dzieci. Pedagog zalecił mi, aby natychmiast zaprowadzić go do szkoły, lecz początkowo nie uczęszczał do niej zbyt często.

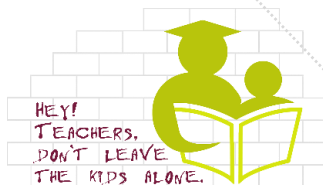
Koledzy z klasy przyjęli Henry'ego jako jednego z nich, chociaż początkowo nie rozumieli, dlaczego nie robił rzeczy w taki sposób jak oni, lecz później to zrozumieli i stworzyli małą grupę przyjaciół. Wszyscy wspólnie ze sobą współpracowali, tworząc atmosferę dobrego samopoczucia, zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców. Pierwszy rok był bardzo skomplikowany. Henry pracował z nauczycielem przez trzy dni w tygodniu. Poprzednia szkoła przekazała informacje, lecz rzeczywistość jest zawsze inna. W pierwszym roku nauczyciele nie byli współobecni. Wózek inwalidzki dotarł w drugim roku. Nie zgodziłem się. Naszym zdaniem było za wcześnie. Henry musiał ponownie zostać zachęcony do ćwiczeń, aby móc chodzić. Lekarze powiedzieli nam jednak, że Henry musi usiąść, aby zapobiec łamaniu kości. Serce płacze widząc dziecko na wózku inwalidzkim, ponieważ ma ono tyle woli i energii. Jednakże, wiedział już jakie ruchy należy wykonywać, aby poruszać się na wózku inwalidzkim.

Jeśli chodzi o włączanie, zawsze staraliśmy się ją uwzględnić, czasem z wielkim trudem, ponieważ szybko zmienia się jego nastrój i staje się pobudzony. Organizacja przestrzeni i działań została zmodyfikowana. Dla Henry'ego kluczowe było stworzenie miękkiego kąta. Na przestrzeni lat stosowano różne strategie nauczania i działania w małych grupach. Henry zrobił duży postęp, na przykład, zna na pamięć drogę do łazienki lub do warsztatów twórczych. W ramach rutynowych działań, zawsze staraliśmy się włączyć go do piosenek. Muzyka to uprzywilejowany kanał komunikacji Henry'ego.

P: Jakie korzyści według Ciebie mieli koledzy z klasy dzięki relacjom z Enrico? I jaką korzyść miał Henry dzięki relacji z towarzyszami?

O: Dla Henry'ego korzystne było zarówno pracować w małej grupie z towarzyszami w miękkim kącie, jak i uczestniczyć w zajęciach muzycznych w dużej grupie. Opracowaliśmy muzyczne zajęcia dydaktyczne na różnych poziomach zaawansowania i złożoności.





Dobrym pomysłem było poznanie Henry'ego z kolegami z klasy, ponieważ umożliwił im on kontakt z bardzo widoczną różnicą. Być może jako dorośli będą oni bardziej dbali o tych, którzy się od nich różnią. Aby uniknąć obojętności, dzieci muszą być kształcone, póki są jeszcze małe. W sali lekcyjnej uczymy, że wszyscy jesteśmy równi, lecz inni. Próbuje stworzyć małą formę demokracji. Próbuje szkolić obywateli europejskich. Próbuje. Naprawdę wierzę w integrację. Dzieci niepełnosprawne nie powinny być przenoszone do oddzielnej klasy.

Możesz być najbardziej przygotowanym nauczycielem na świecie z wieloma stopniami i tytułami, ale prawda jest taka, że dziecko uczy się więcej od swojego szkolnego kolegi. Możliwości oferowane w szkole muszą być takie same dla wszystkich dzieci. Kiedy po raz pierwszy wybraliśmy się na wycieczkę szkolną, ktoś powiedział mi, że nie chce, aby Henry z nami jechał. Powiedziałem mu wtedy, że jeśli Henry z nami nie pojedzie, ja również nie będę uczestniczył w wycieczce. Jakie miało to przesłanie dla dzieci?

O: Czy obecność Henry'ego pomogła zmienić Twój styl nauczania? Jeśli tak, w jaki sposób?

O: Tak, on mnie zmienił. Mam instynktowny temperament i czasami podnoszę głos. Musimy zamiast tego przyjąć w jego przypadku styl Montessori, co w rzeczywistości jest korzystne dla wszystkich dzieci. Henry jest niespokojny podczas zamieszania, dlatego jesteśmy przyzwyczajeni do mówienia niskim głosem.

P: Jak wyobrażasz sobie Henry'ego w przyszłości? Czego mu życzysz?

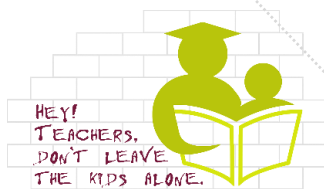
O: Jestem w stanie wyobrazić sobie przyszłość Henry'ego do momentu ukończenia szkoły podstawowej. Nie wiem, czy kiedykolwiek będzie w stanie jeść bez niczyjej pomocy. Byłbym bardzo szczęśliwy, gdyby mógłbyć niezależny nawet w podstawowym zakresie.

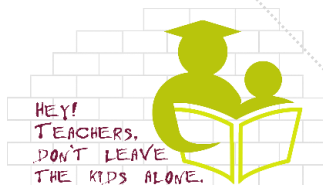
P: Czego nauczyła Cię relacja z rodziną Henry'ego?

