

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825

ISO 9001



OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
W POZNANIU



Temat: w numerze, m.in.:



DYDAKTYKA

- Jak nauczać przyrody w liceum?

GLOBALNