



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.09>

Iwona WENDREŃSKA

<https://orcid.org/0000-0002-3236-3717>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Małgorzata SATOŁA

<https://orcid.org/0000-0002-5106-0631>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kontakt: iwona.wendrenska@us.edu.pl, malgorzata.satola@us.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Wendreńska, I., Satola, M. (2019). Pomóż mi wyrazić się inaczej, czyli umożliwianie uczniom szkół specjalnych nabywania kompetencji komunikacyjnych – przykłady dobrych praktyk. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 109–122.

Pomóż mi wyrazić się inaczej, czyli umożliwianie uczniom szkół specjalnych nabywania kompetencji komunikacyjnych – przykłady dobrych praktyk

Streszczenie

Wraz z rozwojem społeczeństwa wiedzy konieczne staje się stworzenie wszystkim jednostkom, niezależnie od pochodzenia, wieku, płci, (nie-)pełnosprawności, warunków do nabywania kompetencji uznawanych za kluczowe w ich rozwoju oraz pełnieniu ról społecznych. W niniejszym artykule przedstawione zostaną przykłady międzynarodowej współpracy w zakresie budowania kompetencji komunikacyjnych uczniów szkół specjalnych. Próba ich opisu i analizy umożliwi ukazanie inspirujących walorów podejmowanych przedsięwzięć. Może stanowić również zachętę do dalszej wymiany doświadczeń w tym zakresie.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, kompetencje komunikacyjne, projekty unijne, audiodeskrypcja, książki dotykowe.

Wstęp

Pojęcia „kompetencje” i „kompetencje kluczowe” wpisały się na stałe do terminologii odnoszącej się do różnych uczestników procesu edukacji. W związku

z nadużywaniem ich zarówno w działaniach związanych z kolejnymi reformami systemu edukacji, jak i w praktyce edukacyjnej stały się modnymi określeniami, stanowiącymi niejednokrotnie „magnes dla oczu”, „wytrych do serc” rodziców pragnących zapewnić swym dzieciom odpowiedni start na ścieżce edukacyjnej. W naukach pedagogicznych uznawane są za paradygmat procesu kształcenia (Zawadzka-Bartnik, 2016, s. 35). Jak słusznie zauważyły Barbara Dudel i Małgorzata Głowska-Sołdatow, w literaturze pedagogicznej termin „kompetencje” jest różnie definiowany, np. jako złożona dyspozycja stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania; sprawności i zdolności człowieka pozwalające na efektywne działanie w czasie realizowania celów i zadań życiowych; wiedza umożliwiająca przy określonych zdolnościach i umiejętnościach zaadoptowanie się do społecznych wymagań w różnych obszarach funkcjonowania jednostki; znajomość umiejętności i sprawności oraz przekonanie o możliwości korzystania z tej zdolności; właściwości jednostki, których wyrazem są odpowiedni poziom umiejętności, adekwatne (zgodne ze społecznymi standardami) zachowanie, świadomość konieczności i konsekwencji takiego zachowania, a także przyjmowanie za nie odpowiedzialności (Dudel, Głowska-Sołdatow, 2017, s. 12). Trzeba też pamiętać, iż kompetencje mogą być rozpatrywane w ujęciu statycznym (jakie są aktualnie?) a także w ujęciu dynamicznym (jakie zachodzą w nich zmiany ilościowe i jakościowe?). W niniejszym artykule przyjmujemy dynamiczne rozumienie kompetencji jako zmian ilościowo-jakościowych dokonujących się w procesie kształcenia (Klus-Stańska, 2002; Wiśniewska-Kin, 2015, s. 14). W wyniku aktywności uczących się podmiotów podlegają one bowiem ćwiczeniu, sprawdzaniu, „stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia [...] niezbywalny element kultury uczenia się” (Żuchowska, 1999, s. 36).

Szczególną grupę kompetencji stanowią tzw. kompetencje kluczowe, zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego rozumiane jako takie, których wszyscy ludzie potrzebują do samorealizacji oraz rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej i zatrudnienia (*Rozporządzenie Parlamentu* 2006). Zalicza się do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturalną. Zdaniem Zdzisławy Załony kompetencje kluczowe, określane też mianem transwersalnych, głównych, podstawowych, „gwarantują rozwój człowieka poprzez coraz lepsze kierowanie sobą, zwiększanie stopnia swojej sprawczości, podejmowanie optymalnych wyzwań, osiąganie wyższego stopnia swojej autonomii” (Załona, 2018, s. 18). Pierwsze dwa rodzaje kompetencji kluczowych można by określić jako kompetencje językowe, rozumiane jako zdolność wyrażania, wyjaśniania pojęć, myśli, uczuć, faktów, opinii w mowie i piśmie oraz posługiwanie się językiem dla nawiązania interakcji