Relacja z rodzicami nauczyła mnie, że muszę dostosować swój sposób postrzegania do każdej sytuacji. Informacje na temat przyjmowania dzieci niepełnosprawnych i ich rodziców zostaną przekazane na początku roku. Rodziny tych dzieci uczestniczą w wielu zinstytucjonalizowanych spotkaniach, lecz potrzeba bardziej nieformalnych i bardziej intymnych chwil, ponieważ, moim zdaniem, czują się oni bardzo niekomfortowo będąc w centrum uwagi innych osób. Nauczyłem się cierpliwości i ważne jest podjęcie współpracy ze stowarzyszeniami i władzami lokalnymi.

Coraz większa „znajomość zagadki” (Canevaro, 1988) pozwala na bardziej efektywne opracowywanie i ponowne opracowanie Indywidualnego Programu Nauczania.







Narzędzie: Indywidualny Program Nauczania

Jest to złożone narzędzie, które jest traktowane jak podstawowe przez członków grupy badawczej. Jest wynikiem międzybranżowej pracy wszystkich osób, które stanowią istotny punkt odniesienia dla ucznia (dyrektor szkoły, nauczyciele, wychowawcy, członkowie rodziny, eksperci ds. społeczno-zdrowotnych, technicy ds. rehabilitacji itp.). Pozwala ono organizować relatywne dane poznawcze zarówno na potrzeby, jak i na potencjał podmiotu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz kierować działaniami edukacyjnymi i dydaktycznymi, unikając podziału oraz niespójności pomiędzy wszystkimi interwencjami. Wymaga stałego dokumentowania obserwacji i działań w celu oceny skuteczności tego, co zostało zaplanowane.

Indywidualny Program Nauczania to narzędzie, które, w przypadku dobrego sformułowania, jest przydatne do zrozumienia zarówno potrzeb, marzeń, możliwości, trudności niepełnosprawnego dziecka, jak również zasobów szkolnych i pozaszkolnych pomagających mu w realizacji projektu życia.

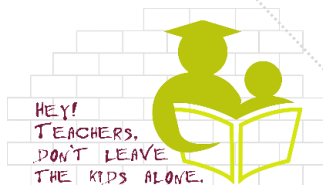
Opis

Indywidualny Program Nauczania corocznie opisuje interwencje edukacyjne i dydaktyczne dla ucznia, określając cele, metody i kryteria oceny. Stanowi integralną część programu edukacyjno-dydaktycznego klasy i zawiera:

- cele kształcenia oraz cele wychowawcze, a w szczególności cele wychowawcze, cele socjalizacji oraz cele nauczania, związane z różnymi obszarami, które można realizować w ciągu roku, również w odniesieniu do planowania klasy
- plany pracy (określone działania)
- metody, materiały, dotacje i technologie służące do organizacji wniosku, w tym organizacji zasobów (harmonogramów i organizacji działań)
- kryteria i metody oceny
- formy integracji między edukacją szkolną i pozaszkolną.

Ponieważ ocena uczniów niepełnosprawnych odnosi się do Indywidualnego Programu Nauczania, zarówno jeśli chodzi o cele, jak i metody i kryteria weryfikacji, dokument ten musi





wyraźnie opisywać wszystkie elementy, które w rzeczywistości umożliwią dokonanie oceny wyników działalności edukacyjnej.

Indywidualny Program Nauczania jest opracowywany na początku każdego roku szkolnego i podlega weryfikacji. Jest on opracowywany wspólnie przez szkołę, służby społeczne (zespół ds. zdrowia psycho-społecznego) oraz nauczyciela, we współpracy z rodziną.

Indywidualny Program Nauczania jest podstawowym narzędziem, które musi wyróżniać każdą instytucję szkolną, która chce być prawdziwie włączająca i której głównym celem jest wspieranie sukcesów edukacyjnych uczniów, zgodnie z ich mocnymi i słabymi stronami, stosownie do czasu i stylów uczenia się.

Cele

- Opracowanie hipotezy dotyczącej projektu szkoleniowego, który będzie towarzyszył uczniowi, a także go wspierał i motywował
- Integracja obserwacji i umiejętności różnych profesjonalistów zaangażowanych w tworzenie możliwie pełnego obrazu mocnych, słabych stron ucznia oraz zasobów kontekstowych
- Ograniczenie celów związanych z różnymi obszarami kształcenia pod kątem zauważalnych, a zatem możliwych do oceny zachowań.

Odbiorcy

Dzieci, nauczyciele, pedagodzy szkolni, rodzice i zespół ds. zdrowia psycho-społecznego.

Czas trwania

Indywidualny Program Nauczania jest opracowywany raz w roku i musi zostać sporządzony w ciągu pierwszych dwóch miesięcy od daty rozpoczęcia roku szkolnego.

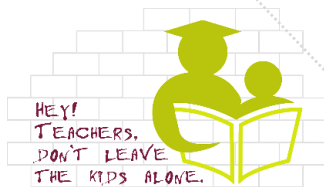
Materiały

Dokumenty z obserwacji, listy kontrolne.

Przestrzenie

Kontekst scholastyczny i pozaszkolny, w którym żyje dziecko.





Umiejętności nauczyciela

Umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji i komunikacji:

- Umiejętność nawiązania współpracy i pracy w grupach
- Umiejętność zachęcania do prawdziwego zaangażowania

Transwersalne umiejętności metodyczne i dydaktyczne:

- Umiejętność prowadzenia ukierunkowanych oraz zintegrowanych obserwacji
- Umiejętność zapewnienia możliwości zgodnie z podejściem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (WHO, 2000)
- Umiejętność planowania, organizowania i oceny działań w dziedzinie kształcenia

Umiejętności organizacyjne:

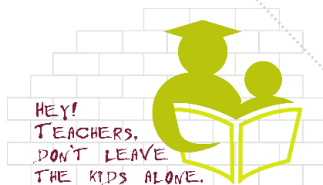
- Umiejętność przygotowania przestrzeni oraz organizowania czasu
- Umiejętność planowania zajęć w zintegrowany sposób wraz z programowaniem klasy

Kwestie godne uwagi

Opracowanie Indywidualnego Programu Nauczania musi być podzielone pomiędzy wszystkie podmioty, które towarzyszą dziecku w jego procesie rozwoju, w celu zajęcia się różnymi aspektami, według własnej wiedzy i umiejętności.

