



**Dofinansowane przez
Unię Europejską**



**CYFROWE HISTORYJKI SPOŁECZNE W
ROZWOJU SPOŁECZNO-
EMOCJONALNYM DZIECI ZE SPEKTRUM
AUTYZMU: PODRĘCZNIK AKADEMICKI**

REDAKCJA NAUKOWA

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

WARSZAWA, 2026

Informacje redakcyjne

Cyfrowe historyjki społeczne w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci ze spektrum autyzmu: podręcznik akademicki

Tytuł oryginalny:

Digital Social Stories in the Social-Emotional Development of Children with Autism Spectrum Disorder: An Academic Handbook

Redakcja naukowa

Joanna Madalińska-Michalak

Tłumaczenie, adaptacja i opracowanie naukowe

Joanna Madalińska-Michalak

Autorzy rozdziałów

Joanna Madalińska-Michalak¹

Elena Marin², Florentina-Ionela Linca²

Laura Camas Garrido³, Ester Rodriguez Quintana³, Gonzalo Jover³

Sinan Kalkan⁴, Fatma Erdoğan⁵, Mustafa Yunus Eryaman⁴

Elif Anda⁶, Caner Anda⁶

Agnieszka Siedler⁷, Anna Odrowąż-Coates⁷, Ewa Odachowska-Rogalska⁷, Krystyna Heland-Kurzak⁷

Afiliacje

¹ Uniwersytet Warszawski, Polska

² Uniwersytet w Bukareszcie, Rumunia

³ Uniwersytet Complutense w Madrycie, Hiszpania

⁴ Uniwersytet Çanakkale Onsekiz Mart, Türkiye

⁵ Uniwersytet Fırat, Türkiye

⁶ Mellis Eğitim Teknoloji Ticaret Limited Şirketi, Türkiye

⁷ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

Projekt: Upskilling Preservice Teachers to Support Young Children with Autism Spectrum Disorder through Digital Social Stories

Numer projektu: 2024-1-PL01-KA220-HED-000246304

Koordynator projektu: Uniwersytet Warszawski, Polska

Pakiet roboczy: Pakiet roboczy 4

Partnerzy projektu:

Uniwersytet Warszawski, Polska

Uniwersytet w Bukareszcie, Rumunia

Complutense University of Madrid, Hiszpania

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turcja

Mellis Eğitim Teknoloji Ticaret Limited Şirketi, Turcja

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

Rok publikacji:

2026

Copyright © 2026 Autorzy

Rozdziały i autorzy

Wstęp – Joanna Madalińska-Michalak

Szybki start: przewodnik – Joanna Madalińska-Michalak

Rozdział 1. Dzieci z ASD a rozwój społeczno-emocjonalny – Agnieszka Siedler, Ewa Odachowska-Rogalska, Anna Odrowąż-Coates

Rozdział 2. Historyjki społeczne – Gonzalo Jover, Laura Camas Garrido, Ester Rodriguez Quintana, Joanna Madalińska-Michalak

Rozdział 3. Projektowanie cyfrowych historyjek społecznych: zasady, technologie i narzędzia – Elif Anda, Caner Anda

Rozdział 4. Integracja cyfrowych historyjek społecznych w praktyce edukacyjnej – Joanna Madalińska-Michalak, Sinan Kalkan, Mustafa Yunus Eryaman

Rozdział 5. Ocena skuteczności cyfrowych historyjek społecznych – Elena Marin, Fatma Erdoğan, Florentina-Ionela Linca, Sinan Kalkan

Rozdział 6. Cyfrowe historyjki społeczne: wdrażanie i refleksyjny rozwój nauczyciela – Sinan Kalkan, Joanna Madalińska-Michalak

Zakończenie – Joanna Madalińska-Michalak

Licencja

Niniejsza publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa –

Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Polska (CC BY-NC-ND 4.0 PL).

DOI: <https://10.5281/zenodo.20594177>

Recenzenci

- Assoc. Prof. Dr. Esmehan Özer – Department of Special Education, Gazi University
- Assist. Prof. Dr. Mehtap Coşgun Başar – Department of Special Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University
- Assist. Prof. Dr. Süheyla Demirkol Orak – Department of Foreign Language Education, Fırat University

Proponowany sposób cytowania

Madalińska-Michalak, J. (red.). (2026). *Cyfrowe historyjki społeczne w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci ze spektrum autyzmu: podręcznik akademicki*. Projekt Erasmus+: Upskilling Preservice Teachers to Support Young Children with Autism Spectrum Disorder through Digital Social Stories (2024-1-PL01-KA220-HED-000246304). Zenodo. <https://10.5281/zenodo.20594177>



**Dofinansowane przez
Unię Europejską**

Zastrzeżenie prawne

Dofinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Unia Europejska ani Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Spis treści

WSTĘP	10
Cyfrowe historyjki społeczne (DSS) w praktyce edukacyjnej	11
Struktura i założenia podręcznika	12
Znaczenie i zastosowanie praktyczne podręcznika.....	15
SZYBKI START: PRZEWODNIK	17
Charakterystyka cyfrowych historyjek społecznych.....	17
Wdrażanie cyfrowych historyjek społecznych – krok po kroku	17
Struktura podręcznika	21
Kluczowe zasady skutecznej praktyki DSS	21
Główne przesłanie.....	21
Korzystanie z zasobów cyfrowych	22
ROZDZIAŁ 1. DZIECI Z ASD A ROZWÓJ SPOŁECZNO-EMOCJONALNY	24
Wprowadzenie	24
1.1. Podstawy zaburzeń ze spektrum autyzmu	25
1.2. Typowy rozwój społeczno-komunikacyjny.....	32
1.3. Profil społeczno-emocjonalny dzieci z ASD	35
1.4. Kontekst edukacji przedszkolnej.....	39
1.5. Implikacje profilu funkcjonowania w ASD dla zastosowania historyjek społecznych	40
Zagadnienia do analizy i refleksji	42
ROZDZIAŁ 2. HISTORYJKI SPOŁECZNE.....	44
Wprowadzenie	44
2.1. Definicja historyjek społecznych	45
2.2. Elementy składowe historyjek społecznych	48
2.2.1. Faza opisowa.....	48
2.2.2. Faza perspektywiczna.....	49
2.2.3. Faza dyrektywna.....	50
2.2.4. Faza kontrolna	51

2.2.5. Zasada równowagi typów zdań oraz jej uzasadnienie pedagogiczne.....	51
2.3. Historyjki społeczne jako praktyka oparta na dowodach (EBP).....	53
2.3.1. Znaczenie praktyk opartych na dowodach naukowych w edukacji	53
2.3.2. Historyjki społeczne w kontekście praktyk opartych na dowodach.....	56
2.4. Proces tworzenia historyjek społecznych	59
2.4.1 Określanie kontekstu, postaci i zdania otwierającego	59
2.4.2. Planowanie zakończenia z wyprzedzeniem, spójność języka, tonu i stylu oraz punkt zwrotny (kulminacja)	63
2.5. Od tradycyjnych do cyfrowych historyjek społecznych	68
2.5.1. Cyfrowe historyjki społeczne dla dzieci z ASD: kluczowe korzyści.....	68
2.5.2. Cyfrowe historyjki społeczne: zasady projektowania	70
Zagadnienia do analizy i refleksji.....	73
ROZDZIAŁ 3. PROJEKTOWANIE CYFROWYCH HISTORYJEK SPOŁECZNYCH: ZASADY, TECHNOLOGIE I NARZĘDZIA	75
Wprowadzenie	75
3.1. Typy cyfrowych historyjek społecznych, ich cechy i zasady projektowania ...	76
3.1.1. Historyjki społeczne oparte na wideo.....	80
3.1.2. Historyjki społeczne oparte na fotografiach	81
3.1.3. Historyjki społeczne oparte na ilustracjach	82
3.1.4. Cyfrowe historyjki społeczne w animacji poklatkowej (stop-motion).....	83
3.1.5. Cyfrowe historyjki społeczne w animacji dwuwymiarowej (2D) i trójwymiarowej (3D).....	84
3.1.6. Interaktywne historie społeczne tworzone na platformach opartych na programowaniu	85
3.1.7. Interaktywne historie społeczne tworzone za pomocą narzędzi sztucznej inteligencji (AI).....	86
3.2. Odpowiednie elementy multimedialne: zasady i narzędzia.....	87
3.2.1. Podstawowe narzędzia.....	89
3.2.2. Platformy do tworzenia historii.....	90
3.2.3. Platformy do edycji wideo	91
3.2.4. Platformy do tworzenia karykatur	92
3.2.5. Platformy animacyjne	93
3.2.6. Platformy do tworzenia historii wspierane przez sztuczną inteligencję (AI).....	94
3.2.7. Platformy do tworzenia interaktywnych historii oparte na programowaniu	95
3.2.8. Wytyczne dotyczące projektowania wizualnego cyfrowych historii społecznych.....	96
3.2.9. Aspekty etyczne w stosowaniu cyfrowych historyjek społecznych.....	98
Zagadnienia do analizy i refleksji.....	101

ROZDZIAŁ 4. INTEGRACJA CYFROWYCH HISTORYJEK SPOŁECZNYCH W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ	103
Wprowadzenie	103
4.1 Wybór tematu a rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych	104
4.1.1. Przewodnik krok po kroku: tworzenie cyfrowej historyjki społecznej	106
4.2. Włączanie rodziców i opiekunów	110
4.3. Integracja cyfrowych historyjek społecznych z codzienną praktyką	111
4.3.1. Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych	114
4.3.2. Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych w praktyce edukacyjnej – krok po kroku.....	115
4.3.3. Scenariusze klasowe	120
4.3.4. Szybka lista kontrolna dla nauczyciela.....	122
Zagadnienia do analizy i refleksji.....	124
ROZDZIAŁ 5. OCENA SKUTECZNOŚCI CYFROWYCH HISTORYJEK SPOŁECZNYCH.....	126
Wprowadzenie	126
5.1. Wymiary skuteczności cyfrowych historyjek społecznych.....	127
5.2. Podstawowa lista kontrolna i narzędzia ewaluacyjne	131
5.2.1. Lista kontrolna cyfrowych historyjek społecznych.....	131
5.2.2. Formularz oceny koleżeńskiej.....	133
5.2.3. Użyteczność i dostępność	135
5.3. Analiza wizualna i obserwacja.....	136
5.3.1. Arkusz obserwacji wpływu historyjki społecznej	136
5.3.2. Interpretacja danych obserwacyjnych i ich wykorzystanie w praktyce.....	138
5.3.3. Ocena koleżeńska w procesie refleksji wdrożeniowej	142
Zagadnienia do analizy i refleksji.....	146
ROZDZIAŁ 6. CYFROWE HISTORYJKI SPOŁECZNE: WDRAŻANIE I REFLEKSYJNY ROZWÓJ NAUCZYCIELA	148
Wprowadzenie	148
6.1. Cykl refleksyjnego wdrażania cyfrowych historyjek społecznych.....	149
6.2. Planowanie wdrażania cyfrowych historyjek społecznych	152
6.3. Strategie wdrażania cyfrowych historyjek społecznych.....	153
6.4. Uczenie się w oparciu o studia przypadków i ustrukturyzowane szablony refleksji.....	154
6.4.1. Studium przypadku: Wspieranie umiejętności czekania na swoją kolej....	155
6.4.2. Studium przypadku: Dołączanie do zabawy rówieśniczej.....	157
6.4.3. Studium przypadku: Prośenie o pomoc	158
6.4.4. Studium przypadku: Radzenie sobie z hałasem w środowisku edukacyjnym	159

6.4.5. Studium przypadku: Radzenie sobie ze zmianami w codziennej organizacji zajęć.....	160
6.4.6. Studium przypadku: Rozumienie zasad społecznych podczas przerwy obiadowej.....	161
6.4.7. Studium przypadku: Radzenie sobie z nieoczekiwanymi zmianami w środowisku szkoły	162
6.4.8. Studium przypadku: Sygnalizowanie potrzeby przerwy i samoregulacja w sytuacji przeciążenia	165
6.5. Integracja cyfrowych historyjek społecznych z praktykami edukacji włączającej.....	167
6.5.1. Zasady projektowania dydaktycznego w środowisku cyfrowym.....	168
6.5.2. Implementacja cyfrowych historyjek społecznych w praktyce edukacji włączającej.....	169
6.5.3. Międzykulturowa adaptacja cyfrowych historyjek społecznych w kontekstach europejskich.....	170
6.6. Monitorowanie postępów i obserwacja zmian.....	173
6.7. Refleksja i rozwój zawodowy	174
6.8. Ciągły rozwój i adaptacja	175
Zagadnienia do analizy i refleksji.....	176
ZAKOŃCZENIE	179
BIBLIOGRAFIA	182
ZAŁĄCZNIKI.....	190
Załącznik 1 – Model cyfrowych historyjek społecznych.....	191
Załącznik 2 – Opis pilotażowego kursu podstawowego (28h).....	194
Załącznik 3 – Wzór certyfikatu mikropoświadczenia.....	199
Załącznik 4 – Narzędzia ewaluacyjne rozdziału 5.....	200
Załącznik 4.1 – Lista kontrolna cyfrowej historyjki społecznej	200
Załącznik 4.2 – Formularz oceny koleżeńskiej opracowanych cyfrowych historyjek społecznych.....	201
Załącznik 4.3 – Indeks użyteczności i dostępności.....	202
Załącznik 4.4 – Arkusz obserwacji wpływu cyfrowych historyjek społecznych	203
Załącznik 4.5 –Ocena koleżeńska na rzecz uczenia się i rozwoju.....	205
Załącznik 5 – Wytyczne dotyczące stosowania pytań refleksyjnych	207
Załącznik 6 – Ramy wdrażania mikropoświadczenia oraz zapewniania jakości ..	210
Załącznik 7 – Arkusze do zadań uczestników (kurs pilotażowy).....	212
7.1 – Arkusz: Studium przypadku.....	213
7.2 – Arkusz: Historia sukcesu	215

WSTĘP

Podręcznik opracowano w ramach projektu Erasmus+ EARLY-ASD: „Upskilling Preservice Teachers to Support Young Children with Autism Spectrum Disorder through Digital Social Stories” („Podnoszenie kompetencji przyszłych nauczycieli w zakresie wspierania dzieci ze spektrum autyzmu poprzez cyfrowe historyjki społeczne”) (numer projektu: 2024-1-PL01-KA220-HED-000246304). Publikacja powstała w wyniku współpracy partnerów projektu, a jej głównym celem jest wspieranie innowacyjnych, inkluzyjnych oraz cyfrowo wzbogaconych praktyk w kształceniu nauczycieli, ukierunkowanych na rozwój kompetencji niezbędnych do pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych.

Opracowanie ma charakter naukowo-dydaktyczny i stanowi wsparcie dla przyszłych oraz czynnych nauczycieli w zakresie rozumienia społeczno-emocjonalnego funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu, projektowania, wdrażania i ewaluacji cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS), a także wykorzystywania technologii cyfrowych w edukacji włączającej. Publikacja łączy podstawy teoretyczne z praktycznymi strategiami działania, studiami przypadków, narzędziami ewaluacyjnymi oraz elementami refleksyjnego rozwoju zawodowego nauczyciela.

Publikacja kierowana jest przede wszystkim do studentów kierunków nauczycielskich, nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogów specjalnych oraz nauczycieli akademickich.

W warstwie teoretycznej podręcznik przedstawia podstawy teoretyczne i empiryczne dotyczące historyjek społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) oraz zasad projektowania skutecznych cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS). Omawia również strukturę narracyjną, zastosowanie wsparcia wizualnego oraz sposoby adaptacji treści do zróżnicowanych potrzeb uczących się.

W warstwie praktycznej publikacja koncentruje się na rozwijaniu umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów w kontekście trudności społeczno-emocjonalnych, projektowania i wdrażania cyfrowych historyjek społecznych zgodnych z celami dydaktycznymi, integracji elementów multimedialnych w praktyce edukacyjnej oraz planowaniu ich implementacji i ewaluacji.

Istotnym elementem podręcznika jest również refleksyjna praktyka edukacyjna, obejmująca ocenę i modyfikację cyfrowych historyjek społecznych (DSS) w oparciu o obserwowane efekty edukacyjne oraz uwarunkowania kontekstowe, a także stosowanie zasad etycznych w projektowaniu i wykorzystaniu narzędzi cyfrowych w edukacji włączającej.

Podręcznik, poza funkcją dydaktyczną, stanowi również źródło wiedzy dla osób zainteresowanych inkluzyjnymi, opartymi na dowodach naukowych oraz cyfrowo wspieranymi praktykami pedagogicznymi, ukierunkowanymi na wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci, w szczególności dzieci z ASD.

Cyfrowe historyjki społeczne (DSS) w praktyce edukacyjnej

Cyfrowe historyjki społeczne (Digital Social Stories, DSS) stanowią ustrukturyzowane, wizualnie wspierane i pedagogicznie osadzone podejście dydaktyczne, którego celem jest rozwijanie rozumienia społecznego, regulacji emocji oraz zachowań adaptacyjnych u dzieci ze spektrum autyzmu (ASD). DSS wywodzą się z klasycznych historyjek społecznych opracowanych przez Carol Gray w latach 90. XX wieku. Tradycyjne historyjki społeczne są formą interwencji narracyjnej wspomagającej dzieci i młodzież z ASD w rozumieniu sytuacji społecznych, oczekiwań oraz perspektyw innych osób. Ich celem jest dostarczanie uporządkowanych i opisowych wyjaśnień kontekstów społecznych, uwzględniających perspektywę uczestników interakcji, przy jednoczesnym unikaniu bezpośredniego korygowania zachowań.

DSS rozwijają tę koncepcję poprzez wykorzystanie form multimedialnych i technologicznie wspieranych. Zakorzenione w teorii uczenia społecznego oraz podejściu opartym na dowodach naukowych, wykorzystują spersonalizowane narracje pomagające dzieciom przewidywać sytuacje społeczne, interpretować sygnały kontekstowe oraz rozwijać adekwatne reakcje w codziennych środowiskach edukacyjnych i społecznych. Zapewniając przewidywalność oraz wyraźne rusztowanie poznawcze i kontekstowe, sprzyjają autonomii, uczestnictwu i inkluzyjnemu zaangażowaniu dzieci w edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej.

Włączenie technologii cyfrowych do praktyki edukacyjnej znacząco poszerzyło możliwości wykorzystania historyjek społecznych, przekształcając je w narzędzia multimedialne. Mogą one łączyć obraz, narrację dźwiękową i elementy interaktywne, co

zwiększa ich dostępność, atrakcyjność oraz skuteczność dydaktyczną. Przy zachowaniu zgodności z celami pedagogicznymi i potrzebami rozwojowymi dzieci formaty cyfrowe zachowują kluczowe cechy tradycyjnych historii społecznych, jednocześnie zwiększając ich elastyczność, inkluzyjność oraz adekwatność do współczesnych realiów edukacyjnych.

Struktura i założenia podręcznika

Podręcznik opiera się na koherentnej strukturze dydaktycznej, integrującej podstawy teoretyczne, zasady metodologiczne, projektowanie cyfrowych historii społecznych (DSS), ich zastosowanie w praktyce szkolnej, monitorowanie oraz refleksję. Jego struktura została świadomie powiązana z jasno określonymi efektami uczenia się, praktyką refleksyjną oraz celami ukierunkowanymi na rozwój wiedzy, umiejętności i osądu zawodowego, zapewniając, że czytelnik nie tylko zdobywa wiedzę, lecz także rozwija kompetencje odpowiedzialnego stosowania DSS w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD).

Podręcznik składa się z sześciu rozdziałów, które tworzą progresywną ścieżkę uczenia się: od rozumienia rozwoju oraz funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci ze spektrum autyzmu, poprzez projektowanie i tworzenie cyfrowych historii społecznych, aż po ich wdrażanie, ewaluację oraz refleksyjny rozwój zawodowy. Taka sekwencja wspiera uczenie się kumulatywne, umożliwiając integrację teorii z praktyką oraz strategiami interwencji opartymi na dowodach.

Każdy rozdział zawiera:

- wprowadzenie do rozdziału – syntetycznie przedstawiające jego założenia, cele oraz znaczenie dla praktyki edukacyjnej
- cele rozdziału – określające oczekiwaną wiedzę, umiejętności oraz osąd profesjonalny,
- zagadnienia do analizy i refleksji – wspierające integrację wiedzy teoretycznej z praktyką oraz rozwijanie osądu profesjonalnego.

Podręcznik rozpoczyna się od analizy funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) w kontekście ich rozwoju społeczno-emocjonalnego. Pierwszy rozdział przedstawia charakterystykę rozwoju, profile społeczno-emocjonalne oraz typowe

wzorce komunikacyjne dzieci z ASD, osadzając cyfrowe historie społeczne (DSS) w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wskazuje ich znaczenie dla planowania celów uczenia się, projektowania strategii pracy w klasie oraz realizacji działań inkluzyjnych.

Kolejny rozdział przedstawia podstawy teoretyczne i metodologiczne historyjek społecznych. Definiuje historyjki społeczne, ich kluczowe elementy oraz podstawy oparte na dowodach naukowych, a także omawia zasady ich tworzenia i stosowania w praktyce edukacyjnej. Szczególną uwagę poświęcono przejściu od tradycyjnych form narracyjnych do rozwiązań cyfrowych, podkreślając korzyści dydaktyczne wynikające z wykorzystania narracji multimedialnych, zwłaszcza w zakresie zwiększania zaangażowania, zrozumienia oraz dostępności procesu uczenia się.

Trzeci rozdział koncentruje się na projektowaniu cyfrowych historyjek społecznych, obejmując dobór typów multimediiów, platform cyfrowych oraz narzędzi technologicznych. Przedstawia wskazówki dotyczące integracji elementów narracyjnych wspieranych wideo, obrazem, animacją, rozwiązaniami interaktywnymi oraz narzędziami opartymi na sztucznej inteligencji, a także wprowadza zasady projektowania ukierunkowane na maksymalizację dostępności poznawczej, zaangażowania uczącego się oraz spójności dydaktycznej.

Czwarty rozdział poświęcony jest włączaniu cyfrowych historyjek społecznych do praktyki edukacyjnej. Omawia strategie ich integracji w codziennych działaniach nauczyciela, w tym dobór tematów zgodnych z celami społeczno-emocjonalnymi, współpracę z rodzinami i opiekunami oraz promowanie zrównoważonych i inkluzyjnych praktyk edukacyjnych. Podkreśla, że DSS powinny stanowić element całościowego, kontekstowo wrażliwego podejścia dydaktycznego, a nie funkcjonować jako działania izolowane.

Piąty rozdział wprowadza zagadnienia ewaluacji skuteczności cyfrowych historyjek społecznych. Przedstawia strukturyzowane narzędzia obserwacyjne, listy kontrolne oraz instrumenty oceny koleżeńskiej służące monitorowaniu efektów ich stosowania. Akcentuje znaczenie praktyki opartej na dowodach, systematycznego gromadzenia danych oraz refleksji zawodowej jako podstawy modyfikacji działań dydaktycznych oraz podejmowania trafnych decyzji pedagogicznych.

Ostatni, szósty rozdział syntetyzuje wcześniejsze treści w ramach praktycznego modelu wdrożeniowego. Przedstawia cykliczny model obejmujący etapy planowania, projektowania, wdrażania, monitorowania, refleksji oraz adaptacji, wspierany przez strukturyzowane szablony, przykłady oparte na studiach przypadków oraz strategię pedagogiki inkluzyjnej. Podkreśla znaczenie rozwijania osądu zawodowego, dostosowywania działań do kontekstu edukacyjnego oraz ciągłego doskonalenia praktyki dydaktycznej.

Podręcznik został dodatkowo uzupełniony o sekcję „Szybki Start – Przewodnik”, która stanowi przystępne wprowadzenie dla czytelnika. Obejmuje ona przegląd Cyfrowych Historyjek Społecznych (Digital Social Stories – DSS), krok po kroku przedstawione wskazówki dotyczące ich wdrażania, omówienie struktury podręcznika, kluczowe zasady skutecznej praktyki DSS, główne przesłanie oraz wskazówki dotyczące korzystania z zasobów cyfrowych. Sekcja ta została zaprojektowana tak, aby umożliwić szybkie zorientowanie się w założeniach DSS oraz wstępne przygotowanie do ich praktycznego stosowania, zanim czytelnik przejdzie do szczegółowych treści poszczególnych rozdziałów.

Oprócz części głównej, podręcznik zawiera szereg załączników, które dostarczają narzędzi praktycznych oraz materiałów uzupełniających wspierających wykorzystanie Cyfrowych Historyjek Społecznych (Digital Social Stories – DSS) w praktyce edukacyjnej:

- Załącznik 1 – Model cyfrowych historyjek społecznych;
- Załącznik 2 – Opis pilotażowego kursu podstawowego (28 godzin);
- Załącznik 3 – Wzór certyfikatu mikropoświadczenia;
- Załącznik 4 – Narzędzia ewaluacyjne do rozdziału 5, w tym arkusze obserwacji, narzędzia oceny użyteczności i dostępności oraz formularze oceny koleżeńskiej;
- Załącznik 5 – Wytyczne dotyczące wykorzystania pytań refleksyjnych wspierających krytyczne myślenie, rozumowanie zawodowe oraz refleksję nad planowaniem, oceną i adaptacją cyfrowych historyjek społecznych w praktyce klasowej;
- Załącznik 6 – Skonsolidowane ramy wdrażania mikropoświadczeń oraz zapewniania jakości, gwarantujące spójność realizacji kursów, procedur ewaluacyjnych oraz standardów certyfikacji pomiędzy instytucjami partnerskimi;

- Załącznik 7 – Karty pracy dla uczestników wspierające praktyczne zastosowanie cyfrowych historyjek społecznych, obejmujące analizę studiów przypadków oraz refleksyjne opracowanie historii sukcesu.

Podręcznik kończy się syntezą głównych założeń koncepcyjnych, metodologicznych i praktycznych przedstawionych w całej publikacji. Zakończenie podkreśla nadrzędny wkład Cyfrowych Historyjek Społecznych w rozwój edukacji włączającej wspieranej technologiami cyfrowymi oraz wskazuje możliwe kierunki dalszej praktyki, badań i rozwoju zawodowego.

Ostatnia część książki obejmuje Bibliografię, zawierającą kompleksowy wykaz źródeł naukowych stanowiących podstawę teoretyczno-metodologiczną podręcznika.

Znaczenie i zastosowanie praktyczne podręcznika

Podręcznik stanowi opracowanie naukowo-dydaktyczne o charakterze akademickim, osadzone w aktualnej wiedzy oraz współczesnej praktyce badawczej i edukacyjnej. Ma on charakter zarówno publikacji źródłowej, jak i opracowania wspierającego kształcenie nauczycieli na poziomie akademickim oraz rozwój ich kompetencji zawodowych w pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Publikacja została przygotowana z myślą o przygotowaniu nauczycieli do pracy w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych, w warunkach edukacji włączającej, z uwzględnieniem potrzeb dzieci o zróżnicowanych profilach rozwojowych, w tym dzieci ze spektrum autyzmu oraz w szerszym ujęciu neuroróżnorodności.

Podręcznik wpisuje się w dwa komplementarne rozwiązania dydaktyczne opracowane w ramach projektu EARLY-ASD: pełny program kształcenia obejmujący 60 godzin zajęć oraz pilotażowy kurs mikropoświadczeń w wymiarze 28 godzin. Oba rozwiązania zostały zaprojektowane zgodnie z deskryptorami poziomu 6 Europejskiej Ramy Kwalifikacji (EQF) oraz podejściem opartym na efektach uczenia się, co zapewnia spójność między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi w kontekście akademickim.

Publikacja promuje:

- praktykę opartą na dowodach naukowych,
- refleksyjne i inkluzyjne podejście pedagogiczne,
- rozwój osądu profesjonalnego oraz kompetencji w zakresie cyfrowych strategii interwencyjnych,
- integrację wiedzy teoretycznej z praktyką edukacyjną.

W rezultacie stanowi spójne narzędzie wspierające rozwój kompetencji nauczycieli pracujących na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w warunkach różnorodności edukacyjnej i neuroróżnorodności.

Dzięki pracy z podręcznikiem czytelnicy mogą:

- rozumieć rozwój społeczno-emocjonalny dzieci z ASD,
- projektować cyfrowe historyjki społeczne (DSS),
- wykorzystywać narzędzia multimedialne w praktyce edukacyjnej,
- wdrażać DSS w środowisku edukacyjnym,
- monitorować, oceniać i modyfikować działania interwencyjne,
- stosować zasady etyczne i inkluzyjne w pracy dydaktycznej.

Podręcznik pełni funkcję przewodnika akademickiego, integrującego perspektywę teoretyczną, metodologiczną i praktyczną. Umożliwia łączenie rozumienia koncepcyjnego z jego zastosowaniem w praktyce edukacyjnej w ramach kształcenia nauczycieli.

SZYBKI START: PRZEWODNIK

Charakterystyka cyfrowych historyjek społecznych

Ten Przewodnik szybkiego startu stanowi uporządkowane i praktyczne wprowadzenie do stosowania cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS) w praktyce edukacyjnej. Jego celem jest wsparcie przyszłych nauczycieli, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz praktyków w rozpoczęciu i rozwijaniu pracy z DSS w sposób przejrzysty, możliwy do wdrożenia i osadzony pedagogicznie.

Cyfrowe historyjki społeczne stanowią podejście oparte na dowodach, wspierające rozwój społeczno-emocjonalny oraz dobrostan dzieci ze spektrum autyzmu (ASD). Poprzez ustrukturyzowane, spersonalizowane i wizualnie wspierane narracje DSS pomagają dzieciom:

- rozumieć sytuacje społeczne
- przewidywać oczekiwania
- regulować emocje
- pewniej uczestniczyć w codziennych interakcjach

Zgodnie z podejściem przedstawionym w niniejszym podręczniku, DSS nie są narzędziami jednorazowego użytku, lecz elementem cyklicznego i refleksyjnego procesu dydaktycznego obejmującego: planowanie → projektowanie → wdrażanie → obserwację → refleksję → adaptację.

Wdrażanie cyfrowych historyjek społecznych – krok po kroku

Niniejszy przewodnik przedstawia kluczowe etapy w formie uproszczonej i ukierunkowanej na praktykę.

Krok 1: Określenie obszaru i celu

Na początku należy zidentyfikować konkretną sytuację społeczno-emocjonalną lub umiejętność istotną dla codziennego funkcjonowania i uczestnictwa dziecka.

Przykłady obejmują:

- czekanie na swoją kolej
- prośenie o pomoc
- radzenie sobie ze zmianami w rutynie
- inicjowanie lub dołączanie do interakcji rówieśniczej

Określając cel, należy uwzględnić trzy powiązane wymiary dobrostanu:

- emocjonalny (np. poczucie bezpieczeństwa, radzenie sobie z lękiem)
- społeczny (np. interakcja, przynależność, uczestnictwo)
- edukacyjno-funkcjonalny (np. zaangażowanie w aktywności klasowe)

Skuteczne DSS koncentrują się na jednej jasno określonej sytuacji lub zachowaniu, co umożliwia ukierunkowane wsparcie i obserwowalny postęp.

Krok 2: Wybór odpowiedniego formatu historii

Należy wybrać format zgodny z doświadczeniem nauczyciela, dostępnymi zasobami oraz potrzebami dziecka:

- historyjki oparte na zdjęciach (zalecane dla początkujących i uczniów wymagających konkretności)
- historyjki ilustracyjne (ułatwiający generalizację i myślenie abstrakcyjne)
- historyjki wideo lub multimedialne (zwiększające zaangażowanie i interaktywność)

Na etapie początkowym należy priorytetowo traktować prostotę, przejrzystość i dostępność, a nie złożoność technologiczną.

Krok 3: Projektowanie znaczącej i uporządkowanej historyjki społecznej

Podczas tworzenia cyfrowej historyjki społecznej należy:

- stosować jasny, zwięzły i konkretny język,
- opisywać sytuację, istotne sygnały społeczne i oczekiwane zachowania,
- w razie potrzeby uwzględniać zdania perspektywiczne (co inni mogą myśleć lub czuć),
- zachować wspierający, neutralny i nieoceniający ton,
- integrować elementy wizualne, które są znaczące i nie przeciążają poznawczo.

Historyjka powinna wspierać:

- przewidywalność (co się wydarzy)
- zrozumienie (dlaczego się wydarzy)
- ukierunkowaną reakcję (co dziecko może zrobić)

Zasady projektowania, szablony i narzędzia przedstawiono w Rozdziale 3 i Załączniku 1.

Krok 4: Wprowadzenie i osadzenie historyjek społecznych w kontekście

Skuteczność DSS zależy od sposobu ich wprowadzenia i integracji w codziennej praktyce:

- przedstaw historię przed wystąpieniem danej sytuacji
- angażuj dziecko poprzez wspólne czytanie, oglądanie lub interakcję
- powtarzaj regularnie, aby utrwalać rozumienie
- włączaj historyjki w codzienne rutyny i naturalne konteksty

W miarę możliwości należy angażować rodziców lub opiekunów. Spójność i kontekstowość są kluczowe dla uczenia się i zmiany zachowania. DSS są najbardziej skuteczne, gdy stanowią część szerszego, inkluzyjnego i relacyjnego podejścia edukacyjnego, a nie izolowaną interwencję.

Krok 5: Obserwacja, dokumentacja i modyfikacja

Systematyczna obserwacja jest kluczowa. Należy monitorować reakcje dziecka:

- obserwować zaangażowanie, rozumienie i zmiany w zachowaniu,
- stosować narzędzia strukturyzowane, takie jak listy kontrolne i arkusze obserwacji,
- identyfikować elementy skuteczne oraz wymagające modyfikacji.

Pytania pomocnicze:

- Czy dziecko angażuje się w historię?
- Czy obserwuje się zmianę zachowania lub uczestnictwa?

W razie potrzeby należy:

- uprościć historię,
- dostosować elementy wizualne lub język,
- zmienić czas lub kontekst stosowania.

DSS należy traktować jako narzędzia adaptacyjne, stale doskonalone na podstawie reakcji i postępów dziecka.

Krok 6: Praktyka refleksyjna

Refleksja wspiera uczenie się zawodowe i podejmowanie trafnych decyzji. Jest integralnym elementem wdrażania DSS. Należy rozważyć:

- w jakim stopniu historyjka wspierała rozumienie
- czy zwiększyła komfort emocjonalny lub uczestnictwo
- co działało dobrze, a co można poprawić

Wykorzystuj:

- pytania refleksyjne (w każdym rozdziale)
- dyskusję zespołową
- wspólną analizę

Refleksja łączy praktykę z podejściem opartym na dowodach i wspiera rozwój kompetencji zawodowych.

Krok 7: Rozwijanie i doskonalenie praktyki

W miarę wzrostu doświadczenia:

- eksperymentuj z różnymi formatami i narzędziami
- dostosowuj historie do nowych sytuacji i kontekstów
- współpracuj z zespołem, rodzicami i specjalistami
- integruj DSS z szerszymi strategiami inkluzyjnymi i rozwojowymi

Na tym etapie DSS stają się częścią szerszego systemu wsparcia dziecka, wspierając inkluzyjną edukację i dobrostan. Zaawansowane zastosowania i modele cykliczne przedstawiono w Rozdziale 6.

Struktura podręcznika

Niniejszy Przewodnik szybkiego startu stanowi punkt wyjścia do pracy z podręcznikiem oraz wprowadzenie do jego pełnej struktury. W celu pogłębienia wiedzy oraz przejścia do kolejnych obszarów tematycznych należy zapoznać się z następującymi rozdziałami:

- Rozdział 1 – Dzieci z ASD a rozwój społeczno-emocjonalny
- Rozdział 2 – Historyjki społeczne
- Rozdział 3 – Projektowanie cyfrowych historyjek społecznych: zasady, technologie i narzędzia
- Rozdział 4 – Integracja cyfrowych historyjek społecznych w praktyce edukacyjnej
- Rozdział 5 – Ocena skuteczności cyfrowych historyjek społecznych
- Rozdział 6 – Cyfrowe historyjki społeczne: wdrażanie i refleksyjny rozwój nauczyciela

Podręcznik zawiera również załączniki z praktycznymi narzędziami i materiałami wspierającymi wykorzystanie cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories – DSS) w praktyce edukacyjnej.

Kluczowe zasady skutecznej praktyki DSS

- Ukierunkowanie na cel (jedna sytuacja lub umiejętność na raz)
- Jasność, struktura i dostępność
- Uwzględnienie kontekstu oraz indywidualizacja
- Osadzenie w codziennej praktyce edukacyjnej
- Ciągła obserwacja, ewaluacja i modyfikacja

Główne przesłanie

Cyfrowe historyjki społeczne są najbardziej efektywne, gdy nie są traktowane jako izolowane narzędzia, lecz jako element szerszego, refleksyjnego i inkluzyjnego podejścia pedagogicznego, które wspiera uczestnictwo, rozumienie oraz dobrostan dzieci w środowisku edukacyjnym.

Korzystanie z zasobów cyfrowych

Niniejszy podręcznik jest uzupełniony zestawem zasobów cyfrowych zaprojektowanych w celu wspierania praktycznego wdrażania cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS) w środowiskach edukacyjnych. Wszystkie materiały są dostępne na platformie projektu EARLY-ASD: <https://earlyasd.eu/web/>

Zasoby te zostały uporządkowane w trzy główne obszary tematyczne, wspierające strukturalny proces uczenia się — od wprowadzenia i podstawowego zrozumienia, poprzez narzędzia metodyczne, aż po praktyczne zastosowanie i rezultaty projektu.

Zasoby „Quick Start”

Materiały wprowadzające, przykłady oraz szablony wspierające pierwsze kroki w pracy z cyfrowymi historyjkami społecznymi.

Sekcja obejmuje:

- wprowadzenie do wdrażania DSS
- praktyczne przykłady i szablony
- dostęp do podręcznika projektowego i podstawowych materiałów

Narzędzia i platformy

Zestaw rekomendowanych narzędzi cyfrowych do projektowania i tworzenia cyfrowych historyjek społecznych.

Sekcja wspiera:

- tworzenie multimedialnych historyjek społecznych
- dobór odpowiednich narzędzi autorskich
- wdrażanie rozwiązań pedagogicznych i technicznych

Cyfrowe historyjki społeczne

Repozytorium przykładowych cyfrowych historyjek społecznych opracowanych w ramach projektu EARLY-ASD.

Sekcja zawiera:

- przykłady dobrej praktyki

- modele wdrażania DSS w kontekstach edukacyjnych
- materiały referencyjne do adaptacji w pracy dydaktycznej

ROZDZIAŁ 1. DZIECI Z ASD A ROZWÓJ SPOŁECZNO-EMOCJONALNY

Wprowadzenie

Rozwój społeczno-emocjonalny odgrywa kluczową rolę w uczestnictwie małych dzieci w codziennych sytuacjach społecznych, w tym w interakcjach z rówieśnikami, komunikacji z dorosłymi oraz angażowaniu się w środowiska edukacyjne. U dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) ten obszar rozwoju może przebiegać odmiennie, co może wpływać na sposób postrzegania sygnałów społecznych, regulowania emocji oraz reagowania na codzienne oczekiwania społeczne.

Autyzm nie jest „złym zachowaniem”, lecz odrębnym profilem neurorozwojowym, który wpływa na rozumienie sytuacji społecznych, regulację emocji, tolerancję bodźców sensorycznych oraz funkcje wykonawcze (np. elastyczność poznawczą i hamowanie reakcji) (APA, 2022). Ponieważ przyczyny zachowań dzieci ze spektrum autyzmu często nie są widoczne od razu, a różnice w komunikacji mogą utrudniać im jasne wyjaśnianie swoich reakcji, zachowania te bywają błędnie interpretowane jako „złośliwość”, „lenistwo” lub „brak motywacji”.

Wypracowanie trafnego rozumienia zachowań dzieci z ASD stanowi zatem kluczową podstawę do tworzenia odpowiednich i skutecznych historyjek społecznych. Taka wiedza może następnie wspierać kilka istotnych etapów praktyki: (a) wybór tematu i celu historyjki społecznej, (b) projektowanie cyfrowych historyjek społecznych, (c) wdrażanie historyjek społecznych w praktyce oraz (d) ocenę ich skuteczności.

Celem niniejszego rozdziału jest:

- Zrozumienie uwarunkowań rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD oraz ich potencjalnych trudności, obejmujących między innymi problemy w komunikacji społecznej, zwiększoną reaktywność i/lub trudności w modulacji emocji oraz sztywne wzorce zachowań (APA, 2022; Mazefsky i in., 2013).

- Rozwijanie umiejętności wstępnego identyfikowania dominującego źródła trudności, niezależnie od tego, czy dotyczą one komunikacji społecznej, regulacji emocji, przetwarzania sensorycznego czy funkcji wykonawczych, oraz zrozumienie, że każdy z tych obszarów wymaga odmiennych celów i form wsparcia (Demetriou i in., 2018; Robertson i Baron-Cohen, 2017).
- Rozwijanie umiejętności formułowania celu historyjki społecznej w sposób konkretny, obserwowalny i mierzalny oraz zrozumienie, że skuteczność stosowanej metody zależy między innymi od precyzji określenia celu (Kokina i Kern, 2010).
- Rozwijanie umiejętności rozpoznawania „pułapek” występujących w środowisku edukacyjnym (w tym przeciążenia sensorycznego lub społecznego, maskowania trudności, przemocy rówieśniczej/bullyingu oraz błędnej interpretacji zachowań) oraz identyfikowania sygnałów ostrzegawczych, tak aby cel oddziaływań był właściwie ukierunkowany albo na rozwijanie umiejętności dziecka, albo na modyfikację środowiska (Halsall i in., 2021; Hull i in., 2017; Sreckovic i in., 2014).

1.1. Podstawy zaburzeń ze spektrum autyzmu

Współczesne podejścia coraz częściej opisują ASD jako formę neuroróżnorodności — alternatywny profil rozwoju i funkcjonowania mózgu, który obejmuje zarówno realne trudności, jak i potencjalne mocne strony (Kapp i in., 2013; den Houting, 2019; Pellicano i den Houting, 2022). Koncepcja neuroróżnorodności nie neguje potrzeby wsparcia; zmienia raczej perspektywę z prób „naprawiania” dziecka lub eliminowania wszystkich cech autystycznych na rzecz dostosowywania środowiska oraz nauczania odpowiednich strategii radzenia sobie.

W kontekście edukacyjnym przekłada się to na praktyczne pytania:

- Co pomaga dziecku zrozumieć sytuacje społeczne? (np. jasne zasady, konkretność, modele zachowań, wsparcie wizualne).
- Co przeciąża dziecko? (np. hałas, chaos, szybkie zmiany, niejednoznaczność, wymagania komunikacyjne).

- Jakie są mocne strony dziecka? (cechy lub umiejętności, które można wykorzystać w kontekście edukacyjnym lub motywacyjnym) (Lai i in., 2014; Baron-Cohen i in., 2009).

Z perspektywy diagnostycznej spektrum autyzmu opiera się na współwystępowaniu dwóch grup charakterystyk: (1) utrzymujących się trudności w komunikacji społecznej i interakcjach społecznych oraz (2) ograniczonych i powtarzalnych wzorców zachowań, zainteresowań lub aktywności, przy czym nietypowa reaktywność sensoryczna została w DSM-5-TR (APA, 2022) wyraźnie włączona do drugiej grupy.

Zrozumienie tych dwóch obszarów często pozwala lepiej wyjaśnić to, co obserwuje się w codziennym zachowaniu dzieci: z jednej strony to, jak dziecko rozumie i prowadzi interakcję, a z drugiej — jak radzi sobie z przeciążeniem, zmianą i nieprzewidywalnością (Hirota i King, 2023; Lord i in., 2018).

Trudności w komunikacji społecznej w ASD nie ograniczają się wyłącznie do kwestii mowy. Dziecko może mówić płynnie, używać bogatego słownictwa i poprawnych struktur gramatycznych, a mimo to doświadczać istotnych trudności w komunikacji społecznej, ponieważ kluczowy problem często dotyczy pragmatyki — czyli tego, jak język funkcjonuje w relacjach: rozpoznawania intencji, dostosowywania wypowiedzi do sytuacji i rozmówcy, naprzemienności w dialogu, rozumienia implikatur konwersacyjnych, żartów czy wypowiedzi pośrednich (Tager-Flusberg i Caronna, 2007).

W środowisku edukacyjnym prowadzi to do pozornie paradoksalnych zjawisk, na przykład: dziecko odpowiada poprawnie w spokojnej rozmowie indywidualnej, ale gubi sens w dynamicznej dyskusji grupowej; rozumie słowa, ale nie funkcję wypowiedzi (np. czy była to pytanie informacyjne, żart, ironia czy upomnienie); reaguje dosłownie, ponieważ trudniejsze jest integrowanie treści z tonem i kontekstem (American Psychiatric Association, 2022; Matthews i in., 2018). Pragmatyka językowa często pełni funkcję wspierającą regulację emocji — kiedy język w użyciu społecznym „nie działa”, dziecko częściej przechodzi z napięcia bezpośrednio do zachowania (wycofanie, złość, ucieczka), zamiast rozładować sytuację poprzez rozmowę (Tager-Flusberg i Caronna, 2007; Matthews i in., 2018).

Trudności w komunikacji społecznej dotyczą również problemów w zakresie wzajemności społeczno-emocjonalnej. Oznacza to, że interakcja może przypominać mniej płynną „wymianę”, a bardziej sekwencję równoległych działań. Dziecko może rzadziej niż rówieśnicy inicjować kontakt spontanicznie, mieć większe trudności z utrzymaniem naprzemienności w dialogu oraz elastycznym reagowaniem na to, co wnosi druga osoba (np. zmiany tematu, sygnały znudzenia lub zażenowania), a dzielenie uwagi i afektu może być mniej wyraźne lub pojawiać się jedynie w określonych sytuacjach (APA, 2022).

Jednocześnie nie jest to równoznaczne z „brakiem chęci” czy „brakiem przywiązania”. Dzieci ze spektrum często potrzebują relacji społecznych i interakcji; jednak rozumienie zasad interakcji, norm niewypowiedzianych wprost oraz dostosowywanie się do nich może wymagać znacznego wysiłku (Cresswell i in., 2019; Cook i in., 2021). Sygnały społeczne są mniej intuicyjne, przetwarzane wolniej lub wiążą się z większym kosztem regulacyjnym, szczególnie w warunkach stresu i przeciążenia (Hirota i King, 2023; Lord i in., 2018).

Opisane trudności w komunikacji i interakcjach społecznych są w dużej mierze efektem procesu uczenia się społecznego; dlatego też kluczowe znaczenie mają cechy środowiska, w którym rozwija się dziecko, ponieważ środowisko to może jednocześnie stanowić podstawę do budowania tych umiejętności. Nie bez powodu klasyfikacje diagnostyczne podkreślają, czy deficyty u dziecka występowały pomimo licznych możliwości nabywania odpowiednich kompetencji w toku rozwoju (APA, 2022). Różnicowanie diagnozy ASD lub identyfikacja możliwych współwystępujących zaburzeń jest zatem istotne, aby uwzględnić te aspekty w procesie wsparcia (Odachowska-Rogalska i in., 2025).

W obszarze relacji społecznych w ASD kluczowe trudności dotyczą zwykle nie samej obecności kontaktów społecznych, lecz jakości i „mechaniki” relacji: dostosowywania zachowania do kontekstu (np. innych zasad obowiązujących na przerwie, innych na lekcji), rozumienia niepisanych norm grupowych oraz utrzymywania relacji rówieśniczych w sytuacjach, w których zasady zmieniają się dynamicznie i wymagają negocjacji. Może to prowadzić do częstszych nieporozumień, wycofywania się z kontaktu

lub poszukiwania relacji w bardziej przewidywalnych formach (np. wokół wspólnych zainteresowań), mimo realnej potrzeby przynależności (APA, 2022; Lord i in., 2018).

W praktyce oznacza to również większą wrażliwość na presję grupy oraz wyższe ryzyko wtórnych konsekwencji (np. nasilonego lęku), gdy środowisko nie zapewnia jasnej struktury i ochrony przed przeciążeniem społecznym (Hirota, King, 2023).

Drugi filar — sztywność/powtarzalność oraz ograniczone zainteresowania — najczęściej przejawia się silną potrzebą przewidywalności i trudnościami w zmianie planów, a także powtarzalnymi zachowaniami pełniącymi funkcję samoregulacyjną (APA, 2022; Lord i in., 2018). Dorośli często opisują to jako „upór”, jednak w praktyce jest to nierzadko strategia redukcji chaosu: stała sekwencja zdarzeń i jasne zasady obniżają niepewność, która u wielu dzieci ze spektrum szybko prowadzi do wzrostu pobudzenia.

Dlatego zmiany aktywności lub niejednoznaczne instrukcje stanowią typowe punkty wyzwalające — nie dlatego, że uczeń „nie chce”, lecz dlatego, że koszt adaptacji jest wysoki i gwałtownie rośnie wraz ze wzrostem obciążenia (Hirota, King, 2023; Lord i in., 2018).

Częścią mechanizmów wyjaśniających przeciążenie w środowisku szkolnym jest atypowe przetwarzanie sensoryczne. Przegląd badań Robertsona i Barona-Cohana (2017) pokazuje, że atypowe przetwarzanie sensoryczne stanowi istotny element fenotypu autyzmu i może wpływać na zachowanie dziecka w wielu obszarach. W praktyce oznacza to, że hałas i tłok, intensywne oświetlenie, zapachy, kontakt fizyczny w tłumie czy „chaos bodźcowy” podczas pracy grupowej mogą podnosić poziom pobudzenia do tego stopnia, że dziecko traci dostęp do płynnej komunikacji, elastyczności poznawczej i hamowania reakcji, co otoczenie może interpretować jako zachowania trudne, wycofanie lub eskalację (Robertson, Baron-Cohen, 2017; APA, 2022). Dlatego jeśli celem jest wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego, warto równolegle zadać pytania:

1. czy uczeń rozumie społeczną logikę sytuacji i intencje innych osób, oraz
2. czy środowisko i zmiana nie przekroczyły jego progu tolerancji, ponieważ te dwa mechanizmy niemal zawsze współdziałają (Lord i in., 2018; Hirota i King, 2023).