w sposób kreatywny, w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Ich efektem jest kompetencja komunikacyjna. Składają się na nią: znajomość słownictwa, gramatyki i funkcji języka, świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość tekstów literackich, głównych cech stylów i rejestrów języka, a także świadomość zmienności sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach (*Rozporządzenie Parlamentu* 2006). W literaturze przedmiotu kompetencja ta jest natomiast utożsamiana ze „zdolnością do skutecznego porozumiewania się z innymi ludźmi za pośrednictwem języka oraz zachowań niewerbalnych kształtujących się w wyniku doświadczenia” (Twardowski, 2001, s. 105). Jeśli przyjmiemy takie rozumienie kompetencji komunikacyjnej, to w dobie współczesnych osiągnięć cywilizacyjnych, ważnymi czynnikami sprzyjającymi jej budowaniu, doskonaleniu mogą być również kompetencje informatyczne.

Biorąc pod uwagę rodzaje komunikacji i jej kanały, Autorki niniejszego artykułu uznają za zasadne stosowanie określenia „kompetencje komunikacyjne”, a nie „kompetencja komunikacyjna”.

Kształtowanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnych jest szczególnie dużym wyzwaniem dla nauczycieli osób z zaburzeniami komunikacji i percepcji.

W odniesieniu do intencjonalnego, instytucjonalnego kształtowania kompetencji językowych tych uczniów (z wyjątkiem uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną) wykładnię stanowią *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie oraz Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (Coste i in., 2001, wydanie polskie: 2003). Ich zalecenia znajdują odzwierciedlenie w obowiązującej podstawie programowej. Zgodnie z zapisami zawartymi w tym dokumencie do najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zaliczane są m.in. „sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych”, „poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł”. Za nie mniej istotne umiejętności uznaje się „kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki. i, w tym programowanie”, „rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych” (Załącznik nr 2 *Rozporządzenie MEN z 2017*). W dokumencie tym podkreśla się, iż kompetencje językowe powinny być kształtowane na każdym przedmiocie, co ma pomóc uczniom w komunikowaniu się w sposób poprawny i zrozumiały. Zwraca się uwagę na konieczność nauki czytania, budzenia zainteresowań czytelniczych, wdrażanie do poszukiwania informacji w różnych źródłach, rozwijanie umiejętności rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, a także wykorzystania pisma do rozwijania umiejętności mownych i na odwrót. Takie same zalecenia odnoszą się do języków obcych. W obowiązującej podstawie programowej znajduje się również zapis, zgodnie z którym do zadań szkoły należy zapewnienie wszystkim uczniom warunków do nabywa-

nia wiedzy i umiejętności umożliwiających rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym np. wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, przetwarzania informacji czy prezentowania ich w różnych postaciach. Do zadań szkoły należy ponadto przygotowanie uczniów do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z zasobów internetowych, krytycznej selekcji informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci. Wszystkie te działania powinny być jednak podporządkowane jednemu – zindywidualizowanemu wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Realizacja wyżej wskazanych zaleceń wymaga poszukiwania różnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, niejednokrotnie o charakterze innowacyjnym. Nawiązywania współpracy wewnątrzszkolnej i międzyszkolnej, dzielenia się doświadczeniami, w celu tworzenia uczniom warunków do nabywania wyżej wskazanych kompetencji.

W niniejszym artykule podejmiemy próbę odpowiedzi na pytanie: jakie innowacyjne rozwiązania metodyczne z zakresu wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów z zaburzeniami percepcji i komunikacji wdrażane są w placówkach kształcenia specjalnego w Dąbrowie Górniczej oraz w Tychach? Przedstawimy dwa międzynarodowe projekty wdrożone w wyżej wymienionych placówkach. Stanowią one bowiem przykłady dobrych praktyk związanych nie tylko ze wspieraniem nabywania, doskonalenia kompetencji językowych przez uczniów, ale także wykorzystywania innych kanałów satysfakcjonującego, efektywnego komunikowania się z otoczeniem, co wydaje się szczególnie istotne w przypadku uczniów z zaburzeniami percepcji i komunikacji. Opis tych rozwiązań metodycznych jest wynikiem analizy dokumentów a także wywiadów z dyrektorem Zespołu Szkół Specjalnych nr 8 w Tychach oraz z nauczycielami, którzy wraz z uczniami brali udział w realizacji tychże projektów.

