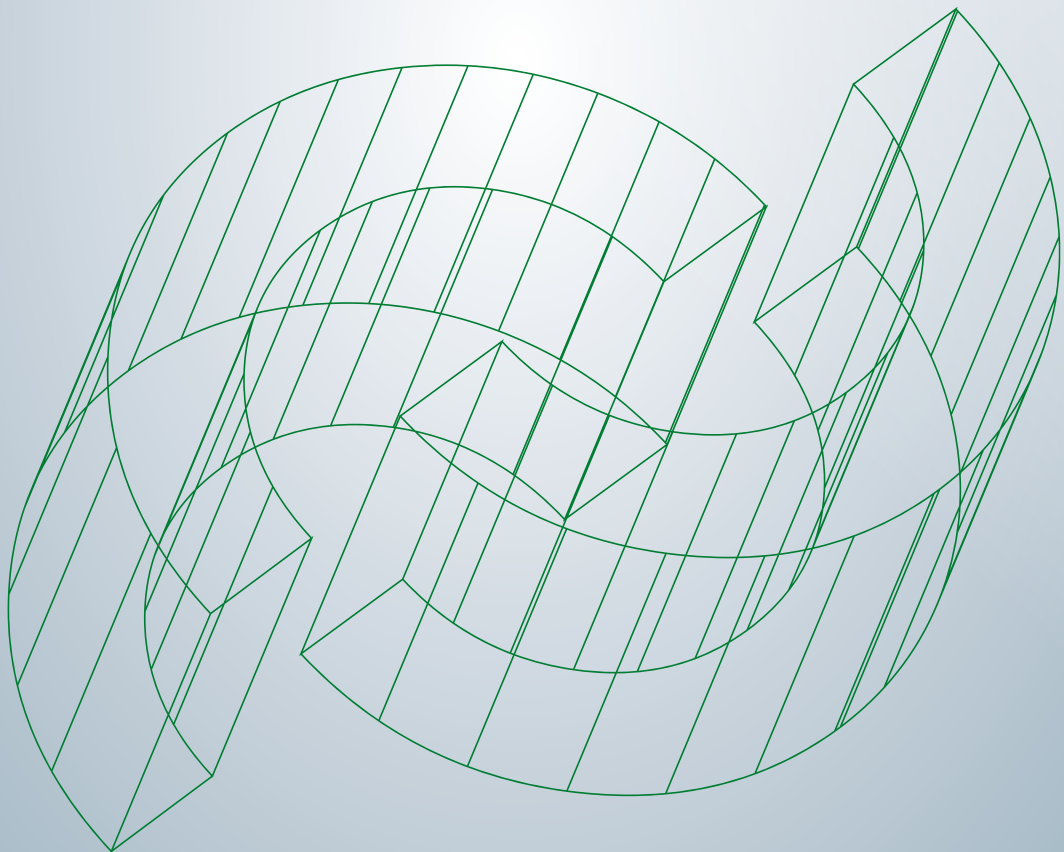


Bateria testów TR↻S-KA 1

Ewa Domagała-Zyśk ▪ Tomasz Knopik
Beata Papuda-Dolińska ▪ Katarzyna Ita Bieńkowska

Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi



Bateria testów TR^oS-KA 1

Ewa Domagała-Zyśk ▪ Tomasz Knopik
Beata Papuda-Dolińska ▪ Katarzyna Ita Bieńkowska

Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2023

Recenzenci:

prof. dr hab. Zenon Gajdzica; dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. APS

Konsultacja merytoryczna
Wydział Diagnostyki i Współpracy
z Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi
Izabella Lutze, Natalia Fryzowicz

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2023
Wydanie I

ISBN 978-83-67366-35-9

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC-BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa
Aleje Ujazdowskie 28
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie

Bateria testów TROS-KA w kontekście pracy wychowawców i nauczycieli	5
--	----------

Rozdział 1

Znaczenie kompetencji emocjonalno-społecznych jako zasobów transferowalnych	8
--	----------

Rozdział 2

Ocena funkcjonalna w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi	13
--	-----------

Rozdział 3

Wykorzystanie baterii TROS-KA w ocenie funkcjonalnej	18
3.1. Budowa skali KA	18
3.2. Normy dla skali KA	21

Rozdział 4

Uniwersalne projektowanie w ocenie funkcjonalnej – aplikacja w modelu TROS-KA 1	24
--	-----------

Rozdział 5

Nauczycielska ocena funkcjonalna kompetencji emocjonalno-społecznych z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów	29
5.1. Indywidualne potrzeby uczniów z dysfunkcją wzroku	30
5.2. Indywidualne potrzeby uczniów niesłyszących i słabosłyszących	34
5.3. Indywidualne potrzeby uczniów z autystycznym spektrum zaburzeń	35
5.4. Indywidualne potrzeby uczniów z zaburzeniami mowy, w tym z afazją	36
5.5. Procedura oceny funkcjonalnej w aspekcie kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi	36
5.5.1. Indywidualizacja przebiegu pracy z uczniem	37
5.5.2. Środowisko fizyczne i procedury oceny	37
5.5.3. Polimodalność przekazywania treści	38
5.5.4. Organizacja procedury badania	39
5.5.5. Wsparcie w zakresie rozumienia kontekstu wykorzystywanych sytuacji społecznych	41

Rozdział 6

Działania postdiagnostyczne – rekomendacje dla nauczycieli	42
6.1. Zmiany w zakresie warstwy wizualnej	42
6.2. Praca z uczniem posługującym się pismem Braille'a	44

6.2.1. Dostosowania w zakresie formy materiału	44
6.2.2. Dostosowania w zakresie treści materiału	45
6.3. Dostosowania materiałów postdiagnostycznych do potrzeb grupy uczniów z zaburzeniami mowy i języka	46
6.4. Działania postdiagnostyczne	48
6.4.1. Wykaz scenariuszy	48
6.4.2. Przykładowe scenariusze	49
Bibliografia	62
Aneks	71

Wprowadzenie

Bateria testów TROS-KA w kontekście pracy wychowawców i nauczycieli

Prezentowana monografia skierowana jest do wychowawców i nauczycieli, którzy dostrzegają potrzebę identyfikowania w ramach bieżącej pracy edukacyjnej i wychowawczej aktualnego poziomu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych swoich uczniów.

Obszar emocjonalno-społeczny funkcjonowania uczniów jest oprócz sfery poznawczej podstawowym obszarem rozwojowym. Powszechne myślenie o szkole jako instytucji rozwijającej głównie wiedzę i umiejętności uczniów redukuje jej kluczową funkcję wychowawczą, a która dotyczy procesu formowania osobowości młodych ludzi, w tym ich emocji, motywacji, wartości i postaw, również społecznych. Traktowanie edukacji jedynie jako wieloetapowej procedury przyswajania sobie wiedzy zniekształca jej właściwy cel, który – idąc za R. Sternbergiem (1996) – można by sformułować jako powodzenie życiowe.

Głównym zadaniem szkoły, w tym szczególnie szkoły podstawowej, jest zatem stworzenie bazy dla rozwoju tych kompetencji, które w przyszłości pozwolą dorosłemu już człowiekowi być w pełni samodzielnym i odpowiedzialnym za życie – nie tylko swoje, ale również innych osób – w środowisku rodzinnym, lokalnym, a także narodowym i międzynarodowym. Zasoby uniwersalne mogą więc być wykorzystywane przy realizacji różnorodnych aktywności człowieka i mają charakter zasobów transferowalnych (por. Rosalska, 2012).

Dynamika wyzwań współczesnego świata i konieczność zmierzenia się z nimi (w tym tak ekstremalnymi jak pandemia COVID-19 czy wojna prowadzona w Ukrainie) wymaga wyposażenia młodych ludzi w zasoby odpornościowe, wśród których kompetencje emocjonalno-społeczne odgrywają kluczową rolę. Stąd w procesie kształcenia i wychowania wzrasta znaczenie oceny funkcjonalnej, której celem jest kompleksowe i wielospecjalistyczne opisanie funkcjonowania ucznia, a także zaproponowanie działań wspierających, a w razie potrzeby – terapeutycznych.

Zawarte w monografii narzędzie w postaci skali KA (kontrola afektu) wraz ze szczegółowymi wytycznymi dotyczącymi procedury korzystania z niej, w tym w odniesieniu do potencjalnych trudności uczniów m.in. w zakresie percepcji lub rozumienia tekstu, pozwalają prowadzić proces nauczycielskiej oceny funkcjonalnej również w grupie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Skalę KA należy traktować jako instrument o charakterze przesiewowym, możliwy do wykorzystania zarówno w badaniach indywidualnych, jak i grupowych. Niskie wyniki w tej skali stanowią punkt wyjścia do pogłębionej diagnozy obszaru emocjonalno-społecznego, prowadzonej już przez specjalistów szkolnych lub w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Realizowanie przez wychowawcę regularnych badań (raz

w roku) z wykorzystaniem skali KA umożliwi również monitorowanie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych w cyklu edukacyjnym.

Nauczyciele potrzebują narzędzia do opisu zachowań uczniów, aby móc na jego podstawie przygotować odpowiedni program profilaktyczny, terapeutyczny (lub wspomagający rozwój, jeśli brak zidentyfikowanych deficytów). Jednocześnie ów opis może być punktem wyjścia do włączenia w proces wspierania ucznia zarówno jego rodziców, rówieśników, jak i innych nauczycieli.

Należy podkreślić, że współczesne badania nad rozwijaniem inteligencji społecznej i emocjonalnej (Śmieja, Orzechowski, 2008) wyraźnie wskazują na szerokie możliwości trenowania tej grupy zdolności (kompetencji), pomimo zróżnicowanych uwarunkowań temperamentalnych i charakterologicznych uczniów. Psychologia współczesna, a szczególnie jej pozytywny nurt, na nowo odkrywa ogromny potencjał kreacyjny i autokreacyjny człowieka, dzięki któremu z łatwością wchodzi on w proces wprowadzania zmian w swoim życiu, jeśli tylko widzi ich sens (Trzebińska, 2008).

Akronim TROS-KA (T – trudności, R – relacje z innymi, O – obraz siebie, S – sprawczość, KA – kontrola afektu) zawiera główną ideę, jaka przyświecała autorom podczas prac koncepcyjnych: zatroszczyć się o te obszary rozwojowe uczniów, które tej troski najbardziej potrzebują (cel profilaktyczny). Jednocześnie TROS-KA to również punkt dojścia działań wspierających kształtowanie gotowości uczniów do troszczenia się o innych. TROS-KA to także wsparcie udzielane wychowawcom i pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych poprzez wyposażenie ich w wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne i materiały dydaktyczne.

Pierwotny zamysł, polegający na opracowaniu osobnych wersji narzędzi TROS-KA dla poszczególnych grup uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, po przeprowadzeniu badań pilotażowych i wieloetapowych konsultacjach z ekspertami z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii edukacyjnej (proces ten szczegółowo został opisany w: Domagała-Zyśk, Bieńkowska, Knopik, Papuda-Dolińska, 2022), doprowadził do uzyskania czterech wersji skal spójnych treściowo i możliwych do skompilowania w jedną kongruentną wersję.

Oparcie procesu wdrażania zmian w skalach na bazie potrzeb wspólnych dla wybranych grup uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi umożliwiło wygenerowanie wersji uniwersalnie dostępnej, ale również otwartej na wykorzystanie racjonalnych modyfikacji, przygotowywanych opcjonalnie i indywidualnie dla badanego ucznia, np. odczyt itemów skali, zmiana koloru tła tekstu.

Wdrożona już podczas przygotowywania oryginalnej wersji TROS-KI w 2017 r. idea projektowania uniwersalnego, wzmocniona obecnie o istotne modyfikacje językowe, upraszczające głównie składnię i semantykę itemów diagnostycznych (bez interwencji w samą ich treść i pragmatykę), doprowadziła do sytuacji, w której zaadaptowane do czterech grup

osobne kwestionariusze TROS-KA w istocie stanowiły prawie tożsame skale. Pokazuje to, że możliwe jest przygotowanie jednej wspólnej wersji narzędzia, które w żaden sposób nie będzie wymagało od diagnosty już na wstępie etykietowania przynależności badanego ucznia do kategorii zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych.

W sytuacjach specyficznych, np. złożonych niepełnosprawności, mogą być jednak potrzebne dodatkowe działania ze strony badacza przeprowadzającego ocenę funkcjonalną, przykładowo wyposażenie w czytnik pozwalający na audiodeskrypcję obrazków w testach, powiększenie ekranu, zaangażowanie w badanie tłumacza języka migowego czy odczytanie itemów przez nauczyciela.

Warto podkreślić, że ocena funkcjonalna jest postrzegana jako proces, który zawsze po etapie rozpoznania zasobów i trudności ucznia oraz barier hamujących jego rozwój zakłada wsparcie. Dlatego też nauczyciele i wychowawcy otrzymują, oprócz tej monografii i samej skali, materiały postdiagnostyczne zgromadzone w poradniku *TROS-KA 1. Ocena kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały postdiagnostyczne dla skali KA*.

Zamysł tych materiałów – scenariuszy, gier i kart pracy – był taki, aby nie traktować zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne jako dodatkowej formy kształcenia. Najbardziej skuteczne jest wdrożenie idei budowania zasobów odpornościowych jako stałej perspektywy metodycznej, przyjmowanej przez wszystkich nauczycieli bez względu na nauczany przedmiot (por. Knopik, Oszwa, 2022).

Rozdział 1

Znaczenie kompetencji emocjonalno-społecznych jako zasobów transferowalnych

Edukacja formalna, która w większości realizowana jest w jednostkach systemu oświaty takich jak przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne ośrodki edukacyjne, w coraz większym stopniu wymaga ukierunkowania działań na przygotowanie młodych ludzi do wyzwań czekających na nich poza murami szkoły. Chodzi o wyposażenie uczniów w takie umiejętności, które pozwolą im elastycznie dostosowywać się do zmieniających się warunków funkcjonowania i zadań rozwojowych zarówno w wymiarze indywidualnym (zmiany na poziomie biografii jednostki), jak i społecznym (zmiany na poziomie kultury, polityki w wymiarze globalnym).

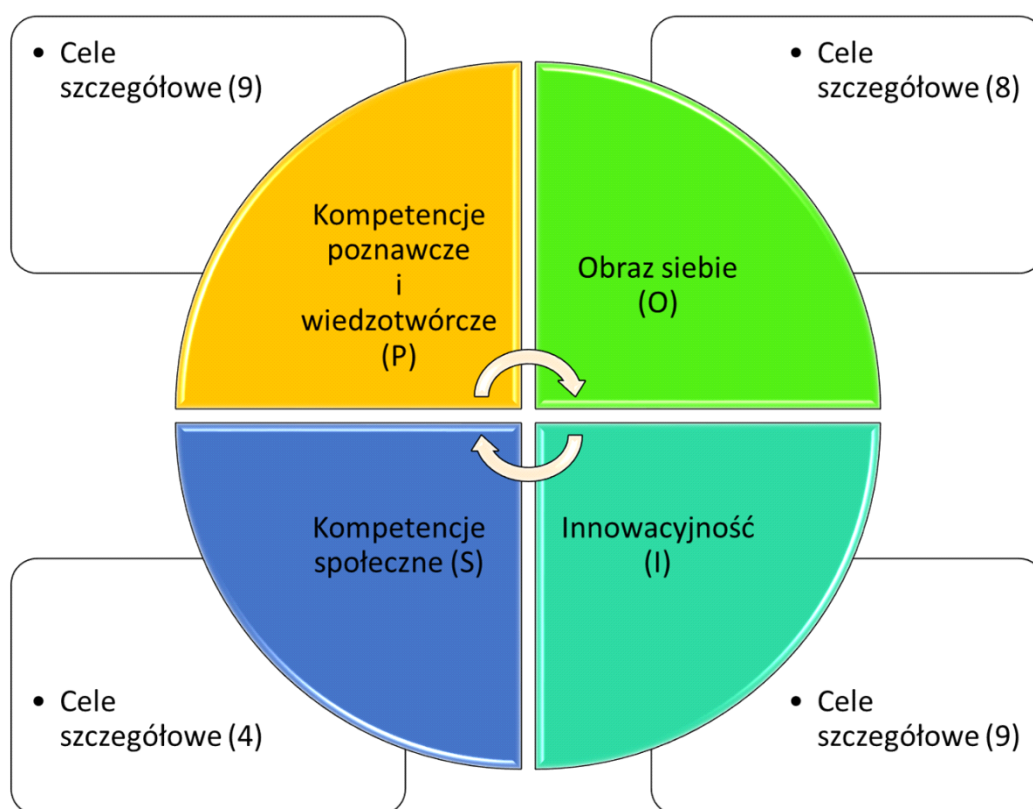
Sam proces świadomego uczenia się staje się kluczowym mechanizmem adaptacyjnym, zwiększającym uczestnictwo osób w życiu społecznym, czyli uczenia się w celu zintensyfikowania partycypacji społecznej. Formułuje to wprost podstawowy zbiór przepisów regulujących system kształcenia w Polsce – *Ustawa z dnia 14.12.2016 r. Prawo oświatowe*. Zgodnie z tą regulacją system oświaty zapewnia przede wszystkim:

- wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży;
- kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym;
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej;
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego.

Podobnie, przygotowany przez ekspertów *Model Edukacji dla Wszystkich* (MEiN, 2020), definiuje zestaw kompetencji kluczowych, stanowiących podstawę do opracowania profilu absolwenta edukacji włączającej, kształconego do samodzielnego życia, który zapewni mu dobrostan indywidualny i społeczny. Ujęto w tym modelu ów profil jako zestaw kompetencji kluczowych, uporządkowanych w postaci czterech typów:

- kompetencje poznawcze i wiedzotwórcze (P),
- obraz siebie (O),
- kompetencje społeczne (S),
- innowacyjność (I).

Dla każdego zestawu kompetencji sformułowano cele szczegółowe, które wyznaczają kierunki podejmowanych działań w obszarze kształcenia i wychowania, spójnych z podstawą programową kształcenia ogólnego (por. rycina 1).



Rycina 1. Składowe profilu absolwenta (MEiN, 2020, s. 234)

Kompetencje i cele szczegółowe należy traktować jako najważniejsze punkty na mapie rozwoju uczniów, na których skoncentrowane są działania przedszkoli, szkół i placówek oraz podmiotów z nimi współpracujących.

Kompetencje poznawcze i wiedzotwórcze (P)

- Podstawowa wiedza o świecie, o charakterze interdyscyplinarnym, zdobywana w ramach realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, zbudowanej w oparciu o społecznie wypracowany KANON.
- Umiejętność poszukiwania informacji i krytycznej oceny źródeł wiedzy, w tym ergonomiczne korzystanie z nowych technologii.
- Umiejętność uczenia się przez całe życie (LLL – *lifelong learning*), w tym oceny własnych preferencji w zakresie metod zdobywania wiedzy oraz identyfikacji luk w aktualnej wiedzy (kompetencje metapoznawcze).
- Wiedza i umiejętności specjalistyczne (związane z zawodem lub dziedziną/dziedzinami nauki/kultury).