U wielu uczniów obraz funkcjonowania społeczno-emocjonalnego wynika z nakładania się cech autystycznych oraz dodatkowych trudności rozwojowych lub emocjonalnych.

Badania populacyjne pokazują, że współwystępowanie zaburzeń psychicznych i rozwojowych jest częste u dzieci ze spektrum, a ich konfiguracje różnią się między osobami (Simonoff i in., 2008). Jedną z najczęstszych i najbardziej wpływających na zachowanie trudności jest lęk. Metaanaliza van Steensel i współpracowników wskazuje, że znaczna część dzieci i młodzieży ze spektrum spełnia kryteria co najmniej jednego zaburzenia lękowego, przy zróżnicowanym profilu lęku (van Steensel i in., 2011).

Lęk w ASD nie zawsze ujawnia się w typowy sposób; często przyjmuje formę unikania (np. milczenia, „znikania” na bok), „utknięcia” na określonym etapie zadania lub aktywności, wybuchów emocjonalnych, silnego perfekcjonizmu lub dolegliwości somatycznych (Kerns i in., 2014).

Kolejnym częstym współwystępowaniem są trudności z uwagą i impulsywnością (profil ADHD). Metaanalizy wskazują, że część osób z ASD spełnia również kryteria ADHD (Rong i in., 2021). Może to znacząco zmieniać obraz trudności społeczno-emocjonalnych. Oznacza to, że ta sama interwencja społeczna (np. „poczekaj na swoją kolej”) może nie przynosić efektu, jeśli nie zostanie uzupełniona o mikrostrategie wykonawcze (krótkie etapy działania, jasne sygnały rozpoczęcia i zakończenia, przewidywalną strukturę, możliwość wyboru), ponieważ problemem często nie jest sama intencja, lecz kontrola reakcji w czasie rzeczywistym.

Do innych częstych trudności współwystępujących z ASD należą m.in. depresja oraz zaburzenia odżywiania.

Funkcje wykonawcze stanowią zestaw procesów poznawczych umożliwiających kontrolę zachowania w sytuacjach wymagających hamowania impulsów, utrzymywania informacji w pamięci roboczej, planowania oraz przełączania się między zadaniami (Diamond, 2013). W ASD badania konsekwentnie wskazują na ogólne, umiarkowane trudności w tym obszarze, choć profile indywidualne są zróżnicowane (Demetriou i in., 2018; Hill, 2004). U dzieci z ASD można obserwować trudności w zakresie:

- Pamięci roboczej – np. dziecko ma trudność z wieloetapowymi instrukcjami, „wypada” w trakcie zadania lub koncentruje się na jednym kroku, ponieważ nie jest w stanie utrzymać w pamięci całej sekwencji. Może to wyglądać jak brak

współpracy, choć w rzeczywistości wynika z przeciążenia poznawczego (Diamond, 2013).

- Kontroli hamowania – trudność w zatrzymaniu działania, czekaniu na swoją kolej, nieprzerywaniu lub niewchodzeniu w natychmiastową reakcję w sytuacji konfliktowej. Wraz ze wzrostem pobudzenia trudności w hamowaniu mogą się nasilać (Diamond, 2013).
- Przełączania / elastyczności poznawczej – zmiana planów, zmiana zasad gry czy nagle przejście z aktywności A do B mogą wywoływać opór lub silne reakcje emocjonalne (Lage i in., 2024).
- Planowania i monitorowania działania – w pracy grupowej dziecko może nie być w stanie samodzielnie podzielić zadania na etapy, ocenić postępów ani zmienić strategii, co prowadzi do działania chaotycznego albo nadmiernie sztywnego.

Gdy funkcje wykonawcze są silnie obciążone, rutyny i stałe zasady obniżają koszt poznawczy. Obserwowany przez dorosłych „upór” jest więc często próbą utrzymania przewidywalności i kontroli w sytuacji, która dla dziecka jest chaotyczna, zbyt szybka lub niejednoznaczna. W literaturze opisuje się to jako praktyczny przejaw trudności w elastyczności oraz w inicjowaniu i zmianie charakteru działań (Hill, 2004; Demetriou i in., 2018).

Może to przekładać się na konflikty rówieśnicze. W relacjach rówieśniczych wiele zasad ma charakter „niepisany” i zmienia się dynamicznie. Stawia to wysokie wymagania zarówno funkcjom wykonawczym, jak i kompetencjom społecznym. W zabawie zasady są negocjowane i ulegają zmianom; konflikty wymagają jednoczesnego hamowania reakcji, utrzymywania perspektywy drugiej osoby oraz zmiany strategii; współpraca w grupie często wymaga szybkiej interpretacji sytuacji i szybkiej adaptacji.

Trudności w przetwarzaniu sensorycznym często działają jako „ukryty” czynnik wyzwalający zachowanie – nie są łatwo zauważalne, ale znacząco podnoszą poziom pobudzenia. W DSM-5 do kryteriów ASD włączono wprost nadreaktywność lub podreaktywność sensoryczną oraz nietypowe zainteresowanie aspektami sensorycznymi otoczenia (APA, 2022). Hałas, zapachy, silne światło, tłok, przypadkowy dotyk czy konieczność jednoczesnego słuchania i filtrowania bodźców społecznych mogą prowadzić do szybkiego przeciążenia. W przypadku podreaktywności dziecko może

natomiast silnie poszukiwać określonych bodźców sensorycznych. Przegląd badań Robertsona i Barona-Cohana (2017) podkreśla, że różnice w przetwarzaniu sensorycznym stanowią kluczowy komponent autyzmu i mogą wpływać na inne obszary funkcjonowania, w tym zachowanie oraz reakcje społeczne.

Wśród możliwych trudności w przetwarzaniu sensorycznym wymienia się również problemy z interocepcją – czyli zdolnością do zauważania i interpretowania sygnałów płynących z wnętrza ciała (np. napięcia mięśni, przyspieszonego bicia serca, „ściskania” w żołądku), które w typowym rozwoju pomagają rozpoznawać narastanie emocji i uruchamiać strategie samoregulacji na wczesnym etapie. Jeśli interocepcja jest osłabiona, dziecko może przez długi czas nie zauważać, że pobudzenie rośnie – aż do momentu nagłego załamania kontroli.

Badania sugerują, że trudności interoceptywne mogą występować w ASD (szczególnie w okresie dzieciństwa), co może przekładać się na słabsze rozpoznawanie stanów emocjonalnych oraz opóźnione reakcje regulacyjne (Nicholson i in., 2019; Klein i in., 2025).

Mity dotyczące zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) a rzeczywistość

MIT 1: „Dziecko ze spektrum nie ma empatii.”

Rzeczywistość: Empatia ma różne komponenty (m.in. przyjmowanie perspektywy drugiej osoby vs. współodczuwanie emocji oraz trafna interpretacja informacji wynikających ze stanów emocjonalnych). Trudności dzieci ze spektrum najczęściej dotyczą rozumienia perspektywy drugiej osoby. Niektóre osoby w spektrum są opisywane przez bliskich jako „wyjątkowo empatyczne” – silnie współodczuwające emocje innych, głęboko przeżywające sytuacje innych osób i mające silną potrzebę pomagania. Jednocześnie mogą mieć trudność z pełnym i adekwatnym rozumieniem sytuacji, kontekstu emocjonalnego oraz perspektywy i potrzeb drugiej osoby. Istotna jest również koncepcja tzw. „problemu podwójnej empatii”, zgodnie z którą nieporozumienia mają charakter dwukierunkowy: osoby neurotypowe mają trudność w rozumieniu osób neuroatypowych i odwrotnie (Bird i Viding, 2014; Milton, 2012).

MIT 2: „Nie chcą mieć przyjaciół.”

Rzeczywistość: Wiele dzieci ze spektrum doświadcza samotności i pragnie relacji, jednak ma trudności z ich tworzeniem i utrzymywaniem (Bauminger i Kasari, 2000; Cresswell i in., 2019).

MIT 3: „Manipulują / robią to ze złości.”

Rzeczywistość: Takie zachowania są często reakcją na przeciążenie (sensoryczne, społeczne lub poznawcze) albo na lęk. Zachowanie jest komunikatem o stanie regulacji, a nie „strategią dominacji”. Zamiast pytać o cel zachowania, bardziej pomocne jest skupienie się na jego przyczynie (Robertson, Baron-Cohen, 2017; van Steensel i in., 2011).

MIT 4: „Jeśli dobrze mówią i mają wiedzę, nie potrzebują wsparcia.”

Rzeczywistość: Szeroki zasób słownictwa i płynna mowa nie są równoznaczne z adekwatnym rozumieniem komunikatów ani elastycznością w realnych interakcjach. Trudności mogą nie być widoczne „na pierwszy rzut oka”, mogą być maskowane lub ujawniać się dopiero w grupie, w sytuacjach konfliktowych lub pod presją czasu (Tager-Flusberg, Caronna, 2007; Boucher, 2012).

MIT 5: „Wystarczy szybko przyzwyczaić ich do zmian i problem zniknie.”

Rzeczywistość: Elastyczność można rozwijać, ale nie poprzez nagłe wystawianie na trudne sytuacje. Bez przewidywalności i wsparcia wzrasta lęk, a zdolność samoregulacji ulega obniżeniu (APA, 2022; van Steensel i in., 2011).

1.2. Typowy rozwój społeczno-komunikacyjny

Rozwój społeczno-emocjonalny między 3. a 7. rokiem życia w dużej mierze dotyczy tego, czy dziecko potrafi adekwatnie komunikować się w sytuacjach społecznych, na przykład: uczestniczyć w naprzemiennych wymianach komunikacyjnych, odczytywać intencje innych osób, dostrzegać emocje, negocjować zasady zabawy oraz prosić o pomoc w społecznie akceptowany sposób. Komunikacja społeczna jest złożoną kompetencją, wynikającą ze współdziałania języka, rozumienia społecznego, regulacji emocji oraz funkcji poznawczych (w tym funkcji wykonawczych) (Hwa-Froelich, 2022).

W praktyce pomocne jest analizowanie trudności komunikacyjnych na trzech poziomach:

- Poziom społeczno-językowy (np. słownictwo, składnia, umiejętności narracyjne, pragmatyka języka – proszenie, odmawianie, zmiana tematu rozmowy) (Matthews i wsp., 2018),
- Poziom społeczno-poznawczy (np. rozumienie perspektywy drugiej osoby, przewidywanie reakcji, elastyczność poznawcza; rozwój teorii umysłu) (Wellman, Liu, 2004),
- Poziom społeczno-emocjonalny (np. wspólna uwaga, synchronia społeczna, wzajemna regulacja emocji w interakcji) (Jethava i in., 2022).

Ponadto na wszystkie te poziomy wpływają funkcje wykonawcze (pamięć robocza, hamowanie reakcji, elastyczność poznawcza), które często decydują o tym, czy dziecko konsekwentnie pamięta zasady rozmowy, czeka na swoją kolej oraz potrafi zmienić strategię działania, gdy dotychczasowy plan okazuje się nieskuteczny (Diamond, 2013).

W przebiegu typowego rozwoju dzieci uczą się rozumienia komunikatów społecznych poprzez relacje z dorosłymi: początkowo dzięki kontaktowi wzrokowemu, gestom, rytmowi naprzemiennych interakcji i wspólnej uwadze, a dopiero później poprzez coraz bardziej złożone wykorzystanie słów. Wczesne „proto-rozmowy” (naprzemiennosc, reagowanie na sygnały, dostrojenie do partnera interakcji) stanowią fundament późniejszych rozmów werbalnych (CDC, 2025).

Rozumienie bardziej subtelnych znaczeń rozwija się stopniowo. Początkowo dzieci zaczynają wykorzystywać intonację jako wskazówkę interpretacyjną (np. że coś jest „powiedziane nie wprost”), a wraz z wiekiem coraz skuteczniej integrują informacje płynące z intonacji, kontekstu sytuacyjnego oraz intencji mówiącego (Glenwright i in., 2014). Jest to istotne, ponieważ zarówno dorośli, jak i rówieśnicy bardzo często komunikują się za pomocą skrótów myślowych, żartów czy ironii – elementów, których dziecko może nie rozumieć, mimo że zna znaczenie użytych słów.

Poniżej przedstawiono tabelę opisującą typowe wzorce rozwoju społeczno-komunikacyjnego. Należy podkreślić, że brak pojedynczego zachowania z przedstawionej listy nie oznacza automatycznie występowania zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD). Podobny profil funkcjonowania może wynikać między innymi z

opóźnionego rozwoju mowy i języka, trudności słuchowych, nieśmiałości lub lęku społecznego, ADHD, reakcji na stres czy indywidualnych cech temperamentu.

Tabela 1.1. Typowy przebieg rozwoju społeczno-komunikacyjnego dziecka w wieku od 0 do 8 lat

Wiek (orientacyjnie)	Kompetencje społeczno-komunikacyjne	Typowe zachowania	Typowe wskaźniki trudności (do obserwacji)
3 m. (3 miesiące)	Kontakt społeczny, reagowanie na głos/twarz	Uśmiech społeczny, uspokajanie się w odpowiedzi na głos opiekuna, krótkie „dialogi” oparte na mimice i wokalizacjach	Nieliczne reakcje społeczne, słaby kontakt wzrokowy / słaba reakcja na głos
6 miesięcy	Wokalizacje i reagowanie na sygnały społeczne	Gaworzenie, reagowanie na intonację głosu, okazywanie radości w kontakcie społecznym	Ograniczone gaworzenie / ograniczone reakcje na interakcję
9 miesięcy	Naprzemienność interakcji i gesty prospołeczne	Reagowanie na imię, naprzemienne wymiany dźwięków z dorosłym, używanie gestów (np. „weź mnie na ręce”)	Brak reakcji na imię, ograniczona naprzemienność interakcji
12 miesięcy	Gesty komunikacyjne i pierwsze słowa	„pa pa”, kiwanie głową „tak/nie”, wykonywanie prostych poleceń, używanie pierwszych słów w komunikacji	Nieliczne gesty komunikacyjne (wskazywanie, machanie), trudności w rozumieniu prostych poleceń
18 miesięcy	Wspólna uwaga (joint attention) oraz „pokazywanie w celu zakomunikowania	Wskazywanie w celu współdzielenia uwagi („popatrz!”), naśladowanie, początki prostej zabawy symbolicznej	Brak lub bardzo ograniczone wskazywanie / wspólna uwaga, trudności z naśladowaniem w zabawie
24 miesiące	Szybki przyrost słownictwa i podstawy pragmatyki językowej	Łączy dwa słowa, formułuje proste prośby, odmawia, wskazuje obrazki, zaczyna rozumieć proste pytania	Bardzo ograniczone słownictwo / mowa nieużywana w celach społecznych, silna frustracja w sytuacji braku zrozumienia
36 miesięcy	Krótkie rozmowy i zabawa z rówieśnikami	2–3 wymiany w rozmowie, uczestniczenie w zabawie, nazywanie podstawowych emocji	Trudności z naprzemiennością w rozmowie, częste „niespodziewane” konflikty podczas zabawy
4 lata	Narracja oraz rozumienie zasad społecznych	Opowiadanie prostych historii, rozumienie zasad społecznych, lepsze przewidywanie reakcji innych osób	Trudności z opowiadaniem historii (chaotyczne, niespójne), częste „roz mijanie się” w komunikacji / brak dopasowania do rozmówcy
5–6 lat	Wielokrokowa rozmowa oraz rozumienie „dlaczego” i „w jakim celu”	Utrzymywanie tematu rozmowy, odpowiadanie na pytania dotyczące przyczyn, angażowanie się w zabawę tematyczną/odgrywanie ról, używanie przeprosin i komplementów	Interpretacja dosłowna, trudności z elastycznością w rozmowie, brak rozumienia żartów i zabaw społecznych

7–8 lat	Dostosowanie do rozmówcy oraz przestrzeganie zasad grupowych	Umiejętność „naprawiania” rozmowy, lepsze odczytywanie kontekstu, początkowe rozumienie prostego sarkazmu przy wsparciu intonacji	Częste nieporozumienia w grupie, sztywne trzymanie się własnego tematu, trudności z rozumieniem kontekstu i znaczeń pośrednich (aluzji)
---------	--	---	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Centers for Disease Control and Prevention, 2021; Dave i in., 2018; Kliegman i in., 2020; Landry i in., 2006; Malik, Marwaha, 2022; Menyuk, Brisk, 2005; Smith, 2020b).

1.3. Profil społeczno-emocjonalny dzieci z ASD

Zachowanie dziecka z ASD często nie jest prostą konsekwencją braku konkretnej umiejętności. Najczęściej obserwuje się tu współwystępowanie kilku czynników:

- odmienny sposób rozumienia sytuacji społecznych,
- odmienny próg przeciążenia (zarówno sensorycznego, jak i społecznego),
- trudności w regulacji emocji i elastyczności poznawczej,
- obniżenie efektywności funkcjonowania pod wpływem stresu, nawet przy zachowanej teoretycznej wiedzy o tym, jak należy się zachować.

Profil funkcjonowania społeczno-emocjonalnego może również zmieniać się w zależności od poziomu obciążenia, przewidywalności dnia, wsparcia dorosłych oraz doświadczeń w grupie rówieśniczej (np. odrzucenia czy dokuczania). Dlatego zachowanie dziecka powinno być traktowane jako informacja o jego aktualnym stanie oraz wymaganiach sytuacji, a nie jako stała cecha osobowości (Mazefsky i in., 2013; Hanley, 2012).

W praktyce kluczowe znaczenie ma rozróżnienie między brakiem znajomości zasady a brakiem zdolności do jej zastosowania w sytuacji rzeczywistej. To rozróżnienie prowadzi często do zupełnie odmiennych strategii oddziaływań terapeutycznych i edukacyjnych. Dziecko może nie znać reguły lub nie rozumieć jej znaczenia (np. dosłownie interpretuje komunikaty, nie odczytuje intencji i sygnałów społecznych). W ASD trudności pragmatyczne stanowią charakterystyczny element profilu komunikacyjnego, nawet przy prawidłowym zasobie słownictwa i poprawnej gramatyce (Tager-Flusberg, Caronna, 2007).

Jednocześnie dziecko może być w stanie opisać daną zasadę po fakcie („wiem, że powinienem poczekać”), ale w sytuacji napięcia nie potrafić jej zastosować w praktyce – np. z powodu trudności z hamowaniem impulsów, obniżonej efektywności komunikacji w stresie czy ograniczonej elastyczności poznawczej. W ASD często obserwuje się osłabioną regulację emocji, a wysokie pobudzenie łatwo przekłada się na zachowania trudne (Mazefsky i in., 2013). Dodatkowo współwystępujący lęk może istotnie obniżać funkcjonowanie w sytuacjach społecznych (van Steensel i in., 2011). W efekcie nieprzestrzeganie zasad nie musi wynikać z ich nieznamomości, lecz z niewystarczających zasobów regulacyjnych w warunkach stresu.

Należy również uwzględnić, że dla dzieci z ASD sytuacje neutralne dla innych osób mogą być silnie obciążające. Istotnym czynnikiem jest także zmęczenie społeczne: intensywne monitorowanie reguł społecznych oraz stałe dostosowywanie się może prowadzić do wyczerpania, szczególnie gdy dziecko stosuje strategie maskowania (Cook i in., 2021; Zhuang i in., 2023). W praktyce oznacza to, że dziecko może przez część dnia funkcjonować adekwatnie, a następnie pojawiają się drażliwość, wycofanie lub zachowania opozycyjne. To samo zachowanie może pełnić różne funkcje, dlatego planowanie interwencji powinno rozpoczynać się od hipotezy dotyczącej przyczyny i funkcji zachowania (Hanley, 2012).

W tym kontekście istotne jest również rozważenie, czy dziecko ma realną możliwość nabywania określonych kompetencji. Część trudności może wynikać nie tyle z bezpośrednich deficytów wynikających z zaburzenia, ile z braku odpowiednich warunków rozwojowych sprzyjających uczeniu się tych umiejętności lub z trudności wczesnych relacji i przywiązania (Odachowska-Rogalska, 2023).

Jednym z istotnych obszarów trudności jest rozpoznawanie emocji. W sytuacjach społecznych emocje są dynamiczne, wieloznaczne i osadzone w kontekście, co zwiększa poziom trudności interpretacyjnej. Dzieci z ASD mogą prawidłowo rozpoznawać emocje na obrazkach, ale mieć trudności z ich identyfikacją w realnych interakcjach społecznych. Badania wskazują, że trudności te mogą dotyczyć nie tylko trafności, ale również czasu reakcji — dzieci i młodzież z ASD mogą wolniej rozpoznawać emocje (Masoomi i in., 2025).

Dodatkowym czynnikiem komplikującym jest konieczność uwzględniania kontekstu sytuacyjnego. Gdy poprawna interpretacja emocji wymaga wnioskowania na podstawie kontekstu, różnice w funkcjonowaniu mogą się pogłębiać (Ortega i in., 2023). Jest to również obszar, który może współwystępować w ASD i RAD, co podkreśla znaczenie diagnozy różnicowej lub współwystępowania tych trudności.

Reakcje emocjonalne dzieci z ASD są często opisywane jako nieadekwatne – zarówno pod względem kierunku, jak i intensywności. Mogą być trudne do zrozumienia i błędnie interpretowane jako celowe, podczas gdy w rzeczywistości często wynikają z utraty kontroli nad poziomem pobudzenia (Mazefsky i in., 2013). Do możliwych reakcji emocjonalnych należą:

- Gwałtowne przeciążenie (ang. *meltdown*) – nagła utrata kontroli (krzyk, płacz, rzucanie przedmiotami, czasem zachowania autoagresywne), często poprzedzona narastającym napięciem.
- wycofanie / „zablokowanie” (ang. *shutdown*) – reakcja „zamrożenia”: wycofanie się, brak odpowiedzi, milczenie, „odcięcie się”, czasem senność lub apatia.
- Zachowania ucieczkowe – np. nagłe opuszczanie klasy, chowanie się (często jest to próba ochrony przed przeciążeniem, a nie „ucieczka od obowiązków”).
- Nadmierna uległość – automatyczne zgadzanie się, odpowiadanie „tak” na wszystko (co może prowadzić do późniejszego gwałtownego przeciążenia).
- Reakcje somatyczne – bóle brzucha, bóle głowy, nudności, drżenie, hiperwentylacja.

Trudności w interpretacji zachowań i emocji działają jednak w obie strony. Dorośli często błędnie interpretują zachowania i reakcje emocjonalne dziecka. Jeśli dorosły przypisuje określoną intencję reakcji emocjonalnej dziecka (np. „robi to na złość”, „chce wymusić określone zachowanie”), może to uruchomić spiralę eskalacji.

Ryzyko w środowisku szkolnym nie wynika wyłącznie z trudności dziecka, ale również z błędów interpretacyjnych dorosłych. Z tego powodu kluczowe znaczenie ma prawidłowe rozumienie funkcji zachowania przy planowaniu wsparcia (Mazefsky i in., 2013; Hanley, 2012).

Tabela 1.2. To samo zachowanie – różne przyczyny

Obserwowalne zachowania	Możliwe przyczyny (przykłady)
Unikanie kontaktu wzrokowego	przeciążenie sensoryczne (bodźce twarzy/światła), lęk, koncentracja na treści kosztem kanału niewerbalnego, normy kulturowe/rodzinne; czasem strategia samoregulacji (Robertson, Baron-Cohen, 2017; van Steensel i in., 2011).
Wycofywanie się z kontaktu społecznego, izolowanie się od grupy, ucieczka/oddalanie się	przeciążenie hałasem/tłumem (sensoryczne), brak przewidywalności, potrzeba przerwy regulacyjnej, lęk społeczny, konflikt z rówieśnikami/nękanie, zbyt wysokie wymagania wobec funkcji wykonawczych (przełączanie uwagi, hamowanie reakcji) (Robertson, Baron-Cohen, 2017; Mazefsky i in., 2013).
Milczenie / brak wypowiedzi (nieodzywanie się)	lęk, brak odpowiedniego „skryptu” wypowiedzi, wolniejsze przetwarzanie informacji, przeciążenie, wcześniejsze negatywne doświadczenia (Steffenburg i in., 2018; Haigh i in., 2018).
Złość, wybuch emocjonalny bez widocznej przyczyny	przeciążenie, obniżona regulacja emocji, trudności w elastyczności poznawczej, nieporozumienie intencji/żartów, reakcja obronna na niejasną sytuację, lęk (Mazefsky i in., 2013; Mashal, Lellouche, 2024; van Steensel i in., 2011).
Brak reakcji na polecenie	wolniejsze tempo przetwarzania informacji, przeciążenie bodźcami słuchowymi, trudności z pamięcią roboczą (zbyt długie polecenia), koncentracja na detalach, „zamrożenie” w sytuacji stresowej (Haigh i in., 2018; Robertson, Baron-Cohen, 2017).
nadmierne korygowanie innych, dyskusje/„spory” o zasady, opór wobec zmian	potrzeba przewidywalności i stałości, sztywność poznawcza, trudności w elastycznym myśleniu, silne przywiązanie do reguł, lęk przed zmianą, (Mazefsky i in., 2013).

Źródło: opracowanie własne

Przy ocenie przyczyn zachowania dziecka z ASD warto uwzględnić następujące możliwości:

- przeciążenie sensoryczne i atypowe przetwarzanie bodźców sensorycznych (Robertson, Baron-Cohen, 2017),
- lęk (często współwystępujący w ASD) oraz reakcje typu „walcz–uciekaj–zamroź się” (van Steensel i in., 2011),
- trudności w regulacji emocji (Mazefsky i in., 2013),
- wolniejsze tempo przetwarzania informacji / potrzeba większej ilości czasu na reakcję (Haigh i in., 2018),
- trudności pragmatyczne oraz obniżona przejrzystość intencji innych osób (Tager-Flusberg, Caronna, 2007; Mashal, Lellouche, 2024).

Inne czynniki mogące leżeć u podstaw zachowania dziecka to m.in. doświadczenia kryzysowe, skutki zaburzeń przywiązania lub inne współwystępujące diagnozy (Odachowska-Rogalska i in., 2025).

1.4. Kontekst edukacji przedszkolnej

W przedszkolu rozwój społeczno-emocjonalny przebiega „w ruchu”: podczas swobodnej zabawy, współpracy z rówieśnikami, konfliktów dotyczących zasad oraz sytuacji przeciążenia. Właśnie dlatego historyjki społeczne są tak często stosowanym i adekwatnym narzędziem – opisują realne sytuacje bliskie doświadczeniu dziecka i pokazują, jak mogą się one rozwijać.

W przedszkolu dokuczanie rzadko przyjmuje formę stałej, zaplanowanej przemocy, a częściej występuje jako powtarzające się relacje dominacji w grupie: wykluczanie z zabawy, przejmowanie zasobów, „przydzielanie” ról, dokuczanie oraz komentowanie zachowania. Badania obserwacyjne wskazują, że już we wczesnym dzieciństwie mogą pojawiać się role podobne do tych znanych z bullyingu (sprawca, ofiara, świadkowie), a płeć oraz kontekst grupowy wpływają na formę agresji rówieśniczej (np. częstsza agresja relacyjna wśród dziewczynek) (Monks i in., 2021). Co istotne, dziecko, które nie rozumie zasad obowiązujących w grupie lub reaguje „nietypowo”, może stać się łatwym celem.

Podczas aktywności przedszkolnych dziecko ze spektrum często wchodzi w zabawę bez jasnego scenariusza społecznego lub z własnym, sztywnym schematem działania. Rówieśnicy natomiast szybko i elastycznie negocjują zasady. W takiej sytuacji dziecko ze spektrum może próbować przejąć kontrolę (ponieważ zmniejsza to niepewność) albo się wycofywać (ponieważ narasta przeciążenie). W efekcie dochodzi do powtarzających się konfliktów, które w istocie dotyczą:

- przynależności do grupy,
- niepisanych norm,
- oraz tolerancji zmiany.

Maskowanie to zestaw strategii, dzięki którym dziecko próbuje „wyglądać bardziej neurotypowo” w sytuacjach społecznych: naśladowanie zachowań innych, tłumienie stymowania, wymuszanie kontaktu wzrokowego, używanie „wyuczonych” zwrotów,

udawanie zainteresowania mimo przeciążenia. Przeglądy literatury wskazują, że maskowanie może pojawiać się już u dzieci w wieku przedszkolnym (Cook i in., 2021). Na tym etapie jest ono często trudniejsze do rozpoznania, ponieważ dzieci rzadko potrafią wyjaśnić motywy swojego zachowania lub stosowane strategie. Może przyjmować formę nadmiernej uległości, podporządkowania lub naśladowania zachowań innych. Często wiąże się też z dużym kosztem i silną potrzebą rozładowania napięcia po całym dniu w przedszkolu.

Badania jakościowe prowadzone w szkołach pokazują, że maskowanie jest opisywane zarówno jako forma „przetrwania społecznego”, jak i znaczący wysiłek (Halsall i in., 2021). W przedszkolu mechanizm ten jest podobny, choć stosowane strategie są zwykle prostsze. W literaturze coraz częściej podkreśla się, że profil autyzmu może być inaczej rozpoznawany u dziewczynek i chłopców oraz że niektóre dziewczynki (a szerzej – dzieci o wysokiej motywacji społecznej) częściej stosują strategie kompensacyjne, co sprawia, że trudności są mniej widoczne w naturalnych warunkach (Lai i in., 2015; Wood-Downie i in., 2021).

1.5. Implikacje profilu funkcjonowania w ASD dla zastosowania historyjek społecznych

Pierwszym krokiem łączącym profil funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka z planowaniem wsparcia jest odejście od etykiety „zachowania problemowego” na rzecz precyzyjnej hipotezy dotyczącej tego, jakiej umiejętności brakuje w danej sytuacji oraz jakie czynniki środowiskowe blokują wykorzystanie umiejętności, które dziecko częściowo już posiada. Pomocne jest pytanie: co jest w tej sytuacji dla dziecka zbyt trudne oraz jaka alternatywna, możliwa do nauczenia reakcja mogłaby pełnić tę samą funkcję przy niższym koszcie społecznym?

Podjęcia behawioralne podkreślają, że interwencje oparte na rozumieniu funkcji zachowania są bardziej spójne i skuteczne niż te oparte wyłącznie na konsekwencjach, ponieważ odnoszą się do mechanizmu, a nie jedynie do objawu (Hanley, 2012). Historyjki społeczne mogą w tym kontekście pełnić funkcję interwencji ukierunkowanej na konkretne umiejętności w określonych sytuacjach. Badania wskazują, że skuteczność historyjek społecznych zależy m.in. od rodzaju celu (redukcja zachowań niepożądanych

vs. nauczanie umiejętności), jakości przygotowania, sposobu wdrożenia oraz metody pomiaru efektów (Kokina, Kern, 2010; Qi i in., 2018).

Aby wyprowadzić taki cel z profilu społeczno-emocjonalnego konkretnego dziecka, warto najpierw uporządkować obserwacje w następujących kategoriach: kontekst, wymagania sytuacyjne, bariery, zachowanie, funkcja oraz alternatywna umiejętność.

W praktyce cele historyjek społecznych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są często klasyfikowane według obszarów wynikających z charakterystyki ASD, takich jak: rozpoznawanie emocji i sygnałów społecznych, komunikowanie potrzeb, elastyczność i radzenie sobie ze zmianą, umiejętności społeczne w relacjach rówieśniczych, radzenie sobie z przeciążeniem sensorycznym oraz regulacja emocji.

Najnowsze przeglądy literatury dotyczące historyjek społecznych wskazują, że ich tematy obejmują szerokie spektrum celów (od zachowań trudnych po umiejętności adaptacyjne), jednocześnie podkreślając znaczenie dopasowania treści do celu oraz zapewnienia wysokiej jakości i właściwego wdrożenia (Como i in., 2024). Zwraca się również uwagę, że w kontekście edukacji wczesnoszkolnej cele powinny być formułowane w sposób precyzyjny i konkretny oraz osadzone w codziennych, rutynowych aktywnościach (Zhou i in., 2024).

Zagadnienia do analizy i refleksji

1. Rozumienie zachowania i jego przyczyn

- Zastanów się nad zachowaniami, które bywają interpretowane jako „dziecko nie chce” lub „dziecko jest trudne”. W jaki sposób można inaczej rozumieć te zachowania, uwzględniając charakterystykę rozwojową dzieci z ASD?
- Pomyśl o sytuacjach, w których zachowanie dziecka może być związane z trudnościami w komunikacji społecznej, regulacji emocji, przetwarzaniu sensorycznym lub funkcjach wykonawczych. W jaki sposób rozpoznanie tych czynników wpływających na zachowanie może zmienić sposób reakcji dorosłych?

2. Czynniki środowiskowe i kontekstowe

- Zastanów się nad codzienną organizacją dnia w Twoim środowisku edukacyjnym. W których momentach dnia dzieci z ASD mogą doświadczać zwiększonego napięcia, niepewności lub stresu?
- Rozważ, w jaki sposób elementy środowiska klasowego – takie jak hałas, organizacja przestrzeni, przejścia między aktywnościami czy interakcje rówieśnicze – mogą wpływać na emocjonalne i behawioralne reakcje dzieci.

3. Interakcja dorosły–dziecko i styl nauczania

- Zastanów się nad sposobami komunikacji dorosłych z dziećmi w środowisku edukacyjnym. W jaki sposób takie elementy jak ton głosu, tempo mowy, złożone instrukcje czy język pośredni mogą wpływać na rozumienie i reakcje emocjonalne dzieci?
- Rozważ, w jaki sposób dostosowanie stylu komunikacji, sposobu wydawania poleceń lub oczekiwań może wspierać większe zaangażowanie i poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego u dzieci z ASD.

4. Motywacja i gotowość do uczenia się

- Zastanów się, w jaki sposób dzieci wyrażają ciekawość, motywację lub gotowość do udziału w aktywnościach. Jak nauczyciele mogą rozpoznawać te sygnały u dzieci z ASD?

- Rozważ, jakie warunki najbardziej wspierają proces uczenia się dzieci (np. przewidywalne rutyny, wsparcie wizualne, strukturyzacja działań, dostosowania sensoryczne). W jaki sposób te warunki mogą wpływać na decyzje dydaktyczne?

5. Mocne strony i profile indywidualne

- Zastanów się nad indywidualnymi mocnymi stronami, zainteresowaniami i kompetencjami, które dzieci z ASD wnoszą do środowiska edukacyjnego.
- Rozważ, w jaki sposób te zasoby mogą być wykorzystane do wspierania uczenia się społeczno-emocjonalnego, uczestnictwa w zajęciach klasowych lub projektowania interwencji, takich jak historyjki społeczne.

ROZDZIAŁ 2. HISTORYJKI SPOŁECZNE

Wprowadzenie

Historyjki społeczne (Social Stories)¹ to interwencje narracyjne zaprojektowane specjalnie w celu wspierania dzieci i młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) w rozumieniu sytuacji społecznych, oczekiwań oraz perspektywy innych osób. Opracowane przez Carol Gray w latach 90., historyjki społeczne mają na celu dostarczanie uporządkowanych, opisowych oraz uwzględniających perspektywę wyjaśnień kontekstów społecznych, a nie bezpośrednio korygowanie zachowania.

Historyjki społeczne kładą nacisk na empatię, szacunek oraz jasną komunikację dostosowaną do potrzeb osób z ASD. Są to spersonalizowane, współtworzone narzędzia, opracowywane we współpracy z dziećmi, rodzinami i specjalistami. Odpowiadają na kluczowe pytania: kto, co, kiedy, gdzie, dlaczego i jak, dzięki czemu czynią oczekiwania społeczne bardziej przejrzystymi, redukują lęk oraz wspierają poczucie kompetencji.

Do podstawowych komponentów historyjek społecznych należą:

- część opisowa (co się dzieje),
- część perspektywiczna (myśli i uczucia innych osób),
- część dyrektywna (możliwe reakcje ujęte jako wybory),
- część kontrolna (strategie radzenia sobie i samoregulacji).

Cyfrowe historyjki społeczne rozszerzają te możliwości poprzez wykorzystanie multimediów, interaktywności oraz funkcji dostępności, co zwiększa zaangażowanie, zrozumienie oraz zgodność realizacji interwencji.

¹ Uwaga terminologiczna: W niniejszej publikacji zastosowano termin „historyjki społeczne”, mimo że w języku ogólnym może on brzmieć zdrobniale. W tym kontekście nie odnosi się on jednak do potocznego znaczenia słowa, lecz stanowi utrwalony termin metodyczny funkcjonujący w polskojęzycznej literaturze pedagogicznej, psychologicznej i terapeutycznej dotyczącej metody Carol Gray. W literaturze specjalistycznej dotyczącej ASD częściej używa się określeń takich jak „historyjki społeczne”, „Metoda Historyjek SpołecznychTM” oraz „tworzenie historyjek społecznych”, natomiast forma „historie społeczne” stanowi bardziej dosłowne tłumaczenie angielskiego terminu social stories. W związku z tym w niniejszej pracy przyjęto termin zgodny z utrwaloną praktyką terminologiczną w literaturze przedmiotu.

Badania wskazują, że historyjki społeczne mogą skutecznie wspierać rozwój rozumienia społecznego, regulacji emocji oraz adekwatnych reakcji adaptacyjnych, pod warunkiem ich właściwego opracowania – z uwzględnieniem jakości narracji, indywidualizacji oraz rzetelności instruktażowej.

Celem niniejszego rozdziału jest:

- Zrozumienie definicji, celu oraz podstaw teoretycznych historyjek społecznych oraz odróżnienie ich od dyrektywnych interwencji behawioralnych.
- Rozpoznanie kluczowych elementów strukturalnych historyjek społecznych – fazy opisowej, perspektywicznej, dyrektywnej i kontrolnej – oraz uzasadnienia pedagogicznego dla zachowania równowagi zdań.
- Zidentyfikowanie procesu tworzenia skutecznych historyjek społecznych, w tym planowania sytuacji, postaci, zdań początkowych i końcowych, spójnego tonu oraz punktów zwrotnych.
- Ocena funkcjonowania historyjek społecznych jako praktyki opartej na dowodach (ang. *evidence-based practice*) w edukacji osób z ASD oraz zrozumienie znaczenia zgodności wdrożenia (ang. *fidelity*), kontekstu i indywidualnych cech odbiorcy.
- Poznanie zalet i zasad projektowania cyfrowych historyjek społecznych, w tym wykorzystania multimediiów, interaktywności, dostępności oraz współprojektowania z dziećmi i rodzinami.
- Krytyczną analizę tego, w jaki sposób historyjki społeczne wspierają rozumienie społeczne, regulację emocji i autonomię, bez stosowania strategii przymuszających lub nadmiernie dyrektywnych.

2.1. Definicja historyjek społecznych

Historyjki społeczne (Social Stories) są jedną z najbardziej rozpoznawalnych interwencji narracyjnych, opracowanych w celu wspierania dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu (ASD) w rozumieniu sytuacji społecznych i kulturowych. Zostały pierwotnie opracowane przez Carol Gray w latach 90. w odpowiedzi na obserwację, że wiele osób z ASD doświadcza trudności w interpretowaniu niejawnych reguł społecznych, perspektyw innych osób oraz kontekstowych wskazówek społecznych, które w codziennych

interakcjach są zazwyczaj przyjmowane jako oczywiste (Gray, Garand, 1993). Jej prace podkreślają znaczenie empatii, szacunku oraz przekonania, że osoby autystyczne mogą rozwijać się i funkcjonować efektywnie, jeśli komunikacja zostanie dostosowana do ich potrzeb.

Zgodnie z założeniami Gray, historyjki społeczne nie służą bezpośredniej korekcji zachowania, lecz przede wszystkim rozwijaniu rozumienia społecznego, co może prowadzić do bardziej adekwatnych i adaptacyjnych reakcji. W odróżnieniu od bardziej behawioralnych form interwencji stosowanych w pracy z osobami z ASD, historyjki społeczne koncentrują się na dostarczaniu uporządkowanego i systematycznego rozumienia sytuacji, które często stanowią wyzwanie społeczno-emocjonalne.

Gray (2010) definiuje historyjkę społeczną jako „krótką historię opisującą sytuację, umiejętność lub pojęcie w kategoriach istotnych wskazówek społecznych, perspektyw oraz typowych reakcji, przedstawioną w określonym stylu i formacie” (Gray, 2010, s. 8). Definicja ta podkreśla dwie kluczowe cechy: opisowy charakter historyjek społecznych oraz ich ustrukturyzowaną formę, które odróżniają je od innych interwencji narracyjnych i behawioralnych.

Ponadto Gray rozszerza to ujęcie, opisując historyjki społeczne jako narzędzie uczenia się społecznego, które wspiera bezpieczną i znaczącą wymianę informacji pomiędzy osobami z autyzmem, ich rodzinami oraz specjalistami (Gray, 2023).

Ta perspektywa podkreśla współpracujący i respektujący charakter historyjek społecznych, traktując je jako formę komunikacji, a nie instrukcji czy korekcji zachowania. Co istotne, informacje zawarte w historyjce społecznej muszą być dokładne, uspokajające i znaczące dla odbiorcy. Wymiana informacji pomiędzy nauczycielami a osobami z ASD odbywa się poprzez projektowanie spersonalizowanych historyjek społecznych. Nie są to narracje standardowe ani gotowe – każda z nich powinna być tworzona na podstawie zainteresowań i doświadczeń osoby z ASD. Dlatego historyjki społeczne powinny powstawać we współpracy z osobą z ASD, jej rodziną, opiekunami oraz bliskimi.

Z perspektywy akademickiej historyjki społeczne opisuje się jako indywidualizowane, krótkie narracje wyjaśniające sytuacje społeczne poprzez odpowiedzi na pytania: kto, co, kiedy, gdzie, dlaczego i jak (Kokina, Kern, 2010). Ich celem jest zwiększenie przewidywalności świata społecznego dla osób z ASD, które często doświadczają lęku lub dezorientacji w sytuacjach, w których oczekiwania są niejawnie lub dynamicznie się zmieniają. Poprzez doprecyzowanie tych oczekiwań historyjki społeczne mogą redukować niepewność oraz zwiększać poczucie kontroli, a tym samym wspierać dobrostan i poczucie bezpieczeństwa.

Historyjki społeczne wykorzystują prosty język oraz przejrzystą strukturę, aby wyjaśnić, czego osoba z ASD może się spodziewać w określonej sytuacji, np. wizyty u lekarza, czekania na swoją kolej czy rozpoczęcia dnia w szkole. Każda historyjka opisuje sytuację z perspektywy dziecka, wskazuje adekwatne reakcje oraz zmniejsza lęk poprzez nadanie przewidywalności temu, co nieznane. Często są one wzbogacane o materiały wizualne i utrzymane w spokojnym, wspierającym tonie, co ułatwia uczenie się i rozumienie.

Poza byciem jedynie metodą pedagogiczną, podejście to uwzględnia sposób, w jaki osoby z ASD preferują poznawczo i percepcyjnie odbierać świat. W literaturze podkreśla się, że historyjki społeczne są szczególnie adekwatne dla osób w spektrum autyzmu ze względu na ich preferencję do struktury wizualnej, klarowności oraz przewidywalności (Hutchins, Prelock, 2014). Połączenie prostego języka, ustrukturyzowanych zdań oraz wsparcia wizualnego jest zgodne z profilem poznawczym i edukacyjnym często obserwowanym u osób z ASD. W rezultacie historyjki społeczne są szeroko stosowane w środowisku edukacyjnym, klinicznym oraz domowym.

W przeglądzie literatury Smith i in. (2020b) opisują historyjki społeczne jako interwencję o niskiej intensywności, opartą na dowodach, która jest szeroko akceptowana przez nauczycieli oraz rodziny. Chociaż skuteczność historyjek społecznych w zakresie wywoływania mierzalnych zmian behawioralnych bywa zróżnicowana w poszczególnych badaniach, istnieje zgodna opinia, że znacząco wspierają one rozumienie sytuacji społecznych, regulację emocji oraz przygotowanie do uczestnictwa w sytuacjach społecznych. Potwierdza to pierwotny nacisk Carol Gray na rozumienie, a nie na wymuszanie określonych reakcji.

Istotne jest również rozróżnienie historyjek społecznych od innych podobnych podejść narracyjnych, takich jak rozmowy w formie komiksów (ang. *comic strip conversations*) czy scenariusze społeczne (ang. *social scripts*). W przeciwieństwie do tych metod, historyjki społeczne opierają się na ściśle określonych kryteriach konstrukcyjnych, obejmujących typy zdań oraz ich proporcje, które priorytetowo traktują informacje opisowe i perspektywiczne, a nie instrukcje dyrektywne (Gray, 2015). Dzięki temu zachowują one charakter wspierający, respektujący oraz niedyrektywny.

Podsumowując, historyjki społeczne można rozumieć jako ustrukturyzowane, spersonalizowane narracje, których celem jest zwiększanie rozumienia społecznego poprzez uczynienie ukrytych informacji społecznych bardziej jawnych i dostępnych. Zakorzenione w koncepcji Carol Gray oraz wspierane przez rosnący dorobek badań empirycznych, stanowią one wartościowe narzędzie dydaktyczne, które integruje procesy poznawcze, emocjonalne i społeczne u osób ze spektrum autyzmu.

2.2. Elementy składowe historyjek społecznych

Cechą wyróżniającą historyjki społeczne jest ich wewnętrzna struktura, oparta na określonych typach zdań lub fazach narracyjnych. Poszczególne komponenty współdziałają ze sobą, tworząc zrównoważoną narrację, która priorytetowo traktuje rozumienie sytuacji społecznych, bezpieczeństwo emocjonalne oraz wspieranie autonomii osoby uczącej się.

Zgodnie z wytycznymi Carol Gray, historyjka społeczna obejmuje zazwyczaj cztery fazy: opisową, perspektywiczną, dyrektywną oraz kontrolną. Fazy te mogą być dodatkowo wspierane przez elementy wizualne i dźwiękowe, które wzbogacają przekaz i ułatwiają odbiór treści. W dalszej części rozdziału przedstawione zostaną zarówno podstawy teoretyczne, jak i praktyczne zastosowanie poszczególnych faz wraz z przykładami.

2.2.1. Faza opisowa

Faza opisowa stanowi fundament każdej historyjki społecznej. Jej głównym celem jest obiektywne przedstawienie sytuacji społecznej, w której dana osoba może się znaleźć. Zdania opisowe koncentrują się na obserwowalnych faktach i dostarczają informacji

kontekstowych dotyczących miejsca, osób uczestniczących w sytuacji, przebiegu zdarzeń oraz czasu, w którym sytuacja zazwyczaj występuje.

Zdania te mają charakter intencjonalnie neutralny i nienacechowany oceniająco. Nie zawierają oczekiwań, odniesień do emocji ani wskazówek dotyczących pożądanych działań. Ich celem jest stworzenie jasnej i adekwatnej reprezentacji poznawczej danej sytuacji. Ma to szczególne znaczenie w pracy z dziećmi w spektrum autyzmu, które mogą mieć trudności z interpretacją kontekstu lub niejednoznacznych sygnałów społecznych.

Przy projektowaniu zdań w tej fazie pomocne może być zadawanie pytań: „co?”, „gdzie?”, „kto?”, „kiedy?” oraz „dlaczego?” – i formułowanie odpowiedzi w sposób opisowy. Przykładem zdania w tej fazie może być: „W szkole uczniowie zazwyczaj jedzą obiad w stołówce około południa.” Zdanie to przekazuje informacje faktograficzne, bez nakładania na odbiorcę żadnych wymagań.

W ujęciu pedagogicznym faza opisowa wspiera orientację sytuacyjną oraz zmniejsza obciążenie poznawcze poprzez porządkowanie i doprecyzowanie oczekiwań środowiskowych.

2.2.2. Faza perspektywiczna

Faza perspektywiczna odnosi się do jednego z kluczowych wyzwań społecznych związanych ze spektrum autyzmu – rozumienia myśli, uczuć i intencji innych osób. Zdania perspektywiczne opisują, w jaki sposób inni ludzie mogą myśleć, czuć lub reagować w danej sytuacji społecznej. Niekiedy uwzględniają również emocje i odczucia samego dziecka.

Zdania te formułowane są ostrożnie, z wykorzystaniem języka wskazującego na możliwość, a nie pewność, np. „może”, „czasami”, „niekiedy”. Pozwala to uniknąć przedstawiania reakcji społecznych jako sztywnych i niezmiennych reguł. Taka elastyczność wspiera bardziej zniuansowane rozumienie sytuacji społecznych oraz ogranicza ryzyko nadmiernie dosłownej interpretacji przekazu.

Przy tworzeniu zdań należących do tej fazy warto zadać sobie pytanie: „Jak mogą czuć się osoby uczestniczące w tej sytuacji?” Odpowiedzi powinny być formułowane prostym

i bezpośrednim językiem. Przykładem zdania perspektywicznego może być: „Niektórzy uczniowie mogą czuć się szczęśliwi, gdy podczas obiadu siedzą obok swoich przyjaciół.”

Z pedagogicznego punktu widzenia faza perspektywiczna wspiera rozwój rozumienia perspektywy innych osób oraz kształtowanie empatii. Nie zakłada jednak, że dziecko automatycznie przyjmie przedstawiony punkt widzenia. Jej celem jest raczej łagodne i wspierające wprowadzanie alternatywnych sposobów postrzegania sytuacji społecznych.

2.2.3. Faza dyrektywna

Faza dyrektywna koncentruje się na wskazaniu możliwych sposobów reagowania lub działania w opisywanej sytuacji społecznej. Zdania dyrektywne pomagają dziecku zrozumieć, jakie strategie mogą okazać się pomocne, jednak nie mają charakteru nakazów ani poleceń. Ich celem jest wspieranie dziecka w wyborze odpowiednich zachowań poprzez przedstawienie możliwych rozwiązań, a nie wymuszanie określonej reakcji.

Zgodnie z zaleceniami Carol Gray zdania dyrektywne powinny być formułowane ostrożnie i z wykorzystaniem języka wskazującego możliwość wyboru. Często stosuje się zwroty takie jak: „Mogę spróbować...”, „Postaram się...”, „Mogę pamiętać, że...” lub „Mogę...”. Taka forma podkreśla autonomię dziecka oraz wspiera jego poczucie sprawstwa.

Przy tworzeniu zdań dyrektywnych warto zadać sobie pytanie: „Co może zrobić dziecko w tej sytuacji?” lub „Jaka strategia może pomóc mu poradzić sobie z danym wyzwaniem?”. Odpowiedź powinna być przedstawiona w sposób prosty, konkretny i możliwy do zastosowania w praktyce.