1. Założenia i realizacja projektu Erasmus+ w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej w Dąbrowie Górniczej

Projekt pn. „Pomóżcie nam pomóc im. Arteterapia kluczem komunikacji niepełnosprawnych” został przewidziany do realizacji w okresie od 1 października 2017 r. do 31 sierpnia 2019 r. Jego uczestnikami były osoby z zaburzeniami komunikacji i odbioru bodźców zewnętrznych, pracujący z nimi pedagodzy specjalni, logopedzi, nauczyciele przedmiotów, nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z sześciu krajów partnerskich, tj. Czech, Finlandii, Grecji, Pol-

ski, Turcji oraz Wielkiej Brytanii. Głównym celem podjętej współpracy miała być poprawa komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) wychowanków poprzez zastosowanie metody arteterapii. Nauczyciele, terapeuci uczestniczący w projekcie uznali, iż ich podopieczni ze względu na doświadczane trudności i zaburzenia, niejednokrotnie nie potrafią w sposób zrozumiały dla otoczenia, akceptowany społecznie przedstawić swoich potrzeb czy uczuć. Z drugiej strony nie zawsze prawidłowo odczytują komunikaty napływające z otoczenia. W związku z tym podjęli próbę wykorzystania arteterapii jako płaszczyzny wzajemnego odkrywania „zniczeń przekazu”.

Ze względu na rodzaj podjętego przedsięwzięcia (wykorzystanie job shadowing, czyli wyjazdów opartych na „podpatrywaniu pracy” partnerów), możliwa stała się rzeczywista wymiana doświadczeń, dzielenie się dobrymi praktykami. Dodatkową korzyścią związaną z udziałem w projekcie jest doskonalenie znajomości języka angielskiego (w tym specjalistycznego) przez nauczycieli i terapeutów.

Pobyty w placówkach partnerskich w Finlandii, Czechach i Grecji zaowocowały podejmowaniem działań mających na celu przybliżanie uczniom SOSW w Dąbrowie Górniczej kultury odwiedzanych krajów (fotorelacje z organizowanych spotkań tematycznych, sprawozdania są dostępne na stronie: www.arteterapia.blogspot.pl). Podczas Dnia Greckiego wychowankowie, nauczyciele i terapeuci mogli np. wspólnie zatańczyć zorbę, obejrzeć zdjęcia i inne pamiątki z wyjazdu, wziąć udział w olimpiadzie, spróbować oryginalnych potraw greckich (Loukumi) i polskich dań (sałatka grecka), wykonać misy czy amfory według własnych pomysłów. Każde z tych działań stanowiło okazję do dzielenia się przeżyciami, budowania krótszych bądź dłuższych wypowiedzi (spontanicznych lub kierowanych pytaniami), a także wykorzystania pozawerbalnych sposobów komunikowania się, gdy zachodziła taka potrzeba.

Kolejnym etapom projektu towarzyszy organizowanie spotkań tematycznych, prowadzenie bloga oraz przygotowanie przez uczniów i nauczycieli gazetek ściennych. Redagowanie informacji, dobór zdjęć, a później oglądanie gotowych materiałów to również doskonałe okazje do doskonalenia umiejętności językowych w naturalnych, a nie symulowanych warunkach.

Realizując cele projektu w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Dąbrowie Górniczej, wykorzystano kamishibai („papierowy teatr”, zwany też „teatrem ilustracji” czy „teatrem narracji”). Stanowi ono tradycyjną japońską sztukę opowiadania historii, w oparciu o kartonowe plansze z ilustracjami („papierowe slajdy”), wsuwane do częściowo otwartej, drewnianej skrzynki, która pełni rolę ekranu/sceny (podobnie jak w teatrach marionetkowych). Biorąc pod uwagę fakt, iż odbiorcami tych przedstawień są również osoby słabowidzące i niewidome, wprowadzono audiodeskrypcję, czyli słowny opis treści wizualnych, niedostępnych dla tej grupy odbiorców. Okazało się, iż wykorzystanie tej metody stanowiło dla autorów spektakli i ich adresatów okazję do spontanicznego przeżywania i wyrażania emocji, dzielenia się nimi z innymi uczestnikami

procesu twórczego oraz przedstawień. Stało się sposobem kształtowania lub doskonalenia zdolności komunikowania się, a jednocześnie współodczuwania osób, u których te procesy są w znacznym stopniu ograniczone.