Należy podkreślić, że opracowanie Indywidualnego Programu Nauczania nie może być powierzone wyłącznie nauczycielowi odpowiedzialnemu za wsparcie, tak jakby był jedynym opiekunem niepełnosprawnego ucznia. Problematiczny aspekt związany z narzędziem polega na tym, że można go używać w sposób sztywny i deterministyczny, określając bezpośredni związek przyczynowy pomiędzy momentem diagnostycznym oraz prognostycznym dotyczącym ucznia, w celu realizacji interwencji dydaktycznych. Na podstawie diagnozy i wiedzy dotyczącej określonych cech, można było wywnioskować pewność odnośnie tego kim jest uczeń i kim zostanie w przyszłości oraz jaki proces edukacyjny i dydaktyczny należy wprowadzić. Ryzyko polega na formułowaniu osądów, które ograniczają możliwości ucznia, zamiast je otwierać na przyszłe planowanie egzystencjalne. Innym zagrożeniem jest używanie narzędzia w sposób biurokratyczny i ustandaryzowany.



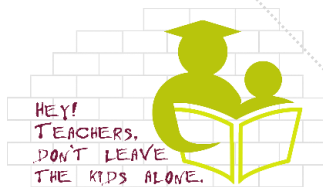


CZYM JEST ICF?

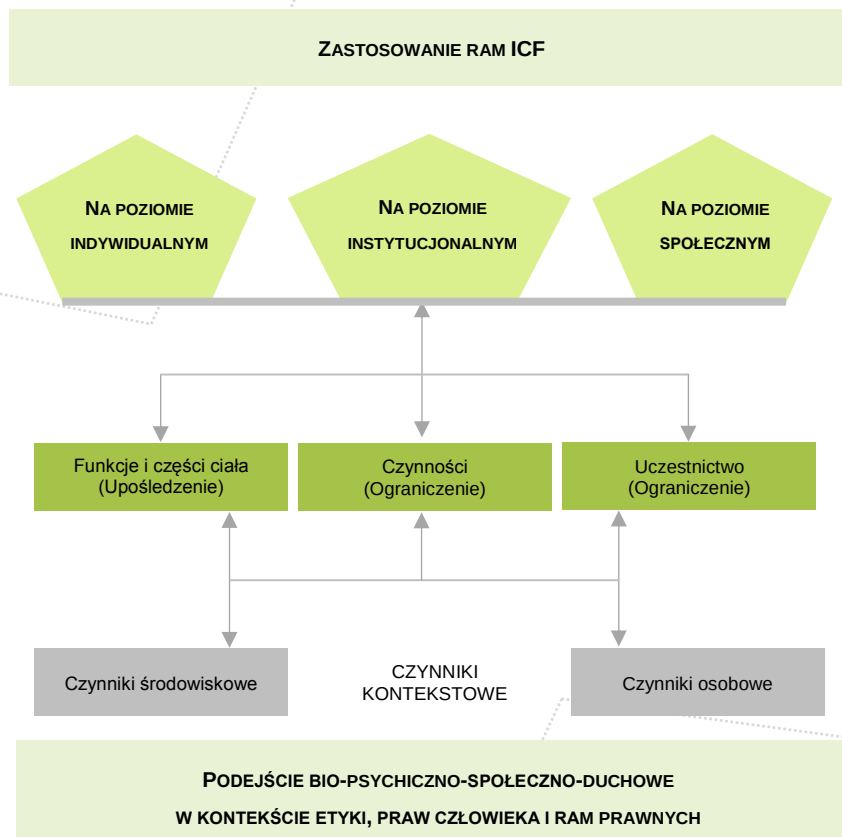
Za pomocą ICF (Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia) odwołujemy się do narzędzia opracowanego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w 2001 roku, w celu uzyskania systematycznej klasyfikacji, która opisuje zmiany stanu zdrowia danej osoby.

W przeciwieństwie do poprzednich klasyfikacji (ICD i ICIDH), gdzie dużo miejsca poświęcono na opis chorób jednostki, głównie przy użyciu terminów o negatywnym znaczeniu, takich jak: upośledzenie, problem, niepełnosprawność w tej klasyfikacji WHO autorzy odnoszą się do terminów analizujących zdrowie jednostki w pozytywnym znaczeniu (tj. funkcjonowanie i zdrowie). W szczególności ICF ma na celu przygotowanie szeroko zakrojonej analizy stanu zdrowia osób poprzez uwzględnienie korelacji między zdrowiem i środowiskiem. Niepełnosprawność jest postrzegana jako stan określany przez negatywną interakcję pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, który utrudnia zarówno „aktywność”, czyli wykonywanie zadań lub czynności, jak i uczestnictwo, tj. zaangażowanie podmiotu w życie społeczne. ICF nie chce opisywać ludzi, lecz sytuacje ich życia codziennego związane z ich kontekstem środowiskowym. Narzędzie przedstawia tego typu sytuacje, przyjmując standardowy, ujednolicony język, próbując uniknąć semantycznych nieporozumień i ułatwiając komunikację między różnymi użytkownikami na całym świecie.





Opis jest opracowywany poprzez identyfikację przedstawionych poniżej aspektów:



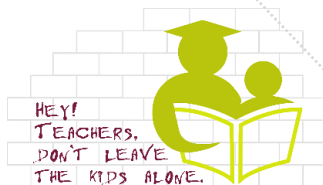
Przykład analizy przeprowadzonej przy użyciu wskaźników ICF w odniesieniu do ucznia z dyskalkulią

U podstawy zakłóceń, które hamują normalny proces nabywania umiejętności czytania, pisania i liczenia, leżą dysfunkcje neurobiologiczne.