Obraz siebie (O)

- Samowiedza (wgląd w siebie) w zakresie: mocnych i słabych stron, zdolności, uzdolnień, zainteresowań, jak też trudności i barier rozwoju, preferencji wartości, cech osobowości, szans i wyzwań rozwojowych.
- Poczucie kompetencji – przekonanie o możliwości oddziaływania na rzeczywistość (radzenia sobie) z wykorzystaniem posiadanych zasobów.
- Ukształtowanie dojrzałej tożsamości (osobowej, kulturowej, narodowej, lokalnej, europejskiej, światowej).

Kompetencje społeczne (S)

- Umiejętność komunikowania się i prowadzenia dialogu z innymi ludźmi – z szacunkiem dla ich poglądów, orientacji, pochodzenia, stanu wiedzy i umiejętności.
- Empatia i myślenie dialogiczne (umiejętność uwzględniania wielu perspektyw poznawczych i różnych punktów widzenia).
- Umiejętność kooperatywnego uczenia się.
- Orientacja proobywatelska – chęć budowania wspólnoty z innymi ludźmi i gotowość do bezinteresownego działania na jej rzecz.

Innowacyjność (I)

- Kreatywność (otwartość na nowe doświadczenia, oryginalność myślenia, tolerancja ryzyka poznawczego).
- Wiara we własne możliwości i umiejętność radzenia sobie z porażkami.
- Determinacja we wdrażaniu własnych pomysłów.

Przytoczone przepisy już istniejących aktów prawnych oraz treść ekspertyz, które wykorzystywane są przy opracowywaniu nowych regulacji, jasno wskazują, że obszarem ewidentnie wymagającym wzmocnienia w zakresie działań podejmowanych przez szkołę, nauczycieli, specjalistów i instytucje wspomagające są kompetencje przekrojowe, określane również jako zasoby transferowalne.

Samo określenie „transferowalne” wskazuje na uniwersalny, wielokontekstowy sposób korzystania z umiejętności, np. kompetencje analityczne przydadzą się zarówno podczas

rozwiązywania zadań matematycznych, lektury artykułu, jak i podejmowania decyzji o sobie oszczędzania, wzięciu kredytu lub zakupie nieruchomości.

Zasoby transferowalne są grupowane w trzech kategoriach (zob. Gardner, Korth, 1997; Knopik, Oszwa, 2022):

- **Poznawcze** obejmujące: myślenie krytyczne, rozumowanie, analizowanie i dokonywanie syntezy, przyjmowanie różnych perspektyw spostrzegania zjawisk (różnych punktów widzenia) itp.
- **Intrapersonalne** zawierające: samosterowność, niezależność, zarządzanie zasobami osobistymi, stawianie sobie celów adekwatnych do możliwości i wyznaczanie sposobów ich osiągnięcia, emocjonalne kompetencje i strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, odporność na porażki, rozumienie własnych emocji itp.
- **Interpersonalne** dotyczące relacji społecznych, umiejętności komunikowania się z innymi, współpracy, realizacji zadań w grupie, dynamicznego przyjmowania ról w zespole, negocjowania, rozwiązywania kwestii spornych itp.

Istotą kompetencji przekrojowych jest ich uniwersalna użyteczność. Przykładowo: jeśli podczas wykonywania projektu w ramach lekcji geografii na temat np. gospodarki Australii uczeń się wyznaczać sobie cele, określa je w czasie, a następnie podejmuje działania zmierzające do ich realizacji, to oprócz zdobycia wiedzy przedmiotowej uczeń się metodyki aktywności celowych, co mogą służyć w każdym obszarze swojego życia. Podobnie radzenie sobie z porażką podczas rozwiązania bardzo trudnego zadania z matematyki mogą przenieść na radzenie sobie z frustracją podczas szukania pracy w przyszłości. Tym samym szkoła jako instytucja, której zadaniem jest wyposażenie uczniów w narzędzia rozwiązywania problemów, powinna stać się laboratorium kompetencji życiowo użytecznych (Knopik, 2022).

Co zatem dają kompetencje emocjonalno-społeczne jako zasoby transferowalne zarówno w kontekście szkolnym, jak i pozaszkolnym? Jak jest ich zastosowanie?

Posiadanie dobrze rozwiniętych kompetencji emocjonalno-społecznych jest źródłem (Appelt, Jabłoński, 2017; Czub, Matejczuk, 2015; Brzezińska, Czub, 2013):

- identyfikowania, rozpoznawania oraz wyrażania własnych myśli i emocji stosownie do potrzeb i kontekstu;
- umiejętności rozpoznawania emocji innych;
- postrzegania siebie adekwatnie do rzeczywistości – realizm samooceny;
- adekwatnego rozpoznawania swoich cech (mocnych i słabych stron) – rozwój samowiedzy, gdy wyznaczone cele są adekwatne do możliwości;
- zdolności do refleksji nad własnym zachowaniem;
- zdolności do przyjmowania punktu widzenia innych osób;
- empatii, myślenia dialogicznego;

- akceptacji różnic pomiędzy ludźmi, poznawczej zgody na pluralizm cech, poglądów, zachowań;
- szacunku do innych;
- rozumienia norm społecznych;
- umiejętności rozpoznawania zasobów i wsparcia środowiska rodzinnego, szkolnego i wspólnot lokalnych, tworzenia swojej sieci wsparcia;
- zarządzania własnym zachowaniem adekwatnie do zmieniających się kontekstów;
- kontroli impulsów (poprzez procesy hamowania, modulowania, akceptowanej społecznie ekspresji);
- wewnętrznej motywacji do działania;
- świadomości własnych strategii motywacyjnych (w jaki sposób aktywizują zasoby w sytuacji trudnej);
- umiejętności komunikacyjnych – przekazywania i odbierania, interpretowania informacji;
- zdolności do emocjonalnego angażowania się i budowania związków z innymi ludźmi;
- umiejętności zwracania się o pomoc oraz udzielania i odmawiania pomocy w sposób akceptowany społecznie – asertywność;
- umiejętności negocjacji i rozwiązywania konfliktów z innymi oraz odpowiedzialnego podejmowania decyzji;
- umiejętności wyboru konstruktywnych form zachowania uwzględniających dobrostan zarówno własny, jak i innych osób;
- umiejętności podejmowania i realizacji zobowiązań;
- podejmowania działań na rzecz dobra wspólnego.

Można zatem stwierdzić, że kompetencje emocjonalno-społeczne stanowią swoisty parasol zbierający fundamentalne umiejętności osobiste, regulujące konstruktywne relacje z innymi, ale także z samym sobą. W tym znaczeniu jako pełniące funkcje tożsamościowe niezbędne są zarówno podczas samego uczenia się, jak i przy każdym działaniu, którego celem jest skuteczne wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce życiowej.

Rozdział 2

Ocena funkcjonalna w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

Pojęcie oceny funkcjonalnej wywodzi się z terminu „diagnoza funkcjonalna”, który w psychologii klinicznej dziecka i neuropsychologii oznacza proces dokonywania opisu funkcji psychicznych osoby badanej – zarówno zaburzonych, jak i zachowanych (Sęk, 2001; 2017). W psychologii wychowawczej termin ten odwołuje się do pojęcia funkcjonalnej oceny zachowania (O’Neill i in., 1997), które pierwotnie zostało wprowadzone w celu kompleksowej oceny dzieci z zaburzeniami zachowania w klasie szkolnej i wyjaśnienia przyczyn takiego ich funkcjonowania (Gresham, Quinn, Restori, 1999).

Zwrócono uwagę na dominujące w klasyfikacjach medycznych (DSM, ICD) strukturalne kryteria rozpoznawania zaburzeń zachowania, bez odniesienia ich do kontekstu i ról, jakie mogą pełnić w danej sytuacji (np. uczeń wykluczony z grupy – ofiara przemocy relacyjnej – manifestuje swoją frustrację poprzez aspołeczne zachowania lub utrwalenie agresywnych zachowań jako sposób na okazywanie troski ze strony wychowawcy, por. Striefel, 2000). W podejściu medycznym akcent położony jest w większym stopniu na topografię zachowania (co? jakie są przejawy? w jaki sposób dane zaburzenie się manifestuje?) niż jego funkcję (po co? jakie informacje są przekazywane poprzez to zachowanie?), (Gresham, Watson, Skinner, 2001).

Należy jednak zaznaczyć, że tak rozumiana analiza zachowania była prowadzona do tej pory w obrębie psychologii edukacji głównie w paradygmacie behawioralnym (Bąbel, 2003), co widoczne jest np. w celach terapii behawioralnej. Kozłowski (2003) wymienia wśród nich: rozwijanie zachowań pożądaných (np. zachowań samoobsługowych), redukcja zachowań niepożądanych (np. zachowań autodestrukcyjnych) oraz generalizację i utrzymanie efektów terapii.

Proponowane w niniejszej monografii ujęcie oceny funkcjonalnej przewartościowuje model behawioralny i traktowane jest jako określenie ram metodycznych skutecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzonej nie jako działania dodatkowe wobec standardowego procesu kształcenia, ale kluczowy jego komponent (por. Domagała-Zyśk i Knopik, 2020).

Eksperti opracowujący *Model Edukacji dla Wszystkich* (MEiN, 2020) zaproponowali następującą definicję oceny funkcjonalnej: „Ocena funkcjonalna to wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnozę kryterialną (opartą

na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM), a także adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia”.

Wyraźnie zatem wskazano, że ocena funkcjonalna odnosi się zarówno do diagnozy kryterialnej (uwzględnia jej wnioski), jak i analizy czynników środowiskowych oraz że zawsze zakłada działania wspierające. Takie rozumienie oceny funkcjonalnej koncentruje się na **procesie rozpoznawania zasobów i trudności ucznia** (które mają określoną dynamikę, wyraźnie zróżnicowaną w czasie), a nie jednorazowym epizodzie przeprowadzenia samej diagnozy – np. podczas diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Uzupełnieniem definicji przedstawionej w *Modelu Edukacji dla Wszystkich* może być definicja zaproponowana przez Domagałę-Zyśk, Knopika i Oszwę (2018), którzy przez ocenę funkcjonalną rozumieją wielowymiarowe rozpoznanie:

- stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniające opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów);
- możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby – zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje.

Definicja ta identyfikuje następujące zadania w ramach prowadzonej oceny funkcjonalnej:

- identyfikacja zasobów i deficytów ucznia;
- identyfikacja czynników środowiskowych regulujących zachowania ucznia;
- rozpoznanie ewentualnych różnic w funkcjonowaniu ucznia w zależności od kontekstu;
- określenie zależności między czynnikami środowiskowymi a trudnościami, jakich doświadcza uczeń (jakie czynniki pełnią rolę inhibitorów, a jakie katalizatorów);
- określenie celów rozwojowych i edukacyjnych w oparciu o analizę możliwości i potrzeb ucznia;
- odniesienie tych celów do wizji zrównoważonego rozwoju ucznia (bez przesadnej koncentracji na deficytach);
- zaprojektowanie działań realizujących wskazane cele;
- określenie możliwych interwencji w zakresie otoczenia (środowiska) ucznia;
- ocena skuteczności podejmowanych działań;
- modyfikacja działań w zależności od ich efektów.

Na podstawowe zasady nauczycielskiej oceny funkcjonalnej składają się:

Pozytywny charakter oceny funkcjonalnej

W ocenie funkcjonalnej uwzględnia się zarówno obszary deficytów ucznia, jak i zachowane funkcje oraz zasoby (w tym kompetencje, uzdolnienia i zainteresowania), szczególną uwagę poświęcając tym drugim, jako warunkom wspomagania rozwoju, stymulacji i budowania pozytywnego obrazu siebie. Mocne strony dają szansę oparcia działań terapeutycznych

na tych obszarach lub funkcjach, które mogą stanowić akcelerator motywacyjny ucznia. Ponadto postulat obligatoryjnego uwzględniania w ocenie zasobów ucznia pozwala poszerzyć jego samowiedzę, która nierzadko w sytuacji identyfikacji trudności, w tym niepełności, jest generowana głównie w oparciu o te negatywne aspekty funkcjonowania.

Całościowy charakter oceny funkcjonalnej

Ocena funkcjonalna obejmuje opis możliwie wszystkich obszarów funkcjonowania ucznia jako podmiotu postrzeganego całościowo – integralnie. Zachowanie ujmowane jest jako wynik konfiguracji wielu czynników, do których należą:

- rozwój fizyczny (ewentualne choroby somatyczne) i motoryczny, w tym motoryka duża (lokomocja) i mała (samoobsługa);
- rozwój poznawczy, w tym spostrzeganie wzrokowe, słuchowe, pamięć, uczenie się, uwaga, myślenie;
- rozwój językowy, w tym: mowa, kompetencje językowe i komunikacyjne;
- rozwój społeczny, moralny i emocjonalny;
- rozwój tożsamości i osobowości.

Dopiero synteza tych czynników w ramach prowadzonego rozpoznania, z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego, pozwala trafnie odczytać charakter danego zachowania i zidentyfikować warunki sprzyjające lub utrudniające wystąpienie danej reakcji. Przykładowo: ważnym komponentem niskich osiągnięć ucznia w matematyce mogą być zdolności analityczne poniżej przeciętnej.

Dodatkowo jednak informacje o uogólnionym niskim poziomie tolerancji na porażki wraz z oczekiwaniem od rodziców niskich osiągnięć z matematyki („W naszej rodzinie każdy ma trudności z matematyką”) pozwalają umieścić problem ucznia w należytych szerokim kontekście i odpowiedzieć na niego komplementarnymi działaniami, wykraczającymi poza samo trenowanie umiejętności myślenia analitycznego (por. Ashcraft i Moore, 2002).

Powiązanie działań diagnostycznych z terapeutycznymi

Proces oceny funkcjonalnej jest ściśle powiązany z możliwością oddziaływań interwencyjnych, rozwojowych i wspomagających. Ze względu na fakt, iż w ocenie funkcjonalnej analiza zachowania i wspieranie trudności, zaburzeń przenikają się wzajemnie, stanowi ona raczej jeden nierozzerwalny cykl diagnostyczno-terapeutyczny, w którym diagnoza służy terapii, a terapia – pogłębianiu diagnozy i nadawaniu jej dynamicznego charakteru, co z kolei prowadzi do podejmowania nowych oddziaływań wspomagających. Brak postępów, pomimo prowadzonych działań edukacyjno-specjalistycznych, wskazuje na konieczność powtórzenia i pogłębienia oceny funkcjonalnej (zgodnie z ryciną 2).



Rycina 2. Model oceny funkcjonalnej jako procesu realizowanego w toku kształcenia i wychowania (opr. własne)

Ocena funkcjonalna jako współpraca

Ocena funkcjonalna jest procesem wieloetapowym, dokonywanym przez zespół przedstawicieli różnych grup społecznych, powiązanych z uczniem, takich jak: nauczyciel, psycholog, pedagog, logopeda, rodzice, którzy mają z nim kontakt o różnym nasileniu i w zróżnicowanych warunkach życiowych. Współpraca wielu osób zaangażowanych w proces kształcenia i wychowania ucznia jest kluczową zasadą realizacji tego złożonego przedsięwzięcia. Knopik (2022), odnosząc się do koncepcji autodeterminacji (*self-determination theory – SDT*) R. Ryana i E. Deci (2001), proponuje oprzeć model współpracy w ocenie funkcjonalnej na trzech aspektach – zbieżnych z trzema potrzebami w koncepcji SDT:

- niezależności (*autonomy*) – poczucia wpływu na bieżące zdarzenia i podejmowane aktywności;
- kompetencji (*competence*) – poczucia sensu podejmowanych działań, rozumienia celów, do realizacji których aktywności podmiotu mają się przyczynić;
- przynależności (*relatedness*) – poczucia posiadania wspólnych celów i wartości z określoną grupą ludzi.

Dla każdego aspektu można wskazać kluczowe postulaty współpracy:

Potrzeba przynależności:

- jasne definiowanie celów wspólnych działań i określenie zakresu odpowiedzialności grupowej oraz poszczególnych osób;
- określenie zasad współpracy, w tym sposobu i formuły komunikowania się;
- okazywanie sobie życzliwości w komunikacji;
- zapewnienie transparentności działań;
- akceptowanie indywidualnych cech i preferencji członków zespołu, które nie mają bezpośredniego wpływu na efektywność wspólnych działań.

Potrzeba kompetencji:

- uzasadnienie słuszności podejmowanych działań;
- stosowanie języka dostępnego dla wszystkich podmiotów współpracy (bazą mogą być terminy oparte na klasyfikacji ICF);
- demonstrowanie związków podejmowanych działań z pragmatyką życiową (szczególnie w odniesieniu do uczniów i rodziców);
- gotowość do uczenia się – bez odgórnego założenia, że dana treść mnie nie dotyczy.

Potrzeba autonomii:

- zapewnienie możliwości partycypacyjnego sposobu decydowania o kluczowych kwestiach (np. wybór metodyki postępowania);
- konsultacyjny sposób definiowania poziomów funkcjonowania ucznia (np. z wykorzystaniem profilu ICF);
- zapewnienie możliwości wpływu podmiotów na przebieg oceny funkcjonalnej;
- możliwość odmowy udziału w diagnozie (dotyczy ucznia/rodzica) lub pracach zespołu;
- różnorodność metod i form pracy pozwalająca na dostosowanie do indywidualnych preferencji członków zespołu (Knopik, 2022).

Ocena funkcjonalna prowadzona w naturalnym kontekście

Ważne jest, aby w miarę możliwości ocena funkcjonalna przebiegała w środowisku znanym uczniowi i miała charakter ciągły, a nie ograniczała się do jednego czy dwóch spotkań z obcą osobą w nowym miejscu (np. w poradni psychologiczno-pedagogicznej).

Wielokontekstowość oceny funkcjonalnej

Ocena funkcjonalna uwzględnia dane z wielu źródeł: pochodzących od samego ucznia, ale także od nauczyciela, wychowawcy oraz od rodziców. W tym celu warto zastosować model oceny 270 stopni (każde 90 stopni to pojedyncze źródło informacji: uczeń, rodzic, wychowawca, nauczyciel). Ocena zbieżności i rozbieżności w udzielonych odpowiedziach może stanowić podstawę prowadzenia konsultacji szkolnych.

Profilowość oceny funkcjonalnej

Zastosowane w ocenie funkcjonalnej narzędzia pomiarowe powinny umożliwić opracowanie profilu inter- (odniesienie do norm) i intraindywidualnego (analiza mocnych i słabych stron w odniesieniu do wyników konkretnego ucznia). To, co jest wynikiem przeciętnym na tle populacji, może być kluczowym zasobem danego ucznia i bez opracowania profilu intraindywidualnego taka informacja może zostać zupełnie pominięta. Przykładową propozycją zastosowania analizy intraprofilowej w badaniu kompetencji emocjonalno-społecznych z użyciem baterii TROS-KA jest następująca procedura:

- odniesienie wyników poszczególnych testów T, R, O i S do wyników przeliczonych (w stenach);
- obliczenie średniej arytmetycznej wyników przeliczonych dla czterech testów;
- odniesienie wyników poszczególnych testów do średniej – czy wynik jest wyższy czy niższy od średniej.