Przykładem zdania dyrektywnego może być: *„Kiedy chcę coś powiedzieć podczas zajęć, mogę podnieść rękę i poczekać, aż nauczyciel mnie zauważy.”* Innym przykładem jest: *„Jeśli nie rozumiem zadania, mogę poprosić nauczyciela o pomoc.”*

Z perspektywy pedagogicznej faza dyrektywna pełni funkcję pomostu pomiędzy rozumieniem sytuacji a działaniem. Po przedstawieniu faktów oraz perspektyw innych osób pomaga dziecku rozważyć możliwe sposoby reagowania. Jednocześnie jej

znaczenie powinno pozostawać ograniczone w porównaniu ze zdaniem opisowym i perspektywicznym. Nadmierna liczba zdań dyrektywnych mogłaby bowiem przekształcić historyjkę społeczną w zestaw instrukcji zachowania, co byłoby niezgodne z jej podstawowym celem – wspieraniem rozumienia społecznego, a nie kontrolowania zachowania.

2.2.4. Faza kontrolna

Faza kontrolna służy wspieraniu samoregulacji oraz budowaniu poczucia sprawstwa i osobistego zaangażowania w korzystanie z historyjki społecznej. Zdania kontrolne są często tworzone przez samo dziecko lub opracowywane wspólnie z nauczycielem, terapeutą bądź inną osobą wspierającą. Mogą zawierać indywidualne przypomnienia, strategie radzenia sobie czy osobiste skojarzenia, które pomagają dziecku zapamiętać i zastosować zdobyte informacje w praktyce.

Zdania te mają wysoce spersonalizowany charakter i odzwierciedlają perspektywę oraz sposób myślenia dziecka. Dzięki temu historyjka staje się bardziej znacząca, zrozumiała i łatwiejsza do zapamiętania.

Przy tworzeniu zdań kontrolnych warto zachęcić dziecko do przeanalizowania treści całej historyjki oraz zastanowienia się, jakie strategie mogą być dla niego pomocne w podobnych sytuacjach. Przykładem zdania kontrolnego może być: „Jeśli poczuje zdenerwowanie, mogę przypomnieć sobie, że głębokie oddychanie pomaga mi się uspokoić.”

Z perspektywy pedagogicznej faza kontrolna wspiera rozwój metapoznania, czyli świadomości własnych procesów myślenia i działania. Ułatwia również przenoszenie wiedzy i umiejętności zdobytych dzięki historyjce społecznej do rzeczywistych sytuacji życia codziennego.

2.2.5. Zasada równowagi typów zdań oraz jej uzasadnienie pedagogiczne

Zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy poszczególnymi typami zdań stanowi jedną z kluczowych zasad konstruowania historyjek społecznych. Carol Gray (2004) podkreśla, że historyjki społeczne powinny opierać się przede wszystkim na zdaniach

opisowych i perspektywicznych, przy jednoczesnym ograniczaniu liczby zdań dyrektywnych i kontrolnych. Celem takiego podejścia jest uniknięcie przekształcenia historyjki w zbiór instrukcji dotyczących zachowania. Zasada ta odzwierciedla pierwotne założenie historyjek społecznych, które mają służyć przekazywaniu informacji społecznych, rozwijaniu rozumienia sytuacji oraz wspieraniu samodzielnego podejmowania decyzji, a nie wymuszaniu określonych reakcji.

W praktyce oznacza to, że zasadniczą część historyjki powinny stanowić zdania dostarczające informacji o kontekście społecznym, przebiegu zdarzeń, perspektywach innych osób oraz możliwych znaczeniach określonych zachowań. Dzięki temu dziecko otrzymuje możliwość lepszego zrozumienia sytuacji, w której się znajduje, oraz przewidywania jej potencjalnego przebiegu. Zdania dyrektywne i kontrolne pełnią natomiast funkcję wspierającą i powinny być wykorzystywane z umiarem, tak aby nie dominowały nad częścią informacyjną historyjki.

Badania edukacyjne potwierdzają zasadność takiego podejścia, wskazując, że osoby w spektrum autyzmu odnoszą największe korzyści z interwencji rozwijających rozumienie i przewidywalność sytuacji społecznych, a nie wyłącznie z działań opartych na kontroli zachowania poprzez sztywne reguły i instrukcje (Crozier, Tincani, 2007). Zdania opisowe i perspektywiczne dostarczają informacji kontekstowych, pomagają interpretować zachowania innych osób oraz ograniczają niejednoznaczność sytuacji społecznych, która często stanowi źródło niepokoju i dezorientacji. Nadmierne stosowanie zdań dyrektywnych może natomiast prowadzić do utrwalania sztywnych wzorców reagowania, które okazują się mniej skuteczne w nowych lub nieprzewidywalnych okolicznościach.

Równowaga pomiędzy typami zdań pozostaje również zgodna z założeniami współczesnej pedagogiki skoncentrowanej na uczniu oraz edukacji włączającej. Podejścia te podkreślają znaczenie autonomii, sprawstwa, możliwości dokonywania wyborów oraz aktywnego konstruowania znaczeń przez osobę uczącą się. Jak wskazują Leaf i współautorzy (2009), interwencje oparte na wyjaśnianiu, modelowaniu oraz wspieraniu rozumienia są bardziej skuteczne w rozwijaniu elastycznych kompetencji społecznych i trwałym kształtowaniu umiejętności niż działania mające charakter wyłącznie instruktażowy.

Istotnym elementem tej koncepcji jest także poszanowanie indywidualnej perspektywy dziecka. Historyjka społeczna nie narzuca jednego, bezwzględnie właściwego sposobu zachowania, lecz dostarcza informacji umożliwiających lepsze rozumienie sytuacji oraz świadome podejmowanie decyzji. Dzięki temu dziecko może rozwijać kompetencje społeczne w sposób bardziej naturalny, oparty na zrozumieniu, a nie wyłącznie na podporządkowaniu się regułom.

Utrzymywanie przewagi zdań informacyjnych sprawia, że historyjki społeczne zachęcają osoby w spektrum autyzmu do aktywnego analizowania sytuacji społecznych, dostrzegania perspektyw innych osób oraz samodzielnego wybierania reakcji, które są dla nich zrozumiałe i adekwatne do okoliczności. W tym sensie równowaga pomiędzy poszczególnymi typami zdań stanowi nie tylko techniczną wskazówkę dotyczącą konstrukcji historyjki, lecz także odzwierciedlenie wartości etycznych i edukacyjnych leżących u podstaw tej metody, takich jak poszanowanie godności jednostki, wspieranie autonomii, rozwijanie poczucia kompetencji oraz umożliwianie pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczność historyjek społecznych nie wynika wyłącznie z treści poszczególnych zdań, lecz także z właściwych proporcji pomiędzy nimi. To właśnie odpowiednia równowaga sprawia, że historyjka pozostaje narzędziem edukacyjnym wspierającym rozumienie świata społecznego, a nie jedynie zestawem instrukcji regulujących zachowanie. Dzięki temu może skutecznie wspierać rozwój kompetencji społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych dzieci oraz młodzieży ze spektrum autyzmu.

2.3. Historyjki społeczne jako praktyka oparta na dowodach (EBP)

2.3.1. Znaczenie praktyk opartych na dowodach naukowych w edukacji

Ruch w kierunku praktyki opartej na dowodach naukowych (ang. *evidence-based practice, EBP*) odgrywa kluczową rolę we współczesnej edukacji oraz w systemie usług społecznych, szczególnie w obszarze wsparcia dzieci i młodzieży z ASD. Programy edukacyjne, terapeutyczne i interwencyjne kierowane do tej grupy powinny być oparte na wiarygodnych danych empirycznych potwierdzających ich skuteczność. Wymóg ten

ma szczególne znaczenie ze względu na złożoność potrzeb rozwojowych dzieci z ASD oraz wysoką podatność ich rodzin na obietnice szybkich i spektakularnych efektów interwencji.

Jak podkreślają Siri i Lyons (2014), na rynku usług terapeutycznych funkcjonuje wiele programów określanych mianem „terapii”, których twórcy deklarują znaczną poprawę funkcjonowania dzieci z autyzmem, a w niektórych przypadkach sugerują nawet możliwość „wyleczenia” ASD. Brak naukowego uzasadnienia takich twierdzeń może prowadzić do stosowania interwencji nieskutecznych, a nawet potencjalnie szkodliwych, generując nieuzasadnione koszty emocjonalne i finansowe dla rodzin. W tym kontekście praktyka oparta na dowodach pełni funkcję ochronną, umożliwiając wybór interwencji o potwierdzonej empirycznie skuteczności.

Ruch w kierunku praktyk opartych na dowodach naukowych (EBP) w edukacji i usługach społecznych rozwijał się analogicznie do medycyny opartej na dowodach, podkreślając systematyczne wykorzystywanie wyników badań naukowych w procesach podejmowania decyzji praktycznych. Jak zauważają McGrew i współpracownicy (2016), mimo trwających debat terminologicznych i metodologicznych istnieje szeroki konsensus w środowisku naukowym co do konieczności wdrażania interwencji, których skuteczność została empirycznie potwierdzona.

Jednocześnie identyfikacja praktyk opartych na dowodach nie stanowi celu samego w sobie, lecz jest jedynie pierwszym krokiem w procesie przekładania wyników badań na praktykę (Steinbrenner i in., 2020). Kluczową rolę w tym procesie odgrywają decyzje podejmowane przez specjalistów — nauczycieli, terapeutów czy pracowników ochrony zdrowia. Zgodnie z klasycznym ujęciem zaproponowanym przez Sacketta i współpracowników (1996), skuteczne stosowanie praktyk opartych na dowodach wymaga integracji trzech elementów: najlepszych dostępnych dowodów naukowych, doświadczenia i kompetencji zawodowych praktyka oraz indywidualnych cech i potrzeb dziecka.

Odom i współpracownicy (2013), a także National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2017), podkreślają, że praktyki oparte na dowodach muszą być wdrażane w sposób elastyczny, z uwzględnieniem kontekstu interwencji (np.

środowisko szkolne lub domowe), charakterystyki dziecka (np. wiek, poziom funkcjonowania, profil sensoryczny) oraz czynników związanych z osobą realizującą interwencję, takich jak przygotowanie zawodowe, preferencje i dostępne zasoby.

W tym ujęciu praktyka oparta na dowodach naukowych nie oznacza mechanicznego stosowania jednej „najlepszej metody”, lecz świadome i odpowiedzialne podejmowanie decyzji oparte na wiedzy naukowej. Jak zauważają Kasari i Smith (2016), błędne interpretacje wcześniejszych przeglądów badań często prowadziły do uproszczonego rozumienia EBP jako sztywnego katalogu technik, zamiast postrzegania jej jako dynamicznego procesu dostosowywania interwencji do indywidualnych potrzeb dziecka.

Znaczenie ruchu EBP w edukacji polega nie tylko na eliminowaniu interwencji pseudonaukowych, lecz także na podnoszeniu jakości wsparcia, zwiększaniu przejrzystości działań oraz wzmacnianiu odpowiedzialności etycznej wobec dzieci z autyzmem i ich rodzin. W tym kontekście precyzyjne definiowanie interwencji oraz jednoznaczne określanie ich statusu jako praktyk opartych na dowodach stanowi fundament dalszych rozważań naukowych i praktycznych. Jednocześnie samo zidentyfikowanie EBP nie gwarantuje ich właściwego wdrożenia w praktyce.

Mimo rosnącej liczby badań potwierdzających skuteczność określonych interwencji, ich wdrażanie do codziennej praktyki edukacyjnej i terapeutycznej pozostaje procesem złożonym. Jak wskazują Kasari i Smith (2016), identyfikacja praktyk opartych na dowodach naukowych nie prowadzi automatycznie do ich powszechnego stosowania przez specjalistów. Z tego względu badania interwencyjne i przeglądy systematyczne należy postrzegać jako istotny, lecz niewystarczający samodzielnie element procesu transferu wiedzy naukowej do praktyki.

W kontekście edukacji dzieci i młodzieży z autyzmem historyjki społeczne stanowią ilustracyjny przykład interwencji, której status jako praktyki opartej na dowodach naukowych był przedmiotem wieloetapowej i krytycznej weryfikacji naukowej. Ich rozwój, szerokie zastosowanie oraz stopniowa ewaluacja empiryczna pokazują, w jaki sposób proces identyfikowania EBP w praktyce ulega ewolucji – od początkowej popularności, poprzez badania nad skutecznością, aż po świadome i elastyczne wdrażanie w codziennej praktyce edukacyjnej i terapeutycznej.

2.3.2. Historyjki społeczne w kontekście praktyk opartych na dowodach

W ramach ruchu praktyk opartych na dowodach naukowych szczególne znaczenie ma analiza konkretnych metod edukacyjnych i terapeutycznych stosowanych w pracy z dziećmi i młodzieżą z ASD. Jedną z takich interwencji są historyjki społeczne (Social Stories), które – mimo szerokiego zastosowania w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej – przez długi czas były przedmiotem debaty dotyczącej zakresu i jakości dowodów empirycznych potwierdzających ich skuteczność.

Historyjki społeczne zostały zaprojektowane jako narzędzie wspierające rozumienie sytuacji społecznych, norm i oczekiwań, a także jako metoda rozwijania zachowań adaptacyjnych i redukcji zachowań trudnych u osób z ASD. Ich intuicyjny charakter, łatwość wdrożenia oraz możliwość indywidualizacji przyczyniły się do szybkiego rozpowszechnienia wśród nauczycieli, terapeutów i rodziców. Jednak zgodnie z zasadami ruchu EBP sama popularność nie może stanowić podstawy rekomendacji danej metody — konieczne są systematyczne badania o wysokiej jakości metodologicznej potwierdzające jej skuteczność (McGrew i in., 2016).

Debata dotycząca statusu historyjek społecznych jako praktyki opartej na dowodach odzwierciedla szersze wyzwania edukacji włączającej i pedagogiki specjalnej. Wczesne przeglądy literatury i metaanalizy wskazywały, że historyjki społeczne mogą być co najwyżej interwencją „obiecującą”, zwracając uwagę na ograniczenia metodologiczne, takie jak brak kontroli eksperymentalnej, niewystarczająca ocena wierności wdrożenia czy niewielkie próby badawcze (Reynhout, Carter, 2006; Kokina, Kern, 2010; Test i in., 2011). W konsekwencji przez wiele lat metoda ta zajmowała pozycję pomiędzy rekomendowaną praktyką a interwencją wymagającą dalszej weryfikacji empirycznej.

Z perspektywy EBP ocena historyjek społecznych nie może ograniczać się jedynie do liczby badań, lecz musi obejmować także ich jakość metodologiczną oraz sposób interpretacji wyników. W klasycznym ujęciu Sacketta i współpracowników (1996) skuteczność interwencji powinna być analizowana w odniesieniu do warunków jej stosowania, co w przypadku historyjek społecznych oznacza uwzględnienie nie tylko samej metody, lecz także charakterystyki uczestników, kontekstu edukacyjnego oraz kompetencji osób wdrażających interwencję.

Istotny przełom w ocenie historyjek społecznych jako praktyki opartej na dowodach przyniosła metaanaliza oraz pogłębiona analiza opisowa przeprowadzona przez Olçay, i in. (2022), której celem było rozstrzygnięcie wieloletniej debaty dotyczącej ich statusu.

W badaniu zastosowano rygorystyczne kryteria jakości oparte na standardach badań jednopodmiotowych zaproponowanych przez Kratochwill i in. (2013), rozszerzone o analizę wierności wdrożenia interwencji. Zastosowanie połączenia szczegółowej analizy opisowej oraz metaanalizy opartej na wskaźniku IRD (Improvement Rate Difference – różnica wskaźników poprawy) pozwoliło na bardziej precyzyjną ocenę skuteczności historyjek społecznych niż w dotychczasowych przeglądach literatury.

Autorzy wskazują, że rozbieżności w wynikach wcześniejszych analiz wynikały głównie z różnic metodologicznych między metaanalizami. Część badań sugerowała niewystarczające dowody naukowe (Reynhout, Carter, 2006; Kokina, Kern, 2010; Sani-Bozkurt, Vuran, 2014), podczas gdy inne instytucje, takie jak National Autism Center (2009), National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2014) oraz National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice Review Team (Steinbrenner i in., 2020; Hume i in., 2021, 2023), klasyfikowały historyjki społeczne jako praktykę opartą na dowodach. Wskazywano, że różnice te wynikały m.in. z włączania badań niespełniających standardów jakości, pomijania wierności implementacji oraz stosowania ograniczonych wskaźników efektu, takich jak PND (Percentage of Nonoverlapping Data).

W odpowiedzi na te ograniczenia Olçay i in. (2022) zastosowali restrykcyjne kryteria włączenia badań zgodne ze standardami Kratochwill i in. (2013), uzupełnione o analizę wierności wdrożenia — uznawaną wcześniej za istotne źródło błędów interpretacyjnych. Analizowano wyłącznie badania, w których historyjki społeczne stosowano jako samodzielną interwencję, co pozwoliło na bardziej wiarygodną ocenę ich skuteczności. Do analizy włączono łącznie 32 badania typu *single-case*, z czego jedynie dziewięć spełniało pełne lub warunkowe kryteria jakości. Spośród nich sześć wykazało silne efekty interwencji w analizie wizualnej. W odróżnieniu od wcześniejszych metaanaliz zastosowano wskaźnik IRD, który uznaje się za bardziej stabilny i lepiej dopasowany do analizy wizualnej niż PND (Parker i in., 2009). Wszystkie badania wykazujące silne

efekty osiągały wartości IRD powyżej 70%, co wskazuje na wysoką skuteczność historyjek społecznych w zakresie zarówno wzmacniania zachowań adaptacyjnych, jak i redukcji zachowań trudnych.

Istotnym elementem analizy była również weryfikacja kryterium 5-3-20 zaproponowanego przez Kratochwill i in. (2013). Autorzy wykazali, że interwencja spełnia wszystkie wymagane warunki: co najmniej pięć badań wysokiej jakości wykazujących umiarkowane lub silne efekty, realizowanych przez co najmniej trzy niezależne zespoły badawcze w różnych regionach geograficznych oraz obejmujących łącznie ponad 20 uczestników. Na tej podstawie historyjki społeczne zostały uznane za praktykę opartą na dowodach naukowych według przyjętych kryteriów oceny.

W ten sposób historyjki społeczne stanowią przykład interwencji w pełni zgodnej z założeniami ruchu EBP, a jednocześnie ilustrują jego dynamiczny charakter. Metoda ta przeszła drogę od intuicyjnie stosowanego narzędzia edukacyjnego, przez okres krytycznej oceny naukowej, aż do uzyskania statusu praktyki opartej na rzetelnych dowodach empirycznych. Takie ujęcie stanowi podstawę do dalszych analiz dotyczących struktury historyjek społecznych, zasad ich konstruowania oraz warunków skutecznego wdrażania, które zostaną omówione w kolejnych rozdziałach.

Jednocześnie autorzy podkreślają, że uznanie historyjek społecznych za praktykę opartą na dowodach nie zwalnia z konieczności prowadzenia dalszych badań, szczególnie w odniesieniu do osób z innymi diagnozami niż ASD, różnych grup wiekowych oraz bardziej precyzyjnych procedur pomiarowych.

Podsumowując, w świetle analizy Olçay i in. (2022) historyjki społeczne spełniają kluczowe kryteria praktyki opartej na dowodach: wykazują powtarzalną skuteczność, są wspierane przez badania wysokiej jakości metodologicznej oraz odpowiadają międzynarodowym standardom oceny interwencji. Stanowi to istotny punkt odniesienia dla dalszych badań oraz mocne uzasadnienie ich stosowania w pracy z dziećmi i młodzieżą w spektrum autyzmu.

2.4. Proces tworzenia historyjek społecznych

Tworzenie historyjki społecznej nie ma charakteru przypadkowego, lecz wymaga starannego planowania oraz świadomego doboru treści i formy. Autorka koncepcji, Carol Gray, przedstawiła w tym zakresie szczegółowe wskazówki (Gray, 2010, 2015). Zgodnie z jej założeniami historyjki społeczne powinny spełniać określone kryteria i standardy, „aby zapewnić ogólnie cierpliwą i wspierającą jakość oraz format, «głos», treść i doświadczenie uczenia się, które są opisowe, znaczące, pełne szacunku oraz fizycznie, społecznie i emocjonalnie bezpieczne dla odbiorcy historii (dziecka, nastolatka lub osoby dorosłej)” (Gray, 2015, s. 1).

W niniejszym opracowaniu skoncentrujemy się na wybranych warunkach, które należy uwzględnić podczas tworzenia historyjek społecznych. Zostaną one podzielone na dwie grupy w zależności od tego, czy odnoszą się bardziej do etapu początkowego procesu, czy do jego dalszego przebiegu oraz rozwijania.

2.4.1 Określanie kontekstu, postaci i zdania otwierającego

Do najważniejszych elementów na etapie rozpoczynania planowania historyjki społecznej należą: a) określenie kontekstu sytuacyjnego, b) konstruowanie postaci oraz c) formułowanie zdania otwierającego. Każdy z tych komponentów pełni odrębną funkcję w procesie konstruowania znaczenia, budowania zaangażowania emocjonalnego oraz zapewniania przejrzystości komunikacyjnej narracji. Określenie kontekstu sytuacyjnego pozwala osadzić wydarzenia w zrozumiałych ramach interpretacyjnych, konstruowanie postaci sprzyja identyfikacji emocjonalnej odbiorcy, natomiast formułowanie zdania otwierającego pomaga wzbudzić zainteresowanie i przyciągnąć uwagę czytelnika.

Określanie kontekstu sytuacyjnego

Kontekst stanowi ramę, w której rozgrywa się historia. W historyjce społecznej obejmuje on nie tylko opis miejsca, ale również atmosferę emocjonalną oraz uwarunkowania społeczne towarzyszące danej interakcji. Jasno określony kontekst pozwala odbiorcy lepiej rozumieć zachowania, oczekiwania oraz możliwe działania w danej sytuacji.

Jak wskazuje Carol Gray, „historyjka społeczna odpowiada na istotne pytania typu WH (what, where, when, who, why, how), opisujące kontekst” (Gray, 2015, s. 3). Odbiorca powinien zatem wiedzieć co, gdzie, kiedy, kto, dlaczego i jak dana sytuacja społeczna ma miejsce, aby móc ją w pełni zrozumieć. Dobry opis kontekstu powinien obejmować:

- **Opis miejsca (gdzie)** – gdzie ma miejsce sytuacja?
Przykład: „Jesteśmy w szkolnej stołówce – dużej sali z licznymi stołami i krzesłami.”
- **Czas (kiedy)** – kiedy odbywa się sytuacja?
Przykład: „To pora obiadu, tuż po lekcji przyrody.”
- **Uczestnicy (kto)** – kto bierze udział w sytuacji?
Przykład: „W stołówce są uczniowie, nauczyciele oraz pracownicy obsługi.”
- **Okoliczności wcześniejsze (co)** – co wydarzyło się przed sytuacją?
Przykład: „Uczniowie pracowali przez cały poranek w zespołach.”
- **Powody (dlaczego)** – dlaczego dana sytuacja ma miejsce?
Przykład: „Uczniowie jedzą obiad, ponieważ jest to przerwa obiadowa w planie dnia.”
- **Sposób przebiegu (jak)** – w jaki sposób przebiega dana sytuacja?
Przykład: „Uczniowie spokojnie siadają przy stolikach, rozmawiając cicho podczas jedzenia.”

Kontekst można dodatkowo wzmacniać poprzez wykorzystanie elementów wizualnych i sensorycznych. Mogą to być ilustracje, fotografie, proste mapy lub opisy sensoryczne

(zapachy, dźwięki, wrażenia zmysłowe). Przykładowo: „W stołówce słysząc cichy śmiech i dźwięk odkładanych tacek. Zapach kanapki z indykiem przypomina mi, że to moja ulubiona przerwa.”

Konstruowanie postaci

Postacie stanowią centralny element każdej historii. W historyjkach społecznych pełnią one funkcję wspierającą rozumienie sytuacji społecznych – pomagają odbiorcy identyfikować się z bohaterami, rozwijać empatię oraz modelować zachowania i reakcje społeczne. Dobrze skonstruowana postać może uczynić nawet złożoną sytuację społeczną bardziej przystępną i zrozumiałą.

Wyrazista postać to taka, która posiada jasną i wyróżniającą się tożsamość, dzięki czemu nie jest mylona z innymi bohaterami i pozostawia w narracji swój indywidualny ślad. Jest to postać, która potrafi wzbudzać zainteresowanie emocjonalne i sprzyja procesowi rozumienia sytuacji społecznych. Jej zachowanie jest spójne z motywacjami oraz kontekstem, w którym funkcjonuje, co nadaje jej wiarygodność i głębię. Poza pełnioną rolą narracyjną wyróżnia się również unikalnymi cechami, które sprawiają, że staje się zapamiętywalna po zakończeniu historii.

Elementy konstrukcji wyrazistych postaci w historyjkach społecznych obejmują:

- **Imię i rozpoznawalne cechy** – postacie powinny posiadać naturalnie brzmiące imiona oraz cechy łatwe do opisanie. Umożliwia to łączenie imienia z emocjami, działaniami i sytuacjami, co wspiera rozumienie narracji.
Przykład: „Tymek, ciekawski dziewięciolatek, zawsze nosił niebieski plecak z naszywkami gwiazd.”
- **Jasne emocje i motywacje** – postacie powinny mieć emocje i cele, które kierują ich działaniami w historii. Motywacje te muszą być zrozumiałe w kontekście sytuacji społecznej przedstawionej w narracji.
Przykład: „Tym chciał wziąć udział w przedstawieniu szkolnym, ponieważ lubił aktorstwo, choć czasami odczuwał stres podczas występów przed wieloma osobami.”

- **Rozwój i zmiana** – nawet w krótkich historiach postać może się zmieniać lub uczyć nowych umiejętności. Taki rozwój zwiększa znaczenie dydaktyczne narracji i jej wartość dla odbiorcy.

Przykład: „Pod koniec tygodnia Tymek nie odczuwał już tak silnego stresu. Ćwiczył wielokrotnie z kolegami i otrzymywał słowa wsparcia, które dodały mu pewności siebie.”

Nie wszystkie postacie muszą pełnić funkcję głównych bohaterów. Istnieją również postacie drugoplanowe, które wzbogacają narrację i pozwalają przedstawić różne perspektywy społeczne. Powinny one być równie spójne i funkcjonalne w ramach kontekstu historii. Postacie drugoplanowe mogą również pełnić funkcję emocjonalną lub edukacyjną. Przykładem może być opis: „Nauczycielka Anna, zawsze uśmiechnięta, zachęcała uczniów do wyrażania siebie i ćwiczenia umiejętności społecznych.”

Formułowanie zdania otwierającego

Zdanie otwierające jest prawdopodobnie najbardziej kluczowym elementem całego tekstu historyjki. Jego funkcją jest przyciągnięcie uwagi dziecka od samego początku, nadanie tonu emocjonalnego, który będzie przenikał całą narrację, oraz wyraźne określenie perspektywy, z jakiej historia jest opowiadana. Jednocześnie powinno ono sugerować, co nastąpi dalej, przygotowując dziecko na narracyjną „podróż”, która go czeka. Dlatego dobre zdanie otwierające musi być nie tylko atrakcyjne, ale również jasne i znaczące.

Carol Gray wskazuje, że historyjki społeczne powinny, jak wskazywano wcześniej, wykorzystywać przede wszystkim język opisowy, a nie dyrektywny (Gray, 2015, s. 3). Zasada ta odnosi się również do zdań otwierających.

Zdania otwierające mogą być nieskuteczne, gdy tracą swoją podstawową funkcję. Zbyt długie i zbyt złożone zdania osłabiają swoją wyrazistość i przejrzystość. Równie problematyczne są zdania, które nie pozostają w wyraźnym związku z głównym tematem historii, ponieważ mogą powodować dezorientację odbiorcy już na etapie wprowadzenia. Zdania otwierające tracą również swoją skuteczność, gdy zawierają nadmiar nieistotnych

informacji, które nie wnoszą znaczenia ani nie budzą zainteresowania. Przynajmniej jednak zdanie otwierające traci swoją siłę, gdy nie tworzy początkowego połączenia — emocjonalnego lub poznawczego — które zachęca czytelnika do zaangażowania się w narrację.

Przykłady skutecznych zdań otwierających:

- **Pytania budzące ciekawość** – rozpoczęcie od pytania może bezpośrednio zaangażować czytelnika i pobudzić refleksję.
Przykład: „Czy zdarzyło Ci się kiedyś odczuwać stres przed wystąpieniem przed grupą?”
- **Proste, jasne zdania oznajmujące** – jednoznaczne stwierdzenie pozwala skupić uwagę czytelnika bez niejasności.
Przykład: „Tymek był gotowy, aby nauczyć się czegoś nowego o zawieraniu przyjaźni podczas przerwy.”
- **Krótkie opisy sytuacji** – opis konkretnej sytuacji od pierwszego zdania pozwala osadzić odbiorcę w kontekście historii.
Przykład: „Słońce świeciło nad szkolnym boiskiem, gdy uczniowie tworzyli grupy do zabawy po lekcjach.”

2.4.2. Planowanie zakończenia z wyprzedzeniem, spójność języka, tonu i stylu oraz punkt zwrotny (kulminacja)

W przeciwieństwie do innych typów narracji, historyjki społeczne nie mają na celu przede wszystkim dostarczenia rozrywki, lecz wspieranie rozumienia sytuacji społecznych, przewidywania zdarzeń oraz uczenia się adekwatnych reakcji adaptacyjnych. Aby osiągnąć ten cel, proces ich tworzenia wymaga – jak już wskazano – starannego planowania, w którym każdy element narracji pełni określoną funkcję.

Poniżej omówione zostaną trzy kolejne, fundamentalne filary tego procesu, które sprawiają, że historyjka staje się spójna, przewidywalna, emocjonalnie dostępna oraz

pedagogicznie skuteczna: a) planowanie zakończenia z wyprzedzeniem; b) stosowanie spójnego języka, tonu i stylu; oraz c) wprowadzenie punktu zwrotnego lub kulminacji.

Planowanie zakończenia z wyprzedzeniem

W narracji tradycyjnej zakończenie jest zazwyczaj efektem stopniowo rozwijającego się procesu twórczego. W przypadku historyjek społecznych musi być ono jednak zaplanowane już na etapie początkowym, ponieważ pełni kluczową funkcję: zapewnia poczucie bezpieczeństwa, przewidywalność oraz jasny przykład rozwiązania sytuacji społecznej.

Jednym z głównych celów historyjek społecznych jest „odnoszenie się do określonych zasad społecznych oraz ilustrowanie właściwych sposobów reagowania w różnych kontekstach społecznych” (Sani-Bozkurt i in., 2017, s. 3). Historyjka społeczna powinna wspierać przewidywanie przebiegu oraz końcowego rozstrzygnięcia sytuacji społecznej. Niepewność często wywołuje lęk, szczególnie u osób z trudnościami w interakcjach społecznych. Zaplanowane zakończenie pełni w tym kontekście funkcję „mapy”, która prowadzi odbiorcę do przewidywalnego i zrozumiałego rozwiązania, redukując napięcie związane z trudnymi sytuacjami społecznymi.

Planowanie zakończenia z wyprzedzeniem umożliwia stworzenie struktury cyklicznej, w której początek i zakończenie są ze sobą tematycznie powiązane. Taka spójność wzmacnia przekaz oraz pogłębia rozumienie emocjonalne.

Choć historyjki społeczne zazwyczaj nie zawierają dramatycznych zakończeń, mogą one przyjmować różne formy w zależności od celu interwencji:

- **Zakończenie opisowe** – opisuje to, co zwykle dzieje się na końcu sytuacji, wzmacniając rutynę i przewidywalność.
Przykład: „Po spotkaniu uczniowie wracają do swoich klas.”
- **Zakończenie emocjonalne** – koncentruje się na odczuciach bohatera, wspierając refleksję emocjonalną.
Przykład: „Czuję dumę, że spróbowałem czegoś nowego.”

- **Zakończenie edukacyjne** – podkreśla nabyte umiejętności lub zdobyte rozumienie, wzmacniając cel dydaktyczny historyjki społecznej.

Przykład: „Teraz wiem, że mogę poprosić o pomoc, kiedy jej potrzebuję.”

Stosowanie spójnego języka, tonu i stylu

Spójność językowa jest kluczowa w historyjkach społecznych, ponieważ ułatwia przetwarzanie poznawcze treści. Carol Gray (2018) wskazuje, że historyjki powinny wykorzystywać język jasny i dosłowny, o charakterze opisowym, a nie nakazowym, a także język pozytywny, pełen szacunku i dostosowany do poziomu poznawczego odbiorcy.

Równie istotne jest utrzymanie spójnego tonu wypowiedzi w całym tekście. Zazwyczaj powinien on być spokojny, neutralny, empatyczny i wspierający. Nagła zmiana tonu (np. z uspokajającego na autorytatywny) może zaburzać spójność narracji i wywoływać opór emocjonalny u odbiorcy.

W odniesieniu do perspektywy narratora, historyjki społeczne są najczęściej pisane w:

- **pierwszej osobie**, co sprzyja identyfikacji odbiorcy
Przykład: „Mogę spróbować wziąć głęboki oddech.”
- **trzeciej osobie**, gdy celem jest większy dystans narracyjny
Przykład: „Carlos może spróbować wziąć głęboki oddech.”

Spójność jest również istotna w tym zakresie — zmiana osoby narracji bez uzasadnienia może prowadzić do dezorientacji odbiorcy.

Wprowadzenie punktu zwrotnego lub kulminacji

W klasycznej teorii narracji kulminacja jest momentem największego napięcia w historii, w którym trudność sytuacji osiąga swoje apogeum. Często wiąże się ona ze zwrotem akcji lub punktem przełomowym, który prowadzi narrację ku ostatecznemu rozwiązaniu.

Choć historyjki społeczne unikają intensywnego dramatyizmu, mogą zawierać łagodną kulminację, dostosowaną do ich celu edukacyjnego. W przeciwieństwie do tradycyjnej fikcji, kulminacja w historyjkach społecznych nie ma na celu wywoływania zaskoczenia, lecz raczej wspieranie rozumienia. Powinna być spokojna i nienacechowana zagrożeniem, jasna i jednoznaczna oraz bezpośrednio powiązana z celem historii. W związku z tym kulminacja w historyjkach społecznych zazwyczaj pokrywa się z momentem podjęcia przez bohatera ważnej decyzji, zmianą emocjonalną lub zastosowaniem określonej umiejętności społecznej.

Przykłady punktów zwrotnych mogą obejmować:

- **Przykład 1: historyjka dotycząca czekania na swoją kolej**
„Kiedy mam ochotę coś powiedzieć, przypominam sobie, że mogę policzyć do trzech i poczekać.”
- **Przykład 2: historyjka dotycząca radzenia sobie z frustracją**
„W tym momencie biorę głęboki oddech i ściskam piłeczkę antystresową.”

Kulminacja przygotowuje grunt pod zaplanowane zakończenie. Gdy bohater zastosuje daną umiejętność lub zrozumienie, zakończenie przedstawia pozytywne konsekwencje tego działania. Na przykład: „Po wzięciu głębokiego oddechu czuję się spokojniejszy.” Taka struktura wzmacnia związek przyczynowo-skutkowy, który jest kluczowy dla rozumienia sytuacji społecznych.

Tabela 2.1. Kluczowe elementy konstruowania historyjek społecznych

Element składowy	Funkcja	Opis	Przykład
Kontekst (miejsce i sytuacja)	Opis kontekstu	Określa fizyczne, społeczne i emocjonalne ramy sytuacji	Stołówka szkolna
Postacie	Wspieranie identyfikacji	Umożliwiają budowanie więzi emocjonalnej oraz modelowanie zachowań	Tymek, ciekawy wszystkiego chłopiec
Zdanie otwierające	Przyciągnięcie uwagi	Wprowadza ton oraz główny temat historii	„Czy zdarzyło Ci się kiedyś odczuwać stres przed wystąpieniem?”
Zakończenie	Zapewnienie przewidywalności	Dostarcza rozwiązania sytuacji i redukuje lęk	„Czuję dumę, że spróbowałem czegoś nowego.”
Punkt zwrotny/kulminacja	Podkreślenie kluczowego momentu	Podkreślenie kluczowego momentu	„Biorę głęboki oddech.”
Język, ton i styl	Zapewnienie spójności	Utrzymuje klarowność, konsekwencję i dostępność przekazu	Spokojny, neutralny ton

Źródło: Opracowanie własne na podstawie prac Gray (2010, 2015, 2018).

Podsumowując tę część, można stwierdzić, że proces tworzenia historyjek społecznych wymaga starannego planowania, wykraczającego poza samo pisanie tekstu. W niniejszym podręczniku wskazano, że do kluczowych elementów warunkujących narracyjną i dydaktyczną skuteczność tych historyjek należą: określenie jasnego kontekstu sytuacyjnego, konstruowanie wyrazistych postaci, formułowanie angażującego zdania otwierającego, planowanie zakończenia z wyprzedzeniem, stosowanie spójnego języka, tonu i stylu oraz wprowadzenie punktu zwrotnego lub kulminacji.

W nawiązaniu do koncepcji Jerome’a Bruner’a można stwierdzić, że narracja nie jest jedynie sposobem opowiadania historii, lecz również sposobem poznawania świata (Goldin, 2019). W tym sensie historyjki społeczne stają się istotną formą wiedzy społecznej i narzędziem jej konstruowania.

2.5. Od tradycyjnych do cyfrowych historyjek społecznych

2.5.1. Cyfrowe historyjki społeczne dla dzieci z ASD: kluczowe korzyści

Historyjki społeczne w formie cyfrowej mogą integrować obrazy, dźwięk, wideo, animacje oraz elementy interaktywne. Dzięki temu oferują one korzyści w zakresie dostępu, motywacji oraz kontroli tempa uczenia się (Camilleri i in., 2024; Camilleri i in., 2022). Kluczowe korzyści wynikające z zastosowania cyfrowych historyjek społecznych przedstawiono poniżej:

- **Większa adaptacja do zmian, lepsze rozumienie oraz redukcja lęku**
Smith i in. (2020a) wykazali, że – zgodnie z ocenami nauczycieli oraz w badaniach z pomiarem odroczonym – cyfrowe historyjki społeczne stosowane w środowisku szkolnym i w realistycznych kontekstach prowadzą do poprawy rozumienia sytuacji oraz redukcji lęku związanego z nadchodzącymi zmianami lub wydarzeniami.
- **Poprawa zachowań docelowych oraz redukcja zachowań problemowych (w niektórych profilach)**
Hanrahan i in. (2020), w randomizowanym badaniu pilotażowym z wykorzystaniem platformy cyfrowej, opisali zmiany behawioralne utrzymujące się w pomiarze odroczonym. W badaniu pilotażowym prowadzonym w szkołach, w którym nauczyciele wdrażali cyfrowe historyjki społeczne przez kilka tygodni, zaobserwowano istotną poprawę wskaźników związanych z celami interwencji, obejmujących zachowanie, rozumienie sytuacji oraz poziom lęku, przy czym część efektów utrzymywała się w czasie.
- **Zwiększenie uwagi i zachowań „on-task” w zadaniach szkolnych (wyniki zróżnicowane)**
Prezentacja na iPadzie była powiązana ze wzrostem zachowań zadaniowych u małych dzieci z autyzmem, jednak efekty te nie były jednolite u wszystkich uczestników (Vandermeer i in., 2015). Podobnie w badaniu pilotażowym z

wykorzystaniem iPada odnotowano poprawę funkcjonowania w klasie, przejawiającą się m.in. zmniejszeniem liczby interwencji nauczyciela polegających na przekierowaniu uwagi (Bordoff-Gerken & Asaro-Saddler, 2021).

- **Poprawa umiejętności komunikacji społecznej**

W przypadku integracji historyjek społecznych z cyfrowym modelowaniem wideo obserwowano poprawę specyficznych zachowań społecznych (np. witanie się, zapraszanie do zabawy, adekwatne reagowanie), a także generalizację tych umiejętności do różnych środowisk, materiałów i osób oraz równoległy wzrost komunikacji i zaangażowania społecznego (Litras i in., 2010). W badaniach typu single-case odnotowano również poprawę kompetencji społecznych oraz redukcję zachowań niepożądanych (lub wzrost pożądanych) (Safi i in., 2022).

- **Zwiększenie motywacji (szczególnie w formatach interaktywnych)**

Interaktywny design (podejmowanie decyzji w trakcie historii, natychmiastowa informacja zwrotna) wiąże się z większą motywacją, sprzyja zaangażowaniu i użyteczności, a także pozwala dostrzegać poprawę nie tylko w zachowaniach docelowych, ale również w niektórych umiejętnościach niedocelowych (Sani-Bozkurt i in., 2017). W badaniu opartym na dużej ilości danych z aplikacji (SOFA) wykazano, że cyfrowe historyjki społeczne mogą być szczególnie skuteczne u młodszych dzieci z ASD posługujących się mową werbalną (np. w ocenach dorosłych dotyczących bliskości osiągnięcia celu), a same dzieci z autyzmem oceniały je jako bardziej angażujące i przyjemne w porównaniu z innymi grupami (Camilleri i in., 2024).

- **„Pośrednie” korzyści wynikające z poprawy rzetelności wdrażania przez rodziców i specjalistów**

Zmienność wyników w zakresie skuteczności historyjek społecznych często wynika m.in. z różnic w sposobie ich tworzenia i wdrażania. Cyfrowa forma historyjek społecznych może wspierać kompetencje i postawy rodziców oraz specjalistów w zakresie ich konstruowania (Camilleri i in., 2022), a także sprzyjać wysokiej wierności wdrożenia przez nauczycieli w warunkach szkolnych (Smith i in., 2020a). Czynniki te mają istotne znaczenie, ponieważ bardziej spójna

implementacja maksymalizuje efekty interwencji (Camilleri i in., 2022; Smith i in., 2021).

2.5.2. Cyfrowe historyjki społeczne: zasady projektowania

Cyfrowe historyjki społeczne mogą przynosić istotne korzyści dzieciom ze spektrum autyzmu, szczególnie jeśli są odpowiednio zaprojektowane, mają jasno określone cele oraz są wdrażane w sposób wykorzystujący potencjalne, wyróżniające cechy tego formatu (Camilleri i in., 2024; Smith i in., 2020a).

Ogólne cechy uznawane za „dobre praktyki” obejmują zarówno jakość narracyjną (to, co czyni historyjkę społeczną skuteczną), jak i jakość cyfrową (to, co wnosi format cyfrowy, głównie w zakresie poprawy rozumienia, motywacji oraz wierności wdrożenia).

Cechy jakości narracyjnej

Wśród cech jakości narracyjnej wyróżnia się:

- jasno określony cel każdej historyjki, bez łączenia kilku celów behawioralnych lub społecznych (Hanrahan i in., 2020).
- wcześniejsze zebranie informacji oraz perspektywy dziecka w celu ujęcia i zrozumienia kontekstu z jego punktu widzenia (Hanrahan i in., 2020).
- odpowiednią strukturę obejmującą tytuł, wprowadzenie, rozwinięcie i zakończenie (Hanrahan i in., 2020; Pane i in., 2015).
- pełną kontekstualizację, obejmującą odpowiedzi na możliwie wiele istotnych pytań (gdzie, kiedy, kto, co, jak i dlaczego), co redukuje niejednoznaczność i pozwala przewidzieć sytuację (Hanrahan i in., 2020).
- równowagę między typami zdań oraz zalecane proporcje, z przewagą zdań opisowych, perspektywicznych i afirmatywnych nad dyrektywnymi (np. 2–5 zdań pierwszego typu na każde 0–1 zdanie dyrektywne), tak aby historyjka informowała i wspierała, a nie przyjmowała formy zestawu poleceń (Bucholz, 2012; Pane i in., 2015; Hanrahan i in., 2020).
- przegląd i dopracowywanie historyjki społecznej w procesie iteracyjnym (cyklicznym) poprzez jej wielokrotne poprawianie i dostosowywanie aż do spełnienia kryteriów jakości (Hanrahan i in., 2020).

Indywidualizacja

Badania podkreślają, że indywidualizacja nie ma wyłącznie charakteru estetycznego, lecz powinna obejmować również aspekty treściowe i funkcjonalne, takie jak:

- dostosowanie do umiejętności, stylu uczenia się i zainteresowań dziecka (Hanrahan i in., 2020),
- spersonalizowane i realistyczne obrazy/zdjęcia (np. fotografie dziecka, klasy lub rzeczywistych materiałów), zintegrowane znaczeniowo z treścią (Hanrahan i in., 2020; Pane i in., 2015),
- spójny format (stosowanie tego samego szablonu w celu ułatwienia przewidywalności) oraz kontrola obciążenia językowego (Pane i in., 2015).

Treści zgodne z funkcją oraz nauczanie alternatywnych zachowań (gdy celem jest redukcja lub wzmacnianie zachowań)

W przypadku wykorzystywania historyjek społecznych do modyfikacji zachowania ich treść powinna być systematycznie powiązana z funkcją zachowania oraz alternatywnymi strategiami uczenia się:

- powiązanie historyjki z hipotezą funkcjonalną (na podstawie analizy funkcjonalnej), tak aby opisywana sytuacja i proponowane działania były zgodne z funkcją zachowania (Pane i in., 2015),
- wprowadzenie adekwatnego zachowania alternatywnego (np. funkcjonalnego proszenia) oraz sprawdzanie zrozumienia poprzez pytania (Pane i in., 2015).

Decyzje projektowe w zakresie projektowania dydaktycznego

W formatach cyfrowych konieczne są dodatkowe decyzje projektowe, które zapewniają, że technologia wspiera uczenie się, a nie je zakłóca:

- celowe wykorzystanie multimediów, łączące tekst z komponentami wizualnymi (statycznymi/dynamicznymi) i dźwiękowymi, w celu zwiększenia dostępności i motywacji, przy jednoczesnym unikaniu zbędnych elementów ozdobnych (Sani-Bozkurt i in., 2017; Hanrahan i in., 2020),

- sensowna interaktywność, umożliwiająca autonomiczną nawigację, dokonywanie wyborów, otrzymywanie informacji zwrotnej oraz uczenie się metodą prób i błędów w bezpiecznym środowisku (Sani-Bozkurt i in., 2017),
- przyjazny interfejs dla osób ze spektrum autyzmu, charakteryzujący się prostotą, spójnością, przewidywalnością i ograniczeniem bodźców rozpraszających; decyzje projektowe oparte na potrzebach identyfikowanych we współpracy z rodzinami i nauczycielami oraz doskonalone w cyklach cyklicznego doskonalenia (Sani-Bozkurt i in., 2017),
- funkcje dostępności, takie jak tekst na mowę, tryby czytania, kontrola tempa oraz narzędzia wspierające wierność konstruowania i wdrażania (Camilleri i in., 2022; Camilleri i in., 2024).

Jakość procesu (sposób konstruowania i walidacji)

Wreszcie, wysokiej jakości cyfrowe historyjki społeczne wymagają systematycznego procesu opracowania i walidacji, aby zapewnić ich adekwatność i użyteczność w warunkach rzeczywistych:

- współprojektowanie (*co-design*) z udziałem rodzin, nauczycieli, ekspertów oraz dzieci ze spektrum autyzmu w celu zapewnienia adekwatności i użyteczności w realnych kontekstach (Sani-Bozkurt i in., 2017; Hanrahan i in., 2020),
- walidacja treści, szczególnie w przypadku bibliotek historyjek, poprzez konsensus ekspertów/użytkowników (np. procedury Delphi) oraz uwzględnianie różnorodnych kontekstów (dom, szkoła, społeczność) i zróżnicowania emocjonalnego (Ghanouni i in., 2019).

Zagadnienia do analizy i refleksji

1. Pisanie i ton wypowiedzi

- Zastanów się nad procesem tworzenia pierwszej historyjki społecznej. Które aspekty utrzymania tonu pełnego szacunku, jasności oraz niedyrektywności mogą być najbardziej wymagające, a które mogą przychodzić w sposób bardziej naturalny?
- Przeanalizuj, w jaki sposób różne sposoby formułowania zdań wpływają na ton historyjki. Jak zdania opisowe oraz perspektywiczne mogą oddziaływać na rozumienie sytuacji przez dziecko w porównaniu ze zdaniami dyrektywnymi?

2. Elementy opisowe i perspektywiczne

- Zastanów się nad wartością opisywania sytuacji (kto, gdzie, kiedy i dlaczego) zamiast bezpośredniego wskazywania dziecku, co ma zrobić. W jaki sposób takie podejście może wspierać głębsze rozumienie sytuacji społecznych?
- Rozważ, jak uwzględnianie myśli i emocji innych osób może wpływać na zdolność dziecka do rozumienia perspektyw odmiennych od własnej.

3. Struktura, planowanie i przewidywalność

- Zastanów się, w jaki sposób struktura historyjki społecznej, taka jak wyraźny początek, przewidywalna sekwencja oraz łagodny punkt zwrotny, może wpływać na poczucie bezpieczeństwa i rozumienie u dziecka.
- Przeanalizuj, jak takie elementy jak wyraziste postacie, znane sytuacje czy angażujące zdanie otwierające mogą wspierać uwagę, motywację oraz emocjonalne zaangażowanie w treść historyjki.

4. Indywidualizacja i współpraca

- Zastanów się, w jaki sposób zainteresowania, doświadczenia oraz styl komunikacji dziecka mogą wpływać na projektowanie historyjki społecznej. W jaki sposób personalizacja może zwiększać zaangażowanie i adekwatność treści?
- Rozważ, jak współpraca z rodzicami lub opiekunami może wzbogacać treść i autentyczność historyjki, przy jednoczesnym zachowaniu granic etycznych oraz ochrony prywatności.

5. Projektowanie cyfrowe

- Zastanów się nad rolą elementów cyfrowych, takich jak obrazy, dźwięk, animacje czy interaktywność. W jaki sposób mogą one wspierać rozumienie i zaangażowanie, a w jakich sytuacjach mogą działać rozpraszająco?
- Rozważ, w jaki sposób narzędzia cyfrowe mogą umożliwić dostosowanie historyjek do indywidualnych profili uczenia się, w tym tempa pracy, przejrzystości wizualnej oraz dostępności.
- W projektowaniu cyfrowych historyjek społecznych warto również uwzględnić monitorowanie ich wpływu na funkcjonowanie dziecka, w tym zmian w zakresie zachowania, uczestnictwa oraz reakcji emocjonalnych, które mogą stanowić wskaźnik skuteczności zastosowanej interwencji.