Czynniki neurobiologiczne stają na przeszkodzie czynnikom środowiskowym, określanym przez:

- czynniki kontekstowe (związane ze środowiskiem rodzinnym, szkołą, społecznością)
 - czynniki osobowe (psychologiczne, emocjonalne, behawioralne, style atrybucji, poczucie własnej skuteczności, samoocena, emocjonalność, motywacja) i pomagają w określeniu fenotypu zakłócenia oraz mniejszego lub większego dostosowania.





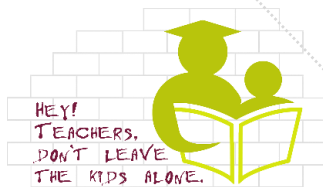
Kod		Wartość nominalna
D 150	Obliczenia	Należy rozwijać umiejętności wykonywania prostych i złożonych działań matematycznych, takich jak: stosowanie znaków dodawania i odejmowania oraz dostosowanie prawidłowego działania do problemu.

Kod poziomu	Poziom kompetencji
2	Średnia trudność Trudność w zakresie automatyzacji, określona przez specyficzne zaburzenie w nauce, bardzo utrudnia: Mnemoniczne uzyskiwanie niektórych wyników mnożenia (na przykład 6×7; 6×9, ...) Wykonywanie mnożenia przez jedną lub więcej cyfr. Trudności te wpływają na poprawność odpowiedzi udzielanych w odniesieniu do prostych problemów.

Czynniki środowiskowe

Ułatwienia	Przeszkody
Poszanowanie różnic jednostki w klasie Dydaktyka nastawiona na tworzenie warunków sukcesu szkolnego w odniesieniu do każdego ucznia, poprzez: Zaangażowanie samego ucznia w proces kształcenia	Przekonania nauczyciela o teorii inteligencji, o możliwości wprowadzania zmian poprzez edukację i nauczanie, itp. Napiętnowanie ucznia przez nauczyciela Słabe umiejętności pedagogiczne

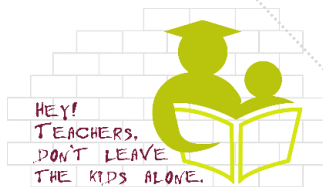




Czynniki środowiskowe

Zachęcanie do aktywnego osiągnięcia zaplanowanych celów Rozważenie błędu lub źródła analizy, w celu znalezienia strategii na ich przezwyciężenie	
Stosowanie tabliczek mnożenia	Zadania z wieloma ćwiczeniami i/lub z małą ilością czasu
Używanie oprogramowania	
Rodzina Towarzystwo Dysleksji	Niewiedza społeczeństwa o problemie dotyczącym specyficznych zaburzeń uczenia się





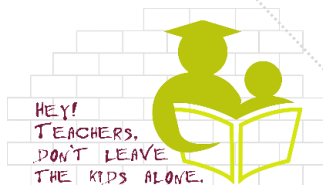
Czynniki osobowe

Uczniowie, którzy mają trudności w szkole, posiadają prawdopodobnie poniższe cechy:

- niską samoocenę
- obawę przed porażką
- strach przed wykonywaniem zadań
- słabą motywację

Aby uczeń mógł osiągnąć sukces szkolny konieczne jest opracowanie oferty dydaktycznej, pozwalającej zaspokoić potrzebę jego sukcesu, umożliwiającej mu rozwój empatycznych, emocjonalnych relacji oraz kształtującą jego wewnętrzną motywację.





Przykład Indywidualnego Programu Nauczania

Szkoła.....

Indywidualny program nauczania

Rok szkolny.....

Uczeń

DANE SZKOŁY

Uczeń

Szkoła

Klasa

Data urodzenia:

Adres:

Rodzaj niepełnosprawności:

Nauczyciel

Liczba godzin tygodniowo:

Inne dane edukacyjne:

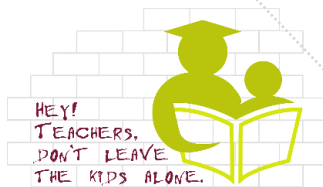
Liczba godzin tygodniowo:



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



PREZENTACJA KLASY

GODZINY LEKCYJNE (wskazać dyscypliny)

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

PLAN ZAJĘĆ.....

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

LEGENDA:

Uczestnictwo nauczycieli specjalistów: S - Obecność wychowawcy: E - i obecność: C

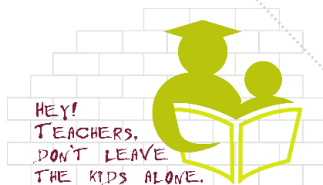
Kontekst: O aktywność w klasie; Ø mała grupa i/lub indywidualna praca w TEACCH (w razie potrzeby)



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



WSPARCIE

UWAGA: Należy opracować tylko części związane z przedmiotem indywidualnej pracy z uczniem (patrz załącznik „Wskaźniki dotyczące określania celów IEP w odniesieniu do uczniów o różnych umiejętnościach”), aby ustalić indywidualne cele na różnych osiach. Przez nauczyciela wspierającego we współpracy z nauczycielami realizującymi program nauczania i kadrami nauczycielską.

Nauczyciel.....