Uczestnicy projektu nie porzucali na tej jednej formie przekazu scenicznego. I tak, tyfloprowadzcy wraz z uczniami z dysfunkcją wzroku (w tym posługującymi się pismem Braille'a) przygotowali tradycyjny spektakl pt. „Inny nie znaczy gorszy. Historia łaciatego słonia”. Spektakl ten został przygotowany na podstawie bajki „Przygody słonika Bombika”, autorstwa ks. Bogusława Zemana. Przedstawiona w tej formie historia ma przekonać widzów, iż akceptacja własnej odmienności, otwarcie się na inne osoby sprzyja budowaniu satysfakcjonujących kontaktów, prawidłowemu komunikowaniu się. Podobnie jak w kamishibai, zastosowano tu audiodeskrypcję, aby ułatwić odbiór przedstawienia osobom z dysfunkcją wzroku. Opis dotyczył scenografii, kostiumów, gry aktorskiej, w tym zachowań poszczególnych postaci. Na uwagę zasługuje również fakt, iż uczniowie z wyżej wymienionymi niepełnosprawnościami byli współtwórcami scenariusza i scenografii. Zatem mieli możliwość decydowania o istotnych elementach tego przedsięwzięcia arteterapeutycznego. Ćwiczyli umiejętności językowe, tworząc historię, wykonując zadania aktorskie, negocjując z rówieśnikami oraz dorosłymi. Przedstawienie zostało zaprezentowane dwukrotnie na terenie placówki, w tym podczas akcji „Dzieci dzieciom”.

Jednym z etapów projektu był udział nauczycieli w warsztatach organizowanych przez „Kołobajki” zajmujące się tworzeniem książeczek dotykowych dla dzieci niewidomych i słabowidzących. Pod okiem instruktorów tyfloprowadzcy uczestniczący w projekcie zaprojektowali i wykonali książkę dotykową o łaciatym słoniu Bombiku. Jej treść ściśle nawiązywała do scenariusza spektaklu. Obrazki książki wykonano z różnych materiałów ułatwiających odbiór dotykowy, a dodatkowo uzupełniono je tekstem zapisanym w czarnodruku i pismem Braille'a. Powstanie tej książki miało nie tylko zachęcić uczniów do wspólnego czytania z pełnosprawnymi członkami ich rodzin, przyjaciółmi, nauczycielami czy terapeutami, ale także do dzielenia się przeżyciami związanymi z udziałem w procesie twórczym, z wchodzeniem w role. Stało się okazją do pokazania uczniom, że ilustracje, treść książki czy przedstawienia mogą być różnie odczytywane przez odbiorców, ze względu na odmienność ich indywidualnych doświadczeń. Pozwalało na konfrontowanie własnych spostrzeżeń i przemyśleń z cudzimi, weryfikowanie własnych odczuć czy wyobrażeń, a w konsekwencji budowania bardziej zobiektywizowanego obrazu otaczającego świata, relacji międzyludzkich czy własnej osoby.

2. Projekt międzynarodowej współpracy szkół online na portalu edukacyjnym eTwinning realizowany w Zespole Szkół Specjalnych nr 8 w Tychach

Zespół Szkół Specjalnych nr 8 w Tychach posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie współpracy międzynarodowej, ukierunkowanej na poszukiwanie nowych metod pracy z uczniami z zaburzeniami percepcji i komunikacji (por. np. Wendreńska, 2013, s. 144–145; Wendreńska, Stankowska, 2013, s. 110). W styczniu 2019 r. rozpoczęto realizację nowego projektu pn. „Not all Superheroes wear capes. Nie wszyscy superbohaterowie noszą peleryny”. Współpracę nawiązały tym razem placówki z Hiszpanii, Grecji, Słowacji i Polski. Tyską placówkę reprezentowali uczniowie klas I–III z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, uczniowie klas I–III prowadzonych metodą Marii Montessori, ich wychowawcy i nauczycielka języka angielskiego. Z analizy informacji zamieszczonych na stronie Facebook placówki (www.facebook.com/ZespolSzkolSpecjalnychNr8WTychach) oraz w sprawozdaniu koordynatora projektu wynika, iż w każdym miesiącu uczestnicy mieli zrealizować określone zadania. Pierwsze z nich obejmowało wykonanie zdjęć grupowych, przygotowanie z nich puzzli w tradycyjnej postaci i w wersji online oraz przygotowanie tablicy informacyjnej na temat swojej szkoły. Udostępnienie tych materiałów partnerom miało nie tylko służyć wzajemnemu poznaniu się beneficjentów, ale także prowadzenia z uczniami swobodnych rozmów na temat zagranicznych kolegów i ich szkół. W tym samym miesiącu dokonano wyboru dwóch „Superbohaterów”, zaplanowanie spotkania z nimi (ustalenie terminu, ułożenie pytań). Grupa tyska spotkała się ze strażakiem z OSP i dogoterapeutką współpracującą z ZSS nr 8 w Tychach. Uczniowie mieli okazję porozmawiać ze swoimi „Superbohaterami” na temat ich pracy, będącej jednocześnie pasją. W lutym przygotowano film z napisami w języku angielskim stanowiący relację ze spotkania. Ponadto każda grupa opracowała propozycję logo i sloganu projektu. Działania twórcze sprzyjały rozwijaniu umiejętności werbalizacji swoich pomysłów, przedstawiania ich w ikonograficznej formie, negocjowania z wykorzystaniem właściwej argumentacji. Każda szkoła mogła zgłosić więcej niż jeden pomysł. Ostatecznie, w wyniku głosowania online, wybrano slogan zaproponowany przez szkołę z Hiszpanii.