ROZDZIAŁ 3. PROJEKTOWANIE CYFROWYCH HISTORYJEK SPOŁECZNYCH: ZASADY, TECHNOLOGIE I NARZĘDZIA

Wprowadzenie

Niniejszy rozdział koncentruje się na opracowywaniu, projektowaniu oraz wdrażaniu cyfrowych historyjek społecznych dla dzieci z ASD. Nawiązując do podstaw teoretycznych oraz uzasadnienia edukacyjnego przedstawionych w poprzednich rozdziałach, pokazuje, w jaki sposób tradycyjne historyjki społeczne mogą być wzmacniane poprzez wykorzystanie technologii cyfrowych przy jednoczesnym zachowaniu ich integralności pedagogicznej.

Rozdział obejmuje:

- główne typy cyfrowych historyjek społecznych, w tym formy oparte na wideo, fotografiach, ilustracjach, technice stop-motion, animacji 2D/3D, interaktywnych historiach opartych na kodowaniu oraz rozwiązaniach wspieranych przez sztuczną inteligencję,
- elementy multimedialne oraz narzędzia wykorzystywane do tworzenia cyfrowych historyjek społecznych — od prostego oprogramowania prezentacyjnego po zaawansowane platformy animacyjne i narzędzia oparte na AI,
- zasady pedagogiczne oraz kryteria projektowania, które kierują doбором i integracją komponentów multimedialnych, zapewniając adekwatność rozwojową, dostępność i atrakcyjność materiałów,
- praktyczne etapy wdrażania, przykłady oraz odniesienia do zasobów online wspierających praktyczne tworzenie cyfrowych historyjek społecznych.

Po zapoznaniu się z niniejszym rozdziałem czytelnik będzie rozumiał, w jaki sposób łączyć możliwości technologiczne z celami edukacyjnymi oraz indywidualnymi potrzebami uczniów.

Celem niniejszego rozdziału jest:

- Identyfikowanie i różnicowanie typów cyfrowych historyjek społecznych oraz ich funkcji edukacyjnych (np. wideo, fotografie, ilustracje, animacje, rozwiązania oparte na kodowaniu oraz wspierane przez sztuczną inteligencję).
- Stosowanie zasad pedagogicznych przy doborze elementów multimedialnych wspierających rozumienie, motywację i zaangażowanie dzieci z ASD.
- Planowanie, projektowanie i tworzenie cyfrowych historyjek społecznych z wykorzystaniem różnych platform i narzędzi, z jednoczesnym dostosowaniem treści do indywidualnych profili i kontekstów uczniów.
- Skuteczne integrowanie interaktywności i personalizacji z uwzględnieniem potrzeb poznawczych, sensorycznych i komunikacyjnych dziecka.
- Ocenę i refleksję nad jakością edukacyjną cyfrowych historyjek społecznych oraz ich zgodnością z celami uczenia się społeczno-emocjonalnego.

3.1. Typy cyfrowych historyjek społecznych, ich cechy i zasady projektowania

Cyfrowe historyjki społeczne mogą być tworzone i udostępniane w szerokim zakresie formatów cyfrowych, co pozwala nauczycielom i praktykom na dobór takich rozwiązań, które najlepiej odpowiadają potrzebom poznawczym, sensorycznym oraz komunikacyjnym dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

Historyjki te są realizowane za pośrednictwem różnych platform, w tym aplikacji mobilnych, systemów internetowych oraz oprogramowania na tablety (Boşnak, Turhan, 2020). Integrują one elementy multimedialne, takie jak tekst, obrazy, narrację audio, animacje, modelowanie wideo oraz spersonalizowane fotografie (Almutlaq, Martella, 2018; Lau, Win, 2018; Sansosti, Powell-Smith, 2008; Smith i in., 2021). Z perspektywy pedagogicznej każdy z tych elementów powinien być dobierany świadomie, tak aby wspierał określone cele uczenia się oraz uwzględniał indywidualny profil ucznia.

Kluczowe zasady projektowania cyfrowych historyjek społecznych

1. **Perspektywa skoncentrowana na dziecku** – historyjki powinny być pisane z punktu widzenia dziecka, koncentrując się na rozumieniu sytuacji, kompetencjach społeczno-emocjonalnych oraz strategiach radzenia sobie, a nie jedynie na narzucaniu zachowań (Hanrahan i in., 2020).
2. **Jasność i struktura** – informacje wizualne i tekstowe powinny być zwarte, konkretne i logicznie uporządkowane, aby ograniczyć obciążenie poznawcze. Elementy multimedialne powinny wzmacniać kluczowe kroki lub sygnały społeczne.
3. **Personalizacja i adekwatność** – historyjki powinny być dostosowane do zainteresowań dziecka, jego poziomu rozwoju oraz codziennych doświadczeń. Personalizacja może obejmować znane dziecku postacie, miejsca lub własne awatary, co zwiększa zaangażowanie (Tian Ying i in., 2016).
4. **Interaktywność i wielozmysłowe zaangażowanie** – tam, gdzie to zasadne, interaktywność powinna być projektowana celowo w celu zwiększenia zaangażowania i umożliwienia wielokrotnego ćwiczenia umiejętności. Może obejmować nawigację dotykową, możliwość reagowania, informację zwrotną audio lub elementy przyczynowo-skutkowe, szczególnie w aplikacjach tabletowych (Lau, Win, 2018).
5. **Spójność i przewidywalność** – cyfrowe historyjki powinny zachowywać jednolity styl, ton i strukturę. Powtarzalność kluczowych kroków społecznych wspiera uczenie się i zmniejsza lęk u dzieci z ASD.
6. **Zgodność z celami edukacyjnymi** – elementy multimedialne (animacje, wideo, interaktywność) powinny pełnić funkcję dydaktyczną, wzmacniając rozwijane umiejętności społeczne lub emocjonalne, a nie być jedynie atrakcyjnym dodatkiem technologicznym.
7. **Współpraca i elastyczność** – platformy internetowe powinny umożliwiać współtworzenie treści przez nauczycieli, opiekunów lub rówieśników, co sprzyja dzieleniu się zasobami i adaptacyjnemu wykorzystaniu historyjek w edukacji włączającej (Lau, Win, 2018).

W badaniach cyfrowe historyjki społeczne najczęściej łączą tekst, wsparcie wizualne oraz komponenty audio. W niektórych pracach opisuje się wykorzystanie animacji zintegrowanych ze strategiami dydaktycznymi (Smith i in., 2021), w innych – połączenie historyjek społecznych z technikami modelowania wideo (Sansosti, Powell-Smith, 2008). Przykłady te pokazują, że formaty cyfrowe rozszerzają tradycyjne historyjki papierowe, oferując dynamiczne, interaktywne i oparte na modelowaniu doświadczenia edukacyjne.

Personalizacja pozostaje kluczową zasadą projektowania cyfrowych historyjek. Wiele aplikacji dedykowanych historyjkom społecznym oferuje uporządkowane środowiska pracy z powtarzalnością, natychmiastową informacją zwrotną oraz kontrolowanym tempem, dostosowanym do indywidualnych potrzeb uczniów (Smith i in., 2021). Dzięki odpowiedniemu doborowi elementów multimedialnych i poziomemu interaktywności nauczyciele mogą zwiększać zaangażowanie, rozumienie oraz efekty uczenia się społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD.



Rysunek 3.1. Od tradycyjnych historyjek społecznych do cyfrowych historyjek społecznych

Źródło: opracowanie własne

Integracja technologii cyfrowych z praktyką edukacyjną rozszerzyła możliwości historyjek społecznych, przekształcając je z narzędzi narracyjnych o charakterze statycznym w dynamiczne i interaktywne zasoby edukacyjne. Tradycyjne historyjki społeczne były zazwyczaj prezentowane w formie drukowanego tekstu, często uzupełnionego prostymi ilustracjami lub fotografiami, i czytane przez nauczyciela, terapeutę lub rodzica.

Choć te tradycyjne formy nadal pozostają wartościowe i skuteczne, rozwój technologii cyfrowych umożliwił tworzenie cyfrowych historyjek społecznych (DSS), które wykorzystują elementy multimedialne i interaktywne. Formaty cyfrowe pozwalają na włączenie narracji audio, animacji, interaktywnych obrazów oraz spersonalizowanych treści, takich jak fotografie z rzeczywistej klasy dziecka czy nagrania głosowe znanych mu dorosłych.

Takie funkcje cyfrowe mogą zwiększać zrozumienie i zaangażowanie, szczególnie u dzieci korzystających ze wsparcia wizualnego oraz uczących się w środowiskach wielomodalnych. Elementy interaktywne mogą również sprzyjać aktywnemu uczestnictwu, umożliwiając dzieciom eksplorowanie historii, powracanie do kluczowych momentów oraz lepsze rozumienie oczekiwań społecznych.

Ponadto narzędzia cyfrowe pozwalają nauczycielom łatwo dostosowywać i aktualizować treści historyjek w odpowiedzi na zmieniające się sytuacje w klasie, co czyni cyfrowe historyjki społeczne bardziej elastycznymi i responsywnymi wobec indywidualnych potrzeb uczniów.

W ten sposób cyfrowe historyjki społeczne zachowują kluczowe zasady pedagogiczne tradycyjnych historyjek społecznych, jednocześnie poszerzając ich potencjał dzięki uczeniu wielomodalnemu, większej dostępności oraz personalizacji.

3.1.1. Historyjki społeczne oparte na wideo

Jednym z najczęściej stosowanych formatów są cyfrowe historyjki społeczne oparte na wideo. W tym podejściu krótkie filmy są nagrywane za pomocą telefonów komórkowych, tabletów lub kamer wideo, zgodnie z wcześniej przygotowanym scenariuszem. Historyjka może być nagrana jako jedna ciągła sekwencja lub w oddzielnych segmentach. W przypadku nagrywania w segmentach można je następnie połączyć przy użyciu podstawowego oprogramowania do montażu wideo.

Historyjki społeczne oparte na wideo są szczególnie skuteczne, ponieważ przedstawiają sytuacje społeczne w sposób konkretny i realistyczny. Umożliwiają one również dzieciom bezpośrednią obserwację odpowiednich zachowań, mimiki, tonu głosu oraz istotnych sygnałów środowiskowych, co może wspierać rozumienie i generalizację umiejętności.

Wskazówki dotyczące przygotowania historyjki społecznej opartej na wideo

1. Określ sposób nagrania filmu (wybór urządzenia oraz decyzja, czy nagranie będzie realizowane w jednej sekwencji, czy w etapach).
2. Dokładnie zaplanuj scenariusz przed rozpoczęciem nagrywania.
3. Przygotuj zdania zgodnie z zasadami tworzenia historyjek społecznych.
4. Przeprowadź próby scenariusza z uczestnikami i – w razie potrzeby – nagraj wersje testowe.
5. Nagraj historię i wybierz najbardziej odpowiednie ujęcia.
6. Jeśli historia jest nagrywana w segmentach, połącz je w spójną całość za pomocą oprogramowania do montażu wideo.
7. Dodaj muzykę w tle na niskim poziomie głośności, jeśli jest to uzasadnione, upewniając się, że nie zakłóca narracji ani zrozumienia treści.

Przykład z Internetu: <https://www.youtube.com/watch?v=KiZSUcnyyzw>

Kanał: <https://www.youtube.com/@socialstories9001>

3.1.2. Historyjki społeczne oparte na fotografiach

Innym często stosowanym typem cyfrowych historyjek społecznych są historyjki oparte na fotografiach z narracją głosową, określane również jako historyjki fotogłosowe (*photo-voice stories*). W tym formacie wykorzystuje się odpowiednie fotografie z życia codziennego, które są wykonywane lub gromadzone w celu przedstawienia danej sytuacji.

Następnie zdjęcia są układane w sekwencję tworzącą spójną narrację przy użyciu prostego oprogramowania do montażu wideo lub programów prezentacyjnych. Do zdjęć dodaje się narrację głosową, która wyjaśnia sytuację społeczną, a opcjonalnie można również wprowadzić muzykę w tle.

Do przygotowania takiej historii można wykorzystać zarówno programy do edycji wideo, jak i oprogramowanie do tworzenia prezentacji. Metoda ta jest stosunkowo łatwa do wdrożenia i szczególnie przydatna w pracy z młodszymi dziećmi oraz z dziećmi, które lepiej reagują na realistyczne bodźce wizualne wspierane przekazem dźwiękowym.

Wskazówki dotyczące przygotowania historyjki społecznej opartej na fotografiach

1. Określ temat, którego będzie dotyczyć historia.
2. Zaplanuj scenariusz.
3. Wykonaj i zgromadź odpowiednie fotografie.
4. Przygotuj zdania zgodne z zasadami tworzenia historyjek społecznych, dopasowane do każdej fotografii.
5. Nagraj pliki audio z narracją.
6. Połącz zdjęcia i nagrania audio przy użyciu programu do montażu wideo lub oprogramowania prezentacyjnego.
7. W razie potrzeby dodaj muzykę w tle na niskim poziomie głośności, jeśli uznasz to za odpowiednie.

Przykład z Internetu (w tym szablony PDF historyjek opartych na fotografiach):

<https://undivided.io/resources/undivideds-school-visual-stories-library-3224>

3.1.3. Historyjki społeczne oparte na ilustracjach

Innym szeroko stosowanym typem cyfrowych historyjek społecznych są historyjki oparte na ilustracjach. W tym formacie zamiast rzeczywistych fotografii wykorzystuje się rysunki lub obrazy ilustracyjne przedstawiające sytuacje społeczne, rutyny lub zachowania.

Ilustracje mogą być tworzone przez nauczyciela, wybierane z istniejących bibliotek ilustracji lub generowane przy użyciu cyfrowych narzędzi graficznych i programów do tworzenia ilustracji. Po przygotowaniu obrazów są one układane w logiczną sekwencję za pomocą prostego oprogramowania do montażu wideo lub programów prezentacyjnych, tworząc spójną narrację. Następnie dodaje się narrację głosową wyjaśniającą sytuację społeczną, a w razie potrzeby można również wprowadzić muzykę w tle.

Historyjki oparte na ilustracjach oferują większą elastyczność niż te oparte na fotografiach, ponieważ umożliwiają uproszczenie środowiska, podkreślenie kluczowych działań lub emocji oraz eliminację zbędnych szczegółów wizualnych. Format ten może być szczególnie pomocny dla dzieci, które łatwo się rozpraszają w obecności rzeczywistych fotografii lub lepiej reagują na symbole i stylizowane przedstawienia wizualne. Podobnie jak historyjki fotograficzne, łączą one wsparcie wizualne i dźwiękowe, dzięki czemu są odpowiednie dla małych dzieci oraz uczniów korzystających z wyraźnych, uporządkowanych reprezentacji sytuacji społecznych.

Wskazówki dotyczące przygotowania historyjki społecznej opartej na ilustracjach

1. Określ temat i dokładnie zaplanuj scenariusz.
2. Stwórz lub wybierz ilustracje w taki sposób, aby wyraźnie przedstawiały każdy etap sytuacji.
3. Napisz krótkie i jasne zdania zgodne z zasadami tworzenia historyjek społecznych, dopasowane do każdej ilustracji.
4. Po nagraniu narracji połącz obrazy i pliki audio przy użyciu oprogramowania do montażu wideo lub programów prezentacyjnych.
5. W razie potrzeby dodaj delikatną muzykę w tle na niskim poziomie głośności, tak aby nie zakłócała narracji.

Przykłady szablonów historyjek opartych na ilustracjach oraz zasoby wizualne są szeroko dostępne online. Obejmują one biblioteki historyjek wizualnych w formacie PDF oraz kolekcje animowanych lub ilustrowanych historii wspierających rozumienie społeczne i komunikację. Przykłady takich zasobów:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLOUQCTegHBlxCsZcKlDe3TLwh3ZvQ1SXf>

<https://autismlittlelearners.com/autism-little-learners-social-stories/>

3.1.4. Cyfrowe historyjki społeczne w animacji poklatkowej (stop-motion)

Innym typem cyfrowych historyjek społecznych są historyjki tworzone w technice animacji poklatkowej (*stop-motion*). W tym formacie kolejne sceny są budowane poprzez wykonywanie serii zdjęć fizycznych obiektów, zabawek, postaci lub rysunków, które są stopniowo przestawiane w celu stworzenia wrażenia ruchu.

Poszczególne ujęcia są następnie łączone w sekwencję przy użyciu oprogramowania do montażu wideo, co pozwala uzyskać efekt animowanej historii. Do tak przygotowanego materiału można dodać narrację głosową wyjaśniającą sytuację społeczną oraz – w razie potrzeby – muzykę w tle.

Historyjki w formie animacji poklatkowej są szczególnie angażujące, ponieważ łączą elementy zabawy, kreatywnego działania oraz wizualnego modelowania zachowań. Mogą być szczególnie atrakcyjne dla dzieci, które dobrze reagują na dynamiczne, ruchome reprezentacje sytuacji społecznych oraz które chętnie uczestniczą w tworzeniu własnych materiałów edukacyjnych.

Wskazówki dotyczące przygotowania historyjki społecznej w technice stop-motion

1. Wybierz temat i zaplanuj scenariusz historii.
2. Przygotuj postacie, obiekty lub rysunki, które będą wykorzystywane w animacji.
3. Wykonuj serię zdjęć, stopniowo zmieniając pozycję obiektów, aby uzyskać efekt ruchu.
4. Ułóż zdjęcia w odpowiedniej kolejności przy użyciu programu do montażu wideo.
5. Dodaj narrację głosową zgodną z zasadami tworzenia historyjek społecznych.

6. W razie potrzeby dodaj delikatną muzykę w tle na niskim poziomie głośności.

Przykłady animacji poklatkowych można tworzyć przy użyciu prostych aplikacji mobilnych i programów edukacyjnych do stop-motion, które są powszechnie dostępne na rynku: <https://www.youtube.com/watch?v=kyLCPeHI1Ic> the channel: <https://www.youtube.com/@launchpodlittlelearners6384>

3.1.5. Cyfrowe historyjki społeczne w animacji dwuwymiarowej (2D) i trójwymiarowej (3D)

Animowane historie społeczne 2D i 3D stanowią kolejną ważną kategorię służącą do tworzenia cyfrowych historii społecznych. Wśród platform internetowych to właśnie tego typu cyfrowe historie społeczne są najbardziej preferowane.

Tego rodzaju animacje są często produkowane profesjonalnie, jednak nauczyciele również mogą tworzyć proste animacje, nawet mając ograniczone doświadczenie, korzystając z dostępnych narzędzi cyfrowych i aplikacji mobilnych. Niektóre przyjazne dla użytkownika platformy do animacji 2D oraz interfejsy typu „przeciągnij i upuść” umożliwiają projektowanie postaci i animowanych scenariuszy, dzięki którym nauczyciele mogą tworzyć historie wizualnie przedstawiające zasady i oczekiwania społeczne. Animowane historie są szczególnie pomocne dla małych dzieci, które łatwiej angażują się w stylizowane obrazy niż w fotografie przedstawiające rzeczywistość.

Sugestie dotyczące przygotowania animowanych historii społecznych 2D i 3D

1. Zdecyduj, na jaki temat chcesz stworzyć historię.
2. Zaplanuj swój scenariusz.
3. Przygotuj zdania zgodnie z zasadami pisania historii społecznych, dopasowane do każdego storyboardu, który wykorzystasz w swojej historii.
4. Zaprojektuj storyboardy w formie pisemnej lub rysunkowej, uwzględniając postacie, emocje, tła, ruchy itp.
5. Nagraj pliki dźwiękowe.
6. Użyj oprogramowania do animacji, aby stworzyć storyboardy, dodać pliki audio i przygotować animację.
7. Dodaj muzykę w tle, jeśli uznasz to za odpowiednie, utrzymując ją na niskim poziomie głośności.

Przykład z Internetu (w tym historia społeczna stworzona w animacji 2D/3D)::

https://www.youtube.com/playlist?list=PLCCP2Vzt_o61i-cUnOdsuB5jJetXKQLY9

Kanał: <https://www.youtube.com/@autismlearningworlds>

3.1.6. Interaktywne historie społeczne tworzone na platformach opartych na programowaniu

Cyfrowe historie społeczne mogą być również tworzone za pomocą platform opartych na programowaniu, takich jak Scratch, Scratch Junior czy code.org.

Platformy te umożliwiają nauczycielom projektowanie interaktywnych historii przy użyciu programowania blokowego, w którym postacie mogą się poruszać, mówić i reagować na działania użytkownika. Chociaż edukatorzy mogą potrzebować pewnej wstępnej praktyki lub samodzielnej nauki, aby swobodnie korzystać z tych narzędzi, oferują one wartościowe możliwości tworzenia angażujących i spersonalizowanych historii.

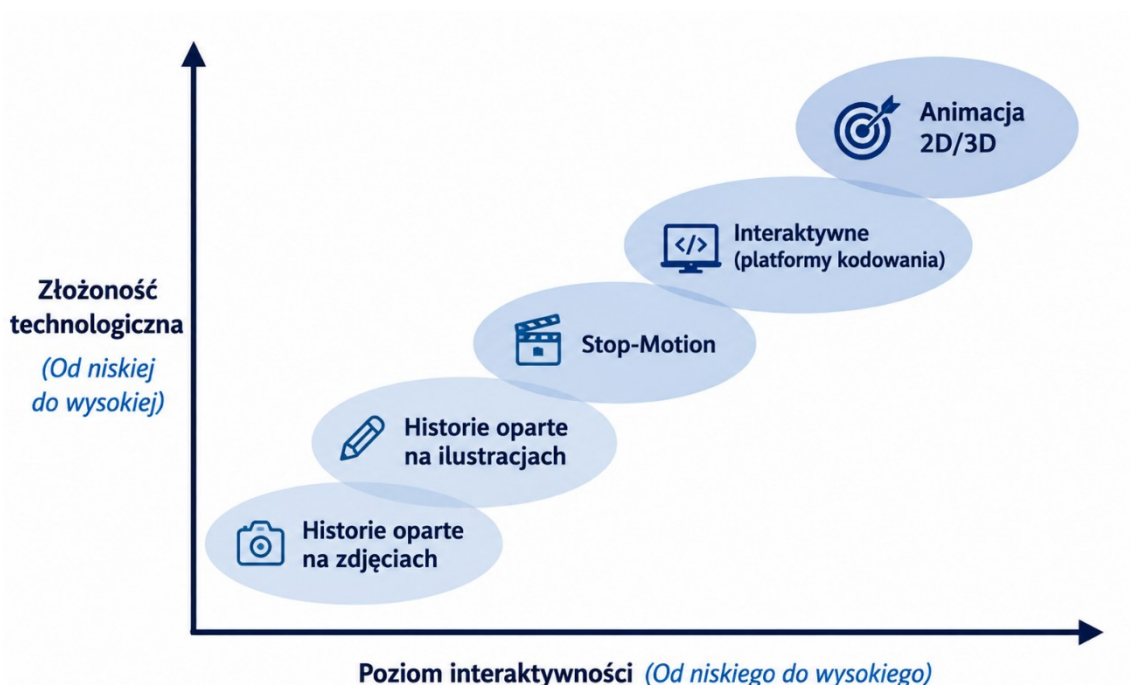
Podejście to jest szczególnie odpowiednie dla dzieci z ASD, które są zainteresowane technologią i lubią rozumieć zależności przyczynowo-skutkowe. Należy zauważyć, że istnieją również inne platformy, na których można tworzyć interaktywne historie społeczne bez użycia programowania, co zostało wyjaśnione w podrozdziale 3.2.

Sugestie dotyczące przygotowania interaktywnej historii społecznej

1. Zdecyduj, na jaki temat chcesz stworzyć historię.
2. Zaplanuj swój scenariusz.
3. Przygotuj zdania zgodnie z zasadami pisania historii społecznych, dopasowane do każdego storyboardu, który wykorzystasz w swojej historii.
4. Określ, w których miejscach będzie występowała interakcja.
5. Zaprojektuj storyboardy w formie pisemnej lub rysunkowej, uwzględniając postacie, emocje, tła, ruchy itp.
6. Nagraj pliki dźwiękowe. (Możesz dodać także dźwięki, takie jak uderzenie piłki o podłogę, dzwonek, śpiew ptaków itp., aby zwiększyć interaktywność, jeśli to konieczne).

7. Użyj platformy programowania blokowego do stworzenia storyboardów poprzez przeciąganie i łączenie bloków kodu, dodaj pliki audio i przygotuj interaktywną historię społeczną.

Przykład z Internetu obejmujący historie społeczne tworzone przez użytkowników platformy: <https://scratch.mit.edu/search/projects?q=social%20stories>



Rysunek 3.2. Typy cyfrowych historyjek społecznych oraz poziom ich interaktywności
Źródło: opracowanie własne

3.1.7. Interaktywne historie społeczne tworzone za pomocą narzędzi sztucznej inteligencji (AI)

Ostatnio narzędzia do tworzenia historii społecznych wspierane przez sztuczną inteligencję (AI) zyskują coraz większą popularność. Platformy te pomagają nauczycielom, generując szkice historii, fabuły lub propozycje wizualne na podstawie danych wprowadzonych przez użytkownika.

Może to być szczególnie przydatne, gdy nauczyciele potrzebują wsparcia w rozpoczęciu tworzenia historii, opracowaniu treści lub upewnieniu się, że kluczowe komunikaty społeczne są jasno przekazane. Wygenerowane treści można zazwyczaj edytować i

dostosowywać, co pozwala nauczycielom dopasować język, długość oraz przekaz do indywidualnych potrzeb dzieci z ASD.

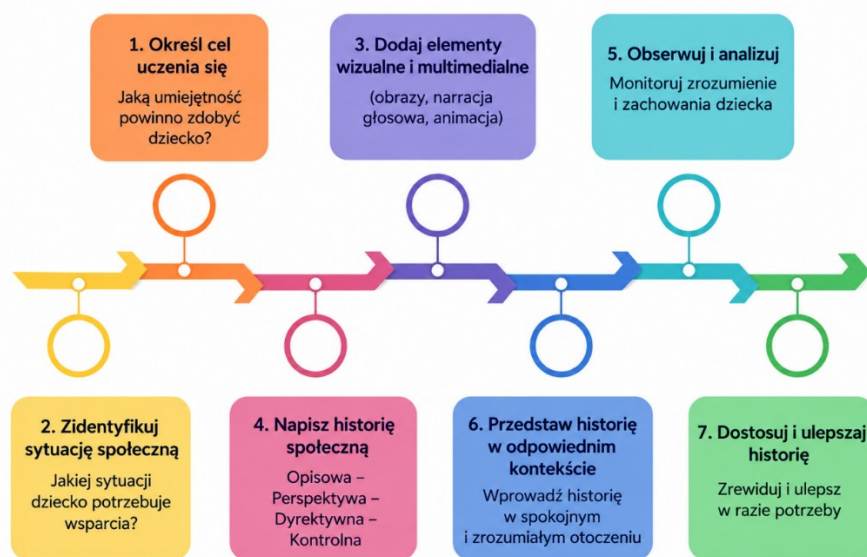
Sugestie dotyczące przygotowania historii społecznej wspieranej przez AI

1. Zdecyduj, na jaki temat chcesz stworzyć historię.
2. Przygotuj polecenie (prompt) dla narzędzia AI, aby upewnić się, że wygenerowana historia będzie odpowiednia.
3. Po utworzeniu scenariusza oraz historii społecznej opartej na animacji lub ilustracjach, przejrzyj treść i w razie potrzeby wprowadź kolejny prompt w celu jej dopracowania.

Przykład z Internetu obejmujący historie społeczne tworzone z użyciem AI (edytowalne wersje oraz storyboardy możliwe do stworzenia od podstaw): <https://ozzystory.com/>

3.2. Odpowiednie elementy multimedialne: zasady i narzędzia

Skuteczne projektowanie cyfrowych historii społecznych opiera się nie tylko na treści opowieści, ale również na starannym doborze i integracji elementów multimedialnych. Elementy te — tekst, obrazy, dźwięk, wideo, animacje oraz interaktywność — mogą zwiększać zrozumienie, motywację i zaangażowanie, jeśli są wykorzystywane w sposób celowy. Poniższe sekcje opisują główne rodzaje narzędzi multimedialnych, praktyczne etapy ich wdrażania oraz związane z nimi zasady pedagogiczne.



Rysunek 3.3 Etapy projektowania cyfrowej historyjki społecznej

Źródło: opracowanie własne

Projektowanie skutecznej cyfrowej historii społecznej obejmuje uporządkowany proces, który łączy planowanie pedagogiczne, tworzenie narracji oraz przemyślane wykorzystanie mediów cyfrowych. Proces rozpoczyna się od zidentyfikowania konkretnej sytuacji społecznej, która może stanowić wyzwanie dla dziecka. Sytuacja ta powinna odzwierciedlać realny kontekst z codziennych doświadczeń dziecka w klasie lub środowisku szkolnym.

Po zidentyfikowaniu sytuacji nauczyciel określa jasny cel edukacyjny, taki jak czekanie na swoją kolej, prośenie o pomoc lub dołączanie do zabawy z rówieśnikami. Precyzyjnie sformułowane cele pomagają zapewnić, że historia pozostaje skupiona i znacząca.

Kolejny krok polega na napisaniu narracji zgodnie z zasadami tworzenia historii społecznych. Zazwyczaj obejmuje ona zdania opisowe wyjaśniające sytuację, zdania perspektywiczne opisujące, co mogą czuć inni, zdania instruktażowe sugerujące możliwe reakcje oraz zdania kontrolne wspierające strategie samoregulacji.

Po przygotowaniu tekstu historii dodaje się elementy wizualne i multimedialne, aby zwiększyć zrozumienie i zaangażowanie. Mogą to być fotografie, ilustracje, narracja głosowa lub proste animacje, które pomagają w jasny i przystępny sposób zobrazować sytuację.

Następnie historia jest prezentowana dziecku w wspierającym środowisku edukacyjnym, często w formie wspólnego czytania lub oglądania z nauczycielem lub opiekunem. Na tym etapie celem jest przede wszystkim wspieranie zrozumienia, a nie natychmiastowa zmiana zachowania.

Na końcu nauczyciel obserwuje reakcje dziecka i analizuje skuteczność historii. W razie potrzeby historia może zostać zmodyfikowana lub dostosowana, aby lepiej odpowiadała potrzebom dziecka lub kontekstowi klasowemu. Ten uporządkowany proces pomaga zapewnić, że cyfrowe historie społeczne pozostają znaczącymi, zindywidualizowanymi i skutecznymi narzędziami pedagogicznymi wspierającymi rozwój społeczno-emocjonalny w inkluzyjnych środowiskach edukacyjnych.

3.2.1. Podstawowe narzędzia

Podstawowe narzędzia, takie jak oprogramowanie do prezentacji, umożliwiają nauczycielom łączenie tekstu, obrazów i dźwięku w prosty i dostępny sposób. Są one szczególnie odpowiednie do wprowadzania cyfrowych historii społecznych dzieciom oraz do omawiania codziennych sytuacji społecznych.

Zasady pedagogiczne:

- **Prostota:** należy unikać nadmiaru bodźców wizualnych lub dźwiękowych, które mogłyby przytłoczyć dziecko.
- **Zgodność z celami:** każdy slajd lub ekran powinien odpowiadać konkretnemu etapowi lub umiejętności społecznej.
- **Spójność:** należy utrzymywać jednolity układ, styl i czcionkę w całej historii, aby wspierać przewidywalność.

Wybrane narzędzie: Google Slides

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Otwórz Google Slides i utwórz nową, pustą prezentację.
2. Zdecyduj, jaka sytuacja społeczna będzie omawiana (np. „Wyjście na plac zabaw”).
3. Utwórz jeden slajd na każdy etap sytuacji społecznej.
4. Wstaw obrazy (zdjęcia lub ilustracje), które jasno przedstawiają każdy krok.
5. Dodaj krótkie i jasne zdania zgodne z zasadami pisania historii społecznych.
6. Użyj opcji „Wstaw → Dźwięk”, aby dodać nagraną narrację, jeśli jest to potrzebne.
7. Zachowaj spójny i prosty wizualnie układ.
8. Zaprezentuj historię bezpośrednio na ekranie lub wyeksportuj ją jako plik PDF albo wideo do późniejszego użycia.

Instrukcje dotyczące szczegółowego użycia Google Slides: [Google Slides – instrukcja YouTube](#)

Kanał: [SimonSez IT](#)

3.2.2. Platformy do tworzenia historii

Platformy do tworzenia historii to specjalistyczne narzędzia zaprojektowane w celu ułatwienia cyfrowego storytellingu. Często zawierają gotowe układy, postacie oraz elementy wizualne, dzięki czemu nauczyciele mogą skupić się na treściach pedagogicznych.

Zasady pedagogiczne:

- Spójność narracyjna: platformy wspierają logiczną sekwencję i jasne opowiadanie historii.
- Zaangażowanie: wizualne postacie i możliwość personalizacji układów zwiększają motywację.
- Dostępność: łatwe w obsłudze interfejsy pozwalają nauczycielom o ograniczonych umiejętnościach technicznych tworzyć skuteczne historie.
- experience to produce effective stories.

Wybrane narzędzie: Book Creator

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Utwórz darmowe konto w Book Creator i rozpocznij nową książkę.
2. Wybierz prosty układ książki odpowiedni dla małych dzieci.
3. Dodaj jedną stronę na każdy etap historii społecznej.
4. Wstaw obrazy, rysunki lub ikony ilustrujące sytuację.
5. Wpisz krótkie, opisowe zdania używając pozytywnego języka.
6. Nagraj narrację audio bezpośrednio na każdej stronie.
7. Sprawdź historię pod kątem jasności i adekwatności emocjonalnej.
8. Udostępnij książkę cyfrowo lub wyeksportuj ją jako plik wideo lub PDF.

Instrukcja szczegółowego korzystania z Book Creator: [Book Creator – instrukcja YouTube](#)

Kanał: [Jen Jonson](#)

3.2.3. Platformy do edycji wideo

Oprogramowanie do edycji wideo umożliwia łączenie zdjęć, klipów wideo, narracji oraz muzyki. Jest to szczególnie skuteczne w przypadku historii społecznych opartych na zdjęciach lub ilustracjach oraz w podejściu modelowania wideo.

Zasady pedagogiczne:

- **Modelowanie konkretne:** rzeczywiste lub animowane filmy przedstawiają w jasny sposób zachowania społeczne.
Kontrolowane tempo: wolne przejścia i staranna sekwencja zmniejszają obciążenie poznawcze.
Zgodność audio-wizualna: synchronizacja narracji i obrazu wzmacnia zrozumienie.

Wybrane narzędzie: Canva

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Otwórz Canva i wybierz szablon „Wideo” lub „Prezentacja”.
2. Wybierz czysty i minimalistyczny projekt.
3. Prześlij zdjęcia, obrazy lub krótkie klipy wideo związane z sytuacją społeczną.
4. W razie potrzeby możesz skorzystać z dostępnych w bibliotece platformy materiałów graficznych lub wideo.
5. Ułóż elementy wizualne w logicznej kolejności.
6. Dodaj podpisy tekstowe w formie prostych i jednoznacznych zdań.
7. Prześlij lub nagraj narrację głosową.
8. Dodaj delikatną muzykę w tle, utrzymując niski poziom głośności.
9. Wyeksportuj gotową historię jako plik wideo.

Instrukcja szczegółowego korzystania z edytora wideo Canva: [Canva – edytor wideo \(YouTube\)](#)

Kanał: [Primal Video](#)

3.2.4. Platformy do tworzenia karykatur

Platformy do tworzenia karykatur i komiksów umożliwiają przedstawianie historii społecznych za pomocą ilustrowanych postaci oraz dymków dialogowych i myślowych, co zwiększa zrozumienie emocji i perspektyw.

Zasady pedagogiczne:

- **Uproszczenie wizualne:** stylizowane postacie redukują rozpraszające bodźce.
- **Nauczanie emocji:** dymki jasno przedstawiają myśli i uczucia.
- **Zainteresowanie dziecka:** szczególnie skuteczne dla dzieci, które lubią komiksy lub karykatury.

Przykładowe narzędzie: Pixton

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Załóż konto w Pixton i rozpocznij nowy komiks.
2. Zaprojektuj postacie przypominające dziecko lub znane mu osoby.
3. Wybierz proste tła związane z daną sytuacją społeczną.
4. Stwórz jeden panel komiksu na każdy etap historii.
5. Użyj dymków dialogowych lub myślowych do przedstawienia działań i emocji.
6. Utrzymuj tekst krótki i konkretny.
7. Sprawdź przejrzystość wizualną i adekwatność emocjonalną.
8. Wyeksportuj komiks jako obrazy lub plik PDF do użytku cyfrowego.

Instrukcja szczegółowego korzystania z Pixton: [Pixton – instrukcja komiksu \(YouTube\)](#)

Kanał: [Pixton Edu](#)

3.2.5. Platformy animacyjne

Platformy animacyjne wspierają dynamiczne opowiadanie historii wizualnych z użyciem poruszających się postaci i scen, pomagając dzieciom w zrozumieniu abstrakcyjnych pojęć społecznych.

Zasady pedagogiczne:

- **Dynamiczne modelowanie:** animowane działania ułatwiają zrozumienie sekwencji zachowań społecznych.
- **Kontrolowane obciążenie poznawcze:** wolne i proste animacje zapobiegają przeciążeniu informacyjnemu.
- **Integracja narracji:** synchronizacja narracji lub napisów z działaniami wizualnymi.

Wybrane narzędzie: Powtoon

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Otwórz Powtoon i wybierz prosty szablon animacji.
2. Zaplanuj sekwencję historii przed rozpoczęciem animowania.
3. Dodaj postacie i sceny przedstawiające sytuację społeczną.
4. Animuj działania powoli, aby uniknąć przeciążenia poznawczego.
5. Wstaw krótkie wyjaśnienia tekstowe lub napisy.
6. Nagraj lub prześlij narrację dopasowaną do każdej sceny.
7. Sprawdź tempo i przejrzystość wizualną.
8. Wyeksportuj animację jako plik wideo.

Instrukcja szczegółowego korzystania z platformy Powtoon: [Powtoon – instrukcja \(YouTube\)](#)

Kanał: [Jen Jonson](#)

3.2.6. Platformy do tworzenia historii wspierane przez sztuczną inteligencję (AI)

Platformy wspierane przez sztuczną inteligencję (AI) pomagają w tworzeniu cyfrowych historii poprzez generowanie szkiców narracji, fabuł lub sugestii wizualnych na podstawie danych wprowadzonych przez użytkownika. Dzięki temu nauczyciele mogą szybciej rozpocząć proces tworzenia historii społecznych oraz łatwiej dopasować treść do potrzeb dziecka.

Zasady pedagogiczne:

- **Dokładność treści:** wszystkie materiały generowane przez AI muszą być oceniane pod kątem adekwatności rozwojowej.
- **Personalizacja:** należy modyfikować język, obrazy lub scenariusze tak, aby odpowiadały potrzebom dziecka.
- **Precyzja poleceń (promptów):** jasne i dokładne polecenia zapewniają trafne i użyteczne wyniki.

Wybrane narzędzie: Storywizard.ai

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Wejdź na platformę i wybierz opcję generowania historii.
2. Wprowadź prompt opisujący sytuację społeczną.
3. Przejrzyj szkic historii wygenerowany przez AI.
4. Edytuj język tak, aby był zgodny z zasadami historii społecznych.
5. Dostosuj słownictwo i długość zdań do poziomu dziecka.
6. Wybierz lub zmodyfikuj wygenerowane ilustracje.
7. Wyeksportuj historię w formacie cyfrowym.

Instrukcja szczegółowego korzystania z platformy Storywizard.ai: [Storywizard.ai – instrukcja \(YouTube\)](#)

Kanał: [Storywizard.ai](#)

3.2.7. Platformy do tworzenia interaktywnych historii oparte na programowaniu

Platformy do programowania blokowego (np. ScratchJr) umożliwiają tworzenie interaktywnych historii z ruchem, dźwiękiem oraz sekwencjami przyczynowo-skutkowymi, wspierając aktywne uczenie się.

Zasady pedagogiczne:

- Aktywne zaangażowanie: interaktywność wspiera uwagę i motywację.
- Uczenie się zależności przyczynowo-skutkowych: sekwencje programowania wzmacniają logiczne myślenie.
- Uczenie przez działanie i personalizacja: dzieci doświadczają kontroli nad przebiegiem historii.

Wybrane narzędzie: ScratchJr

Krok po kroku: tworzenie cyfrowych historii społecznych

1. Otwórz aplikację ScratchJr na tablecie.
2. Utwórz nowy projekt i wybierz proste tło przedstawiające sytuację społeczną.
3. Dodaj postacie odzwierciedlające znane osoby lub role z codziennego życia dziecka.
4. Użyj programowania blokowego do zaprogramowania podstawowych działań, takich jak ruch, mówienie lub czekanie.
5. Dodaj krótkie nagrane komunikaty głosowe lub wskazówki tekstowe wyjaśniające każdy etap społeczny.
6. Ułóż bloki kodu w odpowiedniej kolejności, aby odzwierciedlały sekwencję sytuacji społecznej.
7. Przetestuj historię, aby upewnić się, że działania i komunikaty są jasne i przewidywalne.
8. Korzystaj z interaktywnej historii wspólnie z dzieckiem i w razie potrzeby ją modyfikuj.

ScratchJr pozwala nauczycielom przedstawiać sytuacje społeczne w sposób zabawowy i uporządkowany. Dzięki kontrolowaniu momentu, w którym postacie się poruszają lub

mówią, dzieci lepiej rozumieją sekwencje społeczne i oczekiwania. Platforma ta jest szczególnie odpowiednia dla młodszych uczniów, którzy interesują się technologią i korzystają z nauki poprzez działanie.

Instrukcja szczegółowego korzystania z ScratchJr:

<https://www.youtube.com/watch?v=D-nW4jvzRr8> (ogólna)

<https://www.youtube.com/watch?v=WGhart5oFck> (tworzenie historii społecznych)

Kanały:

<https://www.youtube.com/@ZonxScratch>

<https://www.youtube.com/@learnwithhirday7835>

3.2.8. Wytyczne dotyczące projektowania wizualnego cyfrowych historii społecznych

Podczas projektowania cyfrowych historii społecznych nauczyciele powinni uważnie rozważyć, w jaki sposób elementy wizualne i multimedialne wpływają na rozumienie, uwagę oraz zaangażowanie emocjonalne dzieci. Chociaż narzędzia cyfrowe oferują wiele możliwości, nadmiar lub zbyt duża złożoność elementów wizualnych może prowadzić do przeciążenia poznawczego, szczególnie u dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

Z tego powodu nauczycielom zaleca się refleksję nad kilkoma kluczowymi pytaniami projektowymi podczas tworzenia cyfrowych historii społecznych.

Długość historii

Cyfrowe historie społeczne powinny być krótkie, jasne i skupione na jednej sytuacji społecznej lub jednej umiejętności. Zbyt długie historie mogą obniżać koncentrację i utrudniać zrozumienie głównego przekazu. Nauczyciele mogą rozważyć:

- Czy historia dotyczy jednej konkretnej sytuacji?
- Czy zdania są proste i łatwe do zrozumienia?
- Czy historię można zrozumieć w ciągu kilku minut?

W wielu przypadkach wystarczające może być 5–10 slajdów lub scen, aby wyjaśnić typową sytuację szkolną.

Złożoność wizualna

Elementy wizualne powinny wspierać zrozumienie, a nie rozpraszać uwagę.

Nauczyciele mogą rozważyć następujące pytania:

- Czy obrazy są jasne i łatwe do interpretacji?
- Czy elementy wizualne bezpośrednio odnoszą się do przedstawianej sytuacji?
- Czy liczba elementów wizualnych na jednym slajdzie jest ograniczona?

Proste i spójne projekty wizualne są zazwyczaj bardziej skuteczne dla dzieci, które najlepiej funkcjonują w przewidywalnych i uporządkowanych środowiskach edukacyjnych.

Wykorzystanie narracji głosowej

Narracja głosowa może zwiększyć dostępność dla dzieci, które korzystają ze wsparcia słuchowego lub dopiero rozwijają umiejętność czytania. Przy jej stosowaniu nauczyciele powinni rozważyć:

- Czy narracja jest wyraźna i spokojna?
- Czy tempo mówienia jest wystarczająco wolne, aby dziecko mogło nadążyć?
- Czy narracja odpowiada treści wizualnej?

W niektórych przypadkach głos znanego nauczyciela lub opiekuna może zwiększyć poczucie komfortu i zaangażowanie dziecka.

Animacje a obrazy statyczne

Zarówno animacje, jak i statyczne elementy wizualne mogą być skuteczne, w zależności od kontekstu edukacyjnego. Nauczyciele mogą rozważyć:

- Czy animacje pomagają lepiej zilustrować sytuację?
- Czy animacja może powodować rozproszenie uwagi lub przeciążenie sensoryczne?
- Czy obrazy statyczne ułatwiłyby zrozumienie historii?

W wielu sytuacjach proste obrazy statyczne lub fotografie rzeczywistych środowisk mogą być najbardziej efektywnym rozwiązaniem, szczególnie dla młodszych dzieci lub tych, które preferują przewidywalne struktury wizualne.

Elementy wizualne i multimedialne powinny zawsze służyć celowi pedagogicznemu historii, a nie stanowić głównego centrum aktywności edukacyjnej, tak aby cyfrowe historie społeczne były jasne, wspierające i dostępne.

Podczas projektowania cyfrowych historii społecznych nauczyciele mogą nieświadomie wprowadzać elementy, które utrudniają ich zrozumienie lub śledzenie. Poniższa tabela przedstawia najczęstsze błędy projektowe oraz praktyczne zalecenia, które pomagają tworzyć jasne, dostępne i skuteczne pedagogicznie historie.

Tabela 3.1. Najczęstsze błędy projektowe w cyfrowych historiach społecznych i sposoby ich unikania

Typowy błąd projektowy	Dlaczego może stanowić problem	Zalecana praktyka
Zbyt długie historie	Długie historie mogą obniżać uwagę i utrudniać zrozumienie głównej idei.	Skup się na jednej sytuacji i utrzymuj krótką formę (zwykle 5–10 scen).
Zbyt wiele elementów wizualnych na jednym slajdzie	Nadmiar informacji wizualnych może powodować przeciążenie poznawcze i rozpraszać uwagę.	Używaj prostych wizualizacji z ograniczoną liczbą elementów na slajdzie.
Abstrakcyjne lub niejasne obrazy	Dzieci z ASD mogą mieć trudność w interpretacji abstrakcyjnych ilustracji.	Stosuj jasne ilustracje, zdjęcia lub proste grafiki przedstawiające sytuację.
Szybkie animacje lub nadmierny ruch	Zbyt szybkie zmiany mogą rozpraszać uwagę lub powodować dyskomfort sensoryczny.	Stosuj minimalne i powolne animacje tylko wtedy, gdy wspierają zrozumienie.
Niezgodność narracji z obrazem	Gdy narracja i obrazy nie są spójne, dziecko może mieć trudność w śledzeniu historii.	Zapewnij, aby narracja wyraźnie odpowiadała temu, co widać na ekranie.
Zbyt wiele kolorów lub elementów dekoracyjnych	Nadmiernie ozdobne układy utrudniają skupienie się na głównych informacjach.	Stosuj spójne kolory i proste układy wizualne wspierające przejrzystość.
Zbyt nakazowy język	Historie o charakterze rozkazów mogą obniżać zaangażowanie i zwiększać opór.	Używaj języka wspierającego, np. „Mogę spróbować...” lub „Czasami mogę...”.

Źródło: opracowanie własne

3.2.9. Aspekty etyczne w stosowaniu cyfrowych historyjek społecznych

Integracja narzędzi cyfrowych w tworzeniu cyfrowych historyjek społecznych oferuje znaczące możliwości personalizacji, dostępności i zwiększania zaangażowania. Jednocześnie wykorzystanie mediów cyfrowych w środowisku edukacyjnym wiąże się z istotnymi kwestiami etycznymi. Podczas tworzenia cyfrowych historyjek społecznych dla dzieci z ASD nauczyciele powinni szczególnie uwzględniać zagadnienia związane z prywatnością, zgodą oraz inkluzywną reprezentacją. Uwzględnienie tych aspektów

pozwała zapewnić, że cyfrowe historyjki społeczne są nie tylko skuteczne pedagogicznie, ale także zapewniają poszanowanie praw, godności i indywidualnej tożsamości dzieci.

Prywatność i ochrona danych

Cyfrowe historyjki społeczne często zawierają fotografie, nagrania wideo lub nagrania głosu pochodzące z rzeczywistych środowisk klasowych. W przypadku wykorzystania takich materiałów nauczyciele muszą zadbać o ochronę prywatności dzieci. Należy rozważyć następujące pytania:

- Czy w historyjce używane są obrazy umożliwiające identyfikację dzieci?
- Czy materiały cyfrowe są przechowywane w bezpieczny sposób?
- Kto ma dostęp do cyfrowej historyjki?

W miarę możliwości nauczyciele powinni unikać udostępniania cyfrowych historyjek społecznych zawierających dane umożliwiające identyfikację uczniów poza kontekstem edukacyjnym, w którym zostały stworzone.

Świadoma zgoda

Jeżeli cyfrowe historyjki społeczne zawierają fotografie, nagrania wideo lub nagrania głosu dzieci, konieczne jest uzyskanie świadomej zgody rodziców lub opiekunów prawnych. Procedury zgody powinny jasno określać:

- cel tworzenia cyfrowej historii społecznej,
- sposób wykorzystania materiałów,
- miejsce przechowywania lub udostępniania historii.

W niektórych przypadkach właściwe może być także włączenie dziecka w proces decyzyjny poprzez wyjaśnienie procesu tworzenia historii w sposób dostosowany do jego poziomu rozwojowego.

Inkluzywna reprezentacja

Cyfrowe historyjki społeczne powinny odzwierciedlać różnorodność i inkluzywność w przedstawianiu postaci, środowisk oraz sytuacji społecznych. Zaleca się, aby historyjki

- przedstawiały dzieci o różnych możliwościach, pochodzeniu i tożsamościach,
- unikały stereotypów,
- prezentowały interakcje społeczne w sposób pełen szacunku i wspierający.