1. ASPEKTY RELACYJNE

Obserwacje	
Cele indywidualne	

2. NIEZALEŻNOŚĆ

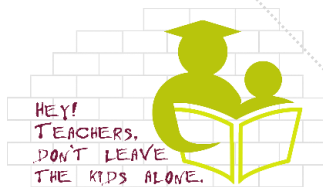
Obserwacje	
Cele indywidualne	

3. KOMUNIKACJA - JĘZYK

Obserwacje	
Cele indywidualne	

4. CZUCIE

Obserwacje	
Cele indywidualne	



5. MOTORYKA

Obserwacje

Cele indywidualne

6. OBSZAR NEUROPSYCHOLOGICZNY

Obserwacje

Cele indywidualne

7. OŚ POZNAWCZA

Obserwacje

Cele indywidualne

8. NAUKA

Obserwacje

Obszar lub dyscyplina: Obszar językowy

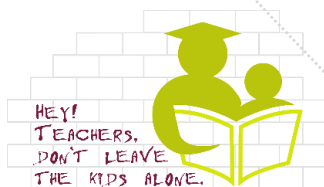
Cele indywidualne

Obserwacje

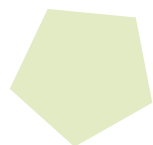
Obszar lub dyscyplina: Obszar matematyczno-logiczny

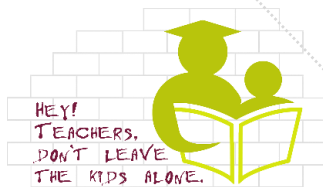
Cele indywidualne





Zespół	Podpis
Kierownik	
Nauczyciel szkolny	
Nauczyciel zawodowy	
Wychowawca	
Rodzice	
Neuropsychiatra	
Logopeda	
.....	





KONKRETNY PROJEKT EDUKACYJNY

UWAGA: Wypełnij w przypadku Konkretnego Projektu Edukacyjnego. Zaktualizuj każdy wzór konkretnego projektu z poprzedniego roku. Opracowane przez wychowawcę we współpracy z nauczycielami zawodowymi i szkolnymi.

Szkoła

Karta projektu

Rok szkolny.....

Uczeń

Tytuł projektu:

.....

Nowe osiągnięcie:

Okres:

Kontynuacja wieloletniego projektu

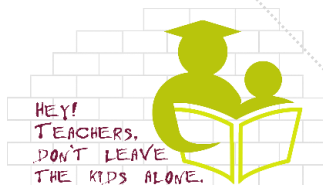
Cel projektu:



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



Bibliografia

Bateson, G. (1972). *Kroki prowadzące do ekologii umysłu: Zebrane eseje z dziedziny antropologii, psychiatrii, ewolucji i epistemologii*. University of Chicago Press.

Biggeri, M., Trani, J.F., Bakhshi, P. (2010). *Le teorie della disabilità: una reinterpretazione attraverso l'approccio delle capability di Amartya Sen [Teorie niepełnosprawności: reinterpretacja poprzez podejście umiejętnościowe Amartya Sen]*. W Biggeri M., Bellanca N. (a cura di). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità [Od relacji opartej na opiece do relacji opartej na bliskości. Podejście umiejętnościowe do osób niepełnosprawnych]*. Neapol: Liguori.

Booth, A., Ainscow, M. (2002). *Wykładnik inkluzji: przewodnik po rozwoju szkoły opierającym się na wartościach włączających*. Wydane przez CSIE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ekologia rozwoju człowieka: Eksperymenty z natury i projektowania*. Cambridge, Mass: Uniwersytet Harvardzki.

Canevaro, A. (a cura di) (1988). *Handicap e scuola: manuale per l'integrazione scolastica [Niepełnosprawność i szkoła: przewodnik dotyczący integracji szkolnej]*. Rzym: La nuova Italia scientifica.

Canevaro, A., D Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti [Integracja szkolna w postrzeganiu nauczycieli]*. Trento: Erickson.

Contini, M., Manini, M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi [Opieka w edukacji. Między rodzicami i usługami]*. Rzym: Carocci.

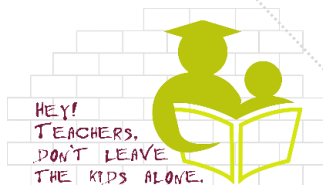
Contini, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione [Intersubiektywna komunikacja między samotnością a globalizacją]*. Piza: ETS.

Fabbri, M. (2008). *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi [Problemy z empatią. Pedagogika emocji w obliczu zmian stylów kształcenia]*. Piza: ETS.

Feurstein, R., Rand, Y., Rynders, Je. (1988). *Nie akceptuj mnie takim, jakim jestem. Pomaganie osobom z upośledzeniem umysłowym*. Boulder, CO: Perseus Publishing.

Florian, L. (2009). "Przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach", *Nauczanie i kształcenie nauczycieli*, 25, s. 533-534.





Florian, L. (2012). *Kształcenie nauczycieli pod kątem inkluzji: Program przyszłych badań*. In C. Forlin (wyd.). *Przyszłe kierunki kształcenia włączającego nauczycieli: Perspektywa międzynarodowa* (212–220). Londyn: Routledge.

Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità, handicap. Per una nuova cultura della disabilità* [Różnorodność, podatność, upośledzenie. Dla nowej kultury niepełnosprawności]. Trento: Erickson.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond D. (2009). „Przygotowanie nauczycieli do zajęć włączających”, *Nauczanie i kształcenie nauczycieli*, 25, 535-542.

Mitchell, D. (2014). *Co naprawdę działa w edukacji specjalnej i włączającej. Wykorzystanie strategii nauczania opartego na dowodach*. Nowy Jork: Routledge.

Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* [Siedem złożonych lekcji dla przyszłej edukacji], Mediolan: Raffaello Cortina.