Rozdział 3

Wykorzystanie baterii TROS-KA w ocenie funkcjonalnej

3.1. Budowa skali KA

Kluczowym aspektem funkcjonalności pakietu TROS-KA jest wpisanie go w etapowy proces diagnostyczny, który składa się z (Pytka, 2005):

- diagnozy konstatacyjnej fakty (określenie obszarów deficytowych i obszarów do rozwoju, a także mocnych stron badanego, wskazanie na potencjalne źródła trudności – aspekt etiologii badanych zjawisk);
- diagnozy ukierunkowującej lub projektującej (opracowanie programu działań o charakterze naprawczym/profilaktycznym/rozwojowym i wdrożenie go w codzienną praktykę szkolną, co wymaga ścisłej współpracy specjalistów z poradni, nauczycieli i rodziców);
- diagnozy weryfikującej (traktowanej jako etap ewaluacji podjętych działań naprawczych).

Ocena funkcjonalna kompetencji społeczno-emocjonalnych jest procesem nastawionym na ocenę zachowań ucznia, z uwzględnieniem informacji pochodzących od niego samego, jego rodziców, nauczyciela i specjalistów. Wszelkie rozbieżności w obrazie kompetencji społeczno-emocjonalnych ucznia wymagają pogłębionej analizy, gdyż mogą oznaczać doświadczanie przez dziecko zaburzeń emocji i zachowania lub ryzyko niedostosowania społecznego.

Ocena funkcjonalna pozwala na prezentację ucznia w zakresie: radzenia sobie z trudnościami (T), relacji społecznych (R), obrazu siebie (O), sprawczości (S) oraz kontroli afektu (KA). Profil ocenianych kompetencji uzyskany przez badanego ucznia stanowi drogowskaz postępowania dla nauczyciela i specjalistów oraz wskazówkę do wsparcia edukacyjno-specjalistycznego z wykorzystaniem materiałów postdiagnostycznych, przygotowanych w postaci scenariuszy zajęć, ukierunkowanych na wspomaganie obszarów ryzyka oraz rozwijanie zasobów ucznia w indywidualnym kontakcie z nim oraz w postaci ćwiczeń i gier grupowych.

Skala KA to narzędzie przeznaczone głównie dla wychowawców i nauczycieli, określone jako KONTROLA AFEKTU. Odnosi się do tych samych założeń teoretycznych, co model TROS-KA, przy czym ujmuje główne wymiary (TROS) nieco ogólniej (poprzez zastosowanie 4–5 twierdzeń z poszczególnych skal szczegółowych). Szczegółowa charakterystyka wymiarów KA wraz z definicjami obszarów TROS została zaprezentowana poniżej.

Operacjonalizacja narzędzia KONTROLA AFEKTU

KONTROLA AFEKTU

AFEKT – zbiór kompetencji społeczno-emocjonalnych regulujących relacje podmiotu z otoczeniem

1. T – radzenie sobie z trudnościami
 - 1) odporność emocjonalna na porażki
 - 2) uczenie się na podstawie doświadczenia
 - 3) strategię radzenia sobie
2. R – relacje społeczne
 - 1) zakres i jakość relacji
 - 2) role grupowe
 - 3) otwartość na współpracę
 - 4) relacje rodzinne
 - 5) rozumienie emocji własnych i innych
 - 6) kontrola emocjonalna
3. O – obraz siebie
 - 1) samowiedza
 - 2) samoocena
 - 3) środowiskowe źródła samooceny (dom rodzinny, szkoła, rówieśnicy – diagnoza czynników zewnętrznych)
4. S – sprawczość
 - 1) motywacja zewnętrzna i wewnętrzna
 - 2) lokalizacja kontroli

Definicje obszarów TROS

T – radzenie sobie z trudnościami. Zbiór kompetencji ucznia regulujący jego odporność na porażki, obejmujący:

- 1) stosowanie strategii zaradczych;
- 2) uczenie się na podstawie doświadczenia;
- 3) stawianie sobie wyzwań w odpowiedzi na doświadczane trudności/problemy.

R – relacje społeczne to:

- 1) zakres (ilościowa charakterystyka wsparcia – ile osób buduje sieć wsparcia danego podmiotu) i jakość relacji społecznych (na ile efektywne/pomocne jest udzielane wsparcie społeczne);
- 2) kompetencje społeczno-emocjonalne niezbędne do efektywnego funkcjonowania w grupie (w tym rozumienie i kontrola emocji);
- 3) otwartość na współpracę z innymi przy zachowaniu autonomii działań podmiotu w grupie.

O – obraz siebie to zbiór przekonań ucznia na temat siebie samego, obejmujący samowiedzę (zakres informacji, jakie posiada uczeń na własny temat, w tym: posiadane zdolności, zainteresowania, mocne/słabe strony, wiedzę na temat funkcjonowania ucznia w różnych sytuacjach życiowych, np. w stresie) i samoocenę (emocjonalny stosunek do własnej osoby). Obraz siebie jest zatem konstruktem poznawczo-emocjonalnym, który odgrywa kluczową rolę w procesie regulowania relacji Ja ze światem.

S – sprawczość to uogólniona tendencja ucznia do podejmowania działań wynikających głównie z motywów wewnętrznych i przekonania o sprawowaniu kontroli nad własnym życiem oraz zakresem i jakością podejmowanych czynności.

Skala KA w przypadku stosowania jej przez wychowawców ma charakter przesiewowy i pozwala określić aktualny poziom rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych bez jego szczegółowej charakterystyki. Uzyskanie przez badanego niskiego wyniku stanowić może punkt wyjścia do wykonania pogłębionej diagnozy przez pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej lub pedagoga, psychologa szkolnego z wykorzystaniem testów TROS (jednego, dwóch, trzech lub wszystkich) lub innych narzędzi budujących warsztat diagnosty. Wychowawca na podstawie wyniku w skali KA może też określić, **w jakim stopniu niezbędne jest podjęcie odpowiednich działań terapeutycznych lub wspierających mających na celu zwiększenie kompetencji ucznia w obszarze społeczno-emocjonalnym.**

Skala KA może również stanowić pomoc w prowadzeniu przez wychowawcę obserwacji podłużnej w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów. Warto ją wykorzystać także do ewaluacji prowadzonych działań terapeutycznych (Domagała-Zyśk i in., 2015).

Badanie prowadzone jest indywidualnie pod kontrolą diagnosty. W przypadku badań przesiewowych dopuszcza się pracę w małej grupie (maksymalnie pięć osób). Każdy badany powinien mieć jednak możliwość indywidualnego kontaktu z diagnostą, w tym możliwość zadawania pytań. Badanie nie jest ograniczone czasowo, choć nie powinno zająć więcej niż 25 minut.

Uczeń po zapoznaniu się z instrukcją przystępuje do rozwiązywania zadań testowych w aplikacji lub uzupełnienia arkusza odpowiedzi (wersja papierowa). Diagnosta obserwuje postępy w pracy, starając się jednak być jak najmniej obecnym podczas badania (zapewnienie optymalnych warunków badanemu do pracy).

Po zakończeniu aplikacji diagnosta generuje raport z wynikami i dziękuje uczniowi za udział w badaniu. Uzyskane wyniki surowe powinny zostać przeliczone na wyniki znormalizowane: steny lub centyle według tabel dołączonych do raportów (aplikacja multimedialna) lub zamieszczonych w tej monografii.

Normy zostały utworzone dla dwóch grup wiekowych: 9–11 lat oraz 12–13 lat. Interpretacja wyników powinna odnieść się do ogólnego poziomu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych określonych w modelu TROS-KA jako kontrola afektu (KA). Ponadto raport wygenerowany za pomocą aplikacji multimedialnej zawiera opis odpowiedzi badanego na wszystkie pytania zawarte w skali, co umożliwia uzupełnienie oceny ilościowej o aspekt jakościowy (ustosunkowania się do poszczególnych sytuacji, dylematów).

Interpretacja wyników w skali KA

KA – KONTROLA AFEKTU

Aktualny stopień rozwoju umiejętności społeczno-emocjonalnych, które regulują relacje podmiotu z otoczeniem, odpowiadający za skuteczne podejmowanie wyzwań rozwojowych i poczucie bycia kompetentnym. Przykładowa interpretacja: uczeń wykazał się w badaniu przeciętnym poziomem kontroli emocjonalnej, co świadczy o tym, że jego aktualny poziom rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych pozwala mu na prawidłowe regulowanie relacji z otoczeniem i odczuwanie w większości sytuacji bycia kompetentnym. Umożliwia to aktywne radzenie sobie z większością wyzwań i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji z otoczeniem. Pojawiające się jednak trudności mogą wymagać wsparcia ze strony najbliższego otoczenia, gdyż posiadane zasoby odpornościowe nie są wystarczające do zmierzenia się z problemami wykraczającymi poza strefę najbliższego rozwoju.

3.2. Normy dla skali KA

Normy stenowe obliczono dla dwóch grup wiekowych (biorąc pod uwagę specyfikę rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych w dwóch fazach środkowego okresu szkolnego):

- 9–11 lat
- 12–13 lat

Interpretacja stenów (uniwersalna dla wszystkich wyników):

- 1,2 sten – wyniki bardzo niskie
- 3,4 sten – wyniki niskie
- 5,6 sten – wyniki przeciętne
- 7,8 sten – wyniki wysokie
- 9,10 sten – wyniki bardzo wysokie

Normy dla uczniów w wieku 9–11 lat (płeć: KOBIECY)

SKALA KA (N=441)

Sten 1: 36 i poniżej

Sten 2: 37–41

Sten 3: 42–46

Sten 4: 47–50

Sten 5: 51–54

Sten 6: 55–59

Sten 7: 60–63

Sten 8: 64–67

Sten 9: 68–71

Sten 10: 72

Normy dla uczniów w wieku 9–11 lat (płeć: MĘŻCZYŹNI)

SKALA KA (N=412)

Sten 1: 31 i poniżej

Sten 2: 32–36

Sten 3: 37–41

Sten 4: 42–45

Sten 5: 46–50

Sten 6: 51–55

Sten 7: 56–60

Sten 8: 61–65

Sten 9: 66–70

Sten 10: 71–72

Normy dla uczniów w wieku 12–13 lat (płeć: KOBIETY)

SKALA KA

Sten 1: 34 i poniżej

Sten 2: 35–39

Sten 3: 40–43

Sten 4: 44–47

Sten 5: 48–51

Sten 6: 52–56

Sten 7: 57–60

Sten 8: 61–64

Sten 9: 65–68

Sten 10: 69–72

Normy dla uczniów w wieku 12–13 lat (płeć: MĘŻCZYŹNI)

SKALA KA

Sten 1: 34 i poniżej

Sten 2: 35–38

Sten 3: 39–43

Sten 4: 44–47

Sten 5: 48–51

Sten 6: 52–56

Sten 7: 57–60

Sten 8: 61–64

Sten 9: 65–69

Sten 10: 70–72

Normy centylowe dla skali KA

skala	centyle						
	5	10	25	50	75	90	95
9–11 lat KOBIECY	37	40	46	55	61	65	68
12–13 lat KOBIECY	40	42	47	55	61	65	67
9–11 lat MĘŻCZYŹNI	39	44	51	58	63	67	68
12–13 lat MĘŻCZYŹNI	37	43	48	55	61	65	67

Rozdział 4

Uniwersalne projektowanie w ocenie funkcjonalnej - aplikacja w modelu TROS-KA 1

Model projektowania uniwersalnego w edukacji, zakładający takie przygotowanie produktów i usług edukacyjnych, aby były one dostępne dla jak największej grupy osób, na dobre zagościł w praktyce edukacji włączającej (por. CAST 2021) także w Polsce (por. Domagała-Zyśk, 2015, 2021; Żółkowska, 2016, Chemicz, Prokopiak, 2021). Wynika to zapewne nie tylko z zaleceń *Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami* (2006), ale i coraz liczniejszych doświadczeń skuteczności zastosowania praktycznych rozwiązań wypływających z tego modelu w czasie zajęć lekcyjnych i terapeutycznych. Współcześnie wiele narzędzi oceny psychologicznej i pedagogicznej respektuje zasady projektowania uniwersalnego i jest przygotowywanych w taki sposób, aby mogły być wykorzystywane w ocenie różnych grup osób (por. np. Domagała-Zyśk, Knopik, Osza 2017, s. 129-132, Bedyńska i in. 2021).

Realizowane w tym zakresie badania naukowe wykazują, że narzędzia przygotowane zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego pozwalają na bardziej adekwatne prowadzenie oceny funkcjonalnej nie tylko uczniów z niepełnosprawnościami czy zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, ale są również korzystne w diagnozie uczniów bez takich trudności (Acrey i in., 2003; Connell, 1997; Dolan i in., 2005; Knopik, 2018). Dotyczy to zarówno większej dostępności percepcyjnej do narzędzi, jak i prowadzenia procedury badań w taki sposób, aby każdy z uczniów mógł wykazać swoje rzeczywiste kompetencje.

Model projektowania uniwersalnego zakłada przede wszystkim respektowanie **zasady różnorodności** (CAST 2021) w każdym z trzech elementów procesu edukacyjnego czy diagnostycznego:

- różnorodności strategii w zakresie prezentowania materiału uczniom;
- różnorodności sposobów, za pomocą których uczeń może zaprezentować swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje;
- różnorodnych metod zapewniania pełnego udziału ucznia, podtrzymywania jego uwagi i motywacji.

Projektowanie uniwersalne może być zastosowane nie tylko w nauczaniu, ale także ocenianiu – zarówno o charakterze dydaktycznym, jak i w psychopedagogicznej ocenie funkcjonalnej. Istotne jest, aby procedury i narzędzia przygotowane w tym modelu nie zmieniały standardów danego procesu. Mimo iż uczniowie uczestniczą w procesie oceny w różnorodny sposób (np. czytając lub słuchając instrukcji), ważne jest, aby w tym procesie mierzone były te same cechy czy kompetencje. Zastosowanie modelu projektowania uniwersalnego

może natomiast poprawić zasadność, uczciwość i rzetelność procesu oceny każdego ucznia, nie tylko ucznia z niepełnosprawnością czy dodatkowymi lub zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Dzięki narzędziom i metodom diagnostycznym zaprojektowanym w sposób uniwersalny zmniejsza się zakres dodatkowych modyfikacji i dostosowań, które są używane wobec indywidualnych uczniów. Zgodnie jednak z definicją projektowania uniwersalnego (Mace, 1985) należy założyć, że żaden produkt edukacyjny nie będzie odpowiedni dla całej populacji uczniów. W określonych, nielicznych, sytuacjach nadal potrzebne będą specjalistyczne dostosowania, np. w ocenie uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

W ocenie funkcjonalnej stosuje się zasadniczo siedem podstawowych zasad projektowania uniwersalnego w edukacji:

- równości w dostępie;
- elastyczności;
- intuicyjności;
- dostępności percepcyjnej;
- tolerancji na błędy;
- adekwatnego poziomu wysiłku fizycznego;
- dostępności przestrzennej (por. CAST 2002; Domagała-Zyśk, 2015; Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017).

Zasady te zostały także szczegółowo sformułowane w kontekście prowadzenia oceny dydaktycznej przez Thompsona i in. (2002):

- Ocena powinna obejmować wszystkich uczniów.
- Należy precyzyjnie zdefiniować używane w ocenie pojęcia i konstrukty.
- Elementy diagnozy powinny być jednoznacznie opisane.
- Ocena powinna być tak przygotowana, aby możliwe było opracowanie w szczególnych sytuacjach dostosowań i adaptacji.
- Instrukcje i procedury powinny być proste, jasne oraz intuicyjne.
- Język instrukcji powinien być zrozumiały dla uczniów w danym wieku.
- Testy powinny być technicznie łatwe do odczytania.

W świetle współczesnej wiedzy i praktyki edukacyjnej w pełni zasadne jest dążenie, aby model projektowania uniwersalnego zastosować w procedurze oceny funkcjonalnej.

Jak przedstawiono w rozdziale 1. i 2. niniejszej publikacji, ocena funkcjonalna rozumiana jest jako proces opisu funkcjonowania ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem analizy jego aktualnych potrzeb i możliwości. Potrzebne zatem jest zastosowanie odpowiednich narzędzi, jak i wypracowanie takich procedur przeprowadzania oceny, które pozwolą każdemu uczniowi na pokazanie pełni swoich możliwości oraz potrzeb.

Podstawowe zasady oceny funkcjonalnej, prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego i zastosowane w modelu badawczym TROS-KA 1, sprowadzają się do poniższych reguł:

- Narzędzie może być stosowane w ocenie każdego ucznia.
- Pojęcia stosowane w narzędziu są jednoznaczne i precyzyjne.
- Narzędzie jest przygotowane w sposób umożliwiający automatyczne korzystanie z niezbędnych dostosowań.
- Instrukcje stosowane w narzędziu są intuicyjne, zasadniczo nie wymagają dodatkowych wyjaśnień.
- Rozwiązania techniczne stosowane w ocenie psychopedagogicznej są znane uczniowi z codziennego doświadczenia uczenia się.
- Narzędzie zakłada tolerancję na błędy i pomyłki.
- Narzędzie wymaga adekwatnego poziomu wysiłku fizycznego.

Narzędzie może być stosowane w ocenie każdego ucznia

Współczesna wiedza o zastosowaniu projektowania uniwersalnego w edukacji oraz wykorzystania w tym procesie m.in. powszechnie dostępnych rozwiązań technologicznych oraz komunikacji alternatywnej i wspomagającej (ACC) daje podstawy do stwierdzenia, że żaden uczeń nie powinien być wyłączony z możliwości korzystania z określonego narzędzia diagnostycznego, stosowanego w procesie oceny funkcjonalnej dla uczniów w jego wieku czy na danym etapie edukacyjnym. Oznacza to, że każde nowe narzędzie lub jego adaptacja powinny być przygotowywane w taki sposób, aby mogło bez potrzeby dodatkowych zmian służyć jak największej grupie uczniów, uwzględniając ich różnorodność: różny zasób doświadczeń rodzinnych i szkolnych, wynikających m.in. z zakresu kapitału społecznego, którym dysponuje uczeń, czy jego kompetencji lub ograniczeń językowych. Zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego należy także mieć świadomość, że nawet wtedy, kiedy narzędzie przygotowane jest w sposób uniwersalny, może wymagać dostosowań i modyfikacji, aby mogło być używane przez uczniów z wyjątkowo złożonymi potrzebami.

Pojęcia stosowane w narzędziu są jednoznaczne i precyzyjne

Każde narzędzie tworzone lub adaptowane w określonym języku spełnia zasady poprawności językowej, o co dbają jego autorzy, recenzenci i korektorzy. W odniesieniu do badań wśród uczniów w określonym wieku konieczne jest także zadbanie o stosowanie takich terminów, które są czytelne dla ich grupy wiekowej – zarówno pod kątem znajomości danego pojęcia, ale także kontekstu, w jakim są one zazwyczaj używane.