Następnie uczniowie klas I–III biorący udział w tym międzynarodowym przedsięwzięciu mieli za zadanie stworzyć własnego „Superbohatera” i jego dom, opisać jego mocne oraz słabe strony. W wyniku przeprowadzonej dyskusji, bohaterowi nadano imię Flip-Jack. Ustalono, iż będzie on mieszkać w Tęczowym Domu ze swoim psem Reksiem, a jego moce (umiejętność latania, podnoszenia ciężkich przedmiotów) i atrybuty, tj. magiczny pasek, sieć, laser w oczach zapewnią mu możliwość czynienia dobra. Na uwagę zasługuje fakt, iż Flip-Jack nie karze nieprawych ludzi, lecz zamienia ich w motyle.

Charakterystyki wszystkich „Superbohaterów” zamieszczono na stronie projektu (<https://twinspace.etwinning.net/79805/pages/page/589855>). Wspólna lektura przygotowanych opisów sprzyjała nie tylko poszerzaniu zasobów słownictwa (w języku ojczystym i języku angielskim) uczestników, ale również stanowiła okazję do wyrażania opinii o projektach kolegów, porównywania, wartościowania. Kolejnym etapem prac projektowych było indywidualne tworzenie comic speech bubbles, czyli dużych komiksowych chmurek z hasłami, których treść odnosi się do świata wartości (przyjaźń, szacunek, zdrowie itp.), przygotowanie wystawy i fotorelacji.

Majowe zadanie pt. „Superbohaterowie Europy w prasie”, polegało natomiast na wyszukaniu w prasie i w źródłach internetowych informacji o bohaterach z różnych krajów Europy, wydrukowaniu/wycięciu ich i naklejeniu na słup ogłoszeniowy. Tyscy uczniowie wybrali artykuły o: podróżnicze, dziennikarce – pani Martynie Wojciechowskiej, pomysłodawcy i założycielu Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy – panu Jerzym Owsiaku, pochodzącym z Tychów, znanym taterniku i himalaiście – panu Adamie Bieleckim, wybitnym polskim kardiochirurgu – panu Zbigniewie Relidze oraz wcześniej nieznanymi bohaterami, którzy nieśli pomoc innym (www.facebook.com/ZespólSzkołSpecjalnychNr8WTychach/photos/pcb.2257331220972799/2257330327639555/?type=3&theater).

Ostatnie zadanie w projekcie pn. „Not all Superheroes wear capes. Nie wszyscy superbohaterowie noszą peleryny” stanowiło opracowanie międzynarodowego komiksu. Uczniowie ZSS nr 8 w Tychach mieli za zadanie przygotowanie ostatniej części komiksu, tj. ułożenie, napisanie tekstów w języku angielskim (z uwzględnieniem swojego Superbohatera i w nawiązaniu do poprzednich części, stworzonych przez kolegów z Hiszpanii, Grecji i Słowacji) oraz zilustrowanie ich. Ostateczna wersja komiksu jest dostępna w wersji papierowej i w postaci Flipbooka (<https://en.calameo.com/books/005889121302f70e79ee2>). Tworzenie komiksu było niewątpliwie dla uczniów okazją do ćwiczenia precyzyjnego, zwięzłego wyrażania myśli, budowania dialogów z uwzględnieniem emocji bohaterów, stosowania odpowiedniej interpunkcji, dbałości o spójność treści rysunków i podpisów, czyli dbałości o „jedność ikono-lingwistyczną” (Toeplitz, 1984, s.40). Uczniowie mogli uzmysłwić sobie analogię między spójnością rysunków i tekstu w komiksie a spójnością mowy werbalnej i niewerbalnej w naszej codziennej komunikacji. Wspólne czytanie fragmentów opracowanych przez kolegów oraz całego komiksu stanowiło z kolei okazję do wczuwania się w sytuację bohaterów, współprzeżywania ich przygód, stosowania właściwego tempa czy intonacji. Sprzyjało spontanicznemu stawianiu pytań przez dzieci, prowadzenia rozmów. Historyjki obrazkowe przedstawione w komiksie ułatwiały zapamiętanie zawartej w nim wiedzy oraz nowego słownictwa czy wyrażań w języku obcym.