Orsi, M. (2016). *Una scuola senza zaino* [Szkoła bez plecaka], Trento: Erickson.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1967). *Pragmatyka komunikacji międzyludzkiej. Badanie wzorców interakcyjnych, patologii i paradoksów*. Nowy Jork: Norton.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità* [Inkluzja edukacyjna. Wskazania pedagogiczne dotyczące niepełnosprawności] Mediolan: Mondadori. Sandri, P. (2014a). „Inkluzja we Włoszech: Specjalna pedagogika włączająca”, *ALTER - Europejski Dziennik Badań dotyczących Niepełnosprawności/ Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, ed. 8/2: 92-104.

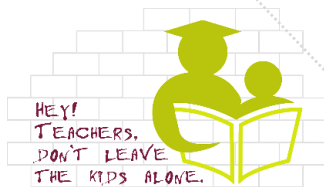
Sandri, P. (2014b). *Bisogni educativi speciali e Diritti di inclusione* [Specjalne potrzeby edukacyjne i prawa włączające]. In P. Gaspari, *Pedagogia speciale e B.E.S. [Pedagogika specjalna i specjalne potrzeby edukacyjne.]*, Rzym: Anicia: 123-150.

Sandri, P. (2015). „Elementi di Didattica Speciale per l'inclusione” [”Elementy specjalnej dydaktyki włączającej”]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1: 61-71.

Stanovich, P.J., Jordan, A. (2002). „Przygotowanie nauczycieli do nauczania w włączających salach lekcyjnych: Daje do myślenia”. *Nauczyciel wychowawca*. 37(3):173-185.

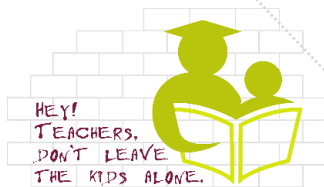
Topping, K. (1988). *Podręcznik dotyczący uczenia się z pomocą rówieśników*. Londyn: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1924). *Podstawy defektologii (psychologia defektologiczna i trudności w nauce)* (2). Nowy Jork: Plenum.



Zazzo, R. (1960). Une Recherche d'équipe sur la débilité mental. „Enfance”. 13 (4-5): 335-364.





Załącznik

Edukacja oparta na dowodach.
Europejski model strategiczny dla inkluzji szkolnej
(EBE-EUSMOSI) - 2014-1-IT02-KA201-003578

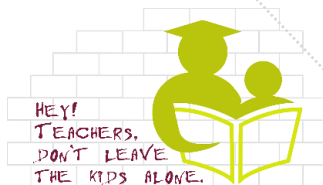
JAKOŚĆ INKLUZJI SZKOLNEJ SAMODZIELNA OCENA PRACOWNIKÓW DYDAKTYCZNYCH



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



Edukacja oparta na dowodach. Europejski model strategiczny dla inkluzji szkolnej

(EBE-EUSMOSI) - 2014-1-IT02-KA201-003578

Wymiar A:

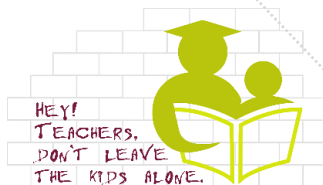
Organizacja włączająca

Samodzielna ocena dotycząca szkoły (lub zespołu szkół)

Rada pedagogiczna musi wyrazić zgodę na udzielenie odpowiedzi

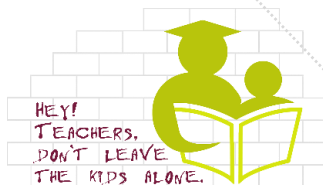
Wskazówki	Wynik (1-4)
1. Wszyscy nauczyciele ze sobą współpracują i traktują się z szacunkiem, w celu osiągnięcia celów integracyjnych, niezależnie od warunków i cech każdego z nich (nadawcy, sytuacji społecznej, przekonań politycznych, itp.).	1 2 3 4
2. Działania kolegalne (spotkania z nauczycielami, itp.) są uważane za pożyteczne, a nie za zwykłe rutynowe spotkania, przez wszystkie osoby zaangażowane w projekt szkolny.	1 2 3 4
3. Wszyscy nauczyciele (nauczyciele programu nauczania i nauczyciele wspierający) są zaangażowani w planowanie programu nauczania dla każdego ucznia oraz jego ocenę (tj. działania wspierające zdobywanie wiedzy nie są planowane i są nagradzane oraz oceniane wyłącznie przez nauczyciela wspierającego, itp.).	1 2 3 4
4. Szkoła zna zewnętrzne plany i projekty mające na celu promowanie integracji.	1 2 3 4
5. Szkoła promuje debaty ze społecznością, poświęcone tematowi integracji.	1 2 3 4
6. Pracownicy szkoły dzielą się celami integracyjnymi i identyfikują się z projektem szkolnym (plany zajęć szkolnych są umieszczane w dobrze widocznych i oświetlonych miejscach).	1 2 3 4
7. Podczas opracowywania projektu szkoły pomysły i propozycje wszystkich osób brane są pod uwagę i wszyscy ponoszą odpowiedzialność za uczynienie szkoły bardziej integracyjnym miejscem.	1 2 3 4