Słownictwo wykorzystane w instrukcjach oraz opisie poszczególnych historyjek społecznych w narzędziu TROS-KA jest słownictwem typowym dla uczniów w wieku 9–13 lat, co sprawdzono w badaniach normalizacyjnych. W trakcie badania może się jednak zdarzyć, że dany uczeń przekaże nauczycielowi diagnoście werbalny lub niewerbalny sygnał świadczący o tym, że nie rozumie lub nie w pełni rozumie dany termin. W takiej sytuacji należy oczywiście zastosować wyrażenie synonimiczne lub zastąpić dane słowo bądź wyrażenie innym, które jest dla ucznia w pełni zrozumiałe. Może to być szczególnie istotne w badaniach

uczniów z uszkodzeniem słuchu, afazją czy uczniów z doświadczeniem migracji, którzy coraz częściej uczą się w polskich szkołach.

Narzędzie jest przygotowane w sposób umożliwiający automatyczne korzystanie z niezbędnych dostosowań

Odnosząc się do tej zasady, należy wymienić przykładowe dostosowania, które mogą być wykorzystane autonomicznie przez nauczyciela diagnostę bez zasadniczego wpływu na przebieg badania narzędziem KA z baterii narzędzi TROS-KA 1:

- narzędzie jest tak przygotowane, aby możliwy był jego wydruk lub wyświetlenie na monitorze w różnych wariantach, z wykorzystaniem czcionki o różnym kroju i wielkości;
- narzędzie może być stosowane w różnych opcjach kolorystycznych, możliwe jest zastosowanie różnego typu kontrastu kolorystycznego;
- w narzędziu zastosowano zarówno bodźce językowe, jak i wizualne, które podtrzymują uwagę ucznia i pomagają w zrozumieniu treści;
- do ilustracji przygotowano także audiodeskrypcję;
- w wersji komputerowej treść instrukcji może być także odczytywana automatycznie przez lektora;
- w wersji komputerowej uczniowie mogą samodzielnie kontrolować szybkość i głośność czytania.

Instrukcje stosowane w narzędziu są intuicyjne, zasadniczo nie wymagają dodatkowych wyjaśnień

Zasada ta dotyczy zarówno wersji papierowej, jak i elektronicznej narzędzia KA. Używanie go nie powinno wymagać specjalnego przygotowania technicznego. Instrukcja do zadań jest krótka, czytelna i nieskomplikowana – intuicyjna. Mechanizm obsługi technicznej jest taki sam dla całego narzędzia i opiera się na skryptach powszechnie stosowanych w aktualnych rozwiązaniach z zakresu aplikacji multimedialnych.

Rozwiązania techniczne stosowane w ocenie psychopedagogicznej są znane uczniowi z codziennego doświadczenia uczenia się

Dobra praktyka prowadzenia oceny zakłada, że w czasie procesu oceny (zarówno dydaktycznej jak i psychologiczno-pedagogicznej) stosowane są procedury i sposoby znane uczniowi z codziennej praktyki edukacyjnej. Jeśli więc uczeń na co dzień korzysta np. z usługi automatycznego udźwiękowienia tekstu pisanego, taki sposób zapoznania się z instrukcją do testu będzie dla niego znany i adekwatny.

Częstym sposobem modyfikacji procedury oceny funkcjonalnej jest odczytywanie tekstu polecenia przez nauczyciela diagnostę, jest to także sposób rekomendowany w badaniach baterią TROS-KA 1. Stosując jednak ten wariant prezentowania historyjek społecznych z narzędzia, warto mieć na uwadze zachowanie jak najpełniejszej tożsamości procedury tak, aby

uczeń mógł jak najpełniej zrozumieć instrukcję i autonomicznie przekazać swoje przekonania i odczucia. Dwa elementy wydają się kluczowe:

- kiedy uczeń nie odczytuje sam instrukcji, a jest ona odczytywana przez nauczyciela, trudniej jest badanemu uczniowi powrócić do określonych fragmentów tekstu, żeby np. przyjrzeć się dokładniej jakiemuś fragmentowi zdania czy wyrażeniu;
- nauczyciel diagnosta, odczytując polecenie może niejako „sugerować” odpowiedź, jeśli w nadmierny, tendencyjny sposób wykorzystuje intonację lub elementy komunikacji pozawerbalnej (np. zmarszczenie brwi, uśmiech czy inne elementy mimiczne).

Mając na względzie te okoliczności, warto zachęcać ucznia do samodzielnego odczytywania treści, jeśli to tylko jest możliwe lub/i śledzenia treści historyjek w czasie, gdy są one odczytywane, co pozwoli na lepszą koncentrację na ich treści.

Nauczyciel prowadzący badanie powinien natomiast odczytywać tekst w sposób neutralny oraz mieć wysoką świadomość pozawerbalnych środków językowych, które wykorzystuje w komunikacji z uczniem, i świadomie z niektórych z nich rezygnować.

Dobrym rozwiązaniem jest także korzystanie z wersji komputerowej narzędzia, w której tekst odczytywany jest automatycznie. Umożliwia to uczniowi większą niezależność i kontrolę nad przebiegiem oceny – może samodzielnie ustalać tempo pracy czy samodzielnie wrócić do dowolnego fragmentu nagrania, podobnie jak uczniowie, którzy uczestniczą w ocenie, samodzielnie czytając tekst. Wybierając ten sposób prowadzenia badania, warto jednak zadbać o to, by uczeń miał wcześniej okazję do zapoznania się z tym sposobem poznawania treści.

Tolerancja na błędy i pomyłki

Testy diagnostyczne powinny być tak przygotowane, aby popełnienie błędu (np. zakreślenie błędnej odpowiedzi czy zaznaczanie jej w arkuszu w sposób przypadkowy) nie niszczyło dotychczasowej pracy ucznia. Funkcjonalność systemu umożliwia korektę tak, aby nie powodować frustracji u badanego („wiem, że chciałem zaznaczyć inną odpowiedź, ale nie mogę się poprawić”). W aplikacji multimedialnej wyniki zapisują się automatycznie, uczeń ma możliwość powrotu do wcześniej zaznaczonych odpowiedzi i ich ewentualnej poprawy. Częste wykorzystywanie opcji poprawiania własnych odpowiedzi powinno zostać odnotowane w systemie zapisu wyników. Częstotliwość bowiem stosowania takiego rozwiązania może mieć znaczenie diagnostyczne (np. przesadna asekuracja lub niepewność/dezorientacja związana z nieczytelnością aplikacji).

Zasada adekwatnego poziomu wysiłku fizycznego

Wykonywanie danego zadania powinno wymagać adekwatnego poziomu wysiłku fizycznego, co wskazuje na ergonomiczność narzędzia badawczego. Opracowanie norm dla poszczególnych skal i rekomendacje w zakresie stosowania ich w dubletach pozwalają na prowadzenie diagnozy dostosowanej do możliwości uczniów z dodatkowymi potrzebami, np. zamiast dwugodzinnej sesji, podział na dwie sesje godzinne lub cztery półgodzinne.

Rozdział 5

Nauczycielska ocena funkcjonalna kompetencji emocjonalno-społecznych z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów

Jednym z wyzwań, jakie stawiane są diagnoście w związku z prowadzeniem oceny funkcjonalnej, jest uszanowanie zróżnicowanych potrzeb uczniów nie tylko tych opisanych w dokumentacji medycznej czy psychologicznej, ale wynikających z różnic indywidualnych między poszczególnymi diagnozowanymi osobami, a także z kontekstu diagnozy. Uczniowie pracują trochę szybciej lub trochę wolniej niż ich przeciętni rówieśnicy, łatwiej koncentrują się na materiale werbalnym lub wizualnym, w dniu diagnozy nie zawsze są w pełni wypoczęci, a czasem wręcz towarzyszy im wysoki poziom stresu lub martwią się jakąś sytuacją. Podstawowym założeniem w procesie oceny funkcjonalnej narzędziami TROS-KA 1 jest zatem jak najpełniejsze zrozumienie indywidualnych potrzeb każdego ucznia i dostosowanie do nich procesu diagnostycznego.

Zdanie odnoszące się pierwotnie do grupy uczniów z dysfunkcją wzroku: „w populacji tej potrzeby i możliwości poznawcze niemal każdego ucznia są unikatowe” (Niestorowicz, Szubielska, Marek, 2017, s. 122) może bowiem zostać odniesione do potrzeb każdego ucznia z każdą niepełnosprawnością czy zróżnicowanymi potrzebami.

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

W procesie diagnozy, poza czynnikami wynikającymi z różnic indywidualnych, niektóre elementy są wspólne dla określonych grup uczniów, np. uczniów z deficytami sensorycznymi czy autystycznym spektrum zaburzeń. Zostaną one omówione poniżej, ponieważ mogą być pomocne w ukierunkowaniu uwagi diagnosty na poszczególne elementy procesu. Nie należy jednak zbyt generalizować zawartych w tej części monografii opisów potrzeb i rekomendacji. W sytuacji diagnozy ucznia z niepełnosprawnością sensoryczną czy zaburzeniami językowymi warto pamiętać, że także ci uczniowie prezentują szeroki wachlarz zachowań indywidualnych, zatem poniższe informacje nie zwalniają diagnosty z uważnego obserwowanie indywidualnych potrzeb ucznia i szukania rozwiązań będących na nie odpowiedź.

5.1. Indywidualne potrzeby uczniów z dysfunkcją wzroku

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

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

Dla celów edukacji i rehabilitacji formułowane są definicje odwołujące się do diagnozy funkcjonalnej, w której określa się poziom funkcjonowania osoby, z uwzględnieniem trudności i zasobów w różnych sferach (poznawcza, społeczna, motoryczna itp.) oraz opisu zewnętrznych ułatwień i barier środowiskowych, które mogą modyfikować to funkcjonowanie (perspektywa ICF – *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*). Charakteryzując w ten sposób grupę uczniów z dysfunkcją wzroku: znajdują się w niej dzieci, które czytają zwykły druk z odpowiednimi pomocami optycznymi, dzieci, które potrzebują sprzętu specjalistycznego, np. lupy elektronicznej, dzieci czytające pismo dotykowe brajla i wymagają pomocy przy poruszaniu się oraz czynnościach samoobsługowych. Będą to dzieci uczęszczające do szkół masowych, jak i specjalnych, na co dzień przebywające w internacie oraz takie, których szczególne potrzeby edukacyjne wynikają z innych zaburzeń niż niepełnosprawność wzroku. Jakość funkcjonowania tych uczniów jest zwykle wypadkową wielu czynników, w tym indywidualnych możliwości i zasobów, złożoności samej dysfunkcji wzroku, sytuacji rodzinnej jak również wielu zmiennych „zewnętrznych” – sieci wsparcia,

zasobów szkoły lub jej braków (kadrowych, materiałowych, metodycznych), efektywności oddziaływań kompensacyjnych i terapeutycznych i wielu innych.

Dzieci, głównie słabowidzące, w zdecydowanej większości uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, co pokazują kolejne raporty „Oświata i wychowanie” (GUS 2020, 2019, 2018). Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku 2021 (stan na marzec) wydano 1775 orzeczeń z powodu słabego widzenia i 31 z powodu niewidzenia wśród uczniów szkoły podstawowej. Ze względu na coraz szersze uczestnictwo tej grupy w edukacji włączającej poszerzenia wymagają kompetencje nauczycieli związane nie tylko z adaptacją metodyczną i techniczną elementów procesu dydaktycznego, ale również diagnostyczne, bowiem ocena funkcjonowania takiego dziecka wymaga rozumienia jego specyfiki rozwojowej. Procesy diagnozy przestają być polem zarezerwowanym wyłącznie dla specjalistów i w szerokim zakresie włączani są w nie nauczyciele, rodzice oraz sami uczniowie, co wymaga tworzenia i adaptowania narzędzi umożliwiających przeprowadzanie skutecznej diagnozy kompetencji, proponowania działań postdiagnostycznych i ich monitorowania.

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

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

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

werbalnych i niewerbalnych komponentów społecznych umiejętności (D'Allura, 2002), obniżona samoocena (Tuttle & Tuttle, 2004), wyuczona bezradność (Head, 1992).

Ze względu na to, że diagnoza funkcjonalna polega na opisie i identyfikacji źródeł aktualnego zachowania, jak i możliwości rozwoju ucznia w dwóch aspektach: aktualizacji potencjału rozwojowego osoby oraz modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje (Knopik, Oszwa, 2018), w takiej perspektywie należy analizować jakość funkcjonowania społeczno-emocjonalnego ucznia z dysfunkcją wzroku.

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

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

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

- Uszkodzenie wzroku w zależności od jego stopnia może technicznie ograniczać przebieg komunikacji niewerbalnej (mimika, pantomimika, proksemika), wpływając na jakość komunikacji w relacjach także rówieśniczych (Majewski, 2014).
- Utrudnione są zachowania oparte na orientacji wzrokowej, np. inicjowanie interakcji, dołączanie do zabawy, naśladowanie reakcji rówieśników, gry sportowe (Majewski, 1997).
- Trudności w uchwyceniu zdarzeń prowadzących do jednoznacznej reakcji emocjonalnej, np. niemożność zaobserwowania zabawnego wydarzenia, zmian w otoczeniu przyrodniczym podczas wycieczki itp., trudności w trafnej interpretacji emocjonalnego przekazu innych.
- Problemy w odbiorze i trafnej ocenie informacji kontekstowych i dostosowaniu zachowania do bieżących wymogów sytuacyjnych. Dzieci niewidzące mogą mieć problemy w posługiwaniu się pojęciami wymagającymi znajomości wizualnych właściwości przedmiotów i zjawisk oraz luki w wiedzy o przyjętych zwyczajowo sposobach zachowania się w określonych sytuacjach, które dziecko widzące pozyskuje w sposób samorzutny, obserwując kontekst sytuacji (Czerwińska, Piskorska, 2018).
- Zachowania powodowane niepełnosprawnością wzroku. Zdarza się, że uczeń niewidomy lub słabowidzący nieproszony do odpowiedzi zadaje dużo pytań w celu

uzupełnienia informacji wizualnych, których nie posiada; wykonuje gwałtowne lub powtarzalne ruchy – blindyzmy (kołysanie się, machanie dłońmi, podskakiwanie), tym samym sprawiając wrażenie nieskupionego, aspołecznego itp.

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

Rodzinne:

- Postawy rodzicielskie, style wychowawcze, np. nadopiekuńczość, wyręczanie (Palak, Przyłucka, 2010; Piquart i Pfeiffer, 2011).
- Sieci społeczne, w które uwikłana jest rodzina: kontakty społeczne z sąsiadami, dalszą rodziną, grupami wsparcia, rówieśnikami itp. (Kef, Hox, Habekothé, 2000).
- Rodzina funkcjonalna lub dysfunkcje rodziny: zaburzone relacje, niezabezpieczone potrzeby (Cudak, 2013).

Szkolne:

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

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

5.2. Indywidualne potrzeby uczniów niesłyszących i słabosłyszących

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

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

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

Różny jest także zakres posługiwania się słuchem i mową. W tej grupie możemy spotkać zarówno uczniów posługujących się słuchem i mową w pełni funkcjonalnie, podobnie do słyszących rówieśników, uczniów z niedokształceniem mowy, opóźnionym rozwojem mowy czy też dyslalią słuchową, jak również uczniów nieposługujących się w ogóle mową foniczną (Emiluta-Roza, 2017).

Kompetencja językowa i komunikacyjna uczniów niesłyszących i słabosłyszących pozostaje w bezpośrednim związku z ich kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, zwłaszcza wtedy, kiedy uczą się w szkołach o charakterze inkluzyjnym. Jest im trudniej niż słyszącym rówieśnikom nawiązywać znajomości, zdarza się, że mają obniżone poczucie własnej wartości (van Gurp, 2000), trudności w zakresie wyrażania i regulowania emocji (Calderon, Greenberg, 2011, Rieffe, 2011). Wyniki badań wskazują także na wyższy poziom samotności oraz odrzucenia rówieśniczego (Most, 2007; Wauters & Knoors, 2007) oraz ryzyko niedostosowania społecznego (Barker i in., 2009).

Ze względu na wymienione powyżej czynniki ryzyka ważne jest stałe monitorowanie poziomu kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów niesłyszących i słabosłyszących, jak najwcześniejsze dostrzeganie zachowań trudnych oraz budowanie zasobu kompetencji uczniów.

5.3. Indywidualne potrzeby uczniów z autystycznym spektrum zaburzeń

Obecnie w szkołach uczy się wielu uczniów mających diagnozę wskazującą na zespół Aspergera, należy jednak pamiętać, że zarówno w klasyfikacji DSM-5 – *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5, APA, 2013), jak i klasyfikacji ICD-11 – *International Classification of Diseases* (ICD-11, WHO, 2018), obowiązującej w Polsce od 1 stycznia 2022 r., pojawia się określenie: zaburzenie ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorder, ASD*). Zaburzenia te charakteryzowane są jako zaburzenia neurorozwojowe, których objawem są trudności w budowaniu relacji społecznych i komunikacji społecznej oraz występowanie u danej osoby zachowań powtarzalnych, stereotypowych i ograniczonych.

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

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

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

- nieprawidłowego interpretowania konstrukcji metaforycznych;
- formalizmu językowego;
- repetytywności wypowiedzi;
- idiosynkratycznego użycia słownictwa;
- transakcentacji, zmiany rytmu, nietypowej modulacji i intonacji.

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

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

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

Diagnoza i terapia dzieci z afazją jest zazwyczaj mocno skupiona na ocenie stanu mowy. Zaburzenia mogą występować w różnym stopniu i dotyczyć czterech obszarów:

- mówienia (produkcja mowy) – rozumianego jako proces indywidualny i konkretny;
- rozumienia słów osoby mówiącej – jako proces społeczny, który wymaga udziału przynajmniej dwóch osób rozmawiających – nadawcy i odbiorcy;
- tworzenia tekstu – utrwalonego w pamięci lub na piśmie wypowiedzenia bądź ich szeregu;
- języka rozumianego jako abstrakcyjny, społeczny system znaków (dźwiękowych, względnie wtórnie pisanych lub miganych) oraz reguł określających ich użycie (za: Grzegorzczkova, 2010; Milewski, 2018).

Ponadto zaburzenia mogą dotyczyć realizacji języka na różnych płaszczyznach:

- suprasegmentalnej – w zakresie rytmu, melodii, tempa, akcentu;
- segmentalnej, w tym: fonologicznej (słyszanie i realizacja głosek), morfologicznej (fleksja, słowotwórstwo), składniowej (budowanie zdań) oraz pragmatyczno-semantycznej (znajomość słów – rozumienie i umiejętność posługiwania się nimi w wypowiedzeniach adekwatnie do kontekstu).