Inkluzywna reprezentacja może pomóc dzieciom czuć się dostrzeganymi i docenianymi w środowisku edukacyjnym.

Etyczne korzystanie z narzędzi cyfrowych

Podczas korzystania z platform cyfrowych lub narzędzi wspieranych sztuczną inteligencją do tworzenia historii nauczyciele powinni również uwzględniać kwestie takie jak bezpieczeństwo danych, niezawodność platform oraz odpowiedzialne korzystanie z technologii. Zaleca się wybór narzędzi, które:

- spełniają standardy ochrony danych,
- są odpowiednie do zastosowań edukacyjnych,
- umożliwiają bezpieczne przechowywanie i edytowanie materiałów.

Etyczne korzystanie z technologii cyfrowych stanowi istotny element odpowiedzialnej praktyki edukacyjnej. Uwzględnienie prywatności, zgody oraz inkluzywnej reprezentacji pozwala zapewnić, że cyfrowe historie społeczne wspierają nie tylko rozwój społeczno-emocjonalny, ale także tworzą bezpieczne i pełne szacunku środowisko uczenia się.

Adaptacja kulturowa w projektowaniu wizualnym

Elementy wizualne w cyfrowych historyjkach społecznych — w tym obrazy osób, miejsc, jedzenia, ubrań, wyposażenia klasowego czy zachowań społecznych — są silnie osadzone kulturowo. Przy projektowaniu cyfrowych historii społecznych dla dzieci z różnych środowisk językowych i kulturowych nauczyciele powinni upewnić się, że przedstawienia wizualne odzwierciedlają znane dziecku otoczenie, zamiast opierać się na dominujących wzorcach kulturowych.

W przypadku użycia materiałów fotograficznych należy wybierać lub tworzyć obrazy odzwierciedlające etniczną, kulturową i kontekstową różnorodność społeczności klasowej. Takie podejście jest zgodne z zasadami projektowania inkluzywnego i ma szczególne znaczenie w wielojęzycznych oraz wielokulturowych europejskich środowiskach edukacyjnych.

Zagadnienia do analizy i refleksji

1. Zasady projektowania i dobór formatu

- W jaki sposób cele pedagogiczne wpływają na wybór formatu cyfrowego (video, zdjęcie, ilustracja, animacja, programowanie, narzędzia AI)?
- Jakie cechy ucznia (poziom poznawczy, profil sensoryczny, styl komunikacji, zainteresowania) powinny kierować wyborem konkretnej technologii?
- Jak można zapewnić, że wybrany format wspiera cele edukacyjne, a nie jedynie zwiększa atrakcyjność wizualną?

2. Zgodność z zasadami historii społecznych

- W jaki sposób cyfrowe historie społeczne mogą zachować zgodność z podstawowymi zasadami ich tworzenia (jasność, przyjmowanie perspektywy, uporządkowany język)?
- W jaki sposób elementy multimedialne mogą wzmacniać rozumienie, a w jaki mogą powodować rozproszenie uwagi?
- Jak można ocenić, czy cyfrowa adaptacja nadal zachowuje edukacyjną integralność oryginalnej metody?

3. Personalizacja, dostępność i inkluzja

- W jaki sposób narzędzia cyfrowe mogą wspierać indywidualizację przy jednoczesnym zachowaniu struktury i przewidywalności?
- Jakie strategie można zastosować, aby zapewnić dostępność dla dzieci o różnych potrzebach sensorycznych i komunikacyjnych?
- Jakie kwestie etyczne należy uwzględnić przy wykorzystaniu zdjęć osobistych, awatarów lub materiałów generowanych przez AI?
- W jaki sposób współpraca z rodzinami może wspierać kulturowo i kontekstowo adekwatne projektowanie historii?

4. Interaktywność i zaangażowanie

- Kiedy interaktywność wspiera uczenie się (np. uwagę, motywację, ćwiczenie umiejętności), a kiedy może zwiększać obciążenie poznawcze?
- W jaki sposób elementy przyczynowo-skutkowe w platformach programistycznych mogą wspierać rozumienie sekwencji społecznych?
- Jak można zrównoważyć elementy angażujące z prostotą i przejrzystością?

5. Dobór narzędzi i wdrożenie praktyczne

- Jakie kryteria powinny kierować wyborem konkretnej platformy lub oprogramowania?
- W jaki sposób nauczyciele o ograniczonych kompetencjach technicznych mogą stopniowo rozwijać umiejętności tworzenia cyfrowych historii?
- Jakie praktyczne trudności mogą pojawić się podczas wdrażania w edukacji wczesnoszkolnej lub inkluzyjnej?

6. Ewaluacja i refleksja krytyczna

- Czy wykorzystanie technologii automatycznie zwiększa skuteczność historii społecznej? Dlaczego tak lub dlaczego nie?
- W jaki sposób można ocenić wpływ cyfrowej historii społecznej na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka?
- Jakie wskaźniki (behawioralne, emocjonalne, związane z zaangażowaniem) można zastosować do oceny skuteczności w praktyce?

ROZDZIAŁ 4. INTEGRACJA CYFROWYCH HISTORYJEK SPOŁECZNYCH W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Wprowadzenie

Rozdział koncentruje się na praktycznej integracji cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS) w codziennej praktyce edukacyjnej. Podczas gdy wcześniejsze rozdziały przedstawiały podstawy teoretyczne oraz zasady projektowania historyjek społecznych, rozdział ten odnosi się do sposobów ich skutecznego wykorzystania w środowisku edukacji włączającej.

Cyfrowe historyjki społeczne są najbardziej efektywne, gdy są osadzone w autentycznych kontekstach i powiązane z jasno określonymi celami uczenia się społeczno-emocjonalnego. W związku z tym rozdział przedstawia strategie doboru tematów w oparciu o potrzeby rozwojowe i społeczno-emocjonalne dzieci z ASD. Omawia również znaczenie współpracy z rodzicami i opiekunami, których wiedza i doświadczenie mogą wspierać spójność oddziaływań pomiędzy środowiskiem domowym a szkolnym.

Ponadto rozdział prezentuje praktyczne podejścia do integrowania cyfrowych historyjek społecznych z codziennymi aktywnościami edukacyjnymi. Zamiast traktować je jako odizolowane interwencje, DSS mogą stanowić element szerszej strategii pedagogicznej wspierającej przewidywalność, komunikację oraz regulację emocji. Poprzez przykłady, wskazówki praktyczne oraz pytania refleksyjne nauczyciele są zachęceni do analizy, w jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą stać się trwałym elementem inkluzyjnej praktyki edukacyjnej.

Na wstępie należy podkreślić, że skuteczne wykorzystanie cyfrowych historyjek społecznych w środowisku edukacyjnym opiera się na kilku kluczowych zasadach pedagogicznych, które powinny być uwzględniane już na etapie projektowania i wdrażania. Każda historyjka powinna mieć jasno określony cel społeczno-emocjonalny oraz odnosić się do realnych sytuacji z codziennego życia dziecka. Istotna jest również

prostota przekazu — zarówno w warstwie językowej, jak i wizualnej — aby zapewnić jej czytelność i przewidywalność. Ważnym elementem pozostaje integracja z codziennymi aktywnościami edukacyjnymi poprzez włączanie historyjek w naturalne sytuacje, zwłaszcza przed lub w trakcie kluczowych działań. Skuteczność zwiększa także powtarzalność, sprzyjająca utrwalaniu i generalizacji umiejętności. Cały proces powinien mieć charakter refleksyjny, dlatego nauczyciel monitoruje reakcje dziecka i w razie potrzeby modyfikuje treść lub sposób wykorzystania historyjki.

Celem niniejszego rozdziału jest:

- identyfikacja odpowiednich tematów cyfrowych historyjek społecznych w oparciu o potrzeby dzieci w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego,
- rozpoznanie sytuacji, w których cyfrowe historyjki społeczne mogą skutecznie wspierać zachowanie oraz rozumienie społeczne,
- zrozumienie znaczenia współpracy z rodzicami i opiekunami w procesie projektowania i wdrażania cyfrowych historyjek społecznych,
- integracja cyfrowych historyjek społecznych z codzienną rutyną klasową oraz strategiami edukacji włączającej,
- krytyczna refleksja nad tym, w jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą wspierać uczestnictwo, komunikację oraz regulację emocji u dzieci z ASD.

4.1 Wybór tematu a rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych

Skuteczność cyfrowych historyjek społecznych zależy od wyboru tematu, który odzwierciedla rzeczywiste doświadczenia i potrzeby rozwojowe dziecka. Powinny one odnosić się do sytuacji znaczących, trudnych lub niezrozumiałych, szczególnie związanych z interakcjami społecznymi, zmianą aktywności oraz regulacją emocji.

Ich efektywne wykorzystanie w środowisku edukacyjnym opiera się na kilku kluczowych zasadach pedagogicznych, które należy uwzględnić już na etapie projektowania i wdrażania. Każda historyjka powinna mieć jasno określony cel społeczno-emocjonalny oraz odnosić się do realnych sytuacji z codziennego życia dziecka. Istotna jest również prostota przekazu, zarówno w warstwie językowej, jak i wizualnej, aby zapewnić jego czytelność i przewidywalność. Ważnym elementem pozostaje integracja z codzienną

praktyką edukacyjną poprzez włączanie historyjek w naturalne sytuacje klasowe, zwłaszcza przed lub w trakcie kluczowych aktywności. skuteczność zwiększa także powtarzalność, sprzyjająca utrwalaniu i generalizacji umiejętności. cały proces powinien mieć charakter refleksyjny, dlatego nauczyciel monitoruje reakcje dziecka i w razie potrzeby modyfikuje treść lub sposób wykorzystania historyjki.

W środowisku edukacji przedszkolnej dzieci z ASD mogą doświadczać trudności w interpretowaniu sygnałów społecznych, przewidywaniu zmian w rutynie czy rozumieniu perspektywy innych osób. Cyfrowe historyjki społeczne mogą pomagać w wyjaśnianiu oczekiwań oraz dostarczać uporządkowanych wskazówek dotyczących radzenia sobie w takich sytuacjach. Przy wyborze tematu nauczyciele powinni najpierw określić docelową kompetencję społeczno-emocjonalną, którą chcą wspierać. Może ona obejmować:

- oczekiwanie na swoją kolej podczas zajęć grupowych;
- prośenie o pomoc w razie potrzeby;
- rozumienie zasad i rutyn obowiązujących w klasie;
- uczestniczenie we wspólnej zabawie;
- radzenie sobie z przejściami między aktywnościami;
- rozpoznawanie i adekwatne wyrażanie emocji.

Obserwacja zachowań dzieci w codziennych sytuacjach przedszkolnych i szkolnych może dostarczyć cennych informacji na temat obszarów, które wymagają wsparcia. Nauczyciele mogą również zwrócić uwagę na sytuacje powtarzające się, które wywołują u dziecka stres, dezorientację lub frustrację.

Skutecznie dobrany temat powinien spełniać kilka kryteriów:

- odnosić się do rzeczywistej i często występującej sytuacji;
- koncentrować się na jednym, jasno określonym celu dotyczącym określonej zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym dziecka;
- być powiązany z codziennym środowiskiem funkcjonowania dziecka;
- stwarzać możliwości prezentowania pozytywnych wzorców zachowania.

Staranny dobór tematów, które są jednocześnie znaczące dla dziecka i możliwe do osiągnięcia, pozwala zapewnić, że cyfrowe historyjki społeczne będą skutecznie wspierały stopniowe uczenie się oraz rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych.

Poniższa tabela przedstawia przykłady typowych sytuacji występujących w środowisku edukacji przedszkolnej i szkolnej oraz możliwe tematy cyfrowych historyjek społecznych, które nauczyciele mogą opracować w celu wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci.

Identyfikacja odpowiednich tematów dla historyjek stanowi kluczowy etap wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka. W placówkach wczesnej edukacji historyjki społeczne są często wykorzystywane do pracy nad powtarzającymi się sytuacjami klasowymi, które mogą być szczególnie trudne dla dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

Tabela 4.1. Przykłady tematów cyfrowych historyjek społecznych

Sytuacja w klasie	Docelowa umiejętność społeczna	Przykładowy temat historyjki społecznej	Możliwe elementy cyfrowe
Przejście między aktywnościami	Radzenie sobie ze zmianą	„Kiedy nadchodzi czas sprzątania i rozpoczęcia nowej aktywności”	animacja, wizualny timer
Czekanie podczas zajęć grupowych	Samoregulacja	„Czekam na swoją kolej podczas zajęć w kręgu”	narracja, proste ilustracje
Dołączanie do zabawy rówieśników	Inicjowanie kontaktów społecznych	„Jak mogę dołączyć do zabawy moich przyjaciół”	historia oparta na zdjęciach
Dzielenie się materiałami	Współpraca	„Dzielenie się zabawkami z przyjaciółmi”	Interaktywne obrazy
Radzenie sobie z hałasem	Regulacja sensoryczna	„Co mogę zrobić, gdy w klasie jest głośno”	wskazówki dźwiękowe
Prośenie o pomoc	Umiejętności komunikacyjne	„Jak mogę poprosić nauczyciela o pomoc”	narracja głosowa
Przegrywanie w grze	Regulacja emocji	„To nic złego, że nie wygrywam każdej gry”	animowane emocje
Przestrzeganie zasad klasowych	Rozumienie oczekiwań	„Nasze zasady klasowe pomagają wszystkim się uczyć”	symbole wizualne

Źródło: opracowanie własne

4.1.1. Przewodnik krok po kroku: tworzenie cyfrowej historyjki społecznej

Projektowanie skutecznej cyfrowej historyjki społecznej wymaga starannego planowania, które uwzględnia profil rozwojowy dziecka, kontekst społeczny oraz cele edukacyjne historyjki. Poniższy przewodnik krok po kroku stanowi praktyczne ramy dla nauczycieli, pomagając w tworzeniu cyfrowych historyjek społecznych, które są jasne, wspierające i pedagogicznie wartościowe.

Krok 1: Identyfikacja sytuacji społecznej

Pierwszym krokiem jest określenie konkretnej sytuacji społecznej, która może stanowić trudność dla dziecka. Sytuacja ta powinna odnosić się do codziennych doświadczeń dziecka w klasie lub środowisku szkolnym.

Przykłady typowych sytuacji obejmują:

- czekanie na swoją kolej
- dołączanie do zabawy rówieśników
- radzenie sobie ze zmianami aktywności
- proszenie o pomoc
- przestrzeganie rutyn klasowych

Jasne określenie sytuacji pomaga zapewnić, że historyjka odpowiada na realną i istotną potrzebę edukacyjną.

Krok 2: Określenie celu uczenia się

Po zidentyfikowaniu sytuacji nauczyciel powinien określić docelową umiejętność społeczno-emocjonalną, którą ma wspierać historyjka.

Cel uczenia się powinien być:

- konkretny
- obserwowalny
- istotny dla codziennego funkcjonowania dziecka

Na przykład: Zamiast ogólnego celu „poprawa umiejętności społecznych”, cel może być sformułowany jako: „Dziecko będzie czekało na swoją kolej podczas zajęć grupowych”. Jasno określone cele pomagają w projektowaniu historyjki oraz w ocenie jej skuteczności.

Krok 3: Zebranie istotnych informacji

Przed stworzeniem historyjki warto zebrać informacje dotyczące sytuacji oraz doświadczeń dziecka.

Nauczyciel może uwzględnić:

- kiedy zazwyczaj występuje dana sytuacja
- kto jest w nią zaangażowany
- co zazwyczaj się dzieje
- co sprawia dziecku trudność
- jakie strategie mogą wspierać dziecko

Ten etap zapewnia, że historyjka odzwierciedla autentyczne sytuacje klasowe i odpowiada indywidualnym potrzebom dziecka.

Krok 4: Napisanie historyjki społecznej

Kolejnym krokiem jest napisanie narracji przy użyciu jasnego, prostego i wspierającego języka.

Zgodnie z zasadami historyjek społecznych tekst powinien zawierać:

- zdania opisowe wyjaśniające sytuację
- zdania perspektywiczne opisujące, co mogą czuć inni
- zdania dyrektywne sugerujące możliwe reakcje
- zdania kontrolne wspierające samoregulację

Ton historyjki powinien być spokojny, uspokajający i pełen szacunku. Przykład: „Czasami podczas zajęć w kręgu wiele dzieci chce mówić. Nauczyciel wybiera jedno dziecko na raz. Mogę poczekać na swoją kolej. Kiedy czekam, wszyscy mogą słuchać i dzielić się swoimi pomysłami.”

Krok 5: Dodanie elementów cyfrowych

Cyfrowe historyjki społeczne mogą być wzbogacone o elementy multimedialne wspierające rozumienie i zaangażowanie.

Możliwe elementy cyfrowe obejmują:

- zdjęcia rzeczywistego środowiska klasowego
- proste ilustracje
- narrację głosową
- animacje
- elementy interaktywne

Elementy te mogą zwiększać atrakcyjność i dostępność historyjki, szczególnie dla dzieci korzystających z podpór wizualnych i uczenia wielozmysłowego.

Krok 6: Prezentacja historyjki dziecku

Historyjka powinna być wprowadzona w spokojnym i wspierającym środowisku edukacyjnym.

Nauczyciel może:

- czytać historyjkę wspólnie z dzieckiem
- omawiać przedstawione w niej sytuacje
- zadawać proste pytania refleksyjne
- umożliwić dziecku eksplorowanie elementów cyfrowych

Na tym etapie celem jest wspieranie zrozumienia i oswojenia sytuacji, a nie oczekiwanie natychmiastowej zmiany zachowania.

Krok 7: Wykorzystanie historyjki w sytuacjach rzeczywistych

Po wprowadzeniu historyjki nauczyciel powinien zapewnić dziecku możliwość zastosowania opisanych w niej strategii.

Może to obejmować:

- przypomnienie historyjki przed wystąpieniem sytuacji
- odwoływanie się do elementów wizualnych z historyjki
- zachęcanie dziecka do stosowania sugerowanych strategii

Powtarzanie ekspozycji wzmacnia powiązanie między narracją a rzeczywistymi doświadczeniami.

Krok 8: Obserwacja i refleksja

Na końcu nauczyciel powinien obserwować zachowanie dziecka i analizować, czy historyjka wspiera założony cel uczenia się.

Można rozważyć:

- Czy dziecko lepiej rozumie sytuację?
- Czy podejmuje próbę realizacji docelowego zachowania?
- Czy historyjka wymaga modyfikacji?

Na podstawie tych obserwacji Cyfrowa Historyjka Społeczna może zostać zmodyfikowana lub rozszerzona.

4.2. Włączanie rodziców i opiekunów

Współpraca z rodzicami i opiekunami może znacząco zwiększyć skuteczność cyfrowych historyjek społecznych. Rodziny często dysponują cenną wiedzą na temat sposobu komunikacji dziecka, jego reakcji emocjonalnych oraz codziennych rutyn poza środowiskiem szkolnym. Uwzględnienie tych perspektyw pozwala nauczycielom projektować historyjki bardziej spersonalizowane i osadzone w kontekście życia dziecka.

Rodzice mogą wnieść wkład na kilka sposobów:

- dostarczając informacji o sytuacjach trudnych dla dziecka w domu
- sugerując znane dziecku słowa lub zwroty
- udostępniając zdjęcia lub nagrania, które mogą zostać włączone do historyjki
- wzmacniając treść historyjki w domu poprzez jej wspólne oglądanie i omawianie

Spójność między środowiskiem domowym a szkolnym jest szczególnie istotna w przypadku dzieci z ASD. Gdy cyfrowa historyjka społeczna jest wykorzystywana zarówno w klasie, jak i w domu, dziecko otrzymuje wielokrotną ekspozycję na tę samą narrację i te same oczekiwania behawioralne. Taka powtarzalność może wzmacniać rozumienie oraz wspierać generalizację nabytych umiejętności w różnych kontekstach. Komunikacja między nauczycielami a rodzicami może przyjmować różne formy, w tym krótkie spotkania, platformy komunikacji cyfrowej lub wspólne dzienniki uczenia się. Celem nie jest przenoszenie odpowiedzialności na rodziny, lecz stworzenie partnerskiej współpracy wspierającej rozwój społeczno-emocjonalny dziecka.

Poprzez włączenie rodziców i opiekunów, cyfrowe historyjki społeczne stają się elementem szerszego systemu wsparcia otaczającego dziecko.

4.3. Integracja cyfrowych historyjek społecznych z codzienną praktyką

Skuteczność cyfrowych historyjek społecznych zależy od ich naturalnego włączenia w codzienną pracę w klasie, a nie od traktowania ich wyłącznie jako okazjonalnej interwencji. Ich systematyczne stosowanie pozwala dzieciom oswoić się ze strukturą historyjki oraz wykorzystywać przedstawione w niej strategie w sytuacjach rzeczywistych. Nauczyciele mogą wprowadzać cyfrowe historyjki społeczne w różnych momentach dnia szkolnego, na przykład:

- przed wystąpieniem trudnej sytuacji (np. przed zajęciami grupowymi lub zmianą aktywności)
- podczas zajęć dydaktycznych jako element edukacji społeczno-emocjonalnej
- po zdarzeniu, w celu refleksji nad sytuacją i omówienia adekwatnych reakcji

Najbardziej efektywne są zazwyczaj krótkie, skoncentrowane sesje oglądania, szczególnie w przypadku młodszych dzieci. Historyjka może być prezentowana na tablecie, tablicy interaktywnej lub komputerze – w zależności od dostępnych zasobów. Nauczyciel może uzupełniać jej prezentację krótkimi wyjaśnieniami lub wskazówkami wspierającymi rozumienie.

Oprócz samego prezentowania historyjki nauczyciel może wzmacniać jej przekaz w codziennych interakcjach. Na przykład w sytuacji, której dotyczy historyjka, może przypominać dziecku strategię w niej zawartą. Z czasem liczba odpowiedzi udzielanych przez dorosłego powinna być stopniowo redukowana, aby wspierać samodzielne stosowanie nabytych umiejętności.

Skuteczna integracja cyfrowych historyjek społecznych obejmuje często:

- powtarzalność w różnych kontekstach
- spójny język i wskazówki wizualne
- wzmacnianie pozytywnych zachowań
- możliwość ćwiczenia docelowych umiejętności przez dzieci

Stosowane w sposób systematyczny cyfrowe historyjki społeczne mogą stać się naturalnym i wspierającym elementem rutyn klasowych, sprzyjającym inkluzji oraz dobrostanowi emocjonalnemu dzieci.

Przykład przypadku: wykorzystanie cyfrowej historyjki społecznej do wspierania czekania na swoją kolej

W grupie przedszkolnej nauczyciel zaobserwował, że pięcioletnie dziecko z ASD ma trudności z czekaniem na swoją kolej podczas zajęć grupowych. Podczas zajęć w kręgu oraz wspólnych gier dziecko często przerywało wypowiedzi innych lub reagowało frustracją, gdy inne dziecko zostało wybrane jako pierwsze.

W celu wsparcia dziecka w tej sytuacji nauczyciel opracował cyfrową historyjkę społeczną dotyczącą czekania na swoją kolej. Historyjka zawierała proste obrazy dzieci siedzących razem, krótkie zdania opisujące rutynę klasową oraz wskazówki wizualne

pokazujące, jak dzieci czekają na swoją kolej. Narracja podkreślała znaczenie spokojnego czekania, podnoszenie ręki oraz zabierania głosu po zaproszeniu.

Cyfrowa historyjka społeczna była prezentowana na tablicie krótko przed zajęciami w kręgu. Nauczyciel omawiał jej główne przesłanie i zachęcał dziecko do przypomnienia sobie strategii przedstawionej w narracji.

W kolejnych tygodniach historyjka była regularnie wykorzystywana przed zajęciami grupowymi. Nauczyciel wzmacniał prawidłowe stosowania strategii, delikatnie przypominając dziecku o treści historyjki w sytuacjach wymagających czekania na swoją kolej. Stopniowo dziecko zaczęło dłużej czekać przed zabraniem głosu i wykazywało większą świadomość zasad obowiązujących podczas zajęć grupowych.

Przykład ten pokazuje, w jaki sposób starannie zaprojektowana cyfrowa historyjka społeczna może wspierać dzieci w rozumieniu oczekiwań społecznych oraz w ćwiczeniu odpowiednich zachowań w codziennych sytuacjach klasowych. Poniższa tabela oraz cykl integracji dostarczają dodatkowych przykładów i praktycznych wskazówek dotyczących systematycznego włączania cyfrowych historyjek społecznych do praktyki dydaktycznej.

Tabela 4.2. Przykłady tematów cyfrowych historyjek społecznych oraz umiejętności docelowych

Sytuacja w klasie	Docelowa umiejętność społeczno-emocjonalna	Możliwy temat historyjki
Czekanie podczas zajęć grupowych	Czekanie na swoją kolej i cierpliwość	„Mogę poczekać na swoją kolej.”
Przejście z zabawy do pracy w klasie	Radzenie sobie ze zmianą aktywności	„Kiedy kończy się zabawa, przechodzę do stolika.”
Prośzenie o pomoc	Komunikacja i wyrażanie własnych potrzeb	„Mogę poprosić nauczyciela o pomoc.”
Dzielenie się zabawkami z rówieśnikami	Współpraca i interakcje społeczne	„Możemy dzielić się zabawkami podczas zabawy.”
Dołączanie do aktywności grupowych	Uczestnictwo społeczne	„Mogę dołączyć do zabawy z kolegami.”
Radzenie sobie z frustracją	Regulacja emocji	„Kiedy jestem zdenerwowany, mogę wziąć spokojny oddech.”.”
Przestrzeganie stałych czynności klasowych	Rozumienie oczekiwań	„,Podczas porannej aktywności wykonuję kolejne kroki.”
Praca w parze	Współpraca	„Możemy pracować razem.”

Źródło: opracowanie własne

Te przykłady ilustrują, w jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą wspierać szeroki zakres celów uczenia się społeczno-emocjonalnego, często występujących w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Wskazówka dla nauczyciela

Wprowadzaj cyfrową historyjkę społeczną krótko przed sytuacją, której dotyczy. Pomaga to dzieciom powiązać narrację z rzeczywistymi doświadczeniami oraz zwiększa prawdopodobieństwo zastosowania przedstawionej strategii w praktyce.

4.3.1. Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych

Ustrukturyzowane podejście do wprowadzania cyfrowych historyjek społecznych w środowisku edukacyjnym

Skuteczne wykorzystanie cyfrowych historyjek społecznych w środowisku edukacyjnym wymaga uporządkowanego procesu, który pomaga nauczycielom łączyć potrzeby dziecka, sytuację społeczną oraz interwencję pedagogiczną. Aby wspierać nauczycieli w ich systematycznym wdrażaniu, proponuje się model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych, który obejmuje sekwencję praktycznych kroków prowadzących od identyfikacji potrzeby uczenia się społeczno-emocjonalnego, przez monitorowanie zmiany zachowania, aż po modyfikację i doskonalenie interwencji. Model ten podkreśla refleksyjny charakter pracy nauczyciela, ciągłą obserwację oraz dostosowywanie działań do indywidualnego profilu dziecka.

Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych:

- Identyfikacja zachowania lub umiejętności docelowe
- Określenie kontekstu społecznego
- Projektowanie cyfrowej historyjki społecznej
- Wprowadzenie cyfrowej historyjki społecznej dziecku
- Ćwiczenie poprzez kierowaną interakcję
- Obserwacja zmiany zachowania
- Modyfikacja i doskonalenie historyjki

Przedstawiony cykliczny proces zapewnia, że cyfrowe historyjki społeczne nie są stosowane jako odizolowane aktywności, lecz jako element responsywnej i refleksyjnej strategii dydaktycznej.

4.3.2. Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych w praktyce edukacyjnej – krok po kroku

1. Identyfikacja zachowania lub umiejętności docelowej

Pierwszym krokiem jest określenie konkretnego zachowania społeczno-emocjonalnego lub umiejętności, którą dziecko ma rozwijać. Zachowanie to powinno być obserwowalne, istotne w codziennym środowisku dziecka oraz powiązane z sytuacjami często występującymi w klasie.

Przykłady mogą obejmować:

- czekanie na swoją kolej podczas zajęć grupowych
- odpowiednie prośenie o pomoc
- dołączanie do zabawy rówieśników
- radzenie sobie ze zmianami aktywności
- kontrolowanie frustracji podczas trudnych zadań

Jasne określenie zachowania docelowego pomaga zapewnić, że cyfrowa historyjka społeczna jest ukierunkowana i adekwatna. Nauczyciele powinni również rozważyć możliwe przyczyny zachowania, takie jak trudności w rozumieniu sytuacji społecznych, przeciążenie sensoryczne, lęk czy trudności w zakresie funkcji wykonawczych.

2. Określenie kontekstu społecznego

Po zidentyfikowaniu zachowania docelowego kolejnym krokiem jest analiza kontekstu społecznego, w którym ono występuje.

Nauczyciele powinni rozważyć pytania takie jak:

- Kiedy występuje dana sytuacja?

- Gdzie ma miejsce?
- Kto jest w nią zaangażowany?
- Jakie oczekiwania są obecne w tej sytuacji?
- Jakich trudności doświadcza dziecko?

Zrozumienie kontekstu pomaga zapewnić, że cyfrowa historyjka społeczna odzwierciedla rzeczywiste, znane i istotne dla dziecka sytuacje. Etap ten wspiera również dopasowanie historyjki do codziennych doświadczeń klasowych dziecka.

3. Projektowanie cyfrowej historyjki społecznej

Na podstawie zidentyfikowanego zachowania i kontekstu społecznego nauczyciel opracowuje cyfrową historyjkę społeczną. Na tym etapie historyjka powinna zawierać:

- jasny opis sytuacji
- perspektywy innych osób zaangażowanych w sytuację
- możliwe strategie, które dziecko może zastosować
- wspierający i uspokajający język

Elementy cyfrowe mogą obejmować:

- zdjęcia lub ilustracje
- proste animacje
- narrację głosową
- elementy interaktywne

Podczas projektowania historyjki ważne jest zachowanie jasności, prostoty i przewidywalności, tak aby była ona dostępna i emocjonalnie wspierająca dla dziecka.

4. Wprowadzenie historyjki dziecku

Po stworzeniu historyjki należy przedstawić ją dziecku w spokojnym i wspierającym środowisku. Wprowadzenie może obejmować:

- wspólne czytanie lub oglądanie historyjki
- omówienie opisanej sytuacji

- odpowiadanie na pytania dziecka
- zachęcanie dziecka do odnoszenia treści do własnych doświadczeń

Na tym etapie celem nie jest oczekiwanie natychmiastowej zmiany zachowania, lecz wspieranie rozumienia sytuacji społecznej i oczekiwań.

1. Ćwiczenie poprzez kierowaną interakcję

Po wprowadzeniu historyjki nauczyciel powinien stworzyć dziecku możliwość ćwiczenia docelowego zachowania w sytuacjach rzeczywistych lub symulowanych. Kierowane ćwiczenia mogą obejmować:

- odgrywanie ról
- sytuacje strukturyzowane w klasie
- modelowanie przez nauczyciela lub rówieśników
- wypowiedzi werbalne lub wizualne przypomnienia

Etap ten pomaga połączyć rozumienie narracyjne z rzeczywistym zastosowaniem zachowania.

6. Obserwacja zmiany zachowania

Obserwacja odgrywa kluczową rolę w ocenie skuteczności cyfrowej historyjki społecznej. Nauczyciele powinni monitorować:

- czy dziecko podejmuje próbę realizacji zachowania docelowego
- jak często dane zachowanie występuje
- czy dziecko wymaga odpowiedzi lub wsparcia
- jak dziecko reaguje emocjonalnie w danej sytuacji

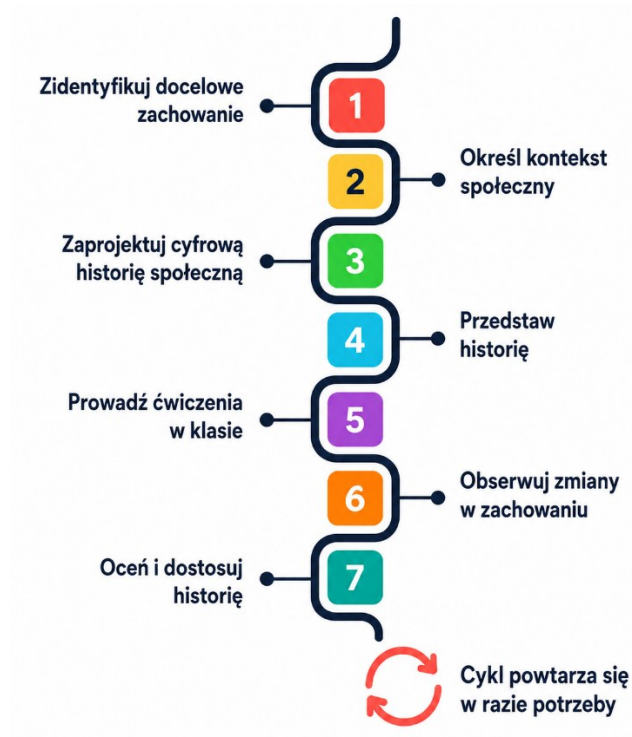
Pomocne mogą być krótkie notatki obserwacyjne lub listy kontrolne dokumentujące postępy w czasie.

7. Modyfikacja i doskonalenie historyjki

Cyfrowe historyjki społeczne należy traktować jako elastyczne narzędzia dydaktyczne, które ewoluują wraz z potrzebami dziecka. Jeśli historyjka nie prowadzi do oczekiwanej zmiany, nauczyciel może rozważyć:

- uproszczenie treści
- dodanie wsparcia wizualnego
- doprecyzowanie oczekiwań społecznych
- dostosowanie kontekstu historyjki
- zwiększenie liczby okazji do ćwiczeń kierowanych

Ten końcowy etap wzmacnia refleksyjny charakter modelu i wspiera ciągłe doskonalenie praktyki pedagogicznej.



Rysunek 4.1. Cykl wdrażania cyfrowych historyjek społecznych w klasie

Źródło: opracowanie własne

Cykl wdrażania cyfrowych historyjek społecznych w klasie przedstawia uporządkowany proces integrowania cyfrowych historyjek społecznych z praktyką edukacyjną. Zamiast traktować historyjki społeczne jako odizolowane aktywności, model ten podkreśla podejście cykliczne i refleksyjne, które wspiera bieżące dostosowywanie działań do potrzeb dziecka oraz kontekstu klasowego.

Cykl rozpoczyna się od identyfikacji konkretnego zachowania docelowego lub umiejętności społeczno-emocjonalnej, którą nauczyciel zamierza wspierać. Zachowanie to powinno być jasno obserwowalne i powiązane z sytuacjami, które regularnie występują w środowisku edukacyjnym.

Kolejny etap obejmuje określenie kontekstu społecznego, w tym miejsca, uczestników oraz oczekiwań obecnych w danej sytuacji. Zrozumienie kontekstu pomaga zapewnić, że cyfrowa historyjka społeczna wiernie odzwierciedla rzeczywiste doświadczenia dziecka w klasie. Na podstawie tej analizy nauczyciel przechodzi do projektowania cyfrowej historyjki społecznej, uwzględniając jasny opis sytuacji, perspektywy innych osób oraz możliwe strategie, które dziecko może zastosować.

Elementy cyfrowe, takie jak obrazy, narracja czy proste animacje, mogą zwiększać zaangażowanie i ułatwiać rozumienie. Po przygotowaniu historyjki jest ona przedstawiana dziecku w spokojnym i wspierającym środowisku, najczęściej poprzez wspólne czytanie lub oglądanie z nauczycielem. Na tym etapie nacisk kładziony jest na zrozumienie, a nie na natychmiastową zmianę zachowania.

Po wprowadzeniu historyjki dziecko podejmuje kierowaną praktykę w ramach aktywności klasowych, podczas których nauczyciel stwarza okazje do zastosowania strategii przedstawionych w narracji. Odgrywanie ról, modelowanie oraz przypomnienia wizualne mogą wspierać dziecko w tym etapie. Następnie nauczyciel obserwuje zmiany w zachowaniu, dokumentując, czy zachowanie docelowe się pojawia, jak często występuje oraz czy dziecko wymaga podpowiedzi lub dodatkowego wsparcia.



Rysunek 4.2. Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych w klasie

Źródło: opracowanie własne

Na koniec nauczyciel podejmuje refleksję i wprowadza modyfikacje, w razie potrzeby poprawiając cyfrową historyjkę lub strategię jej wdrażania. Ten etap refleksji wzmacnia cykliczny charakter modelu i zapewnia, że cyfrowe historyjki społeczne pozostają dostosowane do potrzeb rozwojowych dziecka. Dzięki stosowaniu tego uporządkowanego cyklu nauczyciele mogą włączać cyfrowe historyjki społeczne do codziennej praktyki klasowej w sposób celowy i refleksyjny, wspierając rozwój społeczno-emocjonalny oraz inkluzyjne uczestnictwo dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

4.3.3. Scenariusze klasowe

Poniższe scenariusze klasowe przedstawiają typowe sytuacje występujące w środowisku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przykłady te ilustrują, w jaki sposób nauczyciele mogą wykorzystywać Cyfrowe Historyjki Społeczne w celu wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD. Scenariusze mają charakter ilustracyjny i nie stanowią sztywnych procedur. Nauczyciele są zachęceni do dostosowywania tych strategii do indywidualnych potrzeb dziecka, kontekstu klasy oraz konkretnych celów uczenia się społecznego.

Scenariusz 1 – Czekanie na swoją kolej

Sytuacja

Podczas zajęć w kręgu dzieci są zachęcane do wypowiedzania się po kolei. Dziecko z ASD często przerywa innym i odczuwa frustrację, gdy jest proszone o czekanie.

Strategia nauczyciela

1. Nauczyciel tworzy cyfrową historyjkę społeczną pt. „Czekam na swoją kolej”.
2. Historyjka wyjaśnia, że podczas zajęć w kręgu każde dziecko ma możliwość wypowiedzi, podczas gdy inne słuchają.
3. Elementy wizualne przedstawiają dzieci podnoszące ręce i czekające na swoją kolej.
4. Nauczyciel omawia historyjkę z dzieckiem przed rozpoczęciem aktywności.
5. Podczas zajęć nauczyciel delikatnie przypomina dziecku strategię przedstawioną w historyjce oraz wzmacnia właściwe zachowania związane z czekaniem.

Scenariusz 2 – Dołączanie do zabawy rówieśników

Sytuacja

Podczas swobodnej zabawy dziecko z ASD często obserwuje rówieśników, ale rzadko dołącza do ich aktywności. Gdy próbuje uczestniczyć, mogą pojawiać się nieporozumienia.

Strategia nauczyciela

1. Nauczyciel tworzy cyfrową historyjkę społeczną pt. „Jak mogę dołączyć do zabawy moich przyjaciół”.
2. Historyjka opisuje proste strategie, takie jak pytanie „Czy mogę się pobawić z wami?” lub czekanie na swoją kolej.
3. Historyjka zawiera zdjęcia dzieci dzielących się zabawkami i wspólnie się bawiących.
4. Nauczyciel omawia historyjkę przed rozpoczęciem swobodnej zabawy.
5. W trakcie zabawy nauczyciel zachęca dziecko do stosowania zwrotów lub działań opisanych w historyjce.

Scenariusz 3 – Radzenie sobie ze zmianą aktywności

Sytuacja

Dziecko z ASD reaguje złością lub niepokojem, gdy nagle zmieniają się aktywności w klasie, np. gdy kończy się zabawa i zaczyna się zadanie edukacyjne.

Strategia nauczyciela

1. Nauczyciel przygotowuje cyfrową historyjkę społeczną pt. „Kiedy zmieniamy aktywność”.
2. Historyjka wyjaśnia, że w ciągu dnia szkolnego aktywności mogą się zmieniać.
3. Wsparcie wizualne przedstawia sprzątanie zabawek i przechodzenie do kolejnego zadania.
4. Nauczyciel omawia historyjkę krótko przed momentami zmiany aktywności.
5. Nauczyciel wzmacnia rutynę, stosując te same wskazówki wizualne, które pojawiają się w historyjce.

Te scenariusze ilustrują, w jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą wspierać rozumienie przez dzieci codziennych sytuacji klasowych oraz pomagać nauczycielom w przekładaniu zasad teoretycznych na praktyczne strategie dydaktyczne.

4.3.4. Szybka lista kontrolna dla nauczyciela

Czy moja cyfrowa historyjka społeczna jest skuteczna?

Nauczyciele mogą korzystać z poniższej listy kontrolnej, aby ocenić, czy cyfrowa historyjka społeczna jest jasna, wspierająca oraz adekwatna do potrzeb dziecka. Lista może być używana zarówno podczas tworzenia historyjki, jak i po jej wdrożeniu w klasie.

1. Jasność sytuacji

- Historyjka opisuje konkretną i realistyczną sytuację.
- Kontekst sytuacji (gdzie i kiedy się ona wydarza) jest jasno wyjaśniony.
- Postacie występujące w sytuacji są łatwe do rozpoznania dla dziecka.

2. Zgodność z potrzebami dziecka

- Historyjka odnosi się do rzeczywistej trudności lub potrzeby edukacyjnej dziecka.
- Język użyty w historyjce jest dostosowany do poziomu rozwojowego dziecka.
- Historyjka uwzględnia zainteresowania i doświadczenia dziecka.

3. Struktura historyjki społecznej

- Historyjka zawiera zdania opisowe wyjaśniające, co się dzieje.
- Historyjka zawiera zdania perspektywiczne opisujące, co mogą czuć inni.
- Historyjka zawiera wspierające wskazówki dotyczące możliwych reakcji.
- Ton historyjki jest pozytywny, pełen szacunku i uspokajający.

4. Wykorzystanie elementów cyfrowych

- Elementy wizualne (zdjęcia, ilustracje lub animacje) pomagają zrozumieć sytuację.
- Elementy cyfrowe są proste i nie przeciążają wizualnie.
- Elementy dźwiękowe lub narracja wspierają rozumienie dziecka, jeśli jest to potrzebne.
- Format cyfrowy jest łatwy w obsłudze dla dziecka.

5. Wdrażanie w klasie

- Historyjka została przedstawiona w spokojnym i wspierającym środowisku.
- Nauczyciel omówił historyjkę z dzieckiem.
- Dziecko miało możliwość ćwiczenia zachowania w sytuacjach rzeczywistych.

6. Obserwacja i refleksja

- Nauczyciel obserwował reakcje dziecka po zastosowaniu historyjki.
- Nauczyciel rozważył, czy historyjka pomogła dziecku lepiej zrozumieć sytuację.
- Historyjka może zostać zmodyfikowana lub ulepszona, jeśli zajdzie taka potrzeba.

Ta lista kontrolna wspiera nauczycieli w refleksji nad jakością i skutecznością cyfrowych historyjek społecznych. Poprzez analizę jasności narracji, adekwatności do potrzeb dziecka, wykorzystania elementów multimedialnych oraz procesu wdrażania, nauczyciele mogą zapewnić, że cyfrowe historyjki społeczne pozostają wartościowym i elastycznym narzędziem wspierającym rozwój społeczno-emocjonalny w inkluzyjnych środowiskach edukacyjnych.

Zagadnienia do analizy i refleksji

1. Wybór odpowiednich tematów

- Zastanów się nad sytuacjami w klasie, w których dzieci mogą doświadczać dezorientacji, frustracji lub trudności w interakcjach społecznych. Które z tych sytuacji mogłyby być odpowiednimi tematami dla Cyfrowej Historyjki Społecznej?
- Przeanalizuj, w jaki sposób zazwyczaj identyfikujesz umiejętności społeczno-emocjonalne wymagające wsparcia w swojej klasie. Jak te obserwacje mogą pomóc w wyborze tematu Cyfrowej Historyjki Społecznej?
- Zastanów się nad znaczeniem skupienia się na jednym celu behawioralnym. Jak zawężenie zakresu historyjki może wpłynąć na rozumienie i uczenie się dzieci?

2. Zrozumienie kontekstu klasowego

- Przeanalizuj codzienne rutyny w swojej klasie. Które momenty dnia mogą być szczególnie trudne dla dzieci wymagających dodatkowego wsparcia w rozumieniu oczekiwań społecznych?
- Zastanów się, w jaki sposób struktura klasy, przejścia między aktywnościami lub zajęcia grupowe wpływają na zachowanie i reakcje emocjonalne dzieci. W jaki sposób cyfrowe historyjki xspołeczne mogą pomóc dzieciom przewidywać i radzić sobie z tymi sytuacjami?
- Zastanów się, jak wsparcie wizualne i narracyjne może przyczynić się do stworzenia bardziej przewidywalnego i bezpiecznego środowiska uczenia się dla dzieci z ASD.

3. Współpraca z rodzicami i opiekunami

- Przeanalizuj potencjalną rolę rodziców i opiekunów w tworzeniu cyfrowych historyjek społecznych. W jaki sposób ich perspektywa może wzbogacić projekt i zwiększyć adekwatność historyjki?
- Zastanów się, w jaki sposób informacje od rodzin dotyczące rutyn, zainteresowań lub stylów komunikacji mogą wpływać na personalizację historyjki.
- Przemyśl, jak współpraca z rodzinami może wspierać spójność między środowiskiem domowym a szkolnym. W jaki sposób taka spójność może wzmacniać rozumienie i stosowanie umiejętności społeczno-emocjonalnych przez dzieci?

4. Integracja z codzienną praktyką klasową

- W których momentach dnia szkolnego cyfrowe historyjki społeczne mogą być najskuteczniej wprowadzane (np. przed aktywnością, w trakcie przejść, po zdarzeniach)?
- W jaki sposób nauczyciele mogą integrować cyfrowe historyjki społeczne z istniejącymi rutynami klasowymi bez zakłócania przebiegu zajęć?
- Jakie strategie mogą stosować nauczyciele, aby stopniowo wycofywać podpowiedzi i wspierać samodzielne stosowanie strategii przedstawionych w historyjce?

5. Wspieranie uczenia się społeczno-emocjonalnego

- W jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą pomagać dzieciom w rozumieniu oczekiwań społecznych, emocji i adekwatnych reakcji w codziennych interakcjach?
- W jaki sposób powtarzalność i konsekwencja mogą wspierać internalizację zachowań przedstawionych w historyjce?
- W jaki sposób nauczyciele mogą wzmacniać przekaz cyfrowej historyjki społecznej w codziennych sytuacjach klasowych?

6. Monitorowanie i refleksja nad praktyką

- Przeanalizuj, w jaki sposób zazwyczaj obserwujesz i interpretujesz zmiany w zachowaniu dzieci podczas zajęć. Jak te obserwacje mogą wspierać ewaluację cyfrowej historyjki społecznej?
- Zastanów się, jakie zmiany w uczestnictwie, reakcjach emocjonalnych lub samodzielności mogą wskazywać, że historyjka wspiera rozwój dziecka.
- Przemyśl, w jaki sposób nauczyciele mogą modyfikować lub przeprojektowywać Cyfrową Historyjkę Społeczną, jeśli nie przynosi ona oczekiwanych efektów.
- Zastanów się, jak ciągła refleksja i obserwacja mogą wspierać systematyczne doskonalenie strategii dydaktycznych wykorzystujących cyfrowe historyjki społeczne.

ROZDZIAŁ 5. OCENA SKUTECZNOŚCI CYFROWYCH HISTORYJEK SPOŁECZNYCH

Wprowadzenie

Cyfrowe historyjki społeczne są coraz częściej stosowane jako ustrukturyzowane narzędzia wspierające dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Łączą one narracyjną przewidywalność z elementami multimedialnymi, umożliwiając personalizację oraz monitorowanie efektów interwencji. W przeciwieństwie do wersji drukowanych, formaty cyfrowe pozwalają na elastyczne dostosowywanie treści, integrację wsparcia audiowizualnego oraz uporządkowane zbieranie danych służących ocenie skuteczności.

Jednak zastosowanie technologii cyfrowej samo w sobie nie warunkuje skuteczności interwencji. Efektywność cyfrowych historyjek społecznych zależy od ich zgodności z jasno określonymi celami, jakości narracji, rzetelności wdrożenia oraz uwzględnienia profilu rozwojowego i sensorycznego dziecka. Dlatego proces ewaluacji nie powinien opierać się wyłącznie na subiektywnych wrażeniach, lecz obejmować ustrukturyzowaną obserwację, porównanie z poziomem wyjściowym oraz analizę refleksyjną.

Niniejszy rozdział przedstawia wielowymiarowe podejście do oceny cyfrowych historyjek społecznych, koncentrując się na:

- zaangażowaniu i użyteczności,
- rozumieniu oraz nabywaniu umiejętności,
- efektach behawioralnych i emocjonalnych,
- rzetelności wdrożenia (fidelity),
- użyteczności i dostępności,
- narzędziach obserwacji strukturalnej oraz ewaluacji rówieśniczej.

Rozdział wprowadza również praktyczne narzędzia opracowane w projekcie EARLY ASD, wspierające systematyczną ocenę w środowisku edukacyjnym.

Celem niniejszego rozdziału jest:

- zrozumienie kluczowych wymiarów skuteczności cyfrowych historyjek społecznych (zaangażowanie, rozumienie, efekty behawioralne, zgodność wdrożenia),
- stosowanie uporządkowanych narzędzi do oceny poziomu wyjściowego zachowania oraz efektów interwencji,
- ocenianie użyteczności i dostępności cyfrowych historyjek społecznych w odniesieniu do profilu dziecka,
- wykorzystywanie arkuszy obserwacyjnych do dokumentowania efektów krótkoterminowych oraz odroczonego,
- angażowanie się w refleksję zespołową (peer-based) w celu doskonalenia projektowania i wdrażania cyfrowych historyjek społecznych,
- podejmowanie decyzji opartych na danych dotyczących modyfikacji, kontynuacji lub adaptacji cyfrowej historyjki społecznej.

5.1. Wymiary skuteczności cyfrowych historyjek społecznych

Skuteczność cyfrowych historyjek społecznych należy rozpatrywać w perspektywie wielowymiarowej, uwzględniającej zaangażowanie dziecka, poziom rozumienia treści, zmiany w zachowaniu i kompetencjach społecznych oraz jakość wdrożenia interwencji. Takie podejście znajduje potwierdzenie w wynikach badań empirycznych (Camilleri i in., 2022).