8. Wszyscy nauczyciele programu nauczania i nauczyciele wspierający angażują się w planowanie indywidualnego programu nauczania dla każdego ucznia z niepełnosprawnością, w celu przekształcenia go w okazję do poprawy procesu zdobywania wiedzy przez wszystkich uczniów.	1 2 3 4
9. Nauczyciele programu nauczania i nauczyciele wspierający określają wspólne cele, zarówno w odniesieniu do standardowego programu nauczania, jak i indywidualnego programu nauczania, które można przybliżyć, aby wzmocnić udział ucznia z niepełnosprawnością we wspólnych działaniach.	1 2 3 4
10. Oprócz nauczycieli, również inni specjaliści (asystenci edukacyjni i komunikacyjni, pracownicy wspierający, itp.) uczestniczą w planowaniu działań wspierających z pełnym poszanowaniem godności.	1 2 3 4
11. Zajęcia odświeżające i kursy poświęcone tematom integracji są opracowywane we współpracy z lub w każdym razie, z udziałem wyspecjalizowanych instytucji i specjalistów, którzy w różnym charakterze zajmują się dziećmi z problemami.	1 2 3 4
12. Pracownicy szkoły, rodziny i uczniowie opracowali wspólny punkt widzenia dotyczący znęcania się nad słabszymi.	1 2 3 4
13. Pracownicy szkoły przechodzą regularne szkolenia w zakresie kształcenia integracyjnego.	1 2 3 4
14. Zajęcia uaktualniające wiedzę i umiejętności oraz kursy dla nauczycieli pomagają poprawić ich zdolność do współpracy w sali lekcyjnej.	1 2 3 4
15. Nauczyciele informują swoich kolegów o tym, co osiągnęli poprzez uczestnictwo w kursach szkoleniowych i w zajęciach uaktualniających wiedzę i umiejętności. Wspólnie oceniają perspektywy wdrożenia.	1 2 3 4
16. Aktywa oferowane przez ten obszar (rodziny, stowarzyszenia, itp.) są wykorzystywane jako zasoby na doskonalenie praktyk dydaktycznych i perspektyw integracyjnych szkoły.	1 2 3 4
17. Informacje na temat szkoły są dostępne i zrozumiałe dla wszystkich (tj. są tłumaczone na większość języków, dostępne w alfabecie Braille'a, rejestrowane i przedstawiane na obrazkach, itp.).	1 2 3 4
18. Organizowane są inicjatywy z udziałem rodziców, mające na celu docenienie wymiaru integracyjnego (tj. konferencje i kursy szkoleniowe poświęcone integracji, spotkaniom z rodzicami, świadomości różnic kulturowych, itp.).	1 2 3 4
19. Szkoła zorganizowała i przeprowadza projekt mający na celu powitanie nowych uczniów i uwzględnienie różnic społecznych, kulturowych i językowych.	1 2 3 4
20. Potrzeby uczniów z udokumentowanymi zaburzeniami uczenia się lub z innymi rodzajami specjalnych potrzeb brane są pod uwagę przez wszystkich nauczycieli klas i uwzględniane w każdym przedmiocie.	1 2 3 4





Wymiar B:

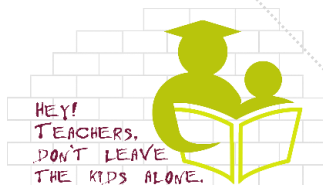
Dydaktyka włączająca

Samodzielna ocena dotycząca klasy

Rada pedagogiczna musi wyrazić zgodę na udzielenie odpowiedzi

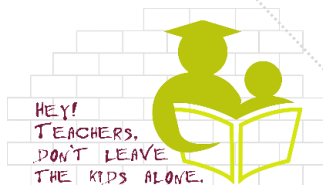
Wskazówki	Wynik (1-4)
1. Uczniowie biorą udział w ocenie i dokonują samooceny.	1 2 3 4
2. Informacje zwrotne dotyczące oceny są udzielane uczniom w celu wyjaśnienia im czego się nauczyli i w jaki sposób mogą wspierać swoją naukę.	1 2 3 4
3. Promowane są formy wspólnej oceny prac grupowych.	1 2 3 4
4. Wszyscy uczniowie angażują się w znajdowanie rozwiązań na trudne sytuacje w sali lekcyjnej.	1 2 3 4
5. Uczniowie uczestniczą w opracowywaniu zasad zarządzania klasą.	1 2 3 4
6. Uczniowie są zachęceni do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę.	1 2 3 4
7. Nauczyciele wyjaśniają cele proponowanej działalności edukacyjnej.	1 2 3 4
8. Uczniowie są odpowiedzialni za opracowanie metody badawczej.	1 2 3 4
9. Uczniowie mają możliwość wyboru swoich zajęć (lub przynajmniej części z nich).	1 2 3 4
10. Zainteresowania, wiedza i umiejętności zdobywane samodzielnie przez uczniów są uwzględniane i wykorzystywane podczas lekcji.	1 2 3 4
11. Praca domowa ma zawsze wyraźny cel, którym jest wspieranie nauki.	1 2 3 4
12. Praca domowa jest zawsze zadawana z uwzględnieniem umiejętności i wiedzy wszystkich uczniów.	1 2 3 4
13. Nauczyciele zapraszają uczniów do współpracy podczas odrabiania lekcji.	1 2 3 4
14. Uczniowie mają możliwość dokonywania pewnych wyborów dotyczących pracy domowej, aby powiązać ją z rozwojem swojej wiedzy i zainteresowań.	1 2 3 4





15. Organizacja zajęć edukacyjnych przewiduje wiele zajęć grupowych mających na celu promowanie form wspólnego zdobywania wiedzy.	1 2 3 4
16. W celu wspierania uczniów, którzy mają różnego rodzaju trudności, organizowane są formy korepetycji w parach, udzielane przez bardziej wykwalifikowanych kolegów z klasy.	1 2 3 4
17. Oferowane są zajęcia edukacyjne mające na celu uświadomienie uczniom ich własnych emocji oraz emocji innych osób, jak również rozwijanie umiejętności społecznych i emocjonalnych.	1 2 3 4
18. Zajęcia edukacyjne uwzględniają cechy każdej osoby, promując zrozumienie różnic społecznych, kulturowych, językowych, płciowych, wyznaniowych, itp.	1 2 3 4
19. Sytuacje niepełnosprawności i inne, wiążące się z potrzebami specjalnymi są tematami refleksji i dyskusji prowadzonych podczas zajęć edukacyjnych.	1 2 3 4
20. Wprowadzane są różne style nauczania, aby lepiej odpowiadać odmiennym stylom zdobywania wiedzy przez uczniów (tj. promowane są nie tylko werbalne wyjaśnienia, lecz również formy wizualizacji, czynności manualne, itp.).	1 2 3 4





Szkoła bez plecaka

Nasza podróż...