Zaburzenia mowy o typie afatycznym mogą być synergicznie powiązane z ograniczeniami rozwoju poznawczego, emocjonalnego i motorycznego. Ograniczenia w komunikowaniu się wpływają wtórnie na ilość i jakość kontaktów społecznych, w tym nawiązywanie i utrzymywanie relacji towarzyskich, ze szczególnym naciskiem na grupę rówieśniczą. Mogą mieć także wpływ na zachowanie się – zwłaszcza w sytuacjach społecznych – i/lub rozwój emocjonalny, w tym np. na izolowanie się, stany depresyjne, podwyższony poziom stresu, zaburzenia lękowe, agresja, a także manifestować się jako objawy psychosomatyczne.

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

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

5.5.1. Indywidualizacja przebiegu pracy z uczniem

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

Istotne z punktu widzenia oceny funkcjonalnej są informacje dotyczące przede wszystkim możliwości percepcyjnych i językowych ucznia, np. czy uczeń jest w stanie czytać czarnodruk? Czy korzysta z pomocy optycznych, elektronicznych? Czy posługuje się brajlem? Czy posługuje się językiem migowym? Czy używa jakiegoś innego systemu komunikacji alternatywnej i wspomagającej? W jaki sposób korzysta z komputera, jak radzi sobie z obsługą technologii asystujących? W jaki inny sposób kompensuje dysfunkcję wzroku lub słuchu? Czy jego poziom umiejętności czytania jest wystarczający, by dobrze zrozumieć treść itemów?

Na tej podstawie nauczyciel oceniający może dostosować formę narzędzia do indywidualnych potrzeb badanego – powiększyć czcionkę, wykorzystać program udźwiękowiający do odczytu instrukcji, skorzystać ze wsparcia specjalisty posługującego się językiem migowym czy innym systemem komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Pozwoli to także wybrać najbardziej dogodną formę udzielania odpowiedzi – werbalnie, w języku migowym, komputerowo za pomocą klawiatury lub w wydruku brajlowskim. Szczególnie w testach oceniających funkcjonowanie społeczne i emocjonalne należy zadbać o to, żeby badany – ze względu na ryzyko obciążenia wyników czynnikiem aprobaty społecznej – mógł samodzielnie przekazać odpowiedzi, bez pośrednictwa nauczyciela diagnosty.

5.5.2. Środowisko fizyczne i procedury oceny

Organizacja środowiska fizycznego, w którym odbywa się ocena funkcjonalna i zajęcia postdiagnostyczne, ma duże znaczenie nie tylko dla komfortu ucznia, ale także dla rzetelności badania. W tej grupie zaleceń mieszczą się rekomendacje dotyczące minimalizowania czynników rozpraszających uwagę – niepotrzebnych dźwięków (hałasu, szumu, pogłosu), bodźców wzrokowych (kolorowych plakatów, rysunków, napisów powieszonych na ścianach, tablicach), a także zapachów oraz bodźców dotykowych. Istotne znaczenie ma także subiektywne odczuwanie przez ucznia temperatury powietrza w sali, w której odbywa się badanie, oraz dobre samopoczucie badanej osoby związane z brakiem uczucia głodu czy pragnienia.

W przypadku uczniów niewidzących, których poczucie bezpieczeństwa oraz ogólna orientacja w przestrzeni bazuje częściowo na bodźcach akustycznych, szczególnie ważna jest

dbałość o ten aspekt środowiska, w którym odbywa się badanie czy praca z materiałem postdiagnostycznym. Nieodpowiednia akustyka może mieć negatywny wpływ na poczucie komfortu u tych osób, co również skutkuje wyższym poziomem stresu i pośrednio oddziałuje na rzetelność wyniku badania (Borowicz, 2017).

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

W przypadku pracy z komputerem należy zadbać, by światło nie odbijało się od ekranu. Najlepiej ustawić monitor bokiem do okna (nie przodem ani nie tyłem). Należy pozwolić uczniowi określić swoje potrzeby w tym zakresie i na tej podstawie modyfikować warunki oświetleniowe. Oprócz tego uczniowie z dysfunkcją wzroku powinni mieć możliwość korzystania podczas badania z pomocy optycznych i nieoptycznych, których używają codziennie w szkole przy czynności czytania, oglądania, analizowania.

5.5.3. Polimodalność przekazywania treści

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

W pakiecie narzędzi TROS-KA 1 pojawiają się grafiki, ale mają one charakter wspierający – obrazują treść wyrażoną w tekście, ale nie dodają nowych informacji. Na etapie projektowania uwzględniono potrzeby wszystkich grup uczniów w ramach podejścia UD (*universal design*) i zastosowano pewne adaptacje ułatwiające percepcję wszystkim odbiorcom, szczególnie tym, którym wzrokowa wizualizacja treści znacząco ułatwia zrozumienie treści zadania. Grafika została wyedytowana pod kątem przejrzystości (elementy ozdobne nieistotne dla zadania zostały usunięte). Kompozycje rysunkowe mają jednolite tło, elementy pierwszego planu nie zachodzą na siebie (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

Ułatwieniu percepcji treści grafiki służy również wyrazisty kontur (wykonany ciągłą linią, w kolorze o kilka tonów ciemniejszym niż wypełnienie). Materiały postdiagnostyczne zawierają grafiki opatrzone tekstem alternatywnym lub audiodeskrypcją. Dużo więcej możliwości dostosowania formy wizualnej skal daje badanie z wykorzystaniem wersji elektronicznej. Zgodnie ze standardem WCAG i jego wytycznymi elektroniczna forma prezentacji daje

możliwość dwustopniowego powiększenia tekstu i grafiki (150%, 200%), włączenia trybu dużego kontrastu (białe lub żółte litery na czarnym tle), a w nagraniach – opcję spowolnienia słuchanego tekstu.

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

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

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

Jeśli podstawowym środkiem przekazu informacji jest tekst, można go udostępnić w różnych formach w zależności od możliwości wzrokowych i praktykowanego na co dzień sposobu czytania:

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

5.5.4. Organizacja procedury badania

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

Dla uczniów z dysfunkcją wzroku wynika to z korzystania z powiększalników cyfrowych, programów powiększających oraz programów udźwiękowiających, co oznacza wolniejsze

tempo czytania, przeszukiwania tekstu (np. poszukiwania miejsca wpisania odpowiedzi), nawigowania funkcjami programu (w przypadku pracy z komputerem). Czytanie tekstu w brajlu również wymaga więcej czasu niż odbiór tej samej treści, zapisanej w czarnodruku, drogą wzrokową.

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

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

Nieodłącznym elementem wzmacniania zaangażowania ucznia jest przekazywanie **informacji zwrotnych**, których powinno udzielać się często, powinny one być szczegółowe i konkretne, podkreślać znaczenie wytrwałości i wkładu pracy konkretnego ucznia i nie pobudzać do niezdrowej rywalizacji.

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

Uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi z uwagi na **większą męczliwość oraz wolniejsze tempo pracy** z tekstem i obciążenie procesów poznawczych

powinni mieć zapewnione korzystanie z przerw, wydłużony czas badania, a w uzasadnionych przypadkach – procedurę badawczą z podziałem na kilka krótszych spotkań (Borowicz, 2017). Pracę z tekstem lub z komputerem należy przerwać zawsze wtedy, kiedy uczeń skarży się na dyskomfort, pieczenie oczu, ból głowy itp.

Charakterystyczna dla uczniów słabowidzących jest **zmiennność możliwości wzrokowych** nawet w perspektywie dziennej (Allan, Kirkpatrick, Henry, 2016). Badanie należy przeprowadzić zatem w trakcie tej części dnia, w której praca wzrokowa jest najbardziej efektywna. W przypadku pracy ucznia z komputerem należy uwzględnić jego indywidualne możliwości wzrokowe, a także medyczne zalecenia, np. określone ograniczenia czasowe. U uczniów niewidzących potrzeba częstszych przerw może wynikać z obciążenia procesów poznawczych podczas przetwarzania sekwencyjnych informacji odbieranych słuchowo. Uczeń niewidzący musi wysłuchać treści itemu, zapamiętać ją, przeanalizować i wybrać odpowiedź/udzielić odpowiedzi – nie posiada bowiem ciągłego dostępu do jego treści, jak to ma miejsce w sytuacji analizy wzrokowej. W konsekwencji może często prosić o powtórzenie pytania, odpowiedzi, co ocenijający powinien mu umożliwić w celu kompensacji braków w ciągłości dostępu do treści. Uczeń niewidzący powinien mieć możliwość korzystania z powtórzeń tyle razy, ile jest to konieczne do pełnego zrozumienia treści zadania.

5.5.5. Wsparcie w zakresie rozumienia kontekstu wykorzystywanych sytuacji społecznych

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

Rozdział 6

Działania postdiagnostyczne – rekomendacje dla nauczycieli

W skład materiałów postdiagnostycznych pakietu TROS-KA wchodzi scenariusze zajęć do cyklicznej realizacji, gry dydaktyczne oraz prezentacje multimedialne do wykorzystania przez nauczycieli, np. w ramach godzin wychowawczych lub indywidualnej pracy z uczniem, oraz innych specjalistów szkolnych i pozaszkolnych: psychologów, pedagogów, socjoterapeutów.

Zestaw przyporządkowany do niniejszej monografii zawiera 20 scenariuszy – niektóre z nich zostały opracowane w pierwotnej wersji pakietu TROS-KA (Domagała-Zyśk i in., 2017), kilka stworzono na nowo na potrzeby prezentowanej publikacji.

Wszystkie scenariusze zostały przygotowane zgodnie z modelem projektowania uniwersalnego w takim zakresie, jak to było możliwe, i mogą być stosowane do pracy z większością uczniów. W niektórych sytuacjach – jak wskazują na to założenia projektowania uniwersalnego (por. Domagała-Zyśk, 2015; Knopik, Oszwa, 2021) – wymagane będą specyficzne dostosowania i modyfikacje, które omówione zostaną poniżej.

6.1. Zmiany w zakresie warstwy wizualnej

W scenariuszach szeroko wykorzystywany jest materiał o charakterze wizualnym – grafiki oraz teksty do samodzielnego przeczytania przez ucznia, co może być problematyczne dla uczniów niewidzących, słabowidzących oraz uczniów z zaburzeniami percepcji wzrokowej lub analizy i syntezy wzrokowej, charakterystycznymi np. dla głębokiej dysleksji.

Teksty znajdujące się w scenariuszach przygotowane zostały zgodnie z normami WCAG 2.1, mogą zatem być swobodnie adaptowane do potrzeb uczniów. W scenariuszach użyta jest czcionka łatwa do odczytania – bezszeryfowa (Tahoma, Arial, Calibri), o równej szerokości. Drukując materiały, np. karty pracy dla uczniów, należy pamiętać, aby wykorzystywać czcionkę w odpowiednim rozmiarze, np. 14–16 punktów (czcionka powiększona) lub powyżej 18 punktów (czcionka duża), zazwyczaj w kolorze czarnym, kontrastującym względem tła (Niestorowicz, Szubielska, Marek, 2017; Allman, 2009). Jeśli uczniowie, np. z dysleksją, zgłaszają potrzebę innego kontrastu i wykorzystania np. czcionki ciemnogrnatowej na pastelowym tle (w niektórych badaniach naukowych stwierdzono, że taki układ kolorystyczny jest mniej męczący dla oczu i sprzyja koncentracji uczniów z dysleksją), należy przygotować teksty w takiej formie. Sugerowana wartość odległości pomiędzy liniami – interlinie – powinna wynosić 125% (Kończyk, 2011). Zwiększenie dostępności materiału można uzyskać, dokonując adaptacji w zakresie kontrastu. Utrzymanie właściwego współczynnika kontrastu jest możliwe dzięki wydrukowi na odpowiednim papierze. Rekomendowany jest papier matowy, najlepiej offsetowy, o gramaturze ok. 120–150 gramów, przynajmniej podwójnie

bielony (Kończyk, 2011). Zarówno tekst, jak i grafika powinny odpowiednio kontrastować względem tła, co uwzględnia się na etapie projektowania materiałów podczas doboru kolorów, czcionek i tła. Właściwy współczynnik kontrastu szacowany jest na 4,5:1 według wytycznych WCAG 2.1.

Grafiki umieszczone w kartach pracy materiałów postdiagnostycznych w większości mają charakter schematyczny i nie zawierają zbędnych elementów dekoracyjnych, co ułatwia odbiór ich treści osobom słabowidzącym lub z zaburzeniami koncentracji uwagi, np. w sytuacji ADHD czy ADD. Na etapie projektowania grafik wdrożono zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób słabowidzących (Kończyk, 2011), zachowując odpowiedni współczynnik kontrastu kolorów względem tła, wyrazisty kontur, wykonany ciągłą linią 1,5–2 pkt, w kolorze o kilka tonów ciemniejszym niż wypełnienie lub czarnym, uproszczone tło oraz unikanie zestawień kolorystycznych niekorzystnych w percepcji osób z zaburzeniami widzenia barw.

Ze względu na zróżnicowane potrzeby osób z dysfunkcją wzroku oraz zaburzeniami percepcji wzrokowej karty pracy dołączone do scenariuszy i gier będą dostępne w edytowalnych plikach elektronicznych, możliwych do modyfikacji zgodnie z indywidualnymi potrzebami ucznia, np. poprzez powiększenie czcionki, zmianę koloru tła, oraz łatwych do odczytu przez programy powiększające lub udźwiękowiające. Zadania umieszczone w standardowej wersji papierowej karty pracy mogą zostać zrealizowane również z użyciem przenośnych powiększalników oraz lup elektronicznych.

W przypadku tabel – dla łatwiejszego ich odbioru – zastosowano ramki o grubości 1,5–2 pkt, czarne lub kolorowe w 100% nasyconym kolorze, proste bez zaokrągleń, z tekstem w kolorze 100% czarnym. Jako wypełnienie w niektórych kartach zastosowano 20–30% pastelowego koloru, z zachowaniem odpowiedniej grubości i wielkości czcionki (Kończyk, 2011).

Uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, z uwagi na większą męczliwość przy aktywnościach wzrokowych, zwłaszcza jeśli korzystają z pomocy optycznych lub nieoptycznych, powinni mieć zapewnione przerwy, wydłużony czas pracy nad zadaniami angażującymi wzrok i przeplatanie ich aktywnościami ruchowymi, słuchowymi, werbalnymi. Charakterystyczna dla tych uczniów jest zmienność możliwości wzrokowych nawet w perspektywie dziennej – przy dużym zmęczeniu, np. na zajęciach popołudniowych, mogą potrzebować dodatkowego powiększenia, co spowolni tempo pracy (Allan, Kirkpatrick, Henry, 2016). Wielu spośród uczniów słabowidzących ma zalecane ograniczenia czasowe, jeśli chodzi o czynność czytania, np. nie dłużej niż 15 minut. W takiej sytuacji modyfikacji wymagają scenariusze przewidujące pracę wzrokową skondensowaną – tzn. rozplanowanie jej w krótszych częściach, ograniczenie zadań wzrokowych lub zastąpienie ich inną formą aktywności, np. udzieleniem odpowiedzi werbalnej zamiast pisemnej.

6.2. Praca z uczniem posługującym się pismem Braille’a

Dostosowania materiałów postdiagnostycznych do potrzeb osób niewidzących (posługujących się systemem Braille’a) powinny zostać zrealizowane w dwóch warstwach:

- formalnej – dotyczącej sposobu prezentacji zadań i przekazu informacji w nich zawartych oraz tam, gdzie to konieczne;
- treściowej – obejmującej merytoryczne właściwości poszczególnych aktywności proponowanych uczniom.

6.2.1. Dostosowania w zakresie formy materiału

Osoby niewidzące mogą zapoznać się z tekstami kart pracy w wersji elektronicznej – pliki zostały przygotowane w formacie spełniającym wytyczne WCAG 2.1 na poziomie AA (ORE, 2020), co umożliwi odczyt w wersji audio programom czytającym (tzw. czytnikom ekranu), odczyt w wersji brajlowskiej za pomocą monitora brajlowskiego. Taki sposób odbioru treści kart pracy może być szczególnie przydatny w zadaniach wymagających pracy indywidualnej z tekstem. W przypadku zadań wykonywanych zespołowo powinno się uwzględniać wskazówki dotyczące głośnego odczytania tekstu, wyjaśnienia trudnych pojęć, sprawdzenia rozumienia zadania przez wszystkich uczniów.

W odniesieniu do zdjęć czy obrazów dostosowanie polega na dołączeniu audiodeskrypcji i/lub opisu alternatywnego. Korzystając z opisu słownego, uczniowie niewidomi będą mogli wykonać zadanie zgodnie z poleceniem.

Część aktywności uwzględnionych w scenariuszach polega na udzielaniu odpowiedzi na pytania i wpisywaniu odpowiedzi w pola tabeli. Zadania tego typu z uczniem niewidzącym można wykonać na kilka sposobów:

- **Werbalnie**
Treść tabel odczytywana przez nauczyciela sekwencjami, a uczniowie ustnie odpowiadają na pytania.
- **Pisemnie w brajlu**
Treść tabel odczytywana przez nauczyciela, a uczniowie odpowiadają na pytania pisemnie z wykorzystaniem maszyny brajlowskiej, linijki brajlowskiej itp. Nauczyciel może przygotować również plansze do ćwiczeń w brajlu (pisane co drugą linię, z oznaczeniem znakiem umownym, np. sześciopunktem, konkretnego miejsca rozpoczęcia wpisu), a uczniowie wypisują pożądane informacje samodzielnie w odpowiednich miejscach na karcie.
- **Komputerowo**
Tabele zostały skonstruowane z uwzględnieniem standardów dostępności dla osób korzystających z czytników ekranu. Uczeń może wypełnić je w sposób zgodny z nagłówkiem danej sekcji tabeli za pomocą brajlowskiej klawiatury komputerowej.

6.2.2. Dostosowania w zakresie treści materiału

Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością wzroku lub całkowicie niewidomi korzystają z technik dotykowo-słuchowo-wzrokowych lub dotykowo-słuchowych (bezwzrokowych) w codziennym funkcjonowaniu (Jakubowski, 2001). Opierają się głównie na zmysł dotyku i słuchu, a ich spostrzeżenia odzwierciedlają tylko takie cechy rzeczywistości, które odbierane są przez te zmysły, co powoduje, że rozumienie niektórych sytuacji obciążonych kontekstem wizualnym (klarownych, gdy dane wzrokowe są dostępne) lub wykonanie pewnych zadań wymagających koordynacji wzrokowo-ruchowej może być utrudnione. Z tego względu w kontekście zadań prezentowanych w materiałach postdiagnostycznych zasugerować można pewne modyfikacje:

- **Opisy uzupełniające informacje wizualne – uzupełnienie wiedzy kontekstowej**
Osoby z wrodzonym niewidzeniem mogą przejawiać deficyt wiedzy kontekstowej przyswajanej poprzez bodźce wizualne (Czerwińska, Piskorska, 2018), w związku z czym sytuacje, w których znajdują się zjawiska o charakterze *stricte* wizualnym, mogą być nie w pełni rozumiane. Takie zadania zwykle wymagają dodatkowych objaśnień. Podobnego uzupełnienia słownego wymagają zadania z wykorzystaniem symboli i metafor (szczególnie tych przedstawionych w kodzie wizualnym). Dzieci niewidzące będą prezentować dużo bardziej ograniczoną znajomość takich symboli. W tych warunkach audiodeskrypcja może okazać się niewystarczająca, a konieczne będzie przeformułowanie reguł zadania, np. zamiast interpretacji znaków – interpretacja haseł itp.
- **Modyfikacje aktywności wzrokowych**
Niektóre aktywności proponowane dzieciom w ramach zadań zawartych w scenariuszach i grach wymagają sprawnego zmysłu wzroku. W takich sytuacjach można zaproponować alternatywny sposób ich wykonania. Przykładowo prace plastyczne mogłyby być wykonane w konwencjach dostępnych dziecku niewidzącemu, takich jak rysunek wypukły na folii, nalepianie z plasteliny, kolaż z materiałów, układanie z gotowych elementów samoprzylepnych, magnetycznych itp.