3. Kompetencje językowe budowane w ramach opisywanych projektów – inspiracje, trudności doświadczane przez uczniów i pedagogów specjalnych

Analiza dokumentów oraz odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli podczas wywiadów pozwalają na wysunięcie wniosku, iż uczniowie biorący udział w opisywanych przedsięwzięciach zaczęli bardziej świadomie korzystać z posiadanego zasobu reakcji i zachowań komunikacyjnych, a ponadto, niejednokrotnie znacznie go poszerzyli. Pedagodzy specjaliści dbali, aby odpowiednio została wykorzystana naturalna, wrodzona potrzeba oraz gotowość komunikowania się ich uczniów, a wzmacniając je, dbali również o stworzenie środowiska (w tym zapewnienie odpowiednich adresatów i dostarczenie właściwych środków komunikacji), w którym porozumiewanie się może przebiegać w sposób satysfakcjonujący wszystkich uczestników.

Zastosowane metody i formy pracy sprzyjały uczeniu się, doskonaleniu umiejętności nadawania komunikatów – formułowania jasnych, precyzyjnych przekazów werbalnych i pozawerbalnych, poprawnych na tyle, na ile to możliwe pod względem artykulacyjnym, składniowym, interpunkcyjnym, a tym samym możliwych do odczytania, zrozumiałych dla ich adresatów. Pomagały też w ćwiczeniu: koncentrowania się na komunikatach innych osób, odbierania (na poziomie werbalnym i pozawerbalnym), interpretowania ich oraz właściwego reagowania na otrzymywane informacje (udzielanie odpowiedzi, prośba o powtórzenie, wyjaśnienie itp.).

Przedstawione przykłady projektów świadczą również o tym, iż uczestniczący w nich pedagodzy specjaliści i inni terapeuci są świadomi, iż sposób dążenia do zakładanego efektu jest równie ważny jak on sam. Dlatego w działaniach podejmowanych wspólnie z uczniami skupiali się nie tylko na budowaniu wiedzy nazewniczej (poszukiwaniu, poznawaniu i odtwarzaniu nowych pojęć czy informacji), ale także na budowaniu wiedzy interpretacyjnej (prezentacji własnych spostrzeżeń, przemyśleń, wątpliwości, analizowaniu zebranych materiałów, przedstawionych, niejednokrotnie odmiennych stanowisk, wyciągania wniosków, negocjowania, argumentacji, a jednocześnie szanowania cudzych przekonań. Istotna była tu samodzielność w działaniu wychowanków (zarówno w procesie planowania, realizacji jak i oceny wspólnych dokonań). Uczniowie doskonalili: recepcję i budowanie różnych form wypowiedzi w zakresie podejmowanych tematów, reagowanie na nie w interakcjach bezpośrednich i pośrednich (online). Zajęcia te sprzyjały również refleksji nad formą i treścią budowanych wypowiedzi, stosowanymi środkami językowymi oraz innymi środkami wyrazu (ruch, obraz, grafika).

Uczniowie doskonalili umiejętność komunikowania się werbalnego w języku ojczystym i języku obcym. Utrwalali znane słownictwo. Uczyli się stosować w sytuacjach nietypowych (forma wypowiedzi – audiodeskrypcja, slogan, ko-

miks). Osluchiwali się z brzmieniem i znaczeniem nowych pojęć i również kreatywnie je wykorzystywali. Przystawali je w działaniu. Istotne było to, iż czynili to w naturalnych warunkach, w atmosferze zabawy, nie zastanawiając się nad prawidłami gramatycznymi. Nie wykonywali kolejnych żmudnych ćwiczeń, aby zapamiętać daną regułę, lecz ucząc się tak jak małe dziecko uczy się języka – słuchając, naśladowując innych, nie obawiając się błędów i związanej z nim informacji zwrotnej. Istotnymi walorami przedstawionych przedsięwzięć były możliwość rozwijania zdolności receptywnych uczniów (odbieranie i rozumienie komunikatów) oraz doskonalenie zdolności produktywnych (werbalne i niewerbalne komunikowanie się).