(Szkoła Im. Kennedyego w Vado-Monzuno - klasy: klasa V w Monzuno; klasa IV i IVB w Vado)

Zaczęliśmy ponownie używać mebli, które już mieliśmy, lecz zmieniliśmy ich ustawienie

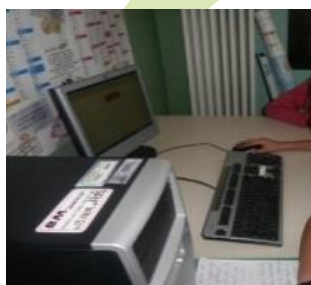
Zdemontowaliśmy drzwi do szafek
i zorganizowaliśmy przestrzeń Agorà wyposażoną
w wykładziny podłogowe.



Biurko nauczyciela zostało umieszczone w rogu
i ustawiliśmy ławki. Były to kwadratowe stoły, lecz nie
mieliśmy innych...

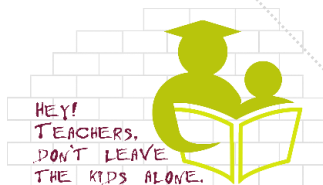


Następnie przygotowaliśmy środowisko klasowe



Niektóre sale lekcyjne są wyposażone w L.I.M.
i komputer z drukarką, na którym uczniowie
mogą pracować w grupie...





W klasach znajdują się tablice. W niektórych klasach są dwie lub na więcej ścianach.



Kąt do nauki języka angielskiego.



Pod krzesłami znajdują się piłki tenisowe...
tłumiące hałas!



Bardzo dobra mama
i nauczycielka, przy użyciu starych par
dżinsów, zaprojektowała piękne torby,
które zastąpiły tradycyjny plecak.



Dżinsy zostały poszarpane przez same dzieci
podczas warsztatów szycia.

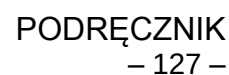
**Następnie przygotowaliśmy materiały
do zarządzania**



Erasmus

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.

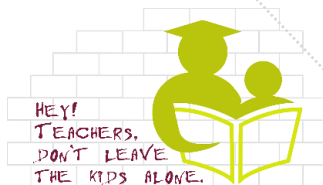


A photograph of a wooden board with three columns of names. The columns are labeled 'MANGIO', 'VOKE MANGIO', and 'VOKO'. The board is mounted on a wall. To the right of the board is a sign that says '5A' and 'L'ESSE'.

Każde dziecko stworzyło własny czytnik podczas specjalnych warsztatów montażowych.

A rolled-up white paper with the word "MATHIA" written in large, colorful, stylized letters. The letters are blue, red, and black. The paper is resting on a white surface. In the background, there is a green wall and some furniture, including a table and chairs.





SYGNALIZACJA ŚWIETLNA

Dzieci włączają czerwone światło, gdy wychodzą z klasy, jeśli muszą skorzystać z toalety (pojedynczo); kiedy wracają, włączają zielone światło.



Nasz dzień w szkole

Opracowaliśmy kilka rutynowych zajęć

Początek dnia: bajka powitalna.

Na początku dnia szkolnego uczniowie zaznaczają swoją obecność na stołówce, a następnie wchodzi do sali lekcyjnej. Jeden z nich sprawdza tablicę pod kątem możliwych błędów (każdy uczeń wpisuje się pojedynczo).

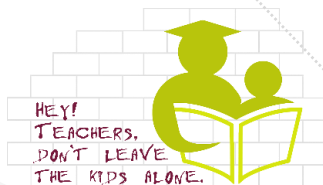
Dzieci zajmują miejsca w Agorà i słuchają nauczyciela, który czyta bajkę.



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



PLAN LEKCJI

Pod koniec czytania „Bajki na dobranoc”,
nauczyciel zaprasza uczniów do zapoznania się
z zajęciami opracowanymi na dany dzień
w planie dnia wystawcy.

Uczniowie siedzą przy stołach i
rozpoczyna się lekcja.



TABLICA ZADAŃ

Możesz zobaczyć zawartość tabeli i zmienić
kolejność zadań.



PRAWDZIWA ZASADA

**Kontynuowaliśmy zajęcia laboratoryjne,
metody pracy stosowane już w szkole**

WARSZTATY GOTOWANIA

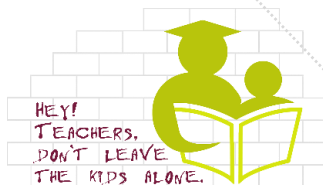
WARSZTATY SZYCIA



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-024342

Niniejszy projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.



„Castagnaccio”

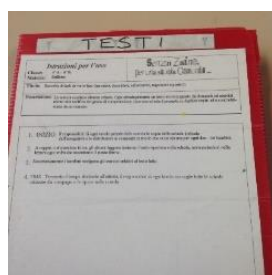
W końcu opracowaliśmy kilka materiałów do nauki

Do nauki języka angielskiego



Historii i geografii

Języka włoskiego...



...do wymyślenia historii



na lekcje matematyki



Karty do gry i nauki tabliczki mnożenia

Bawimy się!



Erasmus+

Projekt nr 2016-1-IT02-KA201-02

Niniejszy projekt został sfinansowany przez Wspólnotę Europejską. Niniejsza publikacja przedstawia jedynie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w nim zawartych.