Niewielkich modyfikacji wymagałyby również zabawy ruchowe, np. poprzez wprowadzenie elementu dźwiękowego lub zastąpienie zabawy inną, uwzględniającą podobną regułę, np. wyścigi w workach można zastąpić inną zabawą z komponentem rywalizacji – „Kto zrobi więcej węzełków?”. Bardzo ważne jest zadbanie o bezpieczeństwo dzieci podczas zabaw ruchowych oraz odpowiednie zorganizowanie przestrzeni, czyli usunięcie przeszkód.

Aktywności wymagające analizy wzrokowej można zastąpić alternatywną formą, opartą na percepcji dotykowej, np. zamiast rysowania labiryntu – układanie ścieżki z klocków.

- **Zaangażowanie rówieśników w ułatwienie dostępu do określonych elementów zadania**

W zespołach, w których znajdują się osoby niewidzące oraz ich widzący rówieśnicy, można zaproponować jedną z form współpracy rówieśniczej: tutoring rówieśniczy, coaching rówieśniczy, nauczanie kooperatywne (Sacks, Wolffe, 2006), w ramach których to rówieśnicy ułatwią niewidzącemu uczniowi zrozumienie sensu zadania, np. odczytując treść napisu na wylosowanej karteczce, opisując fragment ilustracji na wylosowanym elemencie układanki, zapisując hasło na kartce. Dodatkowo pomoc rówieśnicza w takiej formie będzie miała walor terapeutyczny. Należy jednak ograniczyć ją do sytuacji, w których uczeń niewidzący potrzebuje pomocy tylko w jednym, drobnym elemencie lub etapie zadania. Korzystanie z pomocy rówieśnika od przekazania instrukcji do końcowego etapu zadania mogłoby niekorzystnie wpłynąć na jego poczucie sprawczości.

- **Częstsze przerwy ze względu na zwiększoną męczliwość układu nerwowego**

Ucniowie niewidzący, przetwarzając informacje w sposób słuchowy, wykonują bardzo dużą pracę poznawczą: selekcionują informacje istotne od kontekstowych, integrują dane pochodzące z innych zmysłów w celach orientacji w otoczeniu, przechowują w pamięci bezpośredniej informacje wymagające analizy i interpretacji, podczas gdy dzieci widzące mają do nich ciągły dostęp. Takie obciążenie procesów poznawczych powoduje, że szybciej się męczą, spada tempo ich pracy i potrzebują większej ilości przerw odpoczynkowych w trakcie zajęć.

6.3. Dostosowania materiałów postdiagnostycznych do potrzeb grupy uczniów z zaburzeniami mowy i języka

Scenariusze zajęć, których celem jest podnoszenie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, są wskazane jako element pracy pedagogicznej i/lub logopedycznej z uczniami z zaburzeniami językowymi, np. osobami niesłyszącymi lub słabosłyszącymi, z autystycznym spektrum zaburzeń czy zaburzeniami języka o typie afazji.

Opracowane w projekcie TROS-KA 1 scenariusze zajęć wspierających kompetencje społeczno-emocjonalne uwzględniają jednocześnie cele terapii logopedycznej. Pozwalają uczniom poznać ich mocne strony, zainteresowania, podkreślają możliwości i kompetencje ucznia w zakresie komunikacji pozawerbalnej, np. poprzez wykorzystanie elementów pantomimy czy dramy, tworzenie narracji opartych na doświadczanych przez bohaterów emocjach itp. W czasie zajęć warto zastosować także takie zadania, które będą odnosić się bezpośrednio do trudności uczniów z zaburzeniami mowy i języka, np. w zakresie nawiązywania relacji przez ucznia słabosłyszącego ze słyszącymi rówieśnikami, aktywnego uczestniczenia w życiu grupy pomimo trudności komunikacyjnych, zwiększania poczucia sprawczości, wzmacniania mocnych stron ucznia, dostrzegania i rozwijania jego talentów.

W części ćwiczeń pojawiają się także sugestie dotyczące wykorzystywania języka migowego jako środka komunikowania się z uczniem, ale także komunikacji wewnątrzgrupowej, np. w celu przekazywania komunikatów uczniowi nieposługującemu się na co dzień tym językiem.

Część uczniów z zaburzeniami mowy i języka, np. z dysfunkcją słuchu, głęboką dysleksją, afazją czy autystycznym spektrum zaburzeń, ma trudności w biegłym stosowaniu języka narodowego nie tylko w mowie, ale i w piśmie oraz ma trudności w rozumieniu czytanego tekstu. Dla nauczyciela nie oznacza to rezygnacji w czasie zajęć ze stosowania trudniejszych słów i wyrażeń – którymi mogą być po prostu wyrażenia będące w regularnym repertuarze językowym ucznia w średnim wieku szkolnym – ale raczej podejmowanie wysiłków zapoznawania ucznia z kontekstem i znaczeniem nieznanymi mu wyrażeniami.

W zajęciach edukacyjnych, terapeutycznych i ogólnorozwojowych dla uczniów z zaburzeniami językowymi należy przede wszystkim zadbać o dobrą komunikację z uczniem. W zależności od indywidualnych potrzeb ucznia może być wykorzystywana komunikacja przy pomocy mowy i/lub pisma w języku narodowym (uczniowie słabosłyszący) lub komunikacja w języku migowym i/lub piśmie (uczniowie niesłyszący). Zależnie od potrzeb ucznia mogą być wykorzystywane fonogesty lub inne środki komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Jeśli jest to potrzebne uczniowi, należy zapewnić mu możliwość korzystania z dodatkowych urządzeń wspomagających słyszenie (systemu FM, pętli indukcyjnej, minimikrofonu czy specjalistycznych głośników lub słuchawek). Nauczyciel powinien wtedy używać mikrofonu przypiętego do ubrania. Przed rozpoczęciem pracy z uczniem należy upewnić się, czy urządzenia – także urządzenia osobiste, takie jak aparat słuchowy czy implant ślimakowy lub inne – działają prawidłowo. Do pracy należy wybrać pomieszczenie ciche, bez tzw. pogłosu. Warto także ustalić z osobą badaną, jakie miejsce w sali będzie dla niej najwygodniejsze – co ma znaczenie zwłaszcza wtedy, kiedy stopień uszkodzenia słuchu jest inny w każdym uchu i uczeń preferuje odbieranie dźwięków mowy dobiegających z określonego kierunku.

Podczas pracy z uczniem nauczyciel powinien przede wszystkim zachować podstawowe zasady ułatwiające komunikację werbalną z wykorzystaniem kanału wzrokowego:

- Twarz osoby mówiącej powinna być zwrócona zawsze w stronę osoby badanej, tak aby umożliwić odczytywanie mowy z ust.
- Należy oddzielić w czasie mówienie i pokazywanie istotnych elementów na arkuszu lub monitorze. Osoba z dysfunkcją słuchu nie może jednocześnie patrzeć na usta osoby mówiącej i na monitor.
- Konieczne jest dobre oświetlenie pomieszczenia i osoby mówiącej. Źródło światła powinno znajdować się przed lub z boku osoby mówiącej – tak by nie oślepić odbiorcy komunikatu i umożliwić mu odczytywanie mowy z ust, śledzenie mimiki oraz śledzenie mowy ciała.
- Osoba odczytuje tekst lub mówi w normalnym tempie, z naturalnym natężeniem głosu, z wyraźną artykulacją (zgodnie z zasadami poprawnej dykcji). Możliwe jest

odczytanie tekstu czy mówienie w nieco zwolnionym tempie – metodą przedłużania samogłosek.

- Mimiką i gestami można podkreślać istotne elementy instrukcji, należy jednak unikać niepotrzebnych gestów.
- W komunikacji można korzystać z pisma – w formie bieżących zapisków lub napisów przygotowanych do materiału wizualnego używanego do badania oraz zajęć.

6.4. Działania postdiagnostyczne

6.4.1. Wykaz scenariuszy

Poniżej zaprezentowano tytuły scenariuszy wchodzących w skład poradnika *TROS-KA 1. Ocena kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały postdiagnostyczne dla skali KA* oraz ogólne cele każdego z zajęć.

1. *Sąd nad ściąganiem*. Uświadomienie sobie przez uczniów znaczenia uczciwego i samodzielnego uczenia się.
2. *Wartościowe rozmowy o wartościach*. Kształtowanie przez uczniów hierarchii wartości (zajęcia indywidualne).
3. *Moja idealna klasa*. Kształtowanie pozytywnej postawy w stosunku do szkoły oraz kolegów i koleżanek jako miejsca umożliwiającego uczniom bycie sprawczym.
4. *Przyszłość zależy od nas*. Kształtowanie poczucia kompetencji i motywacji wewnętrznej uczniów.
5. *U źródeł konfliktu*. Rozwinięcie umiejętności radzenia sobie przez uczniów ze zjawiskiem przegrywania/ponoszenia porażki.
6. *Kto wymyślił oceny? O sensie oceniania*. Uświadomienie sobie przez uczniów roli ocen procesie samorozwoju.
7. *Recepta na stres*. Nabycie przez uczniów umiejętności radzenia sobie ze stresem.
8. *Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego!* Sztuka grupowej odpowiedzialności. Kształtowanie orientacji prospołecznej uczniów i umiejętności współpracy w grupie.
9. *Różnorodność w cenie! Inni i piękni*. Kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec innych osób.
10. *Dzień życzliwości*. Kształtowanie poczucia przynależności uczniów do grupy.
11. *Festiwal talentów*. Nabycie lub poszerzenie przez uczniów wiedzy na temat posiadanych zdolności i talentów oraz kompetencji w zakresie ich rozwijania.
12. *Jak uciec z bezludnej wyspy?* Uświadomienie sobie przez uczniów indywidualnych preferencji w zakresie pełnienia określonych ról w zespole.
13. *Termometr klasowych uczuć*. Kształtowanie umiejętności rozumienia emocji własnych i innych oraz uświadomienie sobie roli emocji w procesie komunikacji.
14. *O gustach się nie dyskutuje, ale akceptuje*. Kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec innych osób.
15. *Sztuka rozmowy*. Nabycie i/lub poszerzenie wiedzy uczniów na temat reguł grzecznej konwersacji.

16. *Konwersy czy konwersacja.* Nabywanie sprawności w wykorzystywaniu zdobytych doświadczeń do rozwiązywania problemów w komunikowaniu się z innymi.
17. *Na tropie widzialnych – niewidzialnych barier.* Kształtowanie postawy refleksyjnej wobec udziału czynników środowiskowych w powstawaniu trudności w życiu, m.in. osób z niepełnosprawnościami.
18. *Emocje na wodzy.* Rozwijanie kontroli emocjonalnej i wiedzy na temat emocji własnych i osób w najbliższym otoczeniu.
19. *Tajniki komunikacji.* Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych.
20. *Lubię i potrafię.* Nabycie i poszerzenie wiedzy na temat posiadanych zdolności i talentów.

6.4.2. Przykładowe scenariusze

Scenariusz 1

Temat: Sąd nad ściąganiem.

Cel ogólny: Uświadomienie sobie przez uczniów znaczenia uczciwego i samodzielnego uczenia się.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- zna metody skutecznego uczenia się;
- potrafi formułować argumenty;
- wie, co to jest uczciwość;
- chce być uczciwym człowiekiem;
- rozumie, jakie znaczenie dla jego rozwoju ma samodzielne zdobywanie wiedzy;
- wie, co traci, nie ucząc się systematycznie;
- postępuje uczciwie w każdej życiowej sytuacji, również podczas zdobywania wiedzy i oceny jej poziomu przez inne osoby;
- zna metody skutecznego uczenia się;
- potrafi formułować argumenty.

Powyższe cele szczegółowe są zgodne z podstawą programową, tj. uczeń:

- w ramach języka polskiego:
 - uczestniczy w rozmowie na zadany temat,
 - wydziela części rozmowy, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens,
 - odróżnia informacje o faktach od opinii,
 - rozwija szacunek dla wiedzy,
 - wyrabia pasję poznawania świata i przygotowuje się do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości,
 - rozwija umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania,

- rozwija umiejętność rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej,
- doskonalą nawyki systematycznego uczenia się oraz porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania,
- wykonuje przekształcenia na tekście cudzym, w tym skraca, streszcza,
- rozbudowuje i parafrazuje, formułuje pytania do tekstu, dokonuje interpretacji głosowej czytanych i wygłaszanych tekstów;
- w ramach informatyki:
 - wykorzystuje komputer lub inne urządzenie cyfrowe do gromadzenia, porządkowania i selekcjonowania własnych zasobów,
 - uznaje i respektuje prawo do prywatności danych i informacji oraz prawo do własności intelektualnej;
- w ramach etyki:
 - wyjaśnia, na czym polega zasada *fair play*, wie, że kłamstwo – tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym – jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych przejawów zła moralnego, analizuje problem kłamstwa i formułuje ocenę moralną dotyczącą kłamstwa,
 - dostrzega i wyjaśnia związek między uczeniem się a wykonywaną pracą,
 - wyjaśnia znaczenie pracy zarobkowej,
 - podejmuje namysł nad problemem własności intelektualnej,
 - wyjaśnia, czym jest plagiat, oraz formułuje ocenę moralną dotyczącą plagiatu, analizuje i formułuje ocenę moralną „ściągnięcia”, jest świadomy, że postęp cywilizacyjny dokonuje się dzięki wiedzy, wyjaśnia, dlaczego wiedza jest dobrem (wartością).

Metody pracy:

- rozmowa kierowana,
- drama.

Środki dydaktyczne:

- karta pracy nr 1,
- karta pracy nr 2.

Wprowadzenie do zajęć:

Zabawa na dzień dobry

Każdy uczeń mówi „dzień dobry” w inny sposób, np. tak jakby:

- spędził dzień na Saharze;
- stał pod gilotyną przed wykonaniem na sobie wyroku;
- właśnie dowiedział się, że wygrał miliard;
- wrócił z wygranego meczu;
- wygrał w lotto;

- spędził popołudnie w bibliotece.

Zajęcia właściwe:

Prawda czy fałsz?

Na karcie pracy nr 1 znajduje się kilka zdań – niektóre z nich są prawdziwe, inne fałszywe. Należy przed zajęciami pociąć je na paski i włożyć do koperty. Każda para ma jedną kopertę ze zdaniami. Uczniowie w parach losują z koszyczka kartkę z wypisanymi zdaniami prawdziwymi i fałszywymi. Następnie odczytują sobie nawzajem te zdania. Ich zadaniem jest stwierdzenie, czy dane zdanie jest prawdziwe czy fałszywe.



Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

Dla uczniów słabowidzących należy przygotować napisy w odpowiedniej dla nich wielkości. Nauczyciel może też odczytywać treści zapisane na kartkach.

Zadanie 1

Twierdzenia do oceny	Prawda	Fałsz
Koty mają trzy łapy		
Ser robi się z jajek		
Po zimie przychodzi wiosna		
Dwuletnie dzieci umieją chodzić		
Jedna połowa nie jest większa od drugiej		
W roku przestępnym jest 12 miesięcy		

Po zakończonej pracy nauczyciel zaprasza uczniów do kręgu i pyta:

- Jak czuła się osoba słuchająca nieprawdziwej informacji? Jak czuła się osoba podająca nieprawdziwą informację?
- Jak czuła się osoba podająca prawdziwą informację? Jak czuła się osoba słuchająca prawdziwej informacji?
- Czy zawsze, w każdej sytuacji powinno się mówić prawdę? Co to jest *prima aprilis*?
- Jak opisać człowieka, który zawsze mówi prawdę, nie kłamie? Co to jest uczciwość?



Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

W pracy w grupach zróżnicowanych nauczyciel zapisuje odpowiedzi na tablicy, flipcharcie lub płachcie szarego papieru.

Sąd nad sądem

Nauczyciel informuje, że „sąd” jest pojęciem wieloznacznym:

- instytucja powołana do rozstrzygania spraw spornych,
- zespół sędziów prowadzących rozprawę,
- rozpatrzenie sprawy i wydanie wyroku,
- opinia o czymś.

Źródło: [Słownik języka polskiego PWN](#) – sąd

W tabeli – karta pracy nr 1, zadanie 2 – znajdują się różne twierdzenia – sądy. Uczniowie najpierw samodzielnie oceniają sądy jako prawdziwe lub fałszywe. Następnie nauczyciel odczytuje twierdzenia, a uczniowie odpowiadają, czy ich zdaniem są to sądy prawdziwe czy fałszywe.

Jest prawdopodobne, że opinie uczniów będą się różnić. Nauczyciel tłumaczy różnice między faktami a opiniami.



Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

Dla uczniów z trudnościami językowymi nauczyciel zapisuje/wyświetla twierdzenia na tablicy. Ćwiczenie dodatkowo wzbogaca przykładem:

Fakt: słoń afrykański waży ok. 3000 kg.

Opinia: słonie są złośliwe.

Fakt – to, co zaszło lub zachodzi w rzeczywistości.

Źródło: [Słownik języka polskiego PWN](#) – fakt

Opinia – przekonanie o czymś, pogląd na jakąś sprawę.

Źródło: [Słownik języka polskiego PWN](#) – opinia

Zadanie 2

Opinie/sądy do oceny	Prawda	Falsz
Komputer jest lepszy niż tablet		
Polska ma bardzo dobrą drużynę siatkarek		
Jazda na rowerze jest trudniejsza od jazdy na rolkach		
Banany są smaczniejsze od jabłek		
Lepiej jest mieszkać na wsi niż w mieście		
Przyroda jest trudniejsza od historii		

Ściąganie – sprawa błaha, poważna czy wstydliva?

Nauczyciel zapowiada temat zajęć i przywołuje słowa Jana Zamojskiego, który zdecydowanie występował przeciwko ściąganiu w kierowanych przez siebie szkołach. Uczniowie wypowiadają się, czy zgadzają się z tym twierdzeniem, czy też nie.

„Ściąganie to nic innego jak zwykła kradzież, kradzież intelektualna”.