Zdaniem nauczycieli uczestniczących w projekcie pn. „Not all Superheroes wear capes. Nie wszyscy superbohaterowie noszą peleryny” do jego walorów można zaliczyć: dobrowolność udziału, swobodę działań oraz atrakcyjny temat, dzięki czemu uczniowie i nauczyciele wykazywali większą motywację do pracy. Uczniowie mieli świadomość, że „to, co zaproponowali było uwzględniane – liczyło się ich zdanie”. Chętniej więc dzieli się przemyśleniami, pomysłami. Efekty ich pracy były upowszechniane w gazetkach szkolnych i w Internecie. Do korzyści wynikających z realizacji zajęć projektowych respondenci zaliczyli również to, iż wychowankowie wykonując zadania, spontanicznie inicjowali i prowadzili ze sobą rozmowy, integrowali się z uczniami należącymi do innych zespołów uczniowskich. Tym samym przekraczali swoje granice związane z wchodzeniem w interakcje oraz komunikowaniem się. Oprócz umiejętności współpracy doskonalili argumentację, negocjowanie, wspólne podejmowanie decyzji, dostrzegali potrzebę, możliwości i korzyści wynikające z kompromisu. Poszerzyli ogólną wiedzę o państwach partnerskich, o swoich superbohaterach, o ich pracy itp. Uświadomili sobie, iż komunikacja może odbywać się nie tylko z wykorzystaniem różnych systemów werbalnych (języków), ale też pozawerbalnie. Poznali nowe słowa w języku angielskim. Uczyli się zadawania pytań zaproszonym dorosłym osobom, co wielu uczniom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawia dużą trudność. Nabywali umiejętność świadomego operowania słowem.

Podobne efekty uzyskano w projekcie realizowanym w dąbrowskim ośrodku. Dzięki zastosowaniu audiodeskrypcji, czyli werbalnemu opisowi warstwy wizualnej spektaklu, uczniowie niewidomi i słabowidzący mogli w pełni współuczestniczyć i odczuwać emocje płynące ze sceny. Dzielić się nimi z rodzicami i kolegami. Audiodeskrypcja polega na opisywaniu (bez interpretacji i komentarza) kluczowych treści wizualnych. W przypadku sztuk teatralnych odczytywana jest na żywo. Opracowania słownego wymaga wszystko, co mieści się między dialogami aktorów, a więc takie elementy, jak: scenografia, kostiumy, inscenizacja, gra aktorów, gra świateł. Opracowując opis, nauczyciel musi pamiętać, aby nie wypełniał on każdej dostępnej przerwy. Odbiorca sam powinien mieć możliwość usłyszenia emocji w głosach postaci, wsłuchać się w muzykę. W doborze słownictwa ważne jest sprawne i precyzyjne dobieranie kolorów, kształtów i stosun-

ków przestrzennych (kierunki podaje się „na godzinach”), pod względem składowym wymagane są proste konstrukcje (Bolińska, 2014, s. 170–176).

Jak słusznie zauważyła Małgorzata Bilewicz, w nauczaniu uczniów niewidomych słowo odgrywa istotną rolę, stanowi bowiem główny sposób ich komunikowania się z otoczeniem, dlatego nauczyciele powinni nie tylko precyzyjnie wyrażać swoje myśli, ale dbać o pogładowe wyjaśnianie nowych pojęć, polisensoryczne poznawanie ich desygnatów przez uczniów, tworzenie przestrzeni do stawiania pytań przez uczniów w razie wątpliwości (Bilewicz, 2015, s. 264–265).

Oczywiście nabywanie wyżej wymienionych kompetencji nie było łatwym zadaniem. Nauczyciele ZSS nr 8 w Tychach uczestniczący w wywiadzie wskazali na następujące trudności uczniów: krótkotrwała koncentracja uwagi na wykonywanym zadaniu, przewaga uwagi mimowolnej nad dowolną, mały zasób słownictwa i słabe rozumienie języka angielskiego. Ponadto wskazali na zewnętrzne bariery: trudności lokalowe, brak dostępu do Internetu, niemożność równoczesnej pracy poszczególnych zespołów uczniowskich (plan zajęć uczniów i nauczycieli), brak zgody rodziców na udział ich dzieci w zajęciach projektowych (mimo iż sami uczniowie byli zainteresowani uczestnictwem w tych zajęciach).

Podsumowanie

Kompetencje komunikacyjne stanowią podstawę poznania i jeśli są nie właściwie rozwijane, szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, to zaniechanie lub nieprawidłowości w tym zakresie mogą mieć negatywne skutki. Dziecięce potrzeby poznawania świata, zabawy słowem i prezentacji siebie, mogą się wyrażać poprzez „bajkowanie”, które „nie tylko zachęca do słowotwórstwa, budowania metafor, ale pozwala dziecku na wyrażanie swoich uczuć” (Warzocho, 2017, s. 92). Opowiadane bajki, tworzone komiksy oraz inne historie, pokazują w uproszczony sposób związki przyczynowo-skutkowe między różnymi zdarzeniami czy czynnikami, przez co ułatwiają dzieciom zrozumienie podobnych zależności obecnych w realnym świecie, pomagają w nawiązaniu i rozumieniu emocji oraz uświadamiają samo ich istnienie i znaczenie w życiu człowieka. Dzięki wykorzystaniu teatru Kamishibai czy tworzeniu obrazkowo-słownych historii, dzieci czerpią radość ze wspólnego odczuwania tego, co się dzieje. Teatr, dialogowanie z zaproszonymi gośćmi, tworzenie komiksu wspomagają umiejętności komunikacyjne, pobudzają wyobraźnię, wyzwalają kreatywność, zachęcają do swobodnych wypowiedzi słownych. Ponadto inspirować do tworzenia własnych opowieści oraz prezentacji ich w formie tekstów i prac plastycznych. Promują one pracę zespołową, która ma ścisły związek z nabywaniem kompetencji komunikacyjnych.