Z perspektywy zaangażowania i dostępności cyfrowe historyjki społeczne są dobrze dopasowane do często obserwowanych profili poznawczych i sensorycznych dzieci z ASD. Sekwencyjna organizacja treści wizualnych, spójny układ oraz możliwość dostosowania tempa prezentacji zmniejszają niepewność i wspierają przewidywanie przebiegu sytuacji. Elementy multimedialne, takie jak obrazy, narracja dźwiękowa czy ograniczona interaktywność, mogą zwiększać koncentrację uwagi, pod warunkiem że są bezpośrednio związane z celami edukacyjnymi historyjki (Seker, 2016).

Badania prowadzone z wykorzystaniem aplikacji SOFA na dużej grupie użytkowników wykazały, że młodsze dzieci oraz dzieci o lepiej rozwiniętych umiejętnościach językowych deklarowały wyższy poziom satysfakcji z korzystania z cyfrowych historyjek społecznych oraz lepsze rozumienie ich treści. Szczególnie pozytywne reakcje odnotowano również wśród dziewcząt ze spektrum autyzmu oraz osób o zróżnicowanej tożsamości płciowej (Smith i in., 2023). Wyniki te wskazują, że adaptacyjne rozwiązania projektowe odgrywają kluczową rolę w zapewnianiu dostępności, a poziom zaangażowania może różnić się istotnie pomiędzy grupami użytkowników.

Drugim ważnym wymiarem skuteczności jest rozumienie treści i nabywanie umiejętności. Platformy cyfrowe umożliwiają systematyczne powtarzanie treści oraz aktywne angażowanie dziecka za pomocą quizów, pytań kontrolnych czy zadań sprawdzających zrozumienie (Nichols i in., 2005). Dane gromadzone przed i po interwencji wskazują, że takie rozwiązania sprzyjają wzrostowi rozumienia oczekiwań społecznych. Wyniki wcześniejszych badań wykorzystujących platformę SOFA sugerują ponadto, że starsze dzieci szczególnie korzystają z wbudowanych narzędzi ewaluacyjnych, które wspierają refleksję nad treścią oraz wzmacniają uczenie się dzięki natychmiastowej informacji zwrotnej (Smith i in., 2021). Oznacza to, że cyfrowe historyjki społeczne pełnią nie tylko funkcję wyjaśniającą, lecz także stanowią ustrukturyzowane środowisko uczenia się.

Kolejnym wymiarem skuteczności są zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym. Badania prowadzone w schematach pojedynczego przypadku oraz niewielkich badaniach eksperymentalnych wykazały wzrost częstości występowania zachowań docelowych podczas stosowania cyfrowych historyjek społecznych (Reynhout i Carter, 2007). Przykładowo, pilotażowe badanie przeprowadzone w Zjednoczonych Emiratach Arabskich wykazało poprawę zachowań związanych z funkcjonowaniem w klasie, takich jak zgłaszanie się do odpowiedzi czy dzielenie się zabawkami, u dwóch uczniów ze spektrum autyzmu w trakcie trwania interwencji (Safi i in., 2021). Podobnie randomizowane badanie kontrolowane z udziałem dziewięciorga dzieci wykazało istotną poprawę zachowań społecznych utrzymującą się również sześć tygodni po zakończeniu interwencji (Swaggart i in., 2021). Badania realizowane w warunkach naturalnych wskazują ponadto na zmniejszenie poziomu lęku oraz lepsze rozumienie sytuacji społecznych podczas rzeczywistych wydarzeń, gdy cyfrowe historyjki społeczne były

wykorzystywane jako forma przygotowania dziecka do nadchodzących sytuacji (Camilleri, Maras i Brosnan, 2024).

Istotnym czynnikiem wpływającym na skuteczność interwencji jest także wierność wdrożenia oraz kompetencje osób prowadzących. Narzędzia cyfrowe mogą wspierać spójność realizacji historyjek społecznych poprzez udostępnianie gotowych szablonów oraz ustrukturyzowanych procedur ich tworzenia (Qi i in., 2018). Badania analizujące doświadczenia nauczycieli i rodziców korzystających z cyfrowo wspomaganych historyjek społecznych wskazują na wzrost pewności siebie oraz bardziej pozytywne nastawienie do tej metody pracy. Sugeruje to, że narzędzia cyfrowe mogą przyczynić się nie tylko do poprawy efektów osiągniętych przez dzieci, lecz również do podnoszenia jakości realizacji interwencji przez osoby ją wdrażające (Swaggart i in., 1995; Karal, Wolfe, 2018). Ten podwójny efekt stanowi jedną z istotnych przewag cyfrowych historyjek społecznych nad mniej ustrukturyzowanymi formami tradycyjnymi.

Na podstawie przeglądu literatury można wyróżnić cztery podstawowe wymiary skuteczności cyfrowych historyjek społecznych, wraz z przykładowymi wskaźnikami ilościowymi i jakościowymi służącymi ich ocenie (tabela 5.1).

Mimo tych korzyści nadal występują wyzwania związane z projektowaniem i dostępnością cyfrowych historyjek społecznych. Nieodpowiednio uporządkowane treści, nadmierna liczba animacji czy niejasny język mogą prowadzić do przeciążenia użytkowników i obniżenia skuteczności interwencji. Dodatkowo ograniczony dostęp do urządzeń cyfrowych oraz niewystarczające przygotowanie rodziców, opiekunów i nauczycieli nadal stanowią istotne bariery dla szerszego wykorzystania tej formy wsparcia (Safi i in., 2021). Ograniczenia te wskazują na potrzebę opracowania jasnych standardów projektowania, rozwijania kompetencji osób wdrażających historyjki społeczne oraz zapewnienia równego dostępu do technologii.

Tabela 5.1. Wymiary skuteczności cyfrowych historyjek społecznych

Wymiar	Opis	Wskaźniki ilościowe	Wskaźniki jakościowe
Zaangażowanie i dostępność	Poziom uwagi dziecka oraz łatwość korzystania z historyjki	Czas korzystania z historyjki (w minutach); liczba ukończonych sesji	Deklarowane zainteresowanie dziecka; dobrowolny powrót do historyjki; reakcje emocjonalne podczas korzystania
Rozumienie treści i nabywanie umiejętności	Stopień rozumienia treści społecznych i przyswajania nowych umiejętności	Liczba poprawnych odpowiedzi na pytania sprawdzające zrozumienie; wyniki pomiarów przed i po interwencji	Werbalne wyjaśnianie treści historyjki przez dziecko; spontaniczne stosowanie słownictwa i pojęć występujących w historyjce
Zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym	Obserwowalne zmiany w zachowaniu oraz interakcjach społecznych	Częstość występowania zachowania docelowego przed i po interwencji; liczba podpowiedzi udzielanych przez osobę dorosłą	Jakość interakcji społecznych; ton emocjonalny dziecka; reakcje rówieśników; informacje przekazywane przez rodziców lub opiekunów
Wierność wdrożenia	Stopień zgodności realizacji interwencji z przyjętymi założeniami oraz jakość jej wykonania	Przestrzeganie harmonogramu realizacji; stopień wypełnienia list kontrolnych	Refleksje nauczyciela dotyczące trudności wdrożeniowych; zaobserwowane dostosowania kontekstowe; informacje zwrotne od rodziny

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury; wskaźniki jakościowe opracowano na podstawie Camilleri i in. (2022) oraz Kratochwill i in. (2013).

Podsumowując, dotychczasowe wyniki badań sugerują, że cyfrowe historyjki społeczne stanowią obiecujące i elastyczne narzędzie wspierające rozwój dzieci ze spektrum autyzmu, pod warunkiem że są starannie zaprojektowane, zindywidualizowane oraz wdrażane zgodnie z przyjętymi założeniami. Ich skuteczność nie wynika wyłącznie z wykorzystania technologii cyfrowej, lecz przede wszystkim ze sposobu, w jaki technologia wspiera zaangażowanie dziecka, rozumienie treści oraz trwałe zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym.

5.2. Podstawowa lista kontrolna i narzędzia ewaluacyjne

W projekcie EARLY ASD opracowano zestaw list kontrolnych służących zapewnieniu zgodności tworzonych cyfrowych historyjek społecznych z zasadami projektowania narracji opartej na dowodach naukowych oraz standardami dostępności cyfrowej przed ich zastosowaniem w pracy z dzieckiem.

5.2.1. Lista kontrolna cyfrowych historyjek społecznych

Lista kontrolna została opracowana w celu wspierania projektowania cyfrowych historyjek społecznych zgodnych z zasadami narracji opartej na dowodach oraz standardami dostępności cyfrowej.

Elementy listy kontrolnej kierują twórców do utrzymania pozytywnej i prostej narracji, dostosowania treści do wieku, potrzeb i preferencji dziecka, wykorzystywania znanych postaci oraz realistycznych materiałów wizualnych, a także do wyboru platform cyfrowych adekwatnych do możliwości sensorycznych i motorycznych dziecka. Podkreślają one również intencjonalny charakter projektowania poprzez nacisk na mierzalne cele oraz funkcje dostępności, takie jak narracja audio dla dzieci nieczytających.

Kluczowe kryteria oceny cyfrowych historyjek społecznych przedstawiono poniżej. Lista kontrolna określa standardy jakości i adekwatności projektu historyjki przed jej wdrożeniem (zob. Załącznik 4.1). Obejmuje ona zarówno treść narracyjną, jak i aspekty projektowe środowiska cyfrowego, odzwierciedlając dobre praktyki w zakresie tworzenia tego typu materiałów.

Pierwsza grupa kryteriów dotyczy języka i tonu wypowiedzi. Wymaga ona utrzymania konsekwentnie pozytywnego tonu oraz stosowania prostego i jasnego języka w całej historii. Takie podejście zwiększa dostępność treści oraz ogranicza niepotrzebne obciążenie emocjonalne. Uwzględnia się również adekwatność języka do wieku dziecka oraz zgodność treści z jego indywidualnymi potrzebami i preferencjami, co wzmacnia znaczenie projektowania zindywidualizowanego.

Kolejne kryteria odnoszą się do struktury historyjki. Tytuł powinien jasno odzwierciedlać jej cel, a proporcje czterech typów zdań społecznych są oceniane pod kątem równowagi. Lista kontrolna obejmuje również unikanie określeń absolutnych, takich jak „zawsze” czy „nigdy”, które mogą zwiększać napięcie emocjonalne, oraz promuje stosowanie perspektywy pierwszoosobowej, wspierającej identyfikację i zrozumienie. Personalizacja jest dodatkowo wzmocniana poprzez odniesienie do konkretnych trudności i codziennych doświadczeń dziecka.

Kolejna część dotyczy realizmu i przejrzystości wizualnej. Wykorzystanie znanych postaci, miejsc i rutyn oceniane jest pod kątem możliwości transferu nabytych umiejętności do sytuacji rzeczywistych. Elementy wizualne powinny być proste, pozbawione rozpraszających tła oraz uporządkowane tak, aby każda scena przedstawiała jedną ideę lub krok. Zaleca się stosowanie realistycznych lub łatwo rozpoznawalnych obrazów w celu zwiększenia zrozumienia i ułatwienia generalizacji.

Uwzględniane są również aspekty cyfrowe i sensoryczne. Lista kontrolna sprawdza, czy zastosowano narrację audio wspierającą dzieci nieczytające oraz czy wybrana platforma jest adekwatna do możliwości sensorycznych i motorycznych dziecka. Wskazanie użytej platformy zwiększa przejrzystość procesu i umożliwia refleksję nad doбором narzędzia w odniesieniu do profilu dziecka.

Ostatni element dotyczy rezultatów interwencji. Sprawdza się, czy historyjka wspiera osiągnięcie mierzalnych celów emocjonalnych, komunikacyjnych lub behawioralnych. Kryterium to zapewnia, że cyfrowa historyjka społeczna nie stanowi wyłącznie dobrze zaprojektowanej narracji, lecz także narzędzie ukierunkowane na obserwowalne i znaczące zmiany w funkcjonowaniu dziecka.

5.2.2. Formularz oceny koleżeńskiej

Formularz oceny koleżeńskiej stanowi nowe narzędzie ewaluacyjne służące systematycznej ocenie przygotowanych cyfrowych historyjek społecznych przed ich zastosowaniem u dzieci ze spektrum autyzmu (zob. Załącznik 4.2).

Cyfrowe historyjki społeczne są najbardziej skuteczne, gdy są jasne, przewidywalne i dostosowane do profilu dziecka. Nadmierna złożoność językowa lub wizualna może obniżać ich skuteczność. Formularz uwzględnia więc zarówno jakość narracji, jak i adekwatność cyfrową.

Ocena w skali „tak / częściowo / nie” umożliwia precyzyjną informację zwrotną oraz wspiera iteracyjny proces projektowania.

Końcowy element refleksyjny zachęca do wyjścia poza ocenę zgodności i do rozważenia możliwych modyfikacji lub reorganizacji treści. W ten sposób formularz wspiera ciągłe doskonalenie i wzmacnia zasadę, że cyfrowe historyjki społeczne powinny ewoluować w odpowiedzi na świadomą informację zwrotną oraz zmieniające się potrzeby dziecka.

Przy opracowywaniu formularza uwzględniono kilka kluczowych kryteriów oceny.

Pierwsze kryterium dotyczy prostoty i zrozumiałości zdań oraz ich adekwatności rozwojowej, co zapewnia dopasowanie poziomu językowego do możliwości poznawczych i językowych dziecka.

Drugie kryterium ocenia, czy historia odnosi się do konkretnego problemu, rutyny lub umiejętności społecznej istotnej dla dziecka, podkreślając znaczenie precyzyjnego ukierunkowania interwencji.

Kolejne kryterium dotyczy adekwatności tytułu, ze szczególnym uwzględnieniem unikania sformułowań mogących wywoływać lęk, co sprzyja pozytywnemu nastawieniu i ogranicza napięcie antycypacyjne.

Ocena obejmuje również zastosowanie perspektywy pierwszoosobowej, wspierającej identyfikację dziecka z treścią oraz ułatwiającej odniesienie jej do własnych doświadczeń.

Istotnym elementem jest spójność tonu, która zapewnia utrzymanie pozytywnego i wspierającego charakteru narracji, sprzyjającego poczuciu bezpieczeństwa. Powiązaniem kryterium jest unikanie określeń absolutnych, takich jak „zawsze” czy „nigdy”, które mogą zwiększać sztywność poznawczą i napięcie emocjonalne.

Lista kontrolna obejmuje również ocenę równowagi czterech typów zdań: opisowych, perspektywicznych, dyrektywnych i kontrolnych, co stanowi podstawę metody historyjek społecznych.

Dwa kolejne kryteria dotyczą projektowania wizualnego. Pierwsze odnosi się do stosowania realistycznych lub rozpoznawalnych obrazów wspierających rozumienie i generalizację, drugie do prostoty wizualnej i eliminacji elementów rozpraszających. Narracja audio oceniana jest pod kątem dostępności dla dzieci nieczytających lub początkujących czytelników. Szersza ocena multimedialnych obejmuje również ich wpływ na rozumienie i zaangażowanie bez ryzyka przeciążenia.

Kolejne kryterium dotyczy adekwatności platformy cyfrowej względem profilu sensorycznego i motorycznego dziecka, w tym łatwości nawigacji oraz poziomu stymulacji. Spójność narracji oceniana jest poprzez płynność sekwencji zdarzeń, wspierającą przewidywalność i zrozumienie sytuacji. Uwzględnia się również możliwość zatrzymywania, powtarzania i ponownego odtwarzania historii, co wspiera uczenie się w indywidualnym tempie.

Ostatni element ma charakter otwarty i zachęca do refleksji nad możliwymi modyfikacjami lub reorganizacją treści, wzmacniając ideę współpracy i ciągłego doskonalenia.

5.2.3. Użyteczność i dostępność

Indeks użyteczności i dostępności koncentruje się na dwóch kluczowych warunkach skuteczności cyfrowych historyjek społecznych: łatwości użycia oraz dopasowaniu do potrzeb dziecka.

Użyteczność i dostępność nie stanowią dodatków technicznych, lecz warunki konieczne integracji narzędzia z praktyką edukacyjną i wczesną interwencją.

Indeks obejmuje:

- możliwość wielokrotnego wykorzystania szablonu,
- prosty i adekwatny język,
- zgodność z profilem sensorycznym dziecka,
- odpowiednią długość historyjki,
- integrację z codziennymi rutynami.

Struktura kryteriów użyteczności i dostępności obejmuje kilka komponentów (zob. Załącznik 4.3).

Pierwszy komponent dotyczy użyteczności szablonu, czyli jego możliwości wielokrotnego wykorzystania przy tworzeniu kolejnych historyjek. Jasny i dobrze uporządkowany szablon pozwala nauczycielom efektywnie opracowywać wiele historii bez konieczności każdorazowego projektowania struktury od nowa.

Drugi komponent odnosi się do stosowania prostego, jasnego i adekwatnego do wieku języka, co zapewnia dopasowanie poziomu językowego do możliwości dziecka i wspiera zrozumienie.

Trzeci komponent dotyczy zgodności z profilem sensorycznym dziecka, uwzględniając wrażliwość na bodźce, takie jak dźwięki, tempo zmian czy intensywność wizualna.

Czwarty komponent odnosi się do długości historyjki i jej dopasowania do czasu koncentracji dziecka, przy zachowaniu równowagi między zwięzłością a kompletnością treści.

Ostatni komponent dotyczy możliwości integracji historyjki z codziennymi rutynami i działaniami edukacyjnymi, co zwiększa jej użyteczność w naturalnym środowisku funkcjonowania dziecka.

Razem komponenty te tworzą spójne ramy oceny użyteczności i dostępności cyfrowych historyjek społecznych, podkreślając, że skuteczne narzędzia cyfrowe muszą być łatwe w użyciu, elastyczne i dostosowane do realnych warunków funkcjonowania dzieci, nauczycieli i środowisk edukacyjnych.

5.3. Analiza wizualna i obserwacja

5.3.1. Arkusz obserwacji wpływu historyjki społecznej

Arkusz obserwacji wpływu historyjki społecznej (Załącznik 4.4) służy systematycznej ewaluacji cyfrowych historyjek społecznych w pracy z konkretnym dzieckiem. Skuteczność tych narzędzi nie może być zakładana a priori i wymaga ustrukturyzowanej obserwacji obejmującej zmiany w czasie, kontekst oraz reakcje emocjonalne i behawioralne.

Arkusz obejmuje:

- poziom wyjściowy (baseline),
- zaangażowanie w historyjkę,
- reakcje natychmiastowe,
- efekty długoterminowe i generalizację.

Podział na fazy pozwala odróżnić zachowania bazowe od efektów interwencji.

Struktura arkusza opiera się na zasadach evidence-based practice: nacisku na zachowania obserwowalne, cele funkcjonalne i spójność pomiaru.

Stosowany konsekwentnie arkusz wspiera podejmowanie świadomych decyzji edukacyjnych, w tym dotyczących tego, czy historyjka powinna zostać zmodyfikowana, kontynuowana czy zastąpiona inną oraz w jaki sposób można lepiej dopasować ją do potrzeb dziecka.

Arkusze zostały podzielone na pięć części odpowiadających kolejnym fazom procesu obserwacji: dane kontekstowe, poziom bazowy, interakcja z historyjką, efekty natychmiastowe oraz ewaluacja odroczone.

Zapisanie tytułu historyjki oraz docelowego zachowania lub umiejętności pozwala precyzyjnie określić cel obserwacji i powiązać wszystkie późniejsze oceny z jasno zdefiniowanym celem interwencji. Druga część dotyczy zachowania dziecka przed ekspozycją na cyfrową historyjkę społeczną. Częstotliwość zachowania docelowego stanowi punkt odniesienia (baseline), względem którego można oceniać zmiany. Może to obejmować częstość zachowań trudnych lub poziom prezentowania pożądaných umiejętności.

Rejestrowanie typowego stanu emocjonalnego dziecka pozwala lepiej interpretować zachowanie, ponieważ lęk, zmęczenie czy przeciążenie sensoryczne mogą wpływać na reakcję. Identyfikacja czynników wyzwalających lub sytuacji problemowych wskazuje kontekstowe elementy, które historyjka ma wspierać. Sekcja notatek umożliwia zapis dodatkowych informacji, takich jak zmiany rutyny czy poziom podpowiedzi dorosłych. Trzecia część koncentruje się na sposobie interakcji dziecka z cyfrową historyjką społeczną. Zaangażowanie jest warunkiem uczenia się, dlatego w tej części rejestrowane są różne wskaźniki uwagi i uczestnictwa. Obserwuje się, czy dziecko wykazuje zainteresowanie, np. utrzymuje uwagę lub pozostaje przy historii przez cały czas jej trwania. Śledzenie narracji i elementów wizualnych wskazuje na podstawowy poziom rozumienia i dostępności sensorycznej.

Reakcje werbalne i niewerbalne, takie jak gesty, komentarze czy mimika, sugerują aktywne przetwarzanie treści, a nie bierną ekspozycję. Ostatni element ocenia, czy dziecko łączy treść historyjki z własnym doświadczeniem, co stanowi kluczowy mechanizm generalizacji uczenia się. Skala „tak / częściowo / nie” umożliwia zróżnicowaną ocenę, a sekcja notatek wspiera opis jakościowy.

Czwarta część dotyczy natychmiastowych efektów behawioralnych po ekspozycji na historyjkę. Obserwuje się, czy dziecko przejawia zachowanie docelowe, co wskazuje na krótkoterminową skuteczność interwencji. Zastosowanie strategii przedstawionej w

historyjce świadczy o funkcjonalnym rozumieniu, a nie jedynie zapamiętaniu treści. Zmiany w regulacji emocji, takie jak spadek napięcia czy większy spokój, dostarczają informacji o wpływie emocjonalnym.

Ostatni element tej części dotyczy poziomu wsparcia dorosłego, odróżniając samodzielne działanie od sytuacji wymagających podpowiedzi. Łącznie wskaźniki te pomagają ocenić, czy zmiany są istotne i przypisywalne działaniu historyjki.

Część „follow-up” (po kilku sesjach) odnosi się do długoterminowego wpływu i generalizacji, które są kluczowe dla oceny wartości interwencji. Zmiany częstotliwości zachowania docelowego wskazują, czy efekt jest trwały, a nie chwilowy. Generalizacja do innych środowisk pozwala ocenić, czy dziecko potrafi stosować nowe umiejętności poza pierwotnym kontekstem. Niezależność w zachowaniu odzwierciedla zdolność do samodzielnej inicjacji i samoregulacji bez podpowiedzi dorosłego.

Ostatnia sekcja zawiera propozycje dalszych działań, takich jak modyfikacja treści historyjki, zmiana elementów wizualnych, stopniowe wycofywanie wsparcia dorosłego lub wprowadzenie nowej umiejętności. Dzięki temu obserwacja bezpośrednio przekłada się na planowanie działań dydaktycznych.

Łącznie te elementy tworzą kompleksowe narzędzie obserwacyjne, które łączy projektowanie cyfrowych historyjek społecznych z ich rzeczywistym wpływem na funkcjonowanie dziecka. Stosowany systematycznie arkusz (zob. Załącznik 4.4) wspiera refleksyjną praktykę, podejmowanie decyzji w oparciu o dane oraz bardziej efektywne wykorzystanie cyfrowych historyjek społecznych w wczesnej i długoterminowej interwencji u dzieci z ASD.

5.3.2. Interpretacja danych obserwacyjnych i ich wykorzystanie w praktyce

Zbieranie danych obserwacyjnych jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla praktyki opartej na dowodach. Kluczowym etapem jest interpretacja danych.

Dane ilościowe (np. częstość zachowań) należy analizować równoległe z danymi jakościowymi (notatki obserwacyjne). Sam spadek zachowań trudnych nie musi oznaczać poprawy funkcjonowania — może współwystępować ze wzrostem lęku lub wycofania.

Dlatego zaleca się analizę:

- stanu emocjonalnego dziecka,
- poziomu inicjatywy,
- jakości interakcji,
- poziomu wsparcia dorosłych.

Przechodzenie od danych do decyzji

Formularze obserwacyjne opisane w niniejszym podręczniku generują zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe. Wskaźniki ilościowe — takie jak częstość występowania zachowania docelowego przed i po ekspozycji na cyfrową historyjkę społeczną (DSS) — dostarczają użytecznego obrazu zmian w czasie. Jednak same dane częstotliwościowe nie oddają pełnego obrazu sytuacji. Dziecko może na przykład rzadziej przejawiać zachowania trudne w sytuacjach przejściowych, a jednocześnie wykazywać wzrost lęku lub wycofania społecznego — zmiany te są widoczne wyłącznie w uważnej obserwacji jakościowej.

Dlatego zaleca się, aby nauczyciele interpretowali dane ilościowe równoległe z jakościowymi notatkami terenowymi, dokumentując nie tylko to, czy dane zachowanie wystąpiło, ale także w jaki sposób dziecko funkcjonowało w danej sytuacji: jaki był jego stan emocjonalny, poziom inicjatywy własnej, zakres potrzebnego wsparcia dorosłego oraz jakość interakcji społecznej (a nie jedynie jej obecność lub brak). Taki pogłębiony obraz pozwala trafniej ocenić rozwijające się kompetencje dziecka.

Typowe wzorce danych obserwacyjnych i ich interpretacja

Poniższe wskazówki stanowią ramy interpretacyjne dla najczęściej pojawiających się wzorców danych obserwacyjnych w trakcie stosowania cyfrowych historyjek społecznych.

Tabela 5.2. Obserwacje, interpretacje i sugerowane działania

Wzorzec obserwacji	Możliwa interpretacja	Sugerowane działanie
Zachowanie docelowe zwiększa się wyłącznie przy podpowiedziach osoby dorosłej	Dziecko rozumie oczekiwane zachowanie, ale nie zinternalizowało jeszcze strategii	Kontynuować korzystanie z historyjki i stopniowo wycofywać podpowiedzi; wprowadzić krótkie ćwiczenia odgrywania ról
Zachowanie docelowe poprawia się w kontekście historyjki, ale nie w rzeczywistych sytuacjach	Treść narracji nie została jeszcze przeniesiona do codziennych doświadczeń dziecka	Prezentować historyjkę bezpośrednio przed daną sytuacją; stosować spójne komunikaty i wskazówki w obu kontekstach
Dziecko uważnie angażuje się w historyjkę, ale nie obserwuje się zmian w zachowaniu	Historyjka może wspierać rozumienie sytuacji, ale nie rozwijanie konkretnej umiejętności	Sprawdzić, czy zdania dyrektywne są wystarczająco konkretne i możliwe do zastosowania w praktyce
Szybka poprawa, po której następuje regres	Postępy mogą być wrażliwe na zmiany rutyny, konsekwencję dorosłych lub warunki sensoryczne	Przeanalizować czynniki kontekstowe; sprawdzić, czy nastąpiły zmiany w środowisku klasowym lub sposobie wsparcia ze strony dorosłych
Utrzymująca się poprawa, która przenosi się także na inne sytuacje	Strategia została zinternalizowana i jest elastycznie stosowana przez dziecko	Rozważyć rozszerzenie celu lub wprowadzenie nowej DSS ukierunkowanej na pokrewną umiejętność

Źródło: opracowanie własne

Rola wglądu jakościowego w procesie ewaluacji

Dane ilościowe pokazują, *co* zmienia się w zachowaniu, natomiast dane jakościowe pomagają zrozumieć *dlaczego* i w *jaki* sposób zachodzi ta zmiana. W ewaluacji DSS materiał jakościowy może obejmować:

- werbalne komentarze dziecka dotyczące historyjki („Teraz wiem, co mam zrobić” lub „Nie lubię tej części”);
- obserwowane zmiany w tonie emocjonalnym, mimice lub mowie ciała podczas i po prezentacji historyjki;
- spontaniczne odwoływanie się dziecka do treści historyjki w rzeczywistych sytuacjach („Tak jak w historyjce!”);
- informacje przekazywane przez rodziców lub opiekunów o zmianach zachodzących w domu, związanych z obszarem objętym DSS;
- reakcje rówieśników wskazujące na większe włączenie społeczne dziecka lub poprawę jakości interakcji.

Tego rodzaju sygnały jakościowe często pojawiają się wcześniej niż mierzalne zmiany behawioralne. Ich brak również może dostarczać istotnych informacji, sugerując, że historyjka nie została jeszcze znacząco powiązana z doświadczeniami dziecka. Zachęca się nauczycieli do prowadzenia krótkich notatek jakościowych równoległe z rejestrowaniem danych ilościowych, wykorzystując pole „uwagi” w arkuszu obserwacji do zapisywania spostrzeżeń kontekstowych, wypowiedzi dziecka oraz czynników środowiskowych.

Łączenie wyników ewaluacji z decyzjami dydaktycznymi

Dane ewaluacyjne powinny bezpośrednio wpływać na kolejny etap wdrażania. Pomocne mogą być następujące pytania i wskazówki decyzyjne:

- *Jeśli dziecko angażuje się w historyjkę, ale obserwuje się ograniczone przenoszenie zachowań do codziennych sytuacji:* należy zmodyfikować historyjkę, dodając bardziej jednoznaczne i praktyczne zdania dyrektywne, oraz prezentować ją bezpośrednio przed sytuacją docelową.
- *Jeśli dziecko wykazuje niewielkie zainteresowanie samą historyjką:* warto przeanalizować format cyfrowy (tempo animacji, jakość nagrania audio, stopień złożoności materiału wizualnego) oraz poziom personalizacji treści względem zainteresowań i doświadczeń dziecka.
- *Jeśli poprawa osiąga poziom plateau:* należy rozważyć, czy pierwotne zachowanie docelowe zostało już wystarczająco utrwalone oraz czy zasadne byłoby wprowadzenie nowej historyjki rozwijającej pokrewną, bardziej złożoną umiejętność.
- *Jeśli poprawa nie utrzymuje się w czasie:* warto sprawdzić, czy warunki funkcjonowania w klasie uległy zmianie (np. nowa osoba dorosła, zmiana rutyny, zmiany w grupie rówieśniczej) oraz ocenić, czy strategie wzmacniania zachowań wymagają wzmocnienia lub modyfikacji.

Ten cykl interpretacyjny — obserwuj, reflektuj, decyduj, modyfikuj — odzwierciedla szerszy model refleksyjnego wdrażania przedstawiony w rozdziale 6. Powinien być postrzegany jako element profesjonalnej praktyki pedagogicznej, a nie jako

biurokratyczny obowiązek sprawozdawczy. Celem ewaluacji nie jest wydanie werdyktu, czy DSS „zadziałała”, lecz pozyskanie konkretnych i użytecznych informacji niezbędnych do dalszego skutecznego wspierania dziecka.

Od liczb do narracji — integracja dowodów ilościowych i jakościowych

Skuteczna ewaluacja wymaga integracji danych ilościowych i jakościowych oraz analizy trendów w czasie (Kratochwill i in., 2013; Parker i in., 2009). Dane jakościowe zapisywane równoległe z danymi ilościowymi – obejmujące stan emocjonalny dziecka, jego wypowiedzi oraz warunki obserwowane danego dnia – nie stanowią jedynie uzupełnienia procesu ewaluacji, lecz jego integralny element. Dziecko, które zwiększa liczbę adekwatnych reakcji naprzemiennych z jednej do trzech w trakcie sesji, a jednocześnie staje się bardziej zrelaksowane i częściej inicjuje interakcje społeczne, prezentuje pełniejszy obraz postępu niż wynikałoby to wyłącznie z danych liczbowych. Z kolei dziecko, które osiąga docelową częstotliwość zachowań, ale jednocześnie wykazuje wzrost napięcia lub spadek spontaniczności, może realizować zachowanie bez rzeczywistego internalizowania jego znaczenia społecznego.

Zaleca się, aby nauczyciele uwzględniali zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe w ramach wspólnych analiz – z udziałem współpracowników, rodzin lub specjalistów wspierających – tak aby podejmowane decyzje dydaktyczne opierały się na pełnym i kontekstowo wrażliwym obrazie rozwoju dziecka.

5.3.3. Ocena koleżeńska w procesie refleksji wdrożeniowej

Ocena koleżeńska stanowi narzędzie wspierające refleksję i doskonalenie praktyki dydaktycznej w pracy z cyfrowymi historyjkami społecznymi. Nie służy wyłącznie ocenie, lecz rozwijaniu kompetencji zawodowych poprzez systematyczną informację zwrotną i wspólne kryteria analizy.

Formularz (zob. Załącznik 4.5 – Ocena koleżeńska na rzecz uczenia się i rozwoju) wspiera identyfikację mocnych stron oraz obszarów do poprawy, a także promuje konstruktywną, konkretną informację zwrotną.

Struktura obejmuje:

- identyfikację osoby oceniającej,
- analizę mocnych stron,
- obszary wymagające poprawy,
- konkretne rekomendacje wdrożeniowe.

W kontekście wczesnej interwencji wobec dzieci ze spektrum autyzmu sama obserwacja nie jest wystarczająca. Skuteczne doskonalenie praktyki wymaga systematycznej refleksji, wspólnych kryteriów oceny oraz konstruktywnej wymiany doświadczeń między praktykami.

Arkusz informacji zwrotnej wspiera ten proces, ukierunkowując studentów na analizę praktyk dydaktycznych w sposób systematyczny, profesjonalny i etycznie odpowiedzialny. Formularz jest zgodny z założeniami promowanymi w inicjatywach dotyczących wczesnej edukacji dzieci ze spektrum autyzmu, podkreślającymi znaczenie świadomego planowania działań edukacyjnych, wrażliwości na potrzeby dziecka oraz oceny efektów opartych na obserwowalnych wskaźnikach.

Traktowanie oceny koleżeńskiej jako narzędzia doskonalenia, a nie wyłącznie oceny, sprzyja rozwijaniu krytycznego myślenia, uczeniu się we współpracy oraz rozwojowi kompetencji zawodowych. Odzwierciedla ono również założenia projektu EARLY-ASD, który kładzie nacisk na przygotowanie przyszłych nauczycieli do świadomego wykorzystywania cyfrowych historyjek społecznych oraz łączenia decyzji dydaktycznych z obserwowalnymi reakcjami dziecka i długofalową regulacją zachowania.

Struktura formularza oceny koleżeńskiej sprawia, że osoby dokonujące oceny zwracają uwagę zarówno na mocne strony, jak i ograniczenia analizowanej praktyki przedszkolnej lub wczesnoszkolnej. Pozwala to zachować równowagę między identyfikowaniem skutecznych rozwiązań a formułowaniem konkretnych propozycji ich doskonalenia. Dzięki temu wspierany jest rozwój umiejętności oceny interwencji cyfrowych nie tylko pod względem technicznym, lecz także w odniesieniu do ich rzeczywistego wpływu na zaangażowanie, rozumienie oraz zachowanie dziecka.

Pierwsza część formularza identyfikuje osobę dokonującą oceny i wzmacnia odpowiedzialność za udzielaną informację zwrotną. Podanie imienia i nazwiska sprzyja profesjonalizacji procesu oraz zachęca do rzetelnego i pełnego szacunku komentarza. Umożliwia również odbiorcy uzyskanie wyjaśnień lub podjęcie dalszej dyskusji, co wspiera dialog rówieśniczy i uczenie się w relacji współpracy.

Sekcja dotycząca mocnych stron zachęca do wskazania dwóch–trzech pozytywnych aspektów analizowanej praktyki dydaktycznej z wykorzystaniem cyfrowej historyjki społecznej. Jej celem jest ukierunkowanie uwagi na elementy skutecznie realizowane, co stanowi podstawę wzmacniania efektywnych strategii dydaktycznych. Osoby oceniające powinny uwzględniać sposób wykorzystania narzędzia cyfrowego, jakość narracji interaktywnej oraz poziom zainteresowania i reaktywności dziecka podczas aktywności. W miarę możliwości mogą również odnotowywać zmiany w zakresie regulacji zachowania po zakończeniu pracy z historyjką oraz ewentualne utrzymanie efektów w czasie. Koncentracja na mocnych stronach sprzyja budowaniu kultury refleksyjnej praktyki i zapobiega redukowaniu informacji zwrotnej wyłącznie do wskazywania deficytów.

Trzecia część – obszary wymagające poprawy – zachęca do wskazania dwóch–trzech elementów praktyki, które mogą zostać ulepszone. Nacisk położony jest na formułowanie uwag w sposób konkretny i konstruktywny, a nie ogólnikowy czy oceniająco-krytyczny. Osoby oceniające mogą odnosić się m.in. do tempa prezentacji treści, jasności języka, zgodności treści historyjki z potrzebami dziecka lub sposobu wykorzystania platformy cyfrowej. Wyodrębnienie konkretnych obszarów do poprawy sprzyja formułowaniu refleksji możliwej do wdrożenia w praktyce i pomaga zrozumieć, w jaki sposób modyfikacje w projektowaniu lub realizacji mogą zwiększyć skuteczność interwencji.

Ostatnia część formularza stanowi etap przejścia od refleksji do działania praktycznego, ukierunkowując proponowane zmiany w praktyce dydaktycznej. Osoby dokonujące oceny proszone są o sformułowanie co najmniej jednej konkretnej, praktycznej rekomendacji, którą można wdrożyć. Może ona dotyczyć modyfikacji struktury historyjki, dostosowania elementów wizualnych lub dźwiękowych, zwiększenia poziomu interaktywności lub doprecyzowania celu behawioralnego. Element ten ma kluczowe

znaczenie, ponieważ wykracza poza samą analizę, kierując proces w stronę realnej poprawy praktyki. Dobrze sformułowane rekomendacje odzwierciedlają dojrzałość zawodową i bezpośrednio wspierają rozwój bardziej efektywnych praktyk stosowania cyfrowych historyjek społecznych.

Podsumowując, przedstawione komponenty składają się na spójny model oceny koleżeńskiej, który sprzyja refleksyjnemu uczeniu się, wzmocnieniu odpowiedzialności zawodowej nauczycieli oraz systematycznemu doskonaleniu praktyk wczesnej interwencji opartych na wykorzystaniu cyfrowych historyjek społecznych w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD).

Zagadnienia do analizy i refleksji

1. Zaangażowanie i rozumienie

- Jak można rozpoznać, że dziecko jest aktywnie zaangażowane w cyfrową historyjkę społeczną?
- Jakie strategie pozwalają ocenić, czy treść historyjki jest przez dziecko rozumiana i stosowana w praktyce?
- W jaki sposób powtarzanie oraz wbudowana informacja zwrotna wpływają na rozumienie treści i nabywanie umiejętności?

2. Zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym

- Jakie obserwowalne zachowania lub reakcje społeczne wskazują, że historyjka wywiera wpływ? Jak odróżnić zmianę istotną od reakcji krótkotrwałej lub zależnej od kontekstu?
- W jaki sposób można odróżnić krótkoterminowe reakcje od trwałej zmiany zachowania? Jakie strategie obserwacyjne mogą pomóc w monitorowaniu zmian w perspektywie kilku tygodni, a nie pojedynczej sesji?
- Jaką rolę odgrywa wsparcie dorosłego w osiągnięciu znaczących efektów behawioralnych? W którym momencie wypowiedzi dorosłego mogą zacząć maskować samodzielny postęp dziecka?
- Co może oznaczać sytuacja, w której dziecko wykazuje poprawę zachowania w sytuacjach strukturalnych, ale nie w sytuacjach swobodnych? Jak należałoby dostosować podejście?
- Jakie – poza częstością występowania zachowań docelowych – jakościowe wskaźniki, takie jak zmiana tonu emocjonalnego dziecka, samodzielne stosowanie strategii czy spontaniczne odnoszenie się do treści historyjki, mogą świadczyć o jej realnym wpływie?
- W jaki sposób obserwacje rodziców lub opiekunów w domu mogą uzupełniać dane z obserwacji w środowisku szkolnym? Jakie formy współpracy i wymiany informacji mogą to wspierać?

3. Wierność wdrożenia i użyteczność

- Jak nauczyciele mogą zapewnić, że cyfrowa historyjka jest realizowana w sposób spójny i zgodny z założeniami?
- Jakie cechy projektu lub platformy wpływają na użyteczność i dostępność dla różnych dzieci?
- W jaki sposób obserwacja oraz informacja zwrotna od rówieśników mogą wspierać doskonalenie treści i sposobu realizacji historyjki?

4. Refleksja i doskonalenie praktyki

- Kiedy należy zmodyfikować lub dostosować historyjkę na podstawie obserwacji?
- W jaki sposób strukturalna ocena koleżeńska i refleksyjna praktyka mogą zwiększać skuteczność cyfrowych historyjek społecznych?
- Jakie kwestie etyczne lub praktyczne pojawiają się podczas wdrażania i ewaluacji cyfrowych interwencji?

5. Krytyczne spojrzenie na zastosowanie technologii

- Czy zastosowanie technologii automatycznie zwiększa skuteczność oddziaływań? Dlaczego tak lub dlaczego nie?
- Jakie warunki muszą zostać spełnione, aby narzędzia cyfrowe rzeczywiście wspierały rozwój społeczno-emocjonalny?
- W jaki sposób nauczyciele mogą równoważyć innowacyjność z rygorem pedagogicznym i jakością dydaktyczną?

ROZDZIAŁ 6. CYFROWE HISTORYJKI SPOŁECZNE: WDRAŻANIE I REFLEKSYJNY ROZWÓJ NAUCZYCIELA

Wprowadzenie

Niniejszy rozdział stanowi pomost pomiędzy teorią, ewaluacją a praktyką edukacyjną w środowisku przedszkolnym i szkolnym. Podczas gdy rozdziały 1–5 obejmują podstawy teoretyczne, zasady projektowania, technologie, ocenę oraz praktyczne strategie wykorzystania cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS), niniejszy rozdział koncentruje się na refleksyjnym wdrażaniu DSS w edukacji wczesnodziecięcej oraz środowiskach inkluzyjnych, a także na rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli.

Rozdział przedstawia cykliczny model wdrażania obejmujący etapy planowania, projektowania, realizacji, monitorowania, refleksji oraz adaptacji. Cyfrowe historyjki społeczne są w nim ujmowane jako element szerszego podejścia edukacji inkluzyjnej, a nie jako odrębne, izolowane interwencje edukacyjne.

Do kluczowych elementów rozdziału należą:

- systematyczna integracja cyfrowych historyjek społecznych w praktyce dydaktycznej w środowisku edukacyjnym,
- uczenie się oparte na studiach przypadków,
- monitorowanie postępów dzieci,
- ustrukturyzowana refleksja nad praktyką edukacyjną,
- rozwój zawodowy nauczycieli oraz ciągłe doskonalenie kompetencji dydaktycznych.

Rozdział opiera się na cyklicznym modelu wdrażania, który porządkuje proces planowania, realizacji, monitorowania, refleksji oraz adaptacji interwencji.

Celem niniejszego rozdziału jest:

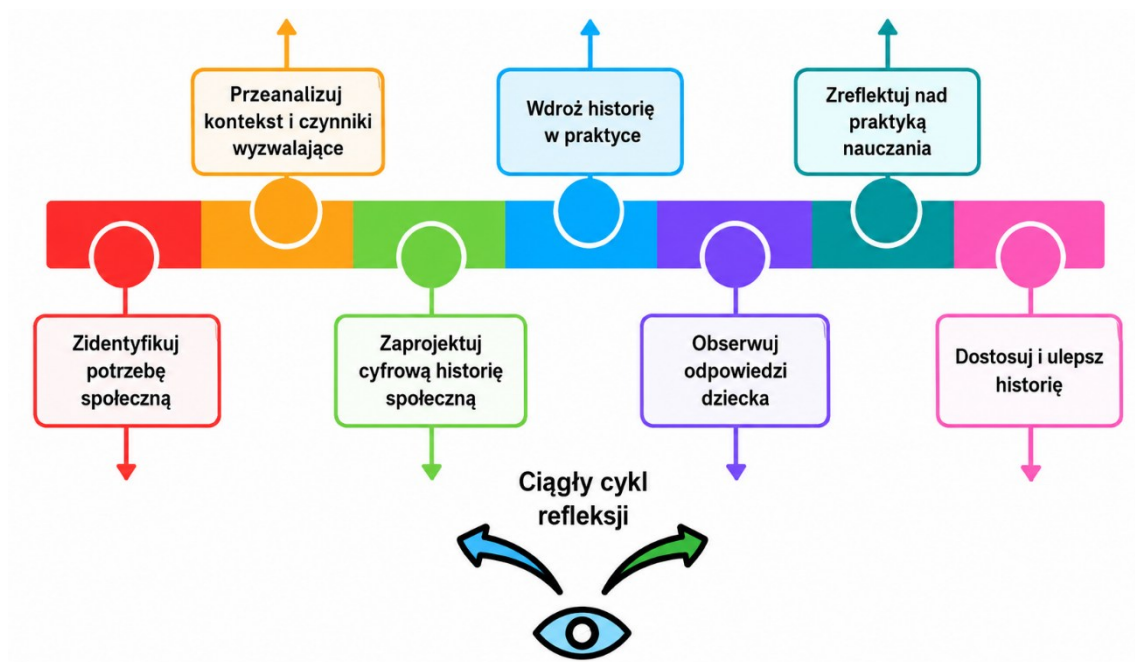
- wdrażanie cyfrowych historyjek społecznych w rzeczywistych kontekstach edukacyjnych z wykorzystaniem strukturalnego, cyklicznego podejścia,
- integrowanie DSS z codzienną rutyną pracy w środowisku edukacyjnym oraz strategiami edukacji włączającej,
- stosowanie szablonów opartych na studiach przypadków w celu wspierania rozumowania zawodowego oraz podejmowania decyzji pedagogicznych,
- monitorowanie postępów dzieci z wykorzystaniem ustrukturyzowanych narzędzi obserwacyjnych,
- angażowanie się w refleksję strukturalną w celu doskonalenia wdrażania oraz adaptacji historyjek,
- identyfikowanie typowych wyzwań wdrożeniowych oraz skuteczne reagowanie na nie,
- rozumienie, w jaki sposób refleksja zawodowa oraz współpraca zespołowa wzmacniają efektywność stosowania DSS w dłuższej perspektywie.

6.1. Cykl refleksyjnego wdrażania cyfrowych historyjek społecznych

Efektywne wykorzystanie cyfrowych historyjek społecznych nie powinno być rozumiane jako procedura liniowa, lecz jako proces cykliczny i iteracyjny. W związku z tym wdrażanie nie ogranicza się do jednorazowej prezentacji historii w środowisku edukacyjnym, lecz powinno być traktowane jako powtarzalny proces pedagogiczny obejmujący etapy planowania, projektowania, wdrażania, obserwacji, refleksji oraz adaptacji. Takie podejście nie tylko zwiększa skuteczność historyjek społecznych jako interwencji, lecz także wspiera rozwój profesjonalnego osądu nauczyciela oraz podejmowanie decyzji w oparciu o dane.

Cykl refleksyjnego wdrażania cyfrowych historyjek społecznych

1. Planowanie – identyfikacja docelowej umiejętności społeczno-emocjonalnej oraz określenie kontekstu sytuacyjnego, w którym dana umiejętność ma być wykorzystywana.
2. Projektowanie – strukturyzowanie historii z uwzględnieniem profilu rozwojowego, językowego i sensorycznego dziecka.
3. Wprowadzanie – prezentowanie historii w odpowiednim momencie, w ramach przewidywalnej rutyny lub uporządkowanej sytuacji dydaktycznej.
4. Wdrażanie – wspieranie zastosowania docelowej umiejętności w naturalnym środowisku edukacyjnym oraz modelowanie zachowań w razie potrzeby.
5. Monitorowanie – obserwacja zaangażowania dziecka, poziomu zrozumienia oraz zmian w zachowaniu docelowym.
6. Refleksja – analiza procesu wdrażania poprzez identyfikację skutecznych elementów, napotkanych trudności oraz adekwatności podjętych decyzji pedagogicznych.
7. Adaptacja – modyfikacja historii, sposobu jej prezentacji, elementów wizualnych, momentu wdrożenia lub poziomu wsparcia dorosłego na podstawie zebranych obserwacji.



Rysunek 6.1. Refleksyjny cykl wdrażania cyfrowych historyjek społecznych (DSS)

Źródło: opracowanie własne

Model cykliczny pozostaje zgodny z literaturą przedmiotu, która wskazuje, że historyjki społeczne są szczególnie skuteczne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdy są powiązane z konkretnymi, jasno określonymi celami oraz osadzone w autentycznych sytuacjach edukacyjnych. Jednocześnie badania podkreślają, że efektywność narracji społecznych nie jest jednolita dla wszystkich dzieci, dlatego systematyczne monitorowanie oraz kontekstowa adaptacja stanowią kluczowe elementy skutecznej implementacji. W kolejnych częściach rozdziału model ten zostanie przełożony na praktykę planowania, pracy na studiach przypadków, integracji, monitorowania oraz refleksji w środowisku edukacyjnym.

Wdrażanie cyfrowych historyjek społecznych (DSS) w praktyce edukacyjnej powinno być rozumiane jako proces refleksyjny i adaptacyjny, a nie jednorazowa interwencja dydaktyczna.

Refleksyjny cykl wdrażania stanowi uporządkowane ramy, które wspierają nauczycieli w systematycznym planowaniu, realizacji oraz ewaluacji wykorzystania tych narzędzi w rzeczywistych kontekstach edukacyjnych.

Proces rozpoczyna się od identyfikacji potrzeby społeczno-emocjonalnej obserwowanej w zachowaniu dziecka lub jego interakcjach z rówieśnikami i dorosłymi. Nauczyciele mogą zauważać trudności związane z czekaniem, dzieleniem się, rozumieniem zasad społecznych, radzeniem sobie ze zmianą lub regulacją emocji. Następnie analizowany jest kontekst sytuacyjny oraz potencjalne czynniki wyzwalające zachowanie, w tym warunki środowiskowe, wymagania społeczne, czynniki sensoryczne oraz obciążenia komunikacyjne.

Zrozumienie tych zmiennych pozwala projektować bardziej adekwatne interwencje. Na tej podstawie opracowywana jest historyjka, która jasno opisuje sytuację, uwzględnia perspektywy innych osób oraz przedstawia strategie radzenia sobie w sposób wspierający i dostępny.

Kolejnym etapem jest wdrożenie, realizowane poprzez wspólne czytanie, prezentację cyfrową lub moderowaną rozmowę. Narzędzie może być również integrowane z codziennymi rutynami lub stosowane prewencyjnie przed trudnymi sytuacjami.

Po wdrożeniu obserwuje się reakcje dziecka, koncentrując się na zmianach w zachowaniu, emocjach oraz poziomie zaangażowania. Następnie prowadzona jest refleksja nad praktyką dydaktyczną, obejmująca ocenę skuteczności oraz potrzebę modyfikacji zarówno narzędzia, jak i środowiska edukacyjnego.

Na końcu historia jest adaptowana i udoskonalana na podstawie zebranych obserwacji.

Cykl powtarza się, wspierając ciągle doskonalenie praktyki pedagogicznej oraz indywidualizację wsparcia. W tym ujęciu cyfrowe historyjki społeczne są najbardziej efektywne, gdy stanowią element stałego procesu obserwacji, refleksji i adaptacji w inkluzywnych środowiskach edukacyjnych.

6.2. Planowanie wdrażania cyfrowych historyjek społecznych

Wdrażanie historyjek społecznych powinno być procesem intencjonalnym i osadzonym w zasadach pedagogicznych. Narzędzie to powinno pozostawać w ścisłej zgodności z jasno określonymi celami rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz opierać się na rozumieniu indywidualnego profilu rozwojowego dziecka.

Planowanie obejmuje:

- identyfikację konkretnej umiejętności lub zachowania docelowego,
- analizę mocnych stron, potrzeb oraz czynników kontekstowych dziecka,
- zapewnienie adekwatności rozwojowej oraz jasności treści,
- powiązanie historyjki z codzienną organizacją pracy w środowisku edukacyjnym oraz celami dydaktycznymi,
- uwzględnienie zasad etycznych, dostępności oraz inkluzywności.

Systematyczne planowanie zapewnia spójność pomiędzy celami, strukturą narracyjną oraz praktyką edukacyjną. Zwiększa ono prawdopodobieństwo, że historyjka społeczna będzie stanowiła znaczące wsparcie edukacyjne, a nie jedynie izolowaną aktywność.

6.3. Strategie wdrażania cyfrowych historyjek społecznych

Wdrażanie odnosi się do uporządkowanego stosowania cyfrowych historyjek społecznych w codziennej praktyce edukacyjnej. W kontekście edukacji wczesnodziecięcej historyjki mogą być wprowadzane podczas sytuacji przejściowych, aktywności kierowanych, interakcji grupowych lub w ramach indywidualnego wsparcia dziecka.

Do kluczowych zasad skutecznego wdrażania należą:

- spójność w sposobie prezentacji oraz używanym języku,
- przewidywalna integracja z codziennym przebiegiem zajęć,
- wspierająca mediacja dorosłego w razie potrzeby,
- wzmacnianie pozytywnego rozumienia sytuacji społecznych,
- wrażliwość na reakcje emocjonalne dziecka.

Cyfrowe historyjki społeczne powinny stanowić element szerszego inkluzyjnego podejścia pedagogicznego. Ich skuteczność wzrasta, gdy są osadzone w stabilnym, wspierającym i adekwatnym rozwojowo środowisku edukacyjnym.

Skuteczność cyfrowych historyjek społecznych zależy nie tylko od ich treści, lecz także od rzetelności wdrożenia oraz adekwatności kontekstowej. Trudności obserwowane w trakcie implementacji nie muszą oznaczać nieskuteczności metody.

W wielu przypadkach problemy wynikają z takich czynników jak moment prezentacji historyjki, sposób jej przedstawienia, obciążenie sensoryczne formy cyfrowej lub słabe powiązanie narracji z zachowaniem docelowym. W tym kontekście można wyróżnić następujące typowe trudności oraz możliwe rozwiązania:

- **Niskie zainteresowanie historyjką:** historyjka może być zbyt długa, wizualnie przeciążona lub słabo powiązana z zainteresowaniami dziecka. W takiej sytuacji należy ją skrócić oraz przeprojektować z wykorzystaniem bardziej angażujących i znaczących dla dziecka bodźców wizualnych.
- **Zrozumienie historyjki bez zmiany zachowania:** powiązanie narracji z sytuacją rzeczywistą może być niewystarczające. W takim przypadku należy prezentować

historijkę bezpośrednio przed sytuacją docelową oraz wspierać ją krótkimi podpowiedziami dorosłego w naturalnym kontekście.

- **Stosowanie strategii wyłącznie z podpowiedziami dorosłego:** może to wskazywać na brak utrwalonej samodzielności. Wymaga to planowego skracania wsparcia oraz stopniowego wygaszania podpowiedzi.
- **Przeciążenie sensoryczne podczas prezentacji cyfrowej:** szybkie zmiany, dźwięki lub dynamiczne animacje mogą zwiększać obciążenie sensoryczne. Zalecane są prostsze, wolniejsze i bardziej przewidywalne formy prezentacji.
- **Ograniczona generalizacja umiejętności:** gdy umiejętność pojawia się tylko w jednym kontekście, należy systematycznie stosować tę samą historijkę w różnych środowiskach, np. w domu, w sali zabaw, podczas pracy w małych grupach oraz w sytuacjach indywidualnych.

W interwencjach edukacyjnych kluczową zmienną interpretacyjną stanowi rzetelność wdrożenia (ang. *implementation fidelity*), rozumiana jako stopień zgodności realizacji z założeniami metody. Jednocześnie badania wskazują, że historijki społeczne są bardziej efektywne, gdy nie funkcjonują jako izolowane narzędzia, lecz są integrowane z codziennymi rutynami oraz wspierane przez komplementarne strategie w autentycznych sytuacjach edukacyjnych.

6.4. Uczenie się w oparciu o studia przypadków i ustrukturyzowane szablony refleksji

Niniejsza sekcja przedstawia studia przypadków wspierające systematyczną dokumentację oraz rozwój refleksyjnej praktyki pedagogicznej. Obejmują one zróżnicowane konteksty wdrażania cyfrowych historyjek społecznych, w tym edukację przedszkolną i wczesnoszkolną, klasy ogólnodostępne szkoły podstawowej i ponadpodstawowej oraz specjalistyczne środowiska wsparcia rozwoju.

Przedstawione przypadki ilustrują również zróżnicowanie profili funkcjonowania dzieci w spektrum autyzmu – od dzieci niemówiących lub minimalnie werbalnych, z istotnymi trudnościami w przetwarzaniu sensorycznym, po dzieci z rozwiniętą mową werbalną, u których obserwuje się maskowanie trudności oraz współwystępowanie objawów lękowych.

Taka różnorodność ma charakter celowy i odzwierciedla heterogeniczność spektrum autyzmu, przeciwdziałając jego redukowaniu do jednego, ujednoliczonego profilu, co mogłoby ograniczać adekwatność podejścia DSS.

Każdy przypadek został opracowany według jednolitej struktury obejmującej: kontekst wdrożenia, profil funkcjonowania dziecka w spektrum autyzmu, cel społeczno-emocjonalny, kluczowe elementy projektu, strategię wdrażania, obserwację oraz refleksję. Zastosowanie ustrukturyzowanych szablonów wspiera myślenie analityczne oraz rozwój refleksyjnego osądu zawodowego.

Uczenie się oparte na studiach przypadków wspiera przyszłych nauczycieli w łączeniu wiedzy teoretycznej z praktyką oraz w rozwijaniu wrażliwego na kontekst rozumowania pedagogicznego. Badania dotyczące kształcenia nauczycieli wskazują, że podejście oparte na studiach przypadków jest szczególnie skuteczne w rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji oraz trafnego osądu sytuacyjnego w złożonych kontekstach edukacyjnych.

6.4.1. Studium przypadku: Wspieranie umiejętności czekania na swoją kolej

Kontekst

Pięcioletnie dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) doświadcza trudności w zakresie czekania na swoją kolej podczas aktywności grupowych. W sytuacjach pracy przy stoliku dziecko sięga po materiały przed swoją kolejką, przerywa wypowiedzi rówieśników lub wycofuje się z aktywności.

Umiejętność docelowa

Rozwijanie umiejętności czekania na swoją kolej w krótkich aktywnościach grupowych oraz stosowania adekwatnego komunikatu werbalnego w czasie oczekiwania.

Cel cyfrowej historyjki społecznej

Celem jest zrozumienie sytuacji wymagających oczekiwania, uświadomienie prawa innych osób do udziału oraz rozwijanie adekwatnych strategii zachowania w czasie oczekiwania.

Elementy projektu

- krótkie zdania i proste elementy wizualne,
- sześć scen (stron),
- jedna główna informacja na każdej scenie,
- zakończenie zawierające strategie:
 - „Kiedy czekam, mogę trzymać ręce na kolanach”,
 - „Kiedy nadejdzie moja kolej, mogę zacząć mówić”.

Wdrożenie

Historyjka została zaprezentowana na tablecie bezpośrednio przed aktywnością grupową z udziałem nauczyciela. Następnie nauczyciel odnosił się do jej treści w sytuacji rzeczywistej, używając komunikatu: „Teraz czekamy na swoją kolej”.

Obserwacja

W pierwszym tygodniu dziecko wymagało przypomnień dorosłego. W drugim tygodniu samodzielnie oczekiwało na swoją kolej podczas dwóch aktywności. W trzecim tygodniu zaczęło częściowo generalizować strategię w kąciku zabaw. Wskazuje to, że historyjki społeczne powinny być integrowane z codzienną organizacją pracy w środowisku edukacyjnym oraz wykorzystywane jako narzędzie przygotowujące dziecko do określonych sytuacji, a nie jako odrębny materiał dydaktyczny.

Refleksja

Historyjka społeczna okazała się bardziej skuteczna, gdy była stosowana w połączeniu z odpowiednim momentem prezentacji, jasnymi wskazówkami oraz krótkim wsparciem osoby dorosłej, niż gdy funkcjonowała jako samodzielna interwencja. Wskazuje to, że historyjki społeczne powinny być integrowane z codzienną organizacją pracy w środowisku edukacyjnym oraz wykorzystywane jako narzędzie przygotowujące dziecko do określonych sytuacji, a nie jako odrębny materiał dydaktyczny.

6.4.2. Studium przypadku: Dołączanie do zabawy rówieśniczej

Kontekst

W czasie swobodnej zabawy dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) często obserwuje rówieśników bawiących się wspólnie, jednak rzadko podejmuje próbę dołączenia do aktywności. W sytuacjach inicjowania kontaktu mogą pojawiać się nieporozumienia, a rówieśnicy nie zawsze wiedzą, jak adekwatnie zareagować. W konsekwencji dziecko może wycofywać się z interakcji lub doświadczać frustracji.

Cel społeczno-emocjonalny

Celem interwencji jest wspieranie dziecka w rozwijaniu umiejętności inicjowania kontaktu z rówieśnikami oraz włączania się do trwającej zabawy w sposób adekwatny społecznie.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje cyfrowa historyjka społeczna zatytułowana „Jak mogę dołączyć do zabawy moich kolegów i koleżanek?”. Historyjka wyjaśnia, że dzieci mogą bawić się wspólnie oraz że możliwe jest poproszenie o dołączenie do zabawy. Wprowadza proste strategie, takie jak: „Czy mogę się z wami bawić?” oraz oczekiwanie na odpowiedni moment, aby dołączyć do aktywności.

Historyjka zawiera fotografie lub ilustracje przedstawiające dzieci bawiące się wspólnie, podkreślając współpracę, naprzemiennność oraz pozytywne interakcje rówieśnicze.

Strategia wdrażania

Nauczyciel prezentuje cyfrową historyjkę społeczną przed rozpoczęciem swobodnej zabawy. Następnie omawia jej treść z dzieckiem w spokojnych i wspierających warunkach. W trakcie zabawy nauczyciel obserwuje próby nawiązywania kontaktu z rówieśnikami i w razie potrzeby udziela delikatnych przypomnień dotyczących strategii przedstawionych w historyjce.

Obserwacja i refleksja

Nauczyciel monitoruje, czy dziecko podejmuje próby zbliżenia się do rówieśników, inicjuje prośby o dołączenie do zabawy oraz utrzymuje zaangażowanie w aktywności przez dłuższy czas. Obserwacje są systematycznie dokumentowane w celu oceny postępów oraz podjęcia decyzji dotyczących ewentualnej modyfikacji lub wzmocnienia cyfrowej historyjki społecznej.

6.4.3. Studium przypadku: Prośzenie o pomoc

Kontekst

Dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) w sytuacjach napotkania trudności podczas realizacji zadań edukacyjnych może doświadczać frustracji. Zamiast poprosić o pomoc, przerywa pracę, wycofuje się z aktywności lub przejawia oznaki napięcia emocjonalnego.

Cel społeczno-emocjonalny

Celem interwencji jest wspieranie dziecka w rozwijaniu jasnej i dostępnej strategii prośzenia o pomoc w sytuacjach trudności zadaniowych.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje cyfrowa historyjka społeczna zatytułowana „Jak mogę poprosić o pomoc”. Historyjka wyjaśnia, że niektóre zadania mogą być trudne, oraz że nauczyciele i rówieśnicy mogą udzielić wsparcia. Wprowadza proste komunikaty, takie jak: „Czy możesz mi pomóc?” oraz „Potrzebuję pomocy w tym zadaniu”.

Elementy wizualne przedstawiają dziecko podnoszące rękę lub zwracające się bezpośrednio do nauczyciela.

Strategia wdrażania

Nauczyciel prezentuje cyfrową historyjkę społeczną przed aktywnościami edukacyjnymi, które mogą wymagać wsparcia. W trakcie realizacji zadań zachęca dziecko do stosowania strategii przedstawionych w historyjce oraz wzmocnia pozytywnie sytuacje, w których dziecko samodzielnie inicjuje prośbę o pomoc.

Obserwacja i refleksja

Nauczyciel obserwuje, czy dziecko częściej inicjuje prośenie o pomoc oraz czy zmniejsza się poziom frustracji w sytuacjach trudnych. W razie potrzeby historyjka może zostać zmodyfikowana tak, aby lepiej odpowiadała doświadczeniom i aktualnym potrzebom dziecka.

6.4.4. Studium przypadku: Radzenie sobie z hałasem w środowisku edukacyjnym

Kontekst

W środowisku edukacyjnym poziom hałasu może wzrastać podczas pracy w grupach, sytuacji przejściowych oraz zabaw swobodnych. Dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) może w takich warunkach doświadczać przeciążenia sensorycznego, reagując zakrywaniem uszu, wycofaniem z aktywności lub wzrostem napięcia emocjonalnego.

Cel społeczno-emocjonalny

Celem interwencji jest wspieranie dziecka w rozpoznawaniu oraz regulowaniu dyskomfortu sensorycznego związanego z hałasem.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje cyfrowa historyjka społeczna zatytułowana „Co mogę zrobić, gdy w sali jest głośno”. Historyjka wyjaśnia, że w środowisku edukacyjnym mogą pojawiać się sytuacje o podwyższonym poziomie hałasu, które mogą być dla dziecka niekomfortowe. Wprowadza strategie radzenia sobie, takie jak: przejście do spokojnego miejsca, użycie słuchawek wyciszających lub poproszenie nauczyciela o krótką przerwę.

Elementy wizualne przedstawiają w sposób jasny i czytelny dostępne dla dziecka strategie.

Strategia wdrażania

Nauczyciel prezentuje cyfrową historyjkę społeczną w spokojnym momencie dnia. Przed sytuacjami, w których przewidywany jest zwiększony poziom hałasu, przypomina dziecku strategie zawarte w historyjce, wspierając ich zastosowanie w praktyce.

Obserwacja i refleksja

Nauczyciel obserwuje, czy dziecko zaczyna samodzielnie lub przy minimalnym wsparciu stosować strategie radzenia sobie w sytuacjach przeciążenia sensorycznego. Zebrane obserwacje służą ocenie skuteczności interwencji w zakresie regulacji sensorycznej.

6.4.5. Studium przypadku: Radzenie sobie ze zmianami w codziennej organizacji zajęć

Kontekst

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) mogą doświadczać stresu w sytuacjach nagłych zmian w codziennej organizacji zajęć. Przykładami takich sytuacji są odwołanie zaplanowanej aktywności, obecność nauczyciela zastępującego lub zmiana harmonogramu dnia.

Cel społeczno-emocjonalny

Celem interwencji jest wspieranie dziecka w rozumieniu, że zmiany w planie dnia mogą się zdarzać, oraz rozwijanie strategii radzenia sobie w takich sytuacjach.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje cyfrowa historyjka społeczna zatytułowana „Czasami nasze plany się zmieniają”. Historyjka wyjaśnia, że w środowisku edukacyjnym harmonogram może ulegać zmianom. Jednocześnie podkreśla, że nauczyciele wyjaśnią te zmiany i pomogą zrozumieć, co będzie się działo dalej.

W historii wprowadzone zostają strategie radzenia sobie, takie jak zadawanie pytań oraz korzystanie z wizualnego planu dnia.

Strategia wdrażania

Nauczyciel prezentuje cyfrową historyjkę społeczną podczas omawiania codziennej organizacji dnia. Następnie powraca do jej treści w sytuacjach zapowiadanych zmian, wspierając przygotowanie dziecka do bardziej elastycznego funkcjonowania w zmieniających się warunkach.

Obserwacja i refleksja

Nauczyciel obserwuje reakcje dziecka na zmiany w rutynie oraz ocenia, czy zastosowanie historyjki przyczynia się do zmniejszenia poziomu lęku i poprawy adaptacji do nowych sytuacji.

6.4.6. Studium przypadku: Rozumienie zasad społecznych podczas przerwy obiadowej

Kontekst

Ośmioletni chłopiec z ASD uczęszcza do szkoły podstawowej i posiada kompetencje językowe adekwatne do wieku. Pomimo tego doświadcza trudności w rozumieniu niejawnych zasad społecznych w sytuacjach nieustrukturyzowanych, szczególnie podczas przerwy obiadowej. Często pozostaje na marginesie grupy rówieśniczej lub reaguje w sposób nieadekwatny do sytuacji społecznej, co prowadzi do nieporozumień.

Największe trudności obserwuje się w sytuacjach swobodnych, podczas gdy w strukturze lekcji funkcjonuje adekwatnie.

Profil funkcjonowania w spektrum autyzmu

Dziecko prezentuje wysokie kompetencje poznawcze i językowe, przy jednoczesnych trudnościach w zakresie pragmatyki języka, wnioskowania społecznego oraz przyjmowania perspektywy innych osób. Profil ten wskazuje na nierównomierny rozwój kompetencji, co podkreśla konieczność odróżnienia wyników edukacyjnych od kompetencji społecznych (Haigh i in., 2018; Lai i in., 2014).

Cel społeczno-emocjonalny

Celem jest rozwijanie umiejętności inicjowania, podtrzymywania i kończenia krótkich interakcji rówieśniczych, w tym rozumienia naprzemienności wypowiedzi oraz adekwatnej reakcji na humor.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje historyjka pt. „Rozmowy z kolegami i koleżankami podczas lunchu”. Wykorzystuje ona realistyczne zdjęcia lub ilustracje sytuacji szkolnych. Wyjaśnia strukturę rozmowy oraz zasady naprzemienności wypowiedzi. Wprowadza

strategię: zatrzymanie się przed odpowiedzią oraz pytanie „Czy to żart?“, gdy sytuacja jest niejasna.

Zastosowano format podzielonego ekranu: jedna część przedstawia sytuację społeczną, druga ukazuje perspektywę dziecka w formie prostego dymku myślowego. Rozwiązanie to wspiera rozwój przyjmowania perspektywy oraz wnioskowania społecznego bez konieczności stosowania abstrakcyjnych wyjaśnień (Ghanouni i in., 2019).

Strategia wdrażania

Historyjka jest wprowadzana indywidualnie, a następnie krótko przypominana przed przerwą obiadową. Dziecko otrzymuje także uproszczoną kartę strategii. Działania są koordynowane przez nauczyciela i pedagoga szkolnego.

Obserwacja i refleksja

W okresie trzech tygodni nauczyciel prowadzi krótkie notatki obserwacyjne po przerwach obiadowych. Początkowo obserwuje się utrzymywanie przez dziecko pozycji na obrzeżach grupy, jednak stopniowe podejmowanie prób stosowania strategii „pauzy przed odpowiedzią”. W trzecim tygodniu dziecko skutecznie używa zwrotu „Czy to żart?” w jednej interakcji rówieśniczej, co spotyka się z pozytywną reakcją grupy.

Największą skuteczność odnotowuje się przy krótkich, regularnych przypomnieniach przed przerwą.

Kluczowa implikacja dla praktyki

Skuteczność interwencji zwiększa się, gdy historyjki społeczne są włączone w codzienne rutyny szkolne, a nie stosowane jako jednorazowe materiały dydaktyczne.

6.4.7. Studium przypadku: Radzenie sobie z nieoczekiwanymi zmianami w środowisku szkoły

Kontekst

Dwunastoletnia dziewczynka z potwierdzonym rozpoznaniem zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) uczęszcza do szkoły podstawowej. Funkcjonuje na wysokim poziomie poznawczym i jest dobrze oceniana przez nauczycieli, jednak doświadcza nasilonego lęku

w sytuacjach nieplanowanych zmian w organizacji dnia, takich jak zmiana planu zajęć, obecność nauczyciela zastępującego lub zmiana miejsca siedzenia.

W takich sytuacjach może reagować płaczem, opuszczeniem sali bez zgody lub wycofaniem się z aktywności edukacyjnej. Reakcje te bywają niejednoznacznie interpretowane przez rówieśników, a także przez część kadry pedagogicznej nieznającej jej profilu funkcjonowania. Podobne trudności obserwowane są również w środowisku domowym. W odpowiedzi na te trudności zespół ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, we współpracy z rodziną oraz psychologiem szkolnym, identyfikuje cyfrową historyjkę społeczną jako adekwatne narzędzie wspierające rozwój strategii samoregulacji

Profil funkcjonowania w spektrum autyzmu

Dziewczynka prezentuje tzw. „maskowany” profil funkcjonowania (ang. *camouflaged profile*), w którym rozwinięte strategie maskowania społecznego mogą prowadzić do niedoszacowania przez otoczenie rzeczywistego wysiłku poznawczego i emocjonalnego związanego z uczestnictwem społecznym (Cook i in., 2021; Hull i in., 2017). Istotnym współwystępującym obszarem trudności jest lęk, szczególnie związany z wysoką wrażliwością na nieprzewidywalność (Kerns i in., 2014). Rozpoznanie tego profilu ma kluczowe znaczenie dla właściwego doboru wsparcia, ponieważ jego mniej widoczne przejawy mogą opóźniać reakcję otoczenia.

Cel społeczno-emocjonalny

Celem interwencji jest wspieranie dziecka w rozwijaniu wewnętrznego systemu strategii radzenia sobie z nieoczekiwanymi zmianami, obejmującego samodzielnie stosowane techniki regulacji emocji, bez konieczności widocznej interwencji osoby dorosłej.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje cyfrowa historyjka społeczna pt. „Gdy dziś wszystko jest inaczej”. Historia jest współtworzona z dzieckiem, tak aby jej język, treści oraz strategie były zgodne z jego doświadczeniem i preferencjami.

W narracji uwzględniono fakt, że nieoczekiwane zmiany mogą wywoływać dyskomfort, niepokój lub lęk, a następnie wprowadza trzy wybrane przez dziecko strategie radzenia sobie:

- sprawdzenie wizualnego planu dnia w telefonie,
- zastosowanie krótkiej techniki oddechowej,
- zapisanie wspierającej wiadomości do siebie: „To minie. Poradzę sobie”.

Historyjka została zaprojektowana jako prosta prezentacja multimedialna o charakterze tekstowym, bez intensywnej animacji, zgodnie z preferencją dziecka dotyczącą przewidywalnych i niskostymulujących materiałów wizualnych.

Strategia wdrażania

Historyjka jest wprowadzana podczas indywidualnej sesji z psychologiem szkolnym, a następnie omawiana raz w tygodniu z pedagogiem specjalnym koordynującym udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wersja cyfrowa jest dostępna na szkolnym tablecie, co umożliwia jej dyskretne wykorzystanie w sytuacjach przejściowych i stresowych.

Nauczyciele otrzymują krótkie, pisemne podsumowanie strategii zawartych w historyjce, co umożliwia spójne i nienachalne przypomnienie ich w codziennym funkcjonowaniu szkolnym.

Obserwacja i refleksja

W okresie sześciu tygodni odnotowano stopniowe zmniejszenie liczby epizodów opuszczania sali lekcyjnej (z około trzech na dwa tygodnie do jednego). Dziecko zgłasza również wzrost poczucia pewności w radzeniu sobie z nieoczekiwanymi sytuacjami.

Istotnym elementem refleksji jest wskazanie przez dziewczynkę, że sam proces współtworzenia historyjki miał dla niej znaczenie wspierające. Wynik ten podkreśla znaczenie podejścia partycypacyjnego, w którym dziecko pełni rolę aktywnego współtwórcy interwencji, a nie jedynie jej odbiorcy.

Kluczowa implikacja dla praktyki

W przypadku nastolatków z ASD, szczególnie tych z profilem maskowanym oraz współwystępującym lękiem, skuteczność cyfrowych historyjek społecznych może być zwiększona poprzez:

- współtworzenie narracji z uwzględnieniem perspektywy i preferencji dziecka,
- zapewnienie dyskretnego, samodzielnego dostępu do materiału zamiast prezentacji prowadzonej przez dorosłego,
- koordynację działań w całym środowisku szkolnym w celu zapewnienia spójności wsparcia.

Przypadek ten wskazuje również, że cyfrowe historyjki społeczne mogą być skuteczne również w okresie adolescencji, co podważa ograniczające założenie, że są one narzędziem przeznaczonym wyłącznie dla młodszych lub niżej funkcjonujących dzieci.

6.4.8. Studium przypadku: Sygnalizowanie potrzeby przerwy i samoregulacja w sytuacji przeciążenia

Kontekst

Dwunastoletnia dziewczynka z potwierdzonym rozpoznaniem zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) uczęszcza do szkoły podstawowej. Funkcjonuje na wysokim poziomie poznawczym i dobrze radzi sobie w zadaniach edukacyjnych, jednak w trakcie intensywnych lub przeciążających sytuacji w klasie (np. dłuższa praca w hałasie, szybkie tempo pracy, wieloetapowe polecenia) doświadcza narastającego napięcia emocjonalnego.

W takich momentach może reagować płaczem, nagłym wyjściem z klasy bez zgody lub całkowitym wycofaniem się z aktywności. Reakcje te są często trudne do interpretacji przez otoczenie i mogą być postrzegane jako nieadekwatne zachowanie, mimo że pełnią funkcję regulacyjną.

Zespół nauczycieli i psycholog szkolny, we współpracy z rodziną, identyfikuje potrzebę wprowadzenia narzędzia wspierającego wczesne sygnalizowanie przeciążenia i bezpieczne korzystanie z przerwy regulacyjnej.

Profil funkcjonowania w spektrum autyzmu

Dziewczynka prezentuje profil „maskowany” (ang. *camouflaged*), w którym wysoki poziom funkcjonowania poznawczego może maskować trudności w obszarze regulacji emocji i przeciążenia sensorycznego (Cook i in., 2021; Hull i in., 2017). Współwystępujący lęk oraz trudności w rozpoznawaniu momentu przeciążenia sprawiają, że reakcje kryzysowe pojawiają się często bez wcześniejszych sygnałów dla otoczenia (Kerns i in., 2014).

Cel społeczno-emocjonalny

Celem jest rozwijanie u dziecka umiejętności:

- rozpoznawania wczesnych sygnałów przeciążenia,
- komunikowania potrzeby przerwy w sposób akceptowany społecznie,
- korzystania z krótkich strategii samoregulacji przed eskalacją napięcia.

Zakres cyfrowej historyjki społecznej

Opracowana zostaje cyfrowa historyjka społeczna pt. „Kiedy potrzebuję przerwy”. Historia jest współtworzona z dzieckiem, tak aby język i strategie były zgodne z jej doświadczeniem i preferencjami.

Narracja wyjaśnia, że czasem ciało i emocje mogą „być przeciążone” i że w takich momentach można skorzystać z przerwy, zamiast kontynuować zadanie w napięciu.

Wprowadzone zostają trzy strategie:

- użycie umówionego sygnału („Potrzebuję przerwy”),
- przejście do wyznaczonego spokojnego miejsca w klasie lub na korytarzu,
- wykonanie krótkiej techniki regulacyjnej (np. oddech lub liczenie do 10).

Historyjka została przygotowana jako prosta, tekstowa prezentacja cyfrowa o niskim poziomie bodźców wizualnych, zgodnie z preferencją dziecka.

Strategia wdrażania

Historyjka jest omawiana podczas indywidualnych spotkań z psychologiem szkolnym oraz przypominana przez nauczyciela przed sytuacjami wymagającymi dłuższej koncentracji lub pracy grupowej.

Dodatkowo dziecko ma dostęp do krótkiej karty wizualnej z sygnałem „potrzebuję przerwy”, którą może dyskretnie wykorzystać w trakcie zajęć.

Nauczyciele zostają poinformowani o ustalonym systemie sygnalizacji i zasadach udzielania przerwy, aby reakcje dorosłych były spójne i przewidywalne.

Obserwacja i refleksja

W okresie sześciu tygodni obserwuje się stopniowe zmniejszenie liczby nagłych wyjść z klasy oraz większą liczbę sytuacji, w których dziecko sygnalizuje potrzebę przerwy przed eskalacją napięcia.

Dziecko raportuje większe poczucie kontroli nad sytuacjami trudnymi emocjonalnie.

Kluczowa implikacja dla praktyki

Przypadek pokazuje, że cyfrowe historyjki społeczne mogą skutecznie wspierać nie tylko rozumienie sytuacji społecznych, ale również rozwój funkcjonalnych strategii samoregulacji w trakcie sytuacji przeciążenia. Kluczowe znaczenie ma:

- uczenie sygnałów wczesnego ostrzegania,
- dostęp do prostych i natychmiastowych strategii,
- oraz spójna reakcja dorosłych w środowisku szkolnym.

6.5. Integracja cyfrowych historyjek społecznych z praktykami edukacji włączającej

Cyfrowe historyjki społeczne są najbardziej efektywne, gdy stanowią element kompleksowego podejścia w edukacji włączającej. Zamiast funkcjonować jako samodzielne narzędzie, powinny uzupełniać inne strategie pedagogiczne oraz wspierać ciągłość oddziaływań w różnych środowiskach uczenia się.

Integracja może obejmować:

- współpracę z rodziną i opiekunami w celu zapewnienia spójności oddziaływań między domem a szkołą,
- koordynację działań nauczycieli, pedagogów specjalnych, psychologów oraz innych specjalistów,

- powiązanie treści historyjek z celami podstawy programowej oraz codziennymi rutynami klasowymi,
- łączenie DSS z innymi strategiami dydaktycznymi, takimi jak wsparcie wizualne, modelowanie zachowań oraz kierowana praktyka,
- systematyczne utrwalanie i generalizację umiejętności w różnych kontekstach sytuacyjnych.

Takie podejście zwiększa spójność oddziaływań edukacyjnych, wspiera transfer nabytych umiejętności oraz sprzyja trwałości efektów uczenia się w dłuższej perspektywie.

6.5.1. Zasady projektowania dydaktycznego w środowisku cyfrowym

Cyfrowe historyjki społeczne nie powinny być rozumiane jedynie jako „opowieści prezentowane na ekranie”. Wartość technologii cyfrowej polega na jej zdolności do wzmacniania celów dydaktycznych poprzez odpowiednie projektowanie doświadczenia edukacyjnego, a nie jedynie cyfryzację materiałów drukowanych.

Projektowanie DSS powinno uwzględniać kluczowe czynniki rozwojowe i środowiskowe, takie jak poziom koncentracji uwagi, regulacja sensoryczna, dostępność poznawcza, zaangażowanie ucznia oraz możliwość wielokrotnego, znaczącego powtarzania treści.

W praktyce oznacza to stosowanie:

- krótkich, wyraźnie wyodrębnionych scen wizualnych,
- stron zawierających pojedyncze komunikaty,
- prostego, spokojnego i przewidywalnego języka narracji,
- kontrolowanych i nieskomplikowanych przejść między ekranami,
- ograniczenia bodźców rozpraszających oraz nadmiernej stymulacji sensorycznej.

Dodatkowo, podstawowe funkcje interaktywne, umożliwiające dziecku samodzielne przechodzenie przez kolejne części historii, mogą wspierać autonomię, poczucie sprawstwa oraz aktywne zaangażowanie w proces uczenia się.

W tym kontekście podejście Universal Design for Learning (UDL) stanowi istotną podstawę teoretyczną. UDL zakłada postrzeganie uczniów jako osób świadomych, celowych i refleksyjnych, które aktywnie angażują się w proces uczenia się oraz wykorzystują zdobytą wiedzę w sytuacjach o znaczeniu funkcjonalnym i społecznym.

Zgodnie z ramą UDL, cyfrowe historyjki społeczne powinny oferować:

- różne sposoby reprezentacji treści,
- różne formy zaangażowania,
- różne sposoby działania i ekspresji.

Takie podejście zwiększa dostępność narzędzia oraz umożliwia jego skuteczniejsze dostosowanie do zróżnicowanych potrzeb uczniów, w tym dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD).

Ponadto badania dotyczące narzędzi cyfrowych wspierających funkcje wykonawcze wskazują, że szczególnie korzystne są rozwiązania oparte na jasno określonych celach, krótkich i strukturyzowanych aktywnościach oraz możliwości monitorowania postępów. Włączenie tych elementów do projektowania DSS wzmacnia ich potencjał wspierania planowania, uwagi i samoregulacji.

6.5.2. Implementacja cyfrowych historyjek społecznych w praktyce edukacji włączającej

Cyfrowe historyjki społeczne są najbardziej skuteczne, gdy są konsekwentnie włączane w codzienną praktykę edukacyjną, a nie stosowane jako izolowane interwencje. Ich efektywność zależy od jakości implementacji, stopnia integracji z rutynami oraz spójności działań wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacyjny.

Skuteczna implementacja DSS obejmuje:

- systematyczne włączanie historyjek w naturalne rutyny klasowe i sytuacje przejściowe,
- powiązanie ich z indywidualnymi celami edukacyjnymi i terapeutycznymi dziecka,
- wykorzystanie strategii wspierających, takich jak modelowanie, podpowiedzi i wsparcie wizualne,

- zapewnienie możliwości wielokrotnego ćwiczenia i stosowania umiejętności w różnych kontekstach,
- współpracę wszystkich osób dorosłych zaangażowanych w edukację dziecka.

Takie podejście zwiększa spójność oddziaływań, wspiera przenoszenie nabytych umiejętności oraz sprzyja trwałości efektów edukacyjnych.

W tym sensie cyfrowe historyjki społeczne nie stanowią odrębnej metody interwencji, lecz funkcjonują jako element szerszej, inkluzyjnej architektury wsparcia edukacyjnego.

6.5.3. Międzykulturowa adaptacja cyfrowych historyjek społecznych w kontekstach europejskich

Podręcznik EARLY-ASD został opracowany w ramach partnerstwa transnarodowego obejmującego Polskę, Rumunię, Hiszpanię i Turcję. Każdy z tych krajów reprezentuje odmienne systemy edukacyjne, normy kulturowe oraz oczekiwania społeczne, które wpływają na sposób rozumienia i wspierania dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Ta różnorodność stanowi istotną wartość projektu, ponieważ odzwierciedla realną złożoność kontekstów europejskich.

Jednocześnie nakłada ona istotne wymagania profesjonalne dotyczące adaptacji cyfrowych historyjek społecznych do lokalnych warunków kulturowych, językowych i instytucjonalnych.

Adaptacja międzykulturowa nie ogranicza się do tłumaczenia językowego. Historyjka społeczna opracowana w jednym kontekście może zawierać założenia dotyczące norm społecznych, relacji dorosły–dziecko, organizacji przestrzeni szkolnej lub codziennych rutyn, które w innym środowisku mogą być nieadekwatne lub nieczytelne dla ucznia (Almutlaq, Martella, 2018; Safi i in., 2021).

Z tego względu adaptacja DSS powinna obejmować:

- treść narracji i jej zgodność z lokalnymi normami społecznymi,
- adekwatność przykładów sytuacyjnych,
- dobór postaci, relacji i kontekstów wizualnych,

- język i formy komunikacji społecznej,
- konsultację z rodziną w celu zapewnienia zgodności z doświadczeniem dziecka.

Normy społeczne i oczekiwania behawioralne

Zachowania wspierane za pomocą cyfrowych historyjek społecznych nie są kulturowo neutralne. Takie elementy, jak kontakt wzrokowy, dystans interpersonalny, sposób zwracania się do dorosłych czy formy wyrażania prośb i sprzeciwu mogą różnić się pomiędzy krajami i środowiskami kulturowymi Europy.

Przykładowo, w niektórych systemach edukacyjnych bezpośrednie komunikowanie swoich potrzeb („Potrzebuję pomocy”) jest aktywnie wspierane, podczas gdy w innych preferowane są bardziej pośrednie formy komunikacji lub sygnały niewerbalne. Z tego względu treść zdań dyrektywnych w cyfrowych historyjkach społecznych powinna być każdorazowo weryfikowana pod kątem zgodności z normami i oczekiwaniami obowiązującymi zarówno w placówce edukacyjnej, jak i w środowisku rodzinnym dziecka.

Przykład:

W tureckich placówkach edukacji przedszkolnej ważnym elementem norm społecznych jest używanie wobec nauczycieli grzecznościowej formy *hoca* (nauczyciel, nauczycielka). Cyfrowa historyjka społeczna opracowana dla dziecka w tym kontekście powinna uwzględniać odpowiedni sposób zwracania się do nauczyciela oraz formułowania prośb zgodnie z przyjętymi normami kulturowymi. Z kolei w hiszpańskich lub rumuńskich placówkach większy nacisk może być kładziony na współpracę rówieśniczą, wspólne rozwiązywanie problemów i aktywne uczestnictwo w działaniach grupowych. W takich sytuacjach historyjka może silniej eksponować zachowania związane ze współdziałaniem i uczestnictwem w grupie.

Uwzględnianie różnic kulturowych podczas projektowania cyfrowych historyjek społecznych zwiększa ich trafność, akceptację społeczną oraz skuteczność we wspieraniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci.

Struktury rodzinne i współpraca między domem a szkołą

W kontekście europejskim struktury rodzinne są zróżnicowane — dzieci mogą wychowywać się w rodzinach wielopokoleniowych, wielojęzycznych lub w środowiskach migracyjnych. W takich przypadkach szczególnie istotne jest:

- zapewnienie dostępności cyfrowych historyjek społecznych (DSS) zarówno w języku używanym w domu, jak i w języku edukacji,
- uwzględnienie reprezentacji wizualnych zgodnych z doświadczeniem dziecka,
- konsultowanie treści z rodziną w celu dostosowania przekazu społecznego do wartości i praktyk obowiązujących w środowisku domowym.

Przykład:

Historyjka dotycząca „tego, jak witam się z nauczycielem rano” może wymagać uwzględnienia różnych norm powitań, w zależności od tego, czy w rodzinie dziecka preferowane są bardziej formalne czy nieformalne formy relacji dorosły–dziecko. Rodziny mogą stanowić ważnych partnerów w identyfikowaniu kulturowo adekwatnych i znaczących alternatyw zachowań.

Zróżnicowane środowiska edukacyjne w Europie

Środowiska edukacyjne w krajach partnerskich różnią się pod względem organizacji pracy, dostępnych zasobów oraz form wsparcia oferowanych dzieciom. Obejmują one między innymi przedszkola całodzienne i półdniowe, klasy integracyjne oraz różnorodne modele wsparcia specjalistycznego.

Z tego względu przedstawione w podręczniku modele wdrażania cyfrowych historyjek społecznych należy traktować jako elastyczne ramy działania, a nie sztywne procedury. Ich wykorzystanie powinno być dostosowane do lokalnego kontekstu edukacyjnego, organizacyjnego i instytucjonalnego oraz do dostępnych zasobów.

Nauczyciele są zatem zachęceni do adaptowania opisanych w podręczniku modeli wdrażania do specyfiki własnego kraju, placówki i grupy dzieci. Zarówno **Model wdrażania cyfrowych historyjek społecznych** (zob. podrozdziały 4.3.1 i 4.3.2), jak i **Cykl refleksyjnego wdrażania** (zob. podrozdział 6.1) zostały opracowane jako elastyczne narzędzia wspierające praktykę edukacyjną. Ich otwarty charakter pozwala na

uwzględnianie różnorodnych uwarunkowań organizacyjnych, kulturowych i pedagogicznych, w których są stosowane.

Ramy krytycznej analizy międzykulturowej DSS

Przed wdrożeniem cyfrowej historyjki społecznej w nowym kontekście zaleca się przeprowadzenie krótkiej analizy obejmującej pytania:

- Czy sytuacje przedstawione w historii są znane dziecku w jego środowisku?
- Czy oczekiwania behawioralne są zgodne z normami szkoły i domu?
- Czy elementy wizualne są kulturowo rozpoznawalne i adekwatne?
- Czy rodzina została włączona w proces adaptacji?
- Czy konieczne jest zastosowanie wersji wielojęzycznej?
- Czy historia respektuje lokalne doświadczenia dziecka związane z ASD?

Takie podejście zapewnia, że cyfrowe historyjki społeczne pozostają narzędziem rzeczywiście inkluzyjnym i kulturowo responsywnym, a nie jedynie uniwersalnym szablonem przenoszonym między kontekstami.

6.6. Monitorowanie postępów i obserwacja zmian

Monitorowanie stanowi kluczowy element profesjonalnej praktyki pedagogicznej. Umożliwia ono ocenę, czy cyfrowa historyjka społeczna wspiera realizację zakładanych celów społeczno-emocjonalnych oraz czy przynosi oczekiwane efekty w funkcjonowaniu dziecka.

Monitorowanie może obejmować:

- systematyczną obserwację zachowania i zaangażowania dziecka,
- stosowanie prostych list kontrolnych powiązanych z celami edukacyjnymi,
- dokumentowanie reakcji i odpowiedzi ucznia w trakcie i po interwencji,
- porównywanie obserwacji sprzed i po wdrożeniu historyjki,
- prowadzenie notatek refleksyjnych dotyczących zmian w rozumieniu sytuacji społecznych lub zachowaniu.

Systematyczna obserwacja wspiera podejmowanie decyzji w oparciu o dane (ang. *evidence-informed practice*) oraz umożliwia bieżące modyfikowanie zarówno projektu historyjki, jak i sposobu jej wdrażania w sytuacji, gdy jest to konieczne.

6.7. Refleksja i rozwój zawodowy

Praktyka refleksyjna odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji zawodowych w edukacji włączającej. Po wdrożeniu cyfrowej historyjki społecznej nauczyciele są zachęceni do podejmowania refleksji w sposób uporządkowany w celu oceny podejmowanych decyzji pedagogicznych oraz uzyskanych efektów.

Refleksja może dotyczyć:

- jasności i adekwatności celów dydaktycznych i społeczno-emocjonalnych,
- skuteczności struktury narracyjnej oraz zastosowanych elementów multimedialnych,
- poziomu zaangażowania, zrozumienia i reakcji ucznia,
- stopnia integracji historyjki z codzienną organizacją pracy i rutyną klasową,
- obszarów wymagających modyfikacji lub dalszej adaptacji.

Poprzez refleksję doświadczenie praktyczne zostaje przekształcone w wiedzę zawodową. Proces ten wzmacnia myślenie analityczne, wspiera ciągłe doskonalenie praktyki oraz sprzyja rozwojowi autonomii pedagogicznej.

Tabela 6.1. Ramowy arkusz refleksji

Pytanie refleksyjne	Notatki
Jaka była docelowa umiejętność społeczno-emocjonalna?	
Czy historyjka była jednoznacznie zgodna z tym celem?	
Jak dziecko zareagowało na historyjkę?	
Które elementy multimedialne (dźwięk, obraz, tempo narracji) były wspierające?	
Czy historyjka była odpowiednio włączona w rutynę zajęć w klasie?	
Jakie trudności pojawiły się podczas wdrażania?	
Jaki poziom wsparcia dorosłego był wymagany?	
Czy zaobserwowano krótkoterminową zmianę w docelowym zachowaniu?	
Co należy zmodyfikować przy kolejnym wdrożeniu?	

Źródło: opracowanie własne

Strukturyzowana refleksja nie przekształca automatycznie doświadczenia w proces uczenia się. Aby refleksja mogła realnie wspierać rozwój zawodowy, nauczyciele powinni angażować się w myślenie oparte na dowodach (ang. *evidence-informed thinking*), kierowane przez konkretne pytania. Z tego względu proces refleksji nie powinien opierać się wyłącznie na ogólnych wrażeniach, lecz być uporządkowany wokół kluczowych wymiarów, takich jak: cel dydaktyczny, decyzje pedagogiczne, reakcja dziecka, kontekst klasowy oraz potencjalna potrzeba modyfikacji lub adaptacji.

Narzędzia takie, jak arkusze refleksji mogą wspierać nauczycieli rozpoczynających pracę w przekształcaniu intuicyjnych obserwacji pedagogicznych w jawnie formułowaną wiedzę zawodową. W kształceniu nauczycieli od dawna podkreśla się, że praktyka refleksyjna staje się bardziej efektywna wtedy, gdy jest wspierana przez jasno określone ramy oraz pytania przewodnie, które ukierunkowują uwagę na kluczowe aspekty procesów nauczania i uczenia się.

6.8. Ciągły rozwój i adaptacja

Cyfrowe historyjki społeczne powinny być rozumiane jako elastyczne i ewoluujące narzędzia pedagogiczne. Ich długoterminowa skuteczność zależy od ciągłego uczenia się zawodowego, wrażliwości na kontekst oraz systematycznego doskonalenia rozwiązań w oparciu o doświadczenie praktyczne.

Ciągły rozwój może obejmować:

- modyfikowanie historyjek na podstawie postępów ucznia,
- dostosowywanie treści do nowych kontekstów edukacyjnych,
- eksplorowanie odpowiedzialnych i pedagogicznie uzasadnionych rozszerzeń cyfrowych,
- angażowanie się w dialog zawodowy i współpracę z innymi specjalistami,
- włączanie informacji zwrotnych z praktyki do projektowania kolejnych wersji materiałów.

Taka perspektywa adaptacyjna sprzyja trwałości rozwiązań oraz wspiera ciągłą innowacyjność w obszarze edukacji włączającej.

Zagadnienia do analizy i refleksji

1. Wdrażanie jako proces

- Zastanów się nad procesem wdrażania cyfrowej historyjki społecznej w środowisku edukacyjnym. W jaki sposób może on mieć charakter ciągłego dostosowywania i modyfikacji, a nie jednorazowej interwencji?
- Rozważ, w jaki sposób planowanie, obserwacja i refleksja wzajemnie na siebie oddziałują w trakcie wdrażania. Jak mogą one wpływać na skuteczność cyfrowej historyjki społecznej?
- Przemyśl rolę refleksji zawodowej w praktyce edukacyjnej. W jaki sposób myślenie refleksyjne może wspierać doskonalenie wdrażania cyfrowych historyjek społecznych?

2. Planowanie i spójność celów

- Zastanów się, w jaki sposób cyfrowa historyjka społeczna może być powiązana z jasno określonym celem społeczno-emocjonalnym. Jak taka jasność wpływa na skuteczność interwencji?
- Rozważ znaczenie powiązania historyjki z codziennymi rutynami klasowymi i znanymi dziecku sytuacjami. W jaki sposób może to wspierać rozumienie i zaangażowanie ucznia?
- Przemyśl, w jaki sposób charakterystyka rozwojowa i potrzeby edukacyjne dzieci wpływają na decyzje planistyczne. Jak zapewnić spójność historyjki z konkretnym celem społeczno-emocjonalnym?

3. Integracja w klasie

- Zastanów się nad własnym kontekstem pracy dydaktycznej. W których momentach codziennej rutyny klasowej wprowadzenie cyfrowej historyjki społecznej może być najbardziej znaczące?
- Rozważ, w jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą stać się częścią codziennej praktyki edukacji włączającej, a nie jedynie okazjonalną interwencją. Jakie warunki w klasie sprzyjają takiej integracji?
- Przemyśl rolę wsparcia dorosłego podczas wdrażania. W jaki sposób nauczyciele mogą równoważyć wsparcie z możliwością samodzielnego działania dziecka? Kiedy najlepiej wprowadzać historyjkę w ciąg dnia?

4. Wyzwania wdrożeniowe

- Zastanów się nad możliwymi trudnościami podczas wdrażania, takimi jak niskie zaangażowanie dziecka lub trudności w zastosowaniu przedstawionych strategii. Jak można na nie reagować?
- Rozważ, w jaki sposób cyfrowe historyjki społeczne mogą być modyfikowane, jeśli nie obserwuje się oczekiwanej zmiany zachowania. Które elementy interwencji mogą wymagać ponownej analizy?
- Przemyśl, w jaki sposób forma cyfrowa może wpływać na doświadczenia sensoryczne dzieci. Jak projektować historyjki tak, aby były angażujące, a jednocześnie nie powodowały przeciążenia sensorycznego?
- Zastanów się, w jaki sposób umiejętności przedstawione w historyjce mogą być wspierane w różnych kontekstach, aby ułatwiać ich generalizację.

5. Monitorowanie i ewaluacja

- Zastanów się, w jaki sposób nauczyciele obserwują i interpretują reakcje dzieci w trakcie zajęć. Jak takie obserwacje mogą pomóc w ocenie skuteczności cyfrowej historyjki społecznej?
- Rozważ, w jaki sposób narzędzia lub szablony obserwacyjne mogą wspierać systematyczną refleksję nad postępami ucznia.
- Przemyśl sytuacje, w których cyfrowa historyjka społeczna wymaga modyfikacji lub aktualizacji. Jakie obserwacje klasowe mogą stanowić podstawę takich decyzji?

6. Refleksja zawodowa i rozwój

- Zastanów się, w jaki sposób analiza rzeczywistych przypadków z praktyki szkolnej wspiera rozwój osądu zawodowego w edukacji włączającej.
- Rozważ, jakie wnioski mogą wyciągnąć nauczyciele z projektowania, wdrażania i analizy cyfrowych historyjek społecznych oraz jak może to wpływać na ich przyszłą praktykę dydaktyczną.
- Przemyśl rolę ustrukturyzowanej refleksji w uczeniu się zawodowym. W jaki sposób refleksja może wspierać ciągłe doskonalenie strategii dydaktycznych?

- Zastanów się, jak współpraca z innymi nauczycielami oraz rodzinami może wzmocnić wdrażanie cyfrowych historyjek społecznych w środowisku edukacyjnym.

ZAKOŃCZENIE

Niniejszy podręcznik akademicki stanowi spójną i kompleksową propozycję kształcenia nauczycieli w zakresie projektowania, wdrażania oraz ewaluacji Cyfrowych Historyjek Społecznych (Digital Social Stories – DSS) w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD). Łączy perspektywę teoretyczną, metodologiczną i praktyczną z refleksją nad rozwojem zawodowym nauczyciela, tworząc uporządkowane ramy rozwoju kompetencji niezbędnych w edukacji włączającej i cyfrowo wspieranej.

Struktura podręcznika odzwierciedla logiczną ścieżkę uczenia się obejmującą rozumienie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD, poznanie podstaw teoretycznych historyjek społecznych, ich projektowanie i wdrażanie, a także monitorowanie, ewaluację oraz refleksję zawodową. W ten sposób opracowanie wspiera stopniowe przechodzenie od zdobywania wiedzy do świadomego, odpowiedzialnego i refleksyjnego działania pedagogicznego.

Istotnym założeniem publikacji jest łączenie wiedzy z zakresu rozwoju dziecka, metod dydaktycznych, projektowania cyfrowego oraz narzędzi ewaluacyjnych. Dzięki temu możliwe staje się zachowanie pełnej ciągłości pomiędzy podstawami teoretycznymi a ich praktycznym zastosowaniem w środowisku edukacyjnym. Podręcznik wspiera rozwój zarówno kompetencji pedagogicznych, jak i umiejętności niezbędnych do świadomego, krytycznego i etycznego wykorzystania narzędzi cyfrowych w pracy z uczniami.

Cyfrowe Historyjki Społeczne (DSS) stanowią kluczowy element prezentowanego podejścia. Nie stanowią one jedynie technologicznego rozszerzenia tradycyjnych metod dydaktycznych, lecz narzędzie wspierające rozumienie sytuacji społecznych, rozwój komunikacji oraz aktywne uczestnictwo dzieci ze spektrum autyzmu w życiu edukacyjnym. Ich skuteczność wynika z połączenia indywidualizacji, przewidywalności oraz potencjału multimediiów, które zwiększają dostępność materiałów dydaktycznych i angażowanie uczących się, sprzyjając jednocześnie budowaniu autonomii i poczucia bezpieczeństwa.

Publikacja została przygotowana jako zasób naukowo-dydaktyczny wspierający różne formy kształcenia akademickiego oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym

programy oparte na efektach uczenia się i podejściu kompetencyjnym. W ten sposób wpisuje się ona w szerszy kontekst przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w zróżnicowanych i dynamicznych środowiskach edukacyjnych, zgodnie z zasadami edukacji włączającej oraz refleksyjnej praktyki zawodowej.

Opracowanie powstało w ramach projektu Erasmus+ EARLY-ASD (2024-1-PL01-KA220-HED-000246304) jako rezultat międzynarodowej współpracy partnerów akademickich. Wspólne działania umożliwiły połączenie uzupełniających się perspektyw badawczych i dydaktycznych oraz wykorzystanie różnorodnych tradycji pedagogicznych. Dzięki temu publikacja zyskała charakter wielowymiarowy, osadzony w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych i odpowiadający na potrzeby współczesnego kształcenia nauczycieli.

W ramach projektu EARLY-ASD podkreślono trzy kluczowe filary: praktykę opartą na dowodach naukowych, refleksyjne doskonalenie zawodowe oraz edukację włączającą wspieraną technologiami cyfrowymi. Niniejsze opracowanie stanowi ich praktyczną realizację w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli, integrując teorię, praktykę oraz refleksję zawodową w spójną całość.

W przyszłości przedstawione ramy mogą być rozwijane i wzbogacane o kolejne doświadczenia praktyczne, refleksje nauczycieli oraz nowe rozwiązania technologiczne. Utrzymanie dialogu pomiędzy teorią, praktyką edukacyjną i współpracą międzynarodową pozwoli na dalszą ewolucję Cyfrowych Historyjek Społecznych jako narzędzia wspierającego wysokiej jakości edukację włączającą, odpowiadającą na zróżnicowane potrzeby uczniów.

Cyfrowe Historyjki Społeczne pozostają zatem nie tylko narzędziem dydaktycznym, lecz także podejściem wspierającym budowanie rozumienia społecznego, uczestnictwa oraz sprawczości dzieci ze spektrum autyzmu. Ich wartość wynika z połączenia indywidualizacji, przewidywalności oraz potencjału technologii cyfrowych, które umożliwiają tworzenie dostępnych, angażujących i znaczących doświadczeń edukacyjnych.

Ostatecznie celem niniejszego opracowania jest nie tylko wspieranie rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli, lecz także tworzenie warunków edukacyjnych, w których każde dziecko ze spektrum autyzmu może doświadczać zrozumienia, uczestnictwa i poczucia sprawczości. Mamy nadzieję, że przedstawione rozwiązania będą inspirować nauczycieli, pedagogów specjalnych oraz nauczycieli akademickich do twórczego, świadomego i odpowiedzialnego wykorzystywania Cyfrowych Historyjek Społecznych w codziennej praktyce edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Acar, I. H., Hong, S.-Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866–884.
- Almutlaq, H., & Martella, R. C. (2018). Teaching elementary-aged students with Autism Spectrum Disorder to give compliments using a social story delivered through an Ipad application. *International Journal of Special Education*, 33(2), 482-492. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185588>
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1522), 1377–1383. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0337>
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, 71(2), 447–456. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279–292. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
- Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 47, 520–532. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.021>
- Bordoff-Gerken, S., & Asaro-Saddler, K. (2021). *Using Social Stories™ on the iPad to improve classroom behavior for students with Autism Spectrum Disorder: A pilot study*. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 10(1), 1–11.
- Boşnak, Ö., & Turhan, C. (2020). Presentation of social stories with tablet computers in social skill instruction for students with autism spectrum disorder. *Ilkogretim Online*, 19(4). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.763781>
- Boucher, J. (2012). Research review: structural language in autistic spectrum disorder - characteristics and causes. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(3), 219–233. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x>
- Bucholz, J. L. (2012). *Social Stories™ for children with autism: A review of the literature*. *Journal of Research in Education*, 22(2), 1–26.
- Camilleri, L. J., Maras, K., & Brosnan, M. (2022). The impact of using digitally-mediated social stories on the perceived competence and attitudes of parents and practitioners supporting children with autism. *PLOS ONE*, 17(1), e0262598. <https://doi:10.1371/journal.pone.0262598>
- Camilleri, L. J., Maras, K., & Brosnan, M. (2024). Effective digital support for autism: Digital social stories. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1272157. <https://doi:10.3389/fpsy.2023.1272157>
- CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>

- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). Milestone moments: Milestones matter! https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents_pdfs/milestonemomentseng508.pdf
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025, June 11). *CDC's developmental milestones. Learn the Signs. Act Early.* <https://www.cdc.gov/act-early/milestones/index.html>
- Como, D. H., Goodfellow, M., Hudak, D., & Cermak, S. A. (2024). A scoping review: Social stories supporting behavior change for individuals with Autism. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 17(1), 154–175. <https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2168824>
- Cook, J., Hull, L., Crane, L., & Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 89, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080>
- Cresswell, L., Hinch, R., & Cage, E. (2019). The experiences of peer relationships amongst autistic adolescents: A systematic review of the qualitative evidence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 61, 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.01.003>
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of Social Stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803–1814. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., Hickie, I., & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23(5), 1198–1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- den Houting, J. (2018). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271–273. <https://doi.org/10.1177/1362361318820762>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social stories for children with autism spectrum disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 660–668. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3737-0>
- Glenwright, M., Parackel, J. M., Cheung, K. R., & Nilsen, E. S. (2014). Intonation influences how children and adults interpret sarcasm. *Journal of Child Language*, 41(2), 472–484. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000773>
- Goldin, D. (2019). Narrative as a Mode of Knowing. *Psychoanalytic Inquiry*, 39(7), 512–524. <https://doi.org/10.1080/07351690.2019.1659030>
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. Future Horizons.
- Gray, C. (2015). *The Social Stories 10.2 criteria*. Carol Gray Social Stories.
- Gray, C. (2023). What is a Social Story? Retrieved from <https://carolgraysocialstories.com>
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gunnars, F. (2024). A systematic review of special educational interventions for student attention: Executive function and digital technology in primary school. *Journal of Attention Disorders*, 28(4), 635–649. <https://doi.org/10.1177/01626434231198226>
- Haigh, S. M., Walsh, J. A., Mazefsky, C. A., Minshew, N. J., & Eack, S. M. (2018). Processing Speed is Impaired in Adults with Autism Spectrum Disorder, and Relates to Social Communication Abilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(8), 2653–2662. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3515-z>
- Halsall, J., Clarke, C., & Crane, L. (2021). "Camouflaging" by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and

- their educators. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 25(7), 2074–2086. <https://doi.org/10.1177/13623613211012819>
- Hanley G. P. (2012). Functional assessment of problem behavior: dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new lore. *Behavior Analysis in Practice*, 5(1), 54–72. <https://doi.org/10.1007/BF03391818>
- Hanrahan, R., Smith, E., Constantin, A., Johnson, H., & Brosnan, M. (2020). A pilot randomised control trial of digitally-mediated social stories for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4243–4257. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04490-8>
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism Spectrum Disorder: A Review. *JAMA*, 329(2), 157–168. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M. C., & Mandy, W. (2017). "Putting on My Best Normal": Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2023). Correction to: Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 514. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05438-w>
- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2014). Using Social Stories and comic strip conversations to promote socially valid outcomes for children with autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language*, 35(3), 211–222. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1389104>
- Hwa-Froelich, D. A. (Ed.). (2022). *Social Communication Development and Disorders* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003197096>
- Jethava, V., Kadish, J., Kakonge, L., & Wiseman-Hakes, C. (2022). Early Attachment and the Development of Social Communication: A Neuropsychological Approach. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 838950. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.838950>
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59–71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social story effectiveness on social interaction for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44–58.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 14(6), 641–662. <https://doi.org/10.1177/1362361310373057>
- Kasari, C., & Smith, T. (2016). Forest for the trees: Evidence-based practices in ASD. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(3), 260–264. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12161>

- Kerns, C. M., Kendall, P. C., Berry, L., Souders, M. C., Franklin, M. E., Schultz, R. T., Miller, J., & Herrington, J. (2014). Traditional and atypical presentations of anxiety in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(11), 2851–2861. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2141-7>
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A metaanalysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(7), 812–826. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0931-0>
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, *34*(1), 26–38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>
- Lage, C., Smith, E. S., & Lawson, R. P. (2024). A meta-analysis of cognitive flexibility in autism spectrum disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *157*, 105511. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105511>
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet (London, England)*, *383*(9920), 896–910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/gender differences and autism: setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *54*(1), 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003>
- Lau, B. T., & Win, K. M. (2018). Differentiated animated social stories to enhance social skills acquisition of children with autism spectrum disorder. In V. Bryan, A. Musgrove, & J. Powers (Eds.), *Handbook of Research on Human Development in the Digital Age* (pp. 300–329). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2838-8.ch014>
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., & Taubman, M. (2009). Comparison of Social Stories and teaching interaction procedures for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(3), 703–708. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-703>
- Litras, S., Moore, D. W., & Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Autism Research and Treatment*, *2010*, 834979. <https://doi.org/10.1155/2010/834979>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet (London, England)*, *392*(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). Developmental Stages of Social Emotional Development in Children. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Mashal, N., & Lellouche, N. (2024). How Does Understanding of Social Situations and Other's Intention Contribute to Idiom and Irony Comprehension in Autism Spectrum Disorder? *Brain Sciences*, *14*(10), 1034. <https://doi.org/10.3390/brainsci14101034>
- Masoomi, M., Saeidi, M., Cedeno, R., Shahrivar, Z., Tehrani-Doost, M., Ramirez, Z., Gandi, D.A., Gunturu, S. (2025). Emotion recognition deficits in children and adolescents with autism spectrum disorder: a comprehensive meta-analysis of accuracy and response time. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, *3*:1520854. DOI: 10.3389/frcha.2024.1520854
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, *14*(3), 186–223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>

- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679–688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- McGrew, J. H., Ruble, L. A., & Smith, I. A. (2016). Autism spectrum disorder and evidence-based practice in psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(3), 239-255. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12160>
- Milton, D.E.M. (2012). On the ontological status of autism: The ‘double empathy problem’. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Kucaba, K. (2021). Peer Victimization in Early Childhood; Observations of Participant Roles and Sex Differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 415. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020415>
- National Autism Center. (2009). *The National Autism Center’s National Standards Report*. <https://www.nationalautismcenter.org/reports/>
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2017). *Selecting an EBP. Autism Focused Intervention Resources & Modules*. <https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-Ebp>
- National Professional Development Center on Autism. (2014). *Evidence-based practices*. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Nichols, S. L., Hupp, S. D., Jewell, J. D., & Zeigler, C. S. (2005). Review of social story interventions for children diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*.
- Odachowska-Rogalska, E. (2023). Różnicowanie diagnoz klinicznych zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD), zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) i zaburzeń po stresie traumatycznym (PTSD). *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 23(4), 297-306. DOI: 10.15557/PiPK.2023.0037
- Odachowska-Rogalska, E., Siedler., A., Kruk-Rogucka, M. et al. (2023). *Diagnoza wybranych zaburzeń dzieci i młodzieży*. Wyd. APS
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/10271121408329171>
- Odom, S. L., Cox, A. W., Brock, M. E., & National Professional Development Center on ASD. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(3), 233-251. <https://doi.org/10.1177/001440291307900207>
- Olçay, S., Kıyık, Ü. E., & Korkmaz, Ö. T. (2022). Is Social Story™ an evidence-based practice? a meta-analysis and comprehensive descriptive analysis study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 431-458.
- Ortega, J., Chen, Z., & Whitney, D. (2023). Inferential Emotion Tracking reveals impaired context-based emotion processing in individuals with high Autism Quotient scores. *Scientific Reports*, 13(1), 8093. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35371-6>
- Pane, H. M., Sidener, T. M., Vladescu, J. C., & Nirgudkar, A. (2015). Evaluating function-based Social Stories™ with children with autism. *Behavior Modification*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/0145445515603708>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Brown, L. (2009). The improvement rate difference for single-case research. *Exceptional Children*, 75(2), 135-150. <https://doi.org/10.1177/001440290907500201>

- Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y.-L., & Montoya, C. (2018). A systematic review of effects of social stories interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(1), 25–34. <https://doi.org/10.1177/1088357615613516>
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 445-469. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0086-1>
- Reynhout, G., & Carter, M. (2007). Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-181.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2009). The use of social stories by teachers and their perceived efficacy. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 232-251. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.06.003>
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rong, Y., Yang, C.J., Jin, Y., & Wang, Y. (2021). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, Article 101759. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101759>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Muir Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Safi, M. F., Alnuaimi, M., & Sartawi, A. (2021). Using digital social stories to improve social skills in children with autism: a pilot experimental single-subject study. *Advances in Autism, ahead-of-print*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/aia-02-2021-0013>
- Safi, M. F., Alnuaimi, M., & Sartawi, A. (2022). Using digital social stories to improve social skills in children with autism: A pilot experimental single-subject study. *Advances in Autism*, 8(3), 243–251. <https://doi:10.1108/AIA-02-2021-0013>
- Sani-Bozkurt, S., & Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1875-1892. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050428>
- Sani-Bozkurt, S., Vuran, S., & Akbulut, Y. (2017). Design and Use of Interactive Social Stories for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Contemporary Educational Technology*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6184>
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178. <https://doi.org/10.1177/1098300708316259>
- Seker, B. S. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 18-29.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Siri, K., & Lyons, T. (2014). *Cutting edge therapies for autism* (4th ed.). Skyhorse Publishing.
- Smith, E., Constantin, A., Johnson, H., & Brosnan, M. (2021). Digitally-Mediated Social Stories Support Children on the Autism Spectrum Adapting to a Change in a 'Real-World'

- Context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 514-526. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04558-5>
- Smith, E., Toms, P., Constantin, A., Johnson, H., Harding, E., & Brosnan, M. (2020a). Piloting a digitally-mediated social story intervention for autistic children led by teachers within naturalistic school settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75, 101533. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101533>
- Smith, J. D., Hand, B. N., & Dowrick, P. W. (2020b). Social Stories™: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00235-6>
- Sreckovic, M. A., Brunsting, N. C., & Able, H. (2014). Victimization of Students with Autism Spectrum Disorder: A Review of Prevalence and Risk Factors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1155-1172. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.004>
- Steffenburg, H., Steffenburg, S., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2018). Children with autism spectrum disorders and selective mutism. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, 1163–1169. <https://doi.org/10.2147/NDT.S154966>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Swaggart, B. L., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1995a). Using Social Stories to Teach Social and Behavioral Skills to Children with Autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/108835769501000101>
- Tager-Flusberg, H., & Caronna, E. (2007). Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 469–vi. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.011>
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V., & Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49-62. <https://doi.org/10.1177/1088357609351573>
- van Steensel, F. J., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: a meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 302–317. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T., & Lang, W. (2015). iPad-presented social stories for young children with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(2), 75–81. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.809811>
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wood-Downie, H., Wong, B., Kovshoff, H., Mandy, W., Hull, L., & Hadwin, J. A. (2021). Sex/Gender Differences in Camouflaging in Children and Adolescents with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(4), 1353–1364. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04615-z>
- Ying, K. T., Sah, S. B. M., & Abdullah, M. H. L. (2016, August). Personalised avatar on social stories and digital storytelling: Fostering positive behavioural skills for children with autism spectrum disorder. In *2016 4th International Conference on User Science and Engineering (i-USEr)* (pp. 253-258). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IUSER.2016.7857970>

Zhou, N., Zhou, L., Ho, C. Y. T., McGrath, C., & Wong, H. M. (2024). Social story intervention for training expected behaviors among preschool children: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 940. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070940>

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1 – Model cyfrowych historyjek społecznych

1. Tytuł

Cel: Przedstawienie jasnego i zwięzłego tytułu wskazującego temat cyfrowej historyjki społecznej.

Przykład: *Czekanie na swoją kolej*

2. Kontekst

Cel: Opisanie kontekstu klasowego lub sytuacyjnego, w którym cyfrowa historyjka społeczna będzie wykorzystywana.

Przykład:

- Wczesna edukacja, grupa dzieci 5-letnich.
- Dziecko ze spektrum autyzmu (ASD) ma trudności z czekaniem na swoją kolej podczas zajęć grupowych, takich jak praca przy stolikach lub zabawy.

3. Docelowa umiejętność społeczno-emocjonalna

Cel: Określenie konkretnej umiejętności społeczno-emocjonalnej lub zachowania, które cyfrowa historyjka społeczna ma wspierać.

Przykład:

Rozwijanie umiejętności czekania na swoją kolej oraz stosowania odpowiednich wypowiedzi werbalnych podczas oczekiwania.

4. Projekt historyjki

Cel: Określenie struktury cyfrowej historyjki społecznej, obejmującej sceny, elementy wizualne, tekst i strategie.

Scena	Wizualizacja	Tekst	Strategia
1	Dzieci siedzą przy stoliku	„Czas na naszą aktywność grupową.”	Wprowadzenie sytuacji
2	Dziecko patrzące na rówieśnika	„Każde dziecko ma swoją kolej.”	Nauka zasady czekania na swoją kolej
3	Dziecko cierpliwie czekające	„Teraz czekam na swoją kolej.”	Modelowanie oczekiwania
4	Dziecko z rękami na kolanach	„Moje ręce spokojnie leżą na kolanach.”	Wspieranie samoregulacji
5	Dziecko mówi, gdy nadchodzi jego kolej	„Kiedy przychodzi moja kolej, mogę mówić.”	Ćwiczenie wypowiedzi werbalnej
6	Dziecko uczestniczy z sukcesem	„Czekałem i teraz mogę dołączyć do aktywności!”	Wzmocnienie pozytywne

Wskazówki

- Zdania powinny być krótkie, a elementy wizualne proste.
- Każda scena przekazuje jeden jasny, możliwy do zastosowania komunikat.
- Zakończ pozytywnym wzmocnieniem oraz strategiami możliwymi do zastosowania przez dziecko.
- Wykorzystaj funkcje cyfrowe (narracja audio, proste przejścia, interaktywna nawigacja), aby zwiększyć zaangażowanie.

5. Wskazówki dotyczące wdrażania

Cel: Wsparcie nauczycieli w prezentowaniu i wykorzystywaniu cyfrowej historyjki społecznej w praktyce.

- Prezentacja: użyj tabletu lub tablicy interaktywnej bezpośrednio przed sytuacją docelową.
- Wsparcie dorosłego: stosuj krótkie podpowiedzi lub wskazówki; stopniowo je wycofuj, aby wspierać samodzielność.
- Częstotliwość: prezentuj 2–3 razy w tygodniu w różnych kontekstach.
- Adaptacja: dostosowuj elementy wizualne, narrację lub podpowiedzi do reakcji dziecka.
- Aspekty cyfrowe: ograniczaj przeciążenie sensoryczne poprzez spokojne wizualizacje, wyraźną narrację i przewidywalne przejścia między ekranami.

6. Obserwacja i refleksja

Cel: Ocena zaangażowania, rozumienia i zachowania oraz wprowadzanie modyfikacji cyfrowej historyjki społecznej.

Wymiar	Notatki
Zaangażowanie	Czy dziecko było skupione i zainteresowane?
Rozumienie	Czy dziecko rozumiało zasady czekania na swoją kolej?
Zachowanie	Czy dziecko stosowało strategię samodzielnie?
Wsparcie dorosłego	Jaki poziom pomocy był potrzebny?
Dalsze kroki	Jakie modyfikacje lub dodatkowe ćwiczenia są potrzebne?

Wskazówki dla nauczyciela:

- Prezentuj historyjkę bezpośrednio przed aktywnością, aby zwiększyć jej znaczenie.
- Stopniowo ograniczaj podpowiedzi dorosłego, aby wspierać samodzielność.
- Stosuj historyjkę w różnych kontekstach, aby wspierać generalizację umiejętności.
- Wzmacniaj sukcesy, aby utrwalać pozytywne zachowania.

7. Kluczowe zasady

1. Stosuj krótkie zdania i proste elementy wizualne.
2. Łącz cyfrową historyjkę społeczną bezpośrednio z rzeczywistymi sytuacjami klasowymi.
3. Uwzględniaj jasne, możliwe do zastosowania strategie dla dziecka.
4. Monitoruj zaangażowanie i w razie potrzeby modyfikuj treść.
5. Powtarzaj i wzmacniaj historyjkę w różnych kontekstach.
6. Świadomie wykorzystuj funkcje cyfrowe, aby wspierać koncentrację i interakcję.

Załącznik 2 – Opis pilotażowego kursu podstawowego (28h)

28-godzinny pilotażowy kurs mikropoświadczenia

Tytuł: Cyfrowe historie społeczne w wspieraniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci ze spektrum autyzmu (ASD)

Opracowany w ramach projektu EARLY-ASD

Numer projektu: 2024-1-PL01-KA220-HED-000246304

Rodzaj i zakres

- Typ: Projektowa pilotażowa inicjatywa edukacyjna o charakterze mikropoświadczenia
- Nakład pracy: 28 godzin
- ECTS: 1 ECTS (orientacyjny ekwiwalent nakładu pracy)
- Poziom EQF: 6 (zgodnie z instytucjonalnymi ramami odniesienia)
- Forma realizacji: kształcenie hybrydowe (blended learning)
- Ocena: ewaluacja oparta na kompetencjach
- Rezultat: zaliczenie kursu

Szczegóły kwalifikacji

- ECTS: 1 (orientacyjny ekwiwalent nakładu pracy)
- Poziom EQF: 6
- Charakter uczenia się: nieformalne kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym (mikropoświadczenie oparte na projekcie)
- Typ certyfikatu: projektowe mikropoświadczenie edukacyjne

Wartość ECTS ma charakter wyłącznie orientacyjny i nie stanowi formalnego uznania punktów kredytowych.

Cel kursu

Kurs jest nieformalną, projektową inicjatywą mikropoświadczenia opracowaną w ramach projektu Erasmus+ EARLY-ASD. Opiera się na podręczniku EARLY-ASD I uzupełnia 60-godzinny program kształcenia akademickiego dotyczący cyfrowych historii społecznych wspierających dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

Kurs wspiera uczestników w rozwijaniu praktycznych kompetencji w zakresie projektowania Cyfrowej Historii Społecznej (Digital Social Story – DSS) jako opartego na dowodach podejścia edukacyjnego wspierającego rozwój społeczno-emocjonalny dzieci ze spektrum autyzmu. Stanowi on uporządkowaną pilotażową formę uczenia się w ramach projektu EARLY-ASD.

Organizacja kursu

Całkowity nakład pracy: 28 godzin, w tym:

- 12 godzin zajęć kontaktowych (synchronicznych / blended learning)
- 16 godzin pracy własnej i działań praktycznych

Praca własna obejmuje realizację dwóch ocenianych zadań:

- Zadanie 1: Studium przypadku
- Zadanie 2: Historia sukcesu

Uczestnicy korzystają z materiałów dydaktycznych dostępnych na platformie EARLY-ASD: <https://earlyasd.eu/web/>, w tym z podręcznika kursowego.

Ukończenie obu zadań jest warunkiem zaliczenia kursu i potwierdza osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się. Komponent pracy własnej jest bezpośrednio powiązany z warunkami ukończenia kursu.

Struktura kursu

Kurs opiera się na progresywnej ścieżce uczenia się opartej na kompetencjach:

1. Rozumienie dzieci ze spektrum autyzmu
2. Rozumienie historii społecznych
3. Projektowanie cyfrowych historii społecznych
4. Wdrażanie w klasie
5. Monitorowanie i ewaluacja
6. Praktyka refleksyjna i rozwój zawodowy

Efekty uczenia się

Efekty uczenia się zostały określone na poziomie EQF 6 i odnoszą się do wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności wymaganych do projektowania, wdrażania i ewaluacji cyfrowych historii społecznych w inkluzyjnych kontekstach edukacyjnych.

Wiedza

- Uczestnik wyjaśnia kluczowe zasady i oparte na dowodach podstawy historii społecznych w edukacji włączającej.
- Uczestnik opisuje kluczowe cechy rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).
- Uczestnik rozpoznaje kluczowe zasady projektowania skutecznych cyfrowych historii społecznych, w tym strukturę narracji, wsparcie wizualne oraz adaptację skoncentrowaną na uczniu.

Umiejętności

- Uczestnik analizuje potrzeby i czynniki kontekstowe ucznia w odniesieniu do trudności społeczno-emocjonalnych.
- Uczestnik projektuje i wdraża cyfrową historię społeczną zgodną z celami uczenia się społeczno-emocjonalnego.
- Uczestnik integruje odpowiednie elementy multimedialne wspierające edukację włączającą.
- Uczestnik planuje podstawowe strategie wdrażania i ewaluacji DSS w praktyce edukacyjnej.

Odpowiedzialność i autonomia

- Uczestnik analizuje, ocenia i dostosowuje cyfrowe historie społeczne do wyników ucznia oraz kontekstu sytuacyjnego.
- Uczestnik przestrzega zasad etycznych w projektowaniu i realizacji inkluzyjnych działań edukacyjnych wspieranych technologiami cyfrowymi.

Zasady oceniania

Zaliczenie kursu opiera się na kompetencyjnej ewaluacji praktycznych efektów uczenia się.

Uczestnicy zobowiązani są do wykonania dwóch ocenianych zadań w ramach projektu Erasmus+ EARLY-ASD (Nr projektu 2024-1-PL01-KA220-HED-000246304):

- Zadanie 1: Studium przypadku
- Zadanie 2: Historia sukcesu

Oba zadania oceniają zdolność uczestnika do zastosowania Cyfrowych Historii Społecznych (Digital Social Stories – DSS) w pracy nad wspieraniem rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

Uczestnicy mogą pracować na rzeczywistych lub symulowanych przypadkach edukacyjnych lub terapeutycznych.

Studium przypadku (Zadanie 1)

Zadanie obejmuje:

- analizę kontekstu edukacyjnego (miejsce, profil dziecka, trudności)
- opis interwencji z wykorzystaniem DSS (wdrożenie, sposób realizacji, cel)
- refleksję nad rezultatami (obserwowane lub przewidywane zmiany behawioralne, emocjonalne lub społeczne)

Historia sukcesu (Zadanie 2)

Zadanie obejmuje:

- opis sytuacji początkowej oraz zidentyfikowanych potrzeb
- przedstawienie interwencji DSS (temat, treść, sposób realizacji)
- analizę rezultatów i obserwowanych zmian
- wyjaśnienie skuteczności (np. wsparcie wizualne, prostota, powtarzalność, przewidywalność, personalizacja)

Uczestnicy są zachęceni do korzystania z materiałów dydaktycznych dostępnych na platformie EARLY-ASD (<https://earlyasd.eu/web/>), w tym z podręcznika kursowego oraz przykładowych cyfrowych historii społecznych.

Oba zadania mogą opierać się na tym samym przypadku, pod warunkiem że „Historia sukcesu” jasno przedstawia pozytywny wpływ interwencji.

Zaliczenie obu zadań jest warunkiem ukończenia kursu i potwierdza osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się.

Certification

Participants who successfully complete the course receive a project-based micro-credential certificate issued within the EARLY-ASD project framework and endorsed by the University of Warsaw as the Lead Partner Institution.

Completion is based on:

- active participation in course activities
- completion of two independent learning tasks: Case Study and Success Story

The certificate is issued upon completion of all course requirements.

Certyfikacja

Uczestnicy, którzy pomyślnie ukończą kurs, otrzymują certyfikat mikropoświadczenia oparty na realizacji projektu, wydawany w ramach projektu EARLY-ASD i potwierdzany przez Uniwersytet Warszawski jako instytucję wiodącą w projekcie.

Ukończenie kursu obejmuje:

- aktywny udział w zajęciach kursu
- wykonanie dwóch samodzielnych zadań edukacyjnych: studium przypadku oraz historia sukcesu

Certyfikat jest wydawany po spełnieniu wszystkich wymagań kursu.

Załącznik 3 – Wzór certyfikatu mikropoświadczenia



Co-funded by
the European Union



CERTYFIKAT UKOŃCZENIA KURSU

Niniejszym potwierdza się, że

[Imię i nazwisko uczestnika]

ukończył(a) kurs:

Cyfrowe historyjki społeczne wspierające rozwój społeczno-emocjonalny dzieci ze spektrum autyzmu (ASD)

28-godzinny pilotażowy kurs mikropoświadczenia

realizowany w ramach projektu EARLY-ASD

w [miasto], [kraj], w okresie [daty]

Szczegóły kwalifikacji

- Całkowity nakład pracy: 28 godzin
- Liczba punktów ECTS: 1 (orientacyjny ekwiwalent oparty na nakładzie pracy)
- Poziom PRK/EQF: 6 (zgodnie z instytucjonalnymi ramami odniesienia)
- Typ uczenia się: edukacja pozaformalna (mikropoświadczenie oparte na realizacji projektu)
- Rodzaj kwalifikacji: doświadczenie edukacyjne w formie mikropoświadczenia opartego na projekcie

Ukończenie mikropoświadczenia potwierdza osiągnięcie efektów uczenia się określonych w dokumentacji kursu.

Wydano w ramach konsorcjum projektu EARLY-ASD

Instytucja wiodąca: Uniwersytet Warszawski

Prof. Joanna Madalińska-Michalak

Koordynator projektu

Podpisano w imieniu konsorcjum projektu EARLY-ASD

Data: _____

ID certyfikatu: EARLYASD-DSS-2026-PL-001



Załącznik 4 – Narzędzia ewaluacyjne rozdziału 5

Załącznik 4.1 – Lista kontrolna cyfrowej historyjki społecznej

Lista kontrolna projektu cyfrowej historyjki społecznej			
	Tak	Częścio- wo	Nie
Zachowałem(am) pozytywny ton we wszystkich zdaniach.			
Utrzymałem(am) prosty język we wszystkich zdaniach.			
Treść historyjki jest odpowiednia do wieku dziecka.			
Treść historyjki jest adekwatna do potrzeb dziecka.			
Treść historyjki jest zgodna z preferencjami dziecka.			
Tytuł historyjki odnosi się do jej celu.			
Zachowałem(am) równowagę między czterema typami zdań w historyjce.			
Unikałem(am) słów wyrażających pewność (np. zawsze–nigdy), aby zmniejszyć lęk.			
W większości zastosowałem(am) perspektywę pierwszoosobową.			
Spersonalizowałem(am) historyjkę zgodnie z trudnościami, potrzebami i preferencjami dziecka.			
Postacie w historyjce przypominają realne osoby, miejsca i rutyny znane dziecku.			
Zastosowane ilustracje są proste i pozbawione rozpraszaćcego tła.			
Każda scena historyjki zawiera jedną jasną ideę lub krok w sekwencji zdarzeń.			
W miarę możliwości użyto rzeczywistych lub realistycznych obrazów w celu lepszego zrozumienia.			
Historyjka zawiera odpowiednią narrację audio wspierającą dzieci nieczytające.			
Użyto platformy do stworzenia historyjki.	Nazwa platformy:		
Zastosowane narzędzie cyfrowe jest odpowiednie do możliwości sensorycznych i motorycznych dziecka.			
Historyjka wspiera mierzalne cele emocjonalne, komunikacyjne lub behawioralne.			

Załącznik 4.2 – Formularz oceny koleżeńskiej opracowanych cyfrowych historyjek społecznych

Imię i nazwisko studenta recenzenta::			
	Tak	Częścio- wo	Nie
Zdania w historyjce są proste, jasne i odpowiednie do poziomu rozwoju dziecka.			
Historyjka odnosi się do konkretnego problemu, rutyny lub umiejętności społecznej istotnej dla potrzeb dziecka.			
Tytuł historyjki jest odpowiedni (nie odnosi się bezpośrednio do problemu wywołującego lęk).			
Historyjka w większości wykorzystuje perspektywę pierwszoosobową, wspierając identyfikację i empatię.			
Ton historyjki jest konsekwentnie pozytywny i wspierający, zmniejsza lęk i daje dziecku poczucie bezpieczeństwa.			
Unikano słów wyrażających pewność (np. „zawsze”, „nigdy”).			
Historyjka zawiera zrównoważony udział czterech typów zdań: opisowych, perspektywicznych, dyrektywnych i kontrolnych.			
W miarę możliwości użyto rzeczywistych lub realistycznych obrazów w celu lepszego zrozumienia.			
Zastosowane ilustracje są proste i pozbawione rozpraszaczącego tła.			
Historyjka zawiera odpowiednią narrację audio wspierającą dzieci nieczytające.			
Elementy multimedialne (audio, wideo, obrazy) zwiększają zrozumienie i zaangażowanie, nie przeciążając dziecka.			
Zastosowane narzędzie cyfrowe jest odpowiednie do możliwości sensorycznych i motorycznych dziecka.			
Przebieg historyjki jest prosty i intuicyjny.			
Historyjkę można w dowolnym momencie zatrzymać, odtworzyć ponownie lub przejrzeć.			
Jeśli ja/my stworzył(a)/stworzyliśmy tę historyjkę, zmienił(a)bym/zmienilibyśmy:.....			

Załącznik 4.3 – Indeks użyteczności i dostępności

Lista kontrolna użyteczności i dostępności recenzowanej cyfrowej historyjki społecznej			
	Tak	Częścio- wo	Nie
Szablon historyjki jest wygodny i może być kopiowany oraz wykorzystywany do tworzenia innych historyjek.			
Historyjka wykorzystuje jasny, prosty i adekwatny do wieku język.			
Historyjka jest zgodna z profilem sensorycznym dziecka (np. brak nagłych dźwięków, brak szybkich przejść).			
Długość historyjki odpowiada możliwościom koncentracji uwagi dziecka.			
Historyjkę można łatwo włączyć w codzienne działania lub aktywności dydaktyczne.			

Załącznik 4.4 – Arkusz obserwacji wpływu cyfrowych historyjek społecznych

Arkusz obserwacji – ocena skuteczności cyfrowej historyjki społecznej (eksperyment z dzieckiem)

Informacje ogólne

Imię i nazwisko obserwatora:	
Data obserwacji	
Inicjały lub kod dziecka:	
Wiek	
Miejsce obserwacji:	
Tytuł cyfrowej historyjki społecznej	
Docelowe zachowanie / umiejętność:	

Część A – Zachowanie przed zastosowaniem historyjki (poziom bazowy)

Częstotliwość docelowego zachowania przed zastosowaniem historyjki:	
Typowy stan emocjonalny dziecka:	
Zaobserwowane wyzwalacze lub sytuacje problemowe:	
Inne istotne uwagi:	

Część B – Zaangażowanie w historyjkę

Kryteria	Tak	Częścio- wo	Nie	Uwagi
Dziecko wykazuje zainteresowanie / uwagę podczas oglądania historyjki				
Dziecko śledzi narrację lub elementy wizualne				
Dziecko reaguje werbalnie lub niewerbalnie podczas prezentacji historyjki				
Dziecko odnosi treść historyjki do własnych doświadczeń				

Część C – Zachowanie po historyjce (krótkoterminowa reakcja)

Kryteria	Tak	Częścio- wo	Nie	Uwagi
Dziecko przejawia docelowe zachowanie po zastosowaniu historyjki				
Dziecko stosuje strategię lub rozwiązanie przedstawione w historyjce				
Stan emocjonalny dziecka wydaje się bardziej uregulowany				
Dziecko wymaga wsparcia dorosłego w przypominaniu lub zastosowaniu treści historyjki				

Część D – Obserwacja odroczone (jeśli dotyczy, po kilku sesjach)

Zmiana częstotliwości docelowego zachowania:	
Generalizacja zachowania w innych środowiskach:	
Samodzielność w wykonywaniu zachowania:	
Rekomendacje dotyczące dalszych działań:	

Załącznik 4.5 –Ocena koleżeńska na rzecz uczenia się i rozwoju

Arkusze informacji zwrotnej od rówieśników

Niniejszy formularz służy do wspierania studentów w udzielaniu konstruktywnej informacji zwrotnej dotyczącej eksperymentu przedszkolnego realizowanego przez ich rówieśników.

Informacje ogólne

Imię i nazwisko recenzenta:	
-----------------------------	--

Mocne strony

Wypisz 2–3 mocne strony zastosowanej praktyki dydaktycznej z wykorzystaniem cyfrowej historyjki społecznej w wybranym przedszkolu lub w szkole podstawowej. Weź pod uwagę m.in.: skuteczne wykorzystanie narzędzia cyfrowego, interaktywność narracji, reakcje i zainteresowanie dziecka, zmianę lub regulację zachowania po zastosowaniu historyjki oraz – jeśli to możliwe – długoterminowe utrwalenie zachowania docelowego.

- 1.
- 2.
- 3.

Propozycje usprawnień

Wypisz 2–3 obszary, w których praktyka dydaktyczna mogłaby zostać ulepszona. Staraj się być konkretny i konstruktywny.

- 1.
- 2.
- 3.

Konkretne sugestie

Podaj co najmniej jedną konkretną sugestię, która pomoże koledze/koleżance ulepszyć pracę.

Sugestia:

.....

Załącznik 5 – Wytyczne dotyczące stosowania pytań refleksyjnych

Niniejszy załącznik zawiera ustrukturyzowane pytania refleksyjne, których celem jest wspieranie studentów kierunków nauczycielskich, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz praktyków w łączeniu teorii, projektowania i praktyki podczas stosowania cyfrowych historyjek społecznych (Digital Social Stories, DSS) w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD). Pytania te nie pełnią funkcji testowej, lecz stanowią narzędzie wspierające krytyczne myślenie, rozumowanie zawodowe oraz podejmowanie decyzji w oparciu o dowody.

1. Rozumienie zachowania i kontekstu

- Które zachowania dzieci z ASD mogą być błędnie interpretowane i jakie alternatywne wyjaśnienia można dla nich przyjąć?
- W jaki sposób czynniki środowiskowe (hałas, organizacja przestrzeni, interakcje rówieśnicze) wpływają na reakcje społeczno-emocjonalne dzieci?
- W jakich momentach dnia lub podczas jakich aktywności dzieci mogą silnie doświadczać stresu lub niepewności?

2. Projektowanie historyjek społecznych i ton przekazu

- Jak styl komunikacji dorosłych oraz stosowane strategie dydaktyczne wpływają na zaangażowanie i gotowość do uczenia się?
- Które aspekty tworzenia historyjki społecznej są najtrudniejsze w utrzymaniu jasnego, respektującego i niedyrektywnego tonu?
- W jaki sposób użycie języka opisowego i perspektywicznego wpływa na rozumienie oraz rozwój empatii?
- Dlaczego wartościowe jest uwzględnianie myśli i emocji innych osób w historii?
- W jaki sposób perspektywa dziecka, jego zainteresowania oraz współpraca z rodziną mogą zwiększać personalizację i adekwatność historii?

3. Projektowanie cyfrowe

- Które elementy cyfrowe (multimedia, interaktywność, dostępność) wspierają rozumienie, nie przeciążając jednocześnie dziecka?
- W jaki sposób tempo prezentacji, dobór multimedialnych i interaktywność mogą być dostosowane do indywidualnych profili uczenia się?
- Jakie kwestie etyczne powinny kierować wykorzystaniem fotografii, awatarów lub treści generowanych przez sztuczną inteligencję?

4. Dobór tematu i adekwatność do środowiska edukacyjnego

- W jaki sposób obserwacje w klasie mogą pomóc w identyfikacji sytuacji odpowiednich do zastosowania DSS?
- Jakie kryteria powinny kierować wyborem docelowych kompetencji społeczno-emocjonalnych?
- W jaki sposób DSS mogą być powiązane z realnymi sytuacjami edukacyjnymi oraz potrzebami rozwojowymi dziecka?
- W jaki sposób współpraca z rodzicami i opiekunami może zwiększać adekwatność oraz uogólnianie umiejętności?

5. Wdrażanie i integracja

- Kiedy i w jaki sposób najlepiej wprowadzać DSS w codziennych aktywnościach edukacyjnych?
- W jaki sposób można włączać historyjki w praktykę dydaktyczną, aby nie stanowiły odizolowanych działań?
- Jakie strategie wspierają stopniowe ograniczanie podpowiedzi dorosłych i rozwój samodzielności dziecka?
- W jaki sposób powtarzalność, spójność i wzmacnianie pozytywne wspierają rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych?

6. Monitorowanie, refleksja i adaptacja

- W jaki sposób nauczyciel może ocenić, czy DSS wspiera realizację docelowego zachowania lub kompetencji społeczno-emocjonalnej?
- Jakie wskaźniki (behawioralne, emocjonalne, związane z zaangażowaniem) świadczą o skuteczności interwencji?
- W jaki sposób należy modyfikować historyjki lub strategie dydaktyczne, jeśli oczekiwane efekty nie są osiągnięte?
- Jak refleksja nad doświadczeniami z klasy wspiera podejmowanie przyszłych decyzji projektowych i wdrożeniowych?
- W jaki sposób współpraca z rodzinami i zespołem pedagogicznym może wzmacniać refleksyjność i rozwój zawodowy?

Zastosowanie praktyczne

- Pytania te powinny być wykorzystywane na każdym etapie planowania, wdrażania i ewaluacji DSS.
- Zaleca się dokumentowanie wniosków oraz planów działania wynikających z refleksji.
- Pytania te mogą być włączane do zajęć dydaktycznych, studiów przypadków oraz szkoleń zawodowych w celu wzmacniania kompetencji praktycznych.
- Wskazane jest ponowne wykorzystanie pytań po wdrożeniu DSS w praktyce w celu wspierania cyklicznego doskonalenia i podejścia opartego na dowodach.

Załącznik 6 – Ramy wdrażania mikroświadczania oraz zapewniania jakości

1. Charakter i status kursu

Kurs EARLY-ASD w wymiarze 28 godzin jest inicjatywą edukacyjną o charakterze mikroświadczania, realizowaną w ramach projektu Erasmus+ KA220. Jego realizacja obejmuje wykonywanie praktycznych zadań projektowych ukierunkowanych na osiągnięcie określonych efektów uczenia się. Stanowi on nieformalną formę kształcenia ustawicznego w szkolnictwie wyższym i nie prowadzi do uzyskania formalnej kwalifikacji ani akredytowanego programu studiów.

2. Projekt i struktura kształcenia

Kurs obejmuje łącznie 28 godzin dydaktycznych, w tym:

- 12 godzin zajęć kontaktowych (w formule blended / synchronicznej)
- 16 godzin samodzielnej pracy praktycznej

Uczenie się indywidualne obejmuje pracę z materiałami cyfrowymi, opracowanie Cyfrowej Historii Społecznej (Digital Social Story – DSS) oraz refleksyjną samoocenę powiązaną z zadaniami kursowymi.

Uczenie się indywidualne obejmuje pracę z materiałami cyfrowymi, opracowanie Cyfrowej Historii Społecznej (Digital Social Story – DSS) oraz refleksyjną samoocenę powiązaną z zadaniami kursu.

3. Efekty uczenia się i ocena

Ukończenie kursu opiera się na modelu oceny kompetencyjnej, obejmującym:

- praktyczny rezultat uczenia się: Cyfrową Historię Społeczną (DSS)
- zadania refleksyjne (studium przypadku oraz historia sukcesu)

Cyfrowa Historia Społeczna (DSS) pełni funkcję artefaktu praktycznego, demonstrującego zastosowanie metodologii historii społecznych, natomiast zadania refleksyjne wspierają analizę krytyczną oraz rozwój osądu zawodowego.

4. Odniesienie do ECTS i EQF

- Poziom EQF 6 (instytucjonalne odniesienie ram kwalifikacji)
- 1 ECTS (orientacyjny ekwiwalent nakładu pracy)

ECTS stosowany jest wyłącznie jako odniesienie do nakładu pracy i nie stanowi formalnego uznania punktów kredytowych.

5. Model certyfikacji

Po pomyślnym ukończeniu kursu uczestnicy otrzymują certyfikat mikropoświadczenia o charakterze projektowym:

- wydany w ramach Konsorcjum Projektu EARLY-ASD
- podpisany przez Koordynatora Projektu w imieniu konsorcjum
- format identyfikatora certyfikatu: EARLYASD-DSS-YYYY-CC-NNN (kod kraju + numer sekwencyjny przypisany do instytucji wydającej)

Certyfikat potwierdza osiągnięcie określonych efektów uczenia się w kontekście edukacji nieformalnej.

6. Zapewnienie jakości i spójność

Wszystkie instytucje partnerskie realizują kurs zgodnie z niniejszymi ramami, aby zapewnić:

- spójność nakładu pracy i struktury kursu
- zgodność efektów uczenia się i metod oceny
- jednolite standardy certyfikacji
- porównywalność pomiędzy instytucjami partnerskimi

Zapewnia to spójność, przejrzystość oraz jakość realizacji w całym konsorcjum EARLY-ASD.

Załącznik 7 – Arkusze do zadań uczestników (kurs pilotażowy)

W ramach pilotażowego kursu podstawowego uczestnik realizuje dwa zadania o charakterze praktyczno-refleksyjnym:

Zadanie 1: Studium przypadku

Opracowanie opisu sytuacji edukacyjnej lub terapeutycznej, w której zastosowano lub zaplanowano zastosowanie Cyfrowej Historyjki Społecznej (Digital Social Story – DSS). Opracowanie obejmuje kontekst sytuacji, przebieg interwencji oraz zaobserwowane lub przewidywane efekty.

Zadanie 2: Historia sukcesu

Opis przykładu dobrej praktyki, w którym zastosowanie DSS przyniosło pozytywne rezultaty edukacyjne lub terapeutyczne. Obejmuje on charakterystykę zastosowanej historyjki, sposób jej wdrożenia oraz obserwowane efekty w funkcjonowaniu dziecka.

- Uczestnik korzysta z podręcznika oraz materiałów dydaktycznych dostępnych na platformie EARLY-ASD.
- Realizacja obu zadań stanowi warunek ukończenia kursu pilotażowego oraz potwierdza osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się.

7.1 – Arkusz: Studium przypadku

Studium przypadku

1. Sytuacja – kontekst

- Gdzie miała miejsce sytuacja? (szkoła / przedszkole / terapia / inne)
- Wiek dziecka: _____
- Opis funkcjonowania dziecka (komunikacja, zachowanie, potrzeby):

Jakie trudności występowały? (zaznacz lub opisz)

- emocje
- relacje rówieśnicze
- zmiany i nowe sytuacje
- zasady i normy społeczne
- inne: _____

Opis sytuacji:

2. Interwencja – zastosowanie Cyfrowych Historii Społecznych (Digital Social Stories, DSS)

Czy DSS został zastosowany w sposób rzeczywisty czy hipotetyczny?

- rzeczywisty
- hipotetyczny (planowany)

Kiedy zaprezentowano DSS?

- przed sytuacją
- w trakcie
- po sytuacji
- inne: _____

W jaki sposób zaprezentowano DSS?

- tablet
- komputer
- wersja drukowana
- rozmowa + obrazki
- inne: _____

Jaki był cel zastosowania DSS?

Opis interwencji:

3. Efekt (wynik)

Co zmieniło się u dziecka?

- zachowanie
- emocje
- komunikacja
- relacje z innymi

Opis efektu (lub przewidywanego efektu):

7.2 – Arkusz: Historia sukcesu

Historia sukcesu

1. Sytuacja wyjściowa

Jaka była sytuacja na początku?

Jakie trudności miało dziecko?

2. Interwencja – DSS

Tytuł / temat historyjki społecznej:

Forma DSS:

- cyfrowa (tablet / komputer)
- obrazki + tekst
- wideo
- inne: _____

Kiedy i gdzie zastosowano DSS?

W jaki sposób dziecko korzystało z DSS?

- samodzielnie
- z nauczycielem
- z terapeutą
- z rodzicem

Opis interwencji:

3. Efekt – zmiana

Co uległo poprawie?

- emocje
- zachowanie
- relacje społeczne
- komunikacja

Opis efektów:

4. Dlaczego to zadziałało?

- wsparcie wizualne / obrazki
- prosty język
- powtarzalność
- przewidywalność
- personalizacja
- inne: _____