Hrabia Jan Zamojski

Uczciwy przegląd prasy

Uczniowie zapoznają się z wypowiedziami dotyczącymi ściągania i zapisują jednym zdaniem główną myśl każdego tekstu – karta pracy nr 1.

Sąd nad ściąganiem

Prowadzący przydziela uczniom role:

- ucznia, który ścigał na klasówce;
- oskarżycieli;
- obrońców ucznia;
- sędziego, który ma wydać wyrok.

Uczniowie odgrywają scenę, zachowując się tak, jakby odbywała się rozprawa sądowa.

Nauczyciel podsumowuje ćwiczenie: uczciwości i poszanowania prawa nie można traktować wybiórczo. Ściąganie nie może być tolerowane.



Wskazówka metodyczna

Ćwiczenie to powinno być poprzedzone rozmową o tym, jak funkcjonuje sąd – kto w nim pracuje i jakie role pełni.

Można obejrzeć wcześniej z uczniami fragment programu *Sędzia Anna Maria Wesołowska*.

Przy doborze uczniów do poszczególnych ról warto pamiętać o ich naturalnych predyspozycjach, np. obrońcy i oskarżyciele powinni być uczniami lubiącymi dyskutować i bronić swojego zdania. Można także przydzielić inne role, np. woźnego sądowego, protokolanta, pomocnika sędziego.


Zakończenie zajęć:

Bilans zysków i strat

Uczniowie zapisują na karcie pracy, co zyskuje, a co traci uczeń, który uczy się systematycznie i samodzielnie pisze klasówki i sprawdziany – karta pracy nr 2.

Nieściąganie jest modne

Uczniowie pracują w parach, przygotowując plakat mający zachęcać do zainteresowania się nową modą – modą na nieściąganie. Plakaty następnie zawieszane są w różnych miejscach w szkole, co może wywołać kolejne dyskusje na ten temat.

 *Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi*

Uczniowie z trudnościami językowymi mogą wybrać opracowanie bilansu zysków i strat w postaci mapy słów kluczowych – możliwość stworzenia chmury tagów.

Inspirujące lektury nie tylko o ściąganiu:

1. Rynio A., *Współczesna pedagogika a autorytet*, „Etyka nauczycielska”, red. Bajan M., Żurek S., Lublin 2011, s. 25–40.
2. Szostek A., *Pogadanki z etyki*, „Tygodnik Katolicki Niedziela”, Częstochowa 1998.
3. Chudy W., *Powszechna encyklopedia filozofii – kłamstwo*, t. 6, red. Maryniarczyk A., Lublin 2005, s. 661–667.
4. Chudy W., *Kłamstwo korupcją prawdy, człowieka i społeczeństwa*, „Przegląd Powszechny”, Warszawa 1990, nr 6(826), s. 393–411.
5. Chudy W., *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 2, Warszawa 2007.
6. Myśliwiec G., Garczyński P., *Złodzieje wiedzy, czyli glosa o lekkim zabarwieniu moralno-etycznym*, „E-mentor” 2004, nr 3(5), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/5/id/66>
7. Tumiłowicz B., *Jak zmienić nastawienie polskich uczniów do ściągania?*, [Jak zmienić nastawienie polskich uczniów do ściągania? | Przegląd](#)

Scenariusz 5

Temat: U źródeł konfliktu.

Cel ogólny: Poznanie przyczyn powstawania konfliktów w grupie oraz opanowanie strategii przeciwdziałania im.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- podaje przykłady „zderzeń” w konflikcie,
- współpracuje z innymi,
- dokonuje interpretacji tekstu,
- dokonuje modyfikacji tekstu zgodnie z własnymi poglądami,
- formułuje zasady z rozsypanki wyrazowej,
- dokonuje krytycznej oceny swojego zachowania w grupie.

Powyższe cele szczegółowe są zgodne z podstawą programową, tj. uczeń:

- w ramach języka polskiego:
 - przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia,
 - wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze,
 - tworzy spójne wypowiedzi, rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji;
- w ramach etyki:
 - wie, że konflikty są jednym z elementów życia społecznego,
 - potrafi rozwiązywać konflikty (np. w szkole, w domu), nie uciekając się do przemocy;
- w ramach wychowania do życia w rodzinie:
 - rozumie, jak budowane są relacje międzyosobowe, wyjaśnia ich znaczenie w rozwoju społeczno-emocjonalnym.

Metody pracy:

- rozmowa kierowana;
- analiza przypadków;
- praca z tekstem przewodnim.

Środki dydaktyczne:

- karta pracy nr 1.



Wskazówka metodyczna

Konflikt jest naturalnym elementem relacji społecznych. Wynika z konfrontacji, jaka dokonuje się między podmiotami zróżnicowanymi pod względem wartości, preferencji, poglądów. Poradzenie sobie z konfliktem służy lepszemu zrozumieniu zarówno motywacji, punktów widzenia innych osób, jak i własnych pobudek oraz zachowań. Problemem jest zbyt duża częstotliwość pojawiania się konfliktów w klasie, świadcząca o braku wypracowania przez grupę metod radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Proponowany scenariusz ma za zadanie uświadomić uczniom przyczyny powstawania konfliktu oraz zapoznać ze skutecznymi sposobami ich rozwiązywania.

Wprowadzenie do zajęć:

Prowadzący informuje uczniów o temacie zajęć, a następnie wyjaśnia, że słowo konflikt pochodzi od łacińskiego słowa *conflictus* oznaczającego zderzenie. Zadaniem uczniów jest znalezienie jak najwięcej odpowiedzi na pytanie:

Co może zderzać się w konflikcie?

 *Wskazówka metodyczna*

Skupienie uwagi uczniów na etymologii słowa oprócz rozwijania kreatywności i pełniejszego zrozumienia znaczenia kluczowego pojęcia. Podczas zajęć prowadzący poszerza również świadomość językową uczniów (źródła poszczególnych słów i ich osadzenie w tradycji i kulturze).

Zajęcia właściwe:

Przykazania oszczędzania na myśleniu


Prowadzący wyświetla na tablicy interaktywnej (ew. rozdaje uczniom kserokopie) osiem przykazań oszczędzania na myśleniu, opracowanych przez Z. Pietrasińskiego:

- Zamiast mozolnie dzielić włos na czworo, miej o wszystkim proste i nieodwołalne zdanie.
- Wierz niezachwianie w swą wyjątkową intuicję i mądrość.
- Myślących inaczej miej za durniów.
- Najmniej się zmęczysz, patrząc na sprawy tylko z własnej perspektywy.
- Zakrzykuj problemy i zwalaj winę na innych.
- Na krytykę odpowiadaj atakiem furii.
- Nie trać czasu na przewidywanie, a już w żadnym przypadku nie kontroluj swoich przewidywań.
- Uprawiaj myślenie życzeniowe: prawdą jest i stanie się to, czego bardzo pragniesz.

Źródło: Pietrasiński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001, s. 24.

Uczeń następnie odpowiada na pytania:

- Z którymi z podanych przykazań zgadzasz się, a z którymi nie? Uzasadnij swój wybór.
- Czy dostrzegasz w swoim najbliższym otoczeniu osoby postępujące według tych zasad?
- Co by było, gdyby wszyscy ludzie zachowywali się według tych przykazań?

 *Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi*

W przypadku uczniów z trudnościami językowymi wskazane jest, aby prowadzący omówił na forum poszczególne przykazania, słowa/wyrażenia wymagające dodatkowego wyjaśnienia: furia, mozolnie, kontrolowanie swoich przewidywań.

Grupy omawiają na forum efekty swojej pracy nad interpretacją tekstu, wnioski zaś formułują, wykorzystując następne ćwiczenie.

Transformacje ośmiu przykazań

W ramach podsumowania pracy w grupach uczniowie przekształcają przykazania oszczędzania na myśleniu w taki sposób, aby stały się zasadami, które w pełni akceptują.

Grupy prezentują swoje pomysły. Z pomocą prowadzącego ustalana jest wspólna wersja zasad, która powinna zostać zapisana na flipcharcie lub tablicy.

Zasady grupowego bon tonu

Uczniowie pracują w parach. Rozcinają wyrazy zawarte w karcie pracy i układają z nich przynajmniej pięć sensownych i zgodnych z ich przekonaniem przykazań. Przy konstruowaniu każdej zasady mogą wykorzystać maksymalnie siedem słów (przy czym formę gramatyczną każdego wyrazu można dowolnie zmieniać oraz dodawać dowolne przyimki i zaimki).

Przykład:

Kiedy kochamy, zawsze klasą będziemy. Jeśli myślimy o klasie, wygrywamy!



Wskazówka metodyczna

W zależności od możliwości poznawczych uczniów prowadzący może dowolnie modyfikować tabelę, np. poprzez dodanie dodatkowej kolumny lub też zmianę słów. Ćwiczenie jest też okazją do przypomnienia części mowy, np. czym są zaimki i przyimki.

Zakończenie zajęć:

Zadaniem uczniów jest zastanowienie się nad pytaniem:

Jakie moje dotychczasowe zachowania mogły przyczynić się do powstawania konfliktów w klasie/grupie?

Uczniowie zapisują anonimowe odpowiedzi na kartkach A4, a następnie gniotą te kartki, tworząc papierowe kulki, i wrzucają je do ustawionego pośrodku sali kosza na śmieci. Kosz powinien być ustawiony w odległości ok. 3 m od uczniów, aby trafienie do niego stanowiło pewną trudność. Jeżeli komuś nie uda się trafić za pierwszym razem, ponawia próbę, prowadzący zaś komentuje:

Pozbycie się negatywnych zachowań nie jest proste. Warto jednak próbować, bo na pewno po jakimś czasie to się uda tak, jak ostatecznie wszystkim wam udało się wrzucić kulkę do kosza.

Teraz nasze wszystkie przewinienia względem grupy mogą trafić na śmietnik. Dbajmy zatem o czystość w naszej klasie!

Scenariusz 12

Temat: Jak uciec z bezludnej wyspy?

Cel ogólny: uświadomienie sobie przez uczniów indywidualnych preferencji w zakresie pełnienia określonych ról w zespole.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- zgodnie współpracuje z innymi,
- przyjmuje różne role w pracy grupowej zgodnie ze swoimi preferencjami,
- aktywnie słucha innych,
- przedstawia swoje zdanie,
- poszukuje ciekawych i oryginalnych rozwiązań problemu,
- ocenia swoje zachowanie w pracy grupowej jako konstruktywne lub nie.

Powyższe cele szczegółowe są zgodne z podstawą programową, tj. uczeń:

- w ramach języka polskiego:
 - rozwija zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami,
 - dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi,
 - rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikacji (np. gest, mimika, postawa ciała),
 - rozróżnia argumenty odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji, dokonuje selekcji informacji;
- w ramach wiedzy o społeczeństwie:
 - rozpoznaje własne potrzeby i potrzeby innych,
 - wymienia cechy grup społecznych,
 - charakteryzuje grupę koleżeńską i grupę nastawioną na realizację określonego zadania,
 - uzasadnia, że efektywna współpraca przynosi różne korzyści,
 - przedstawia różne formy współpracy w grupie;
- w ramach przyrody:
 - doskonali umiejętności w zakresie komunikowania się, współpracy i działania oraz pełnienia roli lidera w zespole;
- w ramach etyki:
 - podaje przykłady działań będących realizacją dobra wspólnego klasy, angażuje się we wspólne działania realizowane przez koleżanki i kolegów z klasy.

Metody pracy:

- burza mózgów;
- praca w grupach.

Środki dydaktyczne:

- zielone i żółte karteczki samoprzylepne;
- szablon postaci;
- duży brystol;
- kolorowe pisaki;
- kolorowe gazety;
- 5 dużych kopert;
- makaron typu spaghetti – ok. 40 sztuk, 4 paczki pianek Marshmallow, 12 woreczków foliowych, 8 torebek herbaty, 2 cytryny, 4 jabłka, 20 ziarenek kawy, 8 herbatników, 12 spinaczy, 8 koralików, 4 kolorowe tasiemki, 4 żarówki, kolorowa plastelina, nożyce;
- karta pracy nr 1, karta pracy nr 2, karta pracy nr 3.

Wprowadzenie do zajęć:

Mimiczny głuchy telefon

Nauczyciel proponuje zabawę w parach. Jedna osoba ma przekazać ważną wiadomość koleźce, ale tylko za pomocą mimiki, nie może użyć słów. Uczniowie mogą wymyślać wiadomości sami lub też skorzystać z propozycji z karty pracy nr 1. Druga osoba ma odgadnąć, co pierwsza chce jej przekazać.



Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

Jeśli w grupie jest dziecko niewidzące, należy stosować wersję klasyczną zabawy.

Zajęcia właściwe:

Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy, każda grupa siada w pewnej odległości od siebie. Następnie nauczyciel wyjaśnia:

Wyobraźcie sobie, że wylądowaliście na bezludnej wyspie i będziecie mogli z niej odpłynąć dopiero po wykonaniu odpowiednich zadań. Dostajecie pięć kopert, które otwieracie po kolei dopiero po wykonaniu każdego kolejnego zadania i zaakceptowaniu go przez nauczyciela. Pamiętajcie, że tworzycie grupę, która wspólnie ma pracować i wykonywać zadania. Czas jest ograniczony do 27 minut.


Uczniowie w grupach wykonują zadania z karty pracy nr 2.



Wskazówka metodyczna

Zabawa została tak pomyślana, aby przypominać popularne współcześnie *escape rooms*. Dzieciom znającym tę formę rozrywki można zaproponować ćwiczenia jako zabawę w *escape room*: wyobraźcie sobie, że jesteście zamknięci w *escape roomie* – takim zamkniętym pokoju, z którego można się wydostać dopiero po rozwiązaniu odpowiednich zadań. Nasz *escape room* to nasza klasa. Dostajecie pięć kopert, które otwieracie po kolei dopiero

po wykonaniu każdego kolejnego zadania i zaakceptowaniu go przez nauczyciela. Pamiętajcie, że tworzycie grupę, która wspólnie ma pracować i wykonywać zadania.

 *Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi*

Należy zwrócić uwagę na to, aby w wykonywanie ćwiczenia zaangażowani byli wszyscy uczniowie. Są to zadania, w których mogą się wykazać swoją pomysłowością uczniowie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, co przełoży się na ich chęć odnoszenia sukcesu oraz lepsze relacje z rówieśnikami.

Po zakończeniu wykonywania zadań nauczyciel omawia ćwiczenie. Uczniowie dzielą się swoimi spostrzeżeniami oraz towarzyszącymi uczuciami. Nauczyciel zadaje pytania:

- Jakie emocje towarzyszyły wam podczas wykonywania poszczególnych zadań? Jakie umiejętności okazały się ważne przy wykonywaniu poleceń?
- Czy ważne było zaangażowanie wszystkich członków grupy? Jakie role pełnili poszczególni członkowie grupy?
- Za co byli odpowiedzialni? Kto był liderem grupy?
- Czy odpowiadały wam czynności/zadania, jakie wykonywaliście? Czy mieliście wpływ na podział zadań?
- Które zadanie was zaskoczyło?
- Czy ważne było zaangażowanie wszystkich członków grupy? Jak czuła się grupa, która najszybciej ukończyła zadania? Jakie odczucia towarzyszyły grupie, której poszło najwolniej?

Uczniowie wypełniają razem kartę pracy nr 3.

 *Wskazówka metodyczna*


Jeżeli jest wystarczająco dużo czasu, uczniowie mogą podsumowanie ćwiczenia wykonać w grupach, uzupełniając kartę pracy nr 3.

Zakończenie zajęć:

Pomaga – nie pomaga

Uczniowie wypisują na zielonych karteczkach przykłady zachowań, które pomagają radzić sobie, gdy znajdują się w nowych i niespodziewanych sytuacjach, następnie przyczepiają je do kartonowej postaci. Natomiast na żółtych karteczkach wypisują cechy, które utrudniają pokonanie takich sytuacji. Zostają one podarte przez dzieci i ze słowami „nie pomagacie mi, tylko utrudniacie!” zostają wrzucone do kosza na śmieci.

Każdy uczeń kończy zdanie: „Aby dobrze radzić sobie w trudnych sytuacjach, muszę...”

 *Wskazówka metodyczna do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi*

W przypadku uczniów z trudnościami językowymi nauczyciel podkreśla, że zapisy na kartkach mogą być krótkie – hasłowe.

Bibliografia

Acrey C., Johnstone C., Milligan C., (2005), *Using Universal Design to Unlock the Potential for Academic Achievement of At-Risk Learners*, „Teaching Exceptional Children”, 38(2), 22–31.

AERA, APA & NCME, (2014), *Standards for educational and psychological testing*, Washington DC: American Educational Research Association.

Allman C.B., (2009), *Test Access. Making Tests Accessible for Students with Visual Impairments: A Guide for Test Publishers, Test Developers and State Assessment Personnel*, Kentucky: American Printing House for the Blind.

Appelt K., Jabłoński S., (2017), *Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 11, 64–82.

Ashcraft M.H., Moore A.M., (2009), *Mathematics Anxiety and the Affective Drop in Performance*, „Journal of Psychoeducational Assessment”, nr 27(3), 197–205.

Barker D.H., Quitner A.L., Fink N.E., Eisenberg L.S., Tobey E.A., Niparko J.K., (2009), *Predicting behavior problems in deaf and hard of hearing children. The influence of language, attention, and parent child communication*, „Development and Psychopathology”, nr 21, 373–392.

Bąbel P., (2011), *Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 16(3), 27–38.

Beck U., (2002), *Spółeczeństwo ryzyka*. Warszawa: Scholar.

Bedyńska S. i in., (2021), *Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 64, 2, 9–23.

Brzezińska A.I., Czub T., (2013), *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka”, nr 1, 31–44.

Burgstahler S., (2012), *Universal design in postsecondary education: Process, principles and applications*, Seattle: DO-IT, University of Washington.

Burgstahler S., (2015), *Equal access: Universal design of instruction. A checklist for inclusive teaching*, Seattle: DO-IT, University of Washington.

Burgstahler S., Russo-Gleicher R.J., (2015), *Applying Universal Design to address the needs of postsecondary students on the autism spectrum*, „Journal of Postsecondary Education and Disability”, nr 28(2), 199–212.

Calderon R., Greenberg M.T., (2011), *Social and emotional development of deaf children. Family, school and program effects*, [w:] Marschark M., Spencer S.E., *Oxford handbook of deaf studies, language and education*, vol. 2, 177–189, New York: Oxford University Press.

CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.

CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Retrieved from <http://udl-guidelines.cast.org>

CAST (2021), *UDL guidelines*, <https://udlguidelines.cast.org/>

Center for Standards & Assessment Implementation, (2018), *CSAI update: Standards alignment to curriculum and assessment*, CSAI, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588503.pdf>

Center for Universal Design, *About the center: Ronald L. Mace: Last speech, 1998*, https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmacespeech.htm

Chałas K., (2019), *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Chimicz D., Prokopiak A., (2021), *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 28–38.