Do niewątpliwych walorów obu projektów należy zaliczyć to, iż dzięki wprowadzonym rozwiązaniom metodycznym, stawianym zadaniom, uczniowie mieli

możliwość nabywania i rozwijania umiejętności transpozycji treści na inny kod (gest, obraz), mogli uzewnętrzniać swoje przeżycia i emocje, posługując się ruchem, rekwizytem czy tworzywem ikonicznym. W sytuacji, gdy ze względu na ich niepełnosprawność nie miałoby pełnego dostępu do informacji, mogli korzystać z dodatkowych źródeł (audiodeskrypcja, tyflografika, obrazki).

Warto podejmować kolejne działania innowacyjne, inspirowane przedstawionymi tu rozwiązaniami lub mające inny charakter. Ważne, aby stymulowały, wspierały rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów z zaburzeniami percepcji i komunikacji. Pozwalały przekraczać dotychczasowe granice, a gdy zaistnieje taka potrzeba – „wyrażać się inaczej”.

Bibliografia

- Bolińska, M. (2014). Z obrazu na słowo. Kilka uwag o technice audiodeskrypcji. *Studia Socialia Cracoviensia*, 1 (10), 169–180.
- Bilewicz, M. (2015). Trudności dzieci z niepełnosprawnością wzroku w nabywaniu kompetencji kluczowych i sposoby ich przewyżczenia. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna* (s. 261–273). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Coste, D. i in. (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Dudel, B., Głowska-Sołdatow, M. (2017). *Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Matusi, M. (2017). *Wszystko o Kamishibai. Pytania i odpowiedzi*. Katowice: Wydawnictwo Tibum.
- Toeplitz, K.T. (1984). *Sztuka komiksu*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Wiśniewska-Kin, M. (2015). Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań (s. 13–27). W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego

- nego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017 poz. 256.
- Twardowski, A. (2001). Jak dorośli mogą pomóc dziecku jak nauczyć się języka (s. 29–43). W: T. Rzepa (red.), *Psychologia komunikowania się*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wendreńska, I. (2013). „Inna szkoła”, czyli dobre praktyki w zakresie nowatorstwa pedagogicznego (s. 141–151). W: Markéta Šauerová (red.), *Zážitková Pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká Škola Tělesné Výchovy a Sportu Palestra.
- Wendreńska, I., Stankowska, N. (2013). Des projets de l’UE comme possibilité de l’amélioration de la qualité de formation professionnelle et l’activation professionnelle des personnes handicapées mentales. Les expériences à l’Ecole spécialisée pour handicapés mentaux, 8 à Tychy (s. 104–114). W: A. Stankowski (red.), *Visopn dans l’éducation des élèves handicapés mentaux*. Fribourg: Association internationale Sciences, Éducation, Cultures, Traditions.
- Zacłona, Z. (2018). Rozważania o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji (s. 10–20). W: Z. Zacłona, B. Lisowska (red.), *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2013). Problem kompetencji – założenia i edukacyjne iluzje (s. 35–47). W: J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych.
- Żuchowska, W. (1999). Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji. *Nowa Poliszczyzna*, 1, 31–36.

Źródła internetowe

- <https://en.calameo.com/books/005889121302f70e79ee2> [02.07.2019].
- <https://twinspace.etwinning.net/79805/pages/page/589855> [01.07.2019].
- www.arteterapia.blogspot.pl [29.06.2019].
- www.facebook.com/ZespolSzkolSpecjalnychNr8WTychach [01.07.2019].
- <http://oculino.com/kolobajki-ksiazki-dotykowe/>
- <https://www.tibum.pl/shop/co-to-jest-kamishibai>
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dn. 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> [dostęp: 29.06.2019].

Help me express myself in a different way – enabling special school students to acquire communicative competence (examples of good practices)

Summary

Along with the development of a knowledge society it's crucial to create, for all individuals regardless of their origin, age, sex, (dis)ability, conditions for acquiring competence perceived as the key one in their development and taking roles in society. The article presents examples of international cooperation within the frames of building communicative competence of special school students. The attempt to describe and analyze the competence will enable to present inspiring value of the undertaking activities. It may also constitute an incentive to further exchange of experience in this area.

Keywords: key competence, communicative competence, EU projects, audio description, touch and feel books.