Christensen L.L., Thurlow M.L. & Wang T., (2009), *Improving accommodations outcomes: Monitoring instructional and assessment accommodations for students with disabilities*, National Center on Educational Outcomes, <https://www.cehd.umn.edu/nceo/OnlinePubs/AccommodationsMonitoring.pdf>

Czerwińska K., Piskorska A., (2018), *Niewidzenie a kompetencje pragmatyczne w komunikacji*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 21.

Czub M., Matejczuk J., (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: IBE.

Dolan R.P., Hall T.E., Banerjee M., Chun E., Strangman N., (2005), *Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities*, „Journal of Technology, Learning and Assessment”, nr 3(7).

Domagała-Zysk E., (2019), *Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje*, [w:] Prokopiak A. (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Domagała-Zyśk E., (2019), *Rodzina w procesie wspierania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci z chorobami przewlekłymi*, [w:] Szluz B., *Doświadczanie choroby w rodzinie*, <https://doi.org/10.12775/PBE.2021.016>, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Domagała-Zyśk E., (2017), *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna.

Domagała-Zyśk E., (2014), *Teaching English as a foreign language to a student with hearing loss combined with slight autistic disorders*, [w:] Domagała-Zyśk E. (red.), *Developing language competence of people with hearing and speech disorders*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Domagała-Zyśk E., (2015), *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*, [w:] Nowak M., Stoch E., Borowska B. (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogik*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Domagała-Zyśk E., (2016), *Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społeczne-go osób niesłyszących i słabosłyszących*, [w:] Otrębski W., Maryniarczyk K., *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawności*, Gdańsk: Harmonia Universalis.

Domagała-Zyśk E., (2017), *Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, II/23.

Domagała-Zyśk E., (2017a), *Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 2.

Domagała-Zyśk E., (2017b), *Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, II/23.

Domagała-Zyśk E., (2017c), *Możliwości i doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego studentki z zespołem Ushera*, [w:] Domagała-Zyśk E., Wiacek G., Książek M., (2017), *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Domagała-Zyśk E., (2017d), *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do*

przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, Zintegrowana Platforma Edukacyjna.

Domagała-Zyśk E., (2018), *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*, [w:] Kwiatkowski S.M., *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Domagała-Zyśk E., (2021), *Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje*, [w:] *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Domagała-Zyśk E., Amilkiewicz-Marek A., (2019), *Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badania pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33.

Domagała-Zyśk E., Dłużniewska A., (2017), *Zasady postępowania diagnostycznego w badaniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi*, [w:] Krakowiak K., *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., (2019), *Emotional and social competences in students with mild intellectual disability – research using TROS-KA battery*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 28, <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.001>

Domagała-Zyśk E., Knopik T., (2020), *Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland*, „Revista Brasileira de Educação Especial”, nr 26.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., (2017), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., (2018), *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 10(46).

Domagała-Zyśk E., Knopik T., (2020), *Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland*, „Revista Brasileira de Educação Especial”.

Dwyer P., (2019), *Patrick Pontificates: Straight talk on college life from an autistic STEM grad student*, file:///C:/Users/ewadom/AppData/Local/Temp/Patrick_Pontificates.epub

Edyburn D.L., (2010), *Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of ULD*, „Learning Disability Quarterly”.

Emiluta-Roza D., (2017), *Surdologopedia dawniej i dziś*, [w:] *Język i komunikacja – perspektywa lingwistyczna i logopedyczna*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.

Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, (2019), *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych>

Gardner B.S., Korth S.J., (1997), *Classroom Strategies That Facilitate Transfer of Learning to the Workplace*, „Innovative Higher Education”, nr 22.

Glass D., Meyer A., Rose D., (2013), *Universal Design for learning and the arts*, „Harvard Educational Review”, nr 83.

Gresham F., Quinn M., Restori A., (1999), *Methodological issues in functional analysis: Generalizability to other groups*, „Behavioral Disorders”, nr 24.

Gresham F., Watson T., Skinner C., (2001), *Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions*, „School Psychology Review”, nr 30(2).

Helwig R., Rozek-Tedesco M.A., Tindal G., (2002), *An oral versus a standard administration of a large-scale mathematics test*, „The Journal of Special Education”, 36(1).

Hladik P., Gura T., Ondra A., (2013), *Hybrid book. New perspectives in synchronized multimedia content publishing*, [w:] *Universal Learning Design*, International Conference, Brno, 11–15.02.2013.

Izzo M., Murray A., Novak J., (2008), *The faculty perspective on universal design for learning*, „Journal of Postsecondary Education and Disability”, nr 21(2).

Jakubowski S., (2001), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Warszawa: MEN.

Johnstone C.J., Thompson S.J., Moen R.E., Bolt S., Kato K., (2005), *Analyzing results of large-scale assessments to ensure universal design*, *Technical Report 41*, National Center on Educational Outcomes.

Johnstone C., Altman J., Thurlow M., (2006), *A state guide to the development of universally designed assessment*, National Center on Educational Outcomes, <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/StateGuideUD/UDmanual.pdf>

Ketterlin-Geller L.R., (2008), *Testing students with special needs: A model for understanding the interaction between assessment and student characteristics in a universally designed environment*, „Educational Measurement: Issues and Practice”, nr 27(3).

Klus-Stańska D., (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Knopik T., Oszwa U., Domagała-Zyśk E., (2017), „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.

Knopik T., Oszwa U., (2022), *Developing Transferable Competences of Students – the Self Determination Theor and Challenges of Future Education*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 41(1).

Knopik T., (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Knopik T., (2022), *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Knopik T., (2022), *Ocena funkcjonalna jako standard współpracy na rzecz kompleksowego wspierania rozwoju uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 610(5).

Kończyk D., (2011), *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób słabowidzących*, Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.

Kozłowski J., (2003), *Zastosowanie teorii uczenia się w terapii małych dzieci z autyzmem na przykładzie projektu wczesnej interwencji O. I. Lovaasa*, [w:] Danielewicz D., Pisula E. (red.), *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kwasiborska-Dudek J., Emiluta-Rozya D. (red.), (2020), *Diagnoza i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (ASD)*, Warszawa: Harmonia Universalis.

Lazarus S.S., Johnstone C.J., Liu K., Thurlow M.L., Hinkle A.R., Burden K., (2022), *An updated state guide to universally designed assessments*, NCEO Report 431, National Center on Educational Outcomes.

Lazarus S.S., Thurlow M.L., Rieke R., Halpin D., Dillon T., (2012), *Using cognitive labs to evaluate student experiences with the read aloud accommodation in math*, Technical Report 67, National Center on Educational Outcomes, <https://nceo.info/Resources/publications/onlinepubs/Tech67/default.htm>

Magasi S., Harniss M., Heinemann A.W., (2017), *Interdisciplinary approach to the development of accessible computer-administered measurement instruments*, „Archives of Physical Medicine and Rehabilitation”, nr 99(1), <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.06.036>

Martinková P., Drabinová A., Liaw Y.L., Sanders E.A., McFarland J.L., Price R.M., (2017), *Checking equity: Why differential item functioning analysis should be a routine part of developing conceptual assessments*, „CBE Life Sciences Education”, nr 16(2).

Master your college schedule, <https://www.youtube.com/watch?v=dPbpVPNR6QU>

MEiN, (2020), *Model Edukacji dla Wszystkich*. Warszawa: MEiN.

Meyer A., Rose D.H., Gordon D., (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Meyer A., Rose D.H., (2005), *The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform*, [w:] Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C., *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Milton D.E.M., Martin N., Melham P., (2017), *Beyond reasonable adjustment: autistic-friendly spaces and Universal Design*, „Autism and Intellectual Disability in Adults”, nr 1.

Mino J.J., (2004), *Planning for inclusion: Using universal instructional design to create a learner centered community college classroom*, „Equity and Excellence in Education”, nr 37.

Most T., (2007), *Speech intelligibility, loneliness and sense of coherence among deaf and hard of hearing children in individual inclusion and group inclusion*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 12.

National Center on Educational Outcomes, (2021), *Accommodations toolkit*, <https://publications.ici.umn.edu/nceo/accommodations-toolkit/introduction>

Niestorowicz E., Szubielska M., Marek B., (2017), *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

O’Neill R., Albin R., Storey K., Horner R., Sprague J., (1997), *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Olechnowicz H., Wiktorowicz R., (2012), *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Oszwa U., Domagała-Zyśk E., Knopik T., „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.

Oszwa U., Knopik T., Domagała-Zyśk E., (2019), *Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2(252).

Panasiuk J., (2017), *Standardy i wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera*, [w:] Krakowiak K. (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Pisula E., (2010), *Autyzm u dzieci – diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Prokopiak A., (2014), *Wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, *Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska Sectio J*, XXVII, 2.

Prokopiak A., (2014), *Wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J*, XXVII, 2.

Rieffe C., (2011), *Awareness and regulation of emotions in deaf children*, „British Journal of Developmental Psychology”, nr 30.

Rose D.H., (2014), *Keynote Address to Towson University's Professional Education Conference*, Towson, Arizona, <https://www.youtube.com/watch?v=5KIWa9l8P0w>

Rose D.H., Harbour W., Johnston C.S., Daley S., Ababanell L., (2006), *Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections on principles and their application*, „Journal of Postsecondary Education and Disability”, nr 19(2).

Rose T., (2013), *A myth of average*. TED talk, <https://www.youtube.com/watch?v=4eBmyttcfU4>

Rose D.H., Meyer A., (2002), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria: ASCD.

Rose D.H., Meyer A. (red.), (2006), *A Practical Reader in Universal Design for Learning*, Harvard: Harvard Education Press.

Sacks S., Wolffe K., (2006), *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory to Practice*, American Foundation for the Blind.

Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studenta i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Impuls.

Schreffler J., Ill E.V., Chini J.J., Weastley, (2019), *Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review*, „International Journal of STEM Education”, nr 6(8).

Sekułowicz M., Kaczmarek E., (2014), Ścieżki radzenia sobie matek dzieci z autyzmem: pomiędzy wypaleniem a prężnością, „Niepełnosprawność”, nr 13, 9–23.

Sęk I., (2001/2017), *Psychologia kliniczna*, t. 1., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sternberg R., (1996), *Successful intelligence: How practical and creative intelligence*, New York: Simon & Schuster.

Striefel S., (2000), *Jak uczyć przez modelowanie i imitację*, Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.

Szalewicz K., (2018), *Projektowanie uniwersalne – zagospodarowanie przestrzeni dla osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”.

Taylor C., Colvin K.L., (2013), *Universal Design: a tool to help college students with Asperger's Syndrome to engage on campus*, „About Campus”, nr 4.

Thompson S., Johnstone C.J., Thurlow M.L., (2002), *Universal design applied to large scale assessments, Synthesis Report 44*, National Center on Educational Outcomes, <https://www.ched.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synth44.pdf>

Thurlow M.L., Warren S.H., Chia M., (2020), *Guidebook to including students with disabilities and English learners in assessments, NCEO Report 420*, National Center on Educational Outcomes, <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/NCEOReport420.pdf>

US Department of Education, (2008), *Higher Education opportunity act-2008*, <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>

van Gorp S.A., (2000), *Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 6.

Wauters L.N., Knoors H., (2007), *Social integration of deaf children in inclusive settings*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 13.

Wilczenski F., (2014), *Creating positive and powerful inclusive pedagogy. Integrating service learning and universal design*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 4(26).

Żółkowska T., (2016), *Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 21.

Aneks

SKALA KA

TROS-KA 1, skala KA (Kontrola afektu)

Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik, Beata Papuda-Dolińska, Katarzyna Ita Bieńkowska
Ośrodek Rozwoju Edukacji 2023

propozycja cytowania:

TROS-KA 1, skala KA, [w:] Domagała-Zyśk E., Knopik T., Papuda-Dolińska B., Bieńkowska K.I., (2023), *Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

INSTRUKCJA

1. Przeczytaj opis sytuacji lub posłuchaj, jak czyta go nauczyciel.
2. Zapoznaj się z dwoma przykładami zachowań uczniów.
3. Pomyśl, w jaki sposób Ty zachowujesz się w takiej sytuacji.
4. Przy każdym opisie zachowania określ, czy pasuje ono do Ciebie (czy jest: niepodobne, trochę podobne, bardzo podobne).
5. Jeśli nie rozumiesz jakiejś sytuacji lub opisu, poproś o pomoc.

Sprawdźmy, jak to się robi.

PRZYKŁAD

Wyobraź sobie taką sytuację:

Odrabiasz pracę domową i nie umiesz poradzić sobie z jednym z zadań.

Uczniowie w takiej sytuacji zachowują się różnie. Oto dwa przykłady.

Proszę o pomoc kogoś dorosłego lub kolegę/koleżankę z klasy.

Czy Ty zachowujesz się podobnie? Czy opisane zachowanie jest *niepodobne* – *trochę podobne* – czy *bardzo podobne* do Twojego zachowania?

Podkreśl Twoją odpowiedź, np.:

tak:

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

lub tak:

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

lub:

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

Inny uczeń może zachować się tak:

Kiedy nie umiem poradzić sobie z zadaniem – przerywam odrabianie lekcji, nie odrabiam ich.

Czy Ty zachowujesz się podobnie? Czy opisane zachowanie jest: *niepodobne – trochę podobne – czy bardzo podobne* do Twojego zachowania?

Podkreśl Twoją odpowiedź, np.:

tak:

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

lub tak:

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

lub:

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

Teraz przeczytaj opisy różnych sytuacji i zaznacz Twoje odpowiedzi.

1. Jedziecie na wycieczkę. Umówiłeś się z ulubionym kolegą, że będziecie razem. Rano wsiadasz do autobusu. Kolega siedzi już z inną osobą.

A. Siadam z kimś innym i staram się spędzić wycieczkę w ciekawy sposób.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Obrażam się. Udaję, że mi nie zależy.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

2. W nocy na wycieczce jeden z kolegów boi się, gdy jest ciemno.

A. To śmieszne. Boją się tylko dzieci.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Każdy może się czegoś bać.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

3. Na wycieczce szkolnej masz z innymi osobami przygotować kolację.

A. Nie pomagam. Mam swoje plany.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Chętnie pomagam i przygotowuję kolację z innymi osobami.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

4. Ty i kolega robiliście jedzenie. Kolega dał za dużo soli. Jedzenie jest niedobre.

A. Jestem zły na kolegę.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. To nie jego wina – to był przypadek.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

5. Twój kolega nie jest zadowolony z wycieczki. Chce już wrócić do domu.

A. Niech nie jeździ więcej na wycieczki!

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Dziwne. Nie rozumiem, jak ktoś może być niezadowolony z wycieczki.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

6. Byłeś z rodzicami w kinie, ale film był nudny. Masz nadzieję, że rodzice kupią ci coś słodkiego. Oni jednak uważają, że nie możesz już dziś jeść słodczy.

A. Mówię im, że tylko słodczy mogą poprawić mi humor. Muszą mi je kupić.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Obrażam się na nich.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

7. Znalazłeś się w trudnej sytuacji. Potrzebujesz pomocy osoby dorosłej.

A. W moim otoczeniu jest kilka dorosłych osób, które mogę poprosić o pomoc.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

Każdy musi sobie sam radzić z problemami.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

8. Twój kolega mieszka tylko z cicią. Jego rodzice wyjechali za granicę. Twój kolega często jest smutny.

A. Każdy może być smutny. Nie można się do tego wtrącać.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Rozmawiam z kolegą i zapraszam go do wspólnych zabaw.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

9. Nauczyciel powiedział wam, że w szkole organizowany jest konkurs talentów. Każdy uczeń może zaprezentować swoje umiejętności. Co myślisz?

A. Wezmę udział w tym konkursie.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Nie mam żadnego talentu.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

10. Nauczyciel proponuje, żeby przed konkursem chętne osoby opowiedziały, czym się interesują.

A. Nie zgłaszam się, bo na pewno nikogo nie zaciekawi, czym ja się interesuję.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Zgłaszam się i opowiadam o moich zainteresowaniach.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

11. Wykonałeś bardzo starannie pracę na konkurs.

A. Jestem dumny z mojej pracy.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Myślę, że praca nie będzie podobała się innym.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

12. Odbierasz nagrodę. Masz powiedzieć, co czułeś podczas konkursu.

A. Bez problemu opowiadam o swoich emocjach.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Nie lubię opowiadać o moich emocjach.
NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

**13. Zastanawiacie się w klasie, jak wydać pieniądze zarobione podczas zbiórki maku-
latury. Co robisz?**

A. Nic. Inni zdecydują.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Mam pomysł i przekonuję do niego innych.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

14. Możecie w klasie zdecydować, jak będzie wyglądało Wasze ubranie szkolne.

A. Uczestniczę w rozmowie, bo każdy głos jest ważny.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Nic nie mówię, bo moja opinia jest nieważna.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

**15. W telewizji była informacja, że w jednym kraju jest powódź i mieszkańcy potrzebu-
ją pomocy.**

A. Myślę, jak można zorganizować pomoc dla tych ludzi.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Nie interesuje mnie to. Nie mogę pomóc.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

16. Młodsza koleżanka zapytała Cię, dlaczego uczysz się języka obcego.

A. Uczę się, bo wiem, że mi się przyda.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Uczę się, bo muszę.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

17. W klasie rozwiązujecie trudne zadanie. Twój kolega hałasuje.

A. Pomimo hałasu dalej rozwiązuję zadanie.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Przerywam rozwiązywanie zadania, bo nie da się nad nim pracować.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

18. Trwa sprawdzian. Zostało Ci mało czasu na jego ukończenie.

A. Staram się pracować do końca.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

B. Nie kończę, bo zostało mało czasu.

NIEPODOBNE – TROCHĘ PODOBNE – BARDZO PODOBNE

SKALA KA – KLUCZ

inicjały badanego: klasa:

wiek: data badania:

pyt.	ocena					
1a	0	-	1	-	2	
1b	2	-	1	-	0	
2a	2	-	1	-	0	
2b	0	-	1	-	2	
3a	2	-	1	-	0	
3b	0	-	1	-	2	
4a	2	-	1	-	0	
4b	0	-	1	-	2	
5a	2	-	1	-	0	
5b	2	-	1	-	0	
6a	2	-	1	-	0	
6b	2	-	1	-	0	
7a	0	-	1	-	2	
7b	2	-	1	-	0	
8a	0	-	1	-	2	
8b	2	-	1	-	0	
9a	0	-	1	-	2	
9b	2	-	1	-	0	
10a	2	-	1	-	0	
10b	0	-	1	-	2	
11a	0	-	1	-	2	
11b	2	-	1	-	0	
12a	0	-	1	-	2	
12b	2	-	1	-	0	

pyt.	ocena					
13a	2	-	1	-	0	
13b	0	-	1	-	2	
14a	2	-	1	-	0	
14b	0	-	1	-	2	
15a	0	-	1	-	2	
15b	2	-	1	-	0	
16a	0	-	1	-	2	
16b	2	-	1	-	0	
17a	0	-	1	-	2	
17b	2	-	1	-	0	
18a	0	-	1	-	2	
18b	2	-	1	-	0	

Wynik:

Suma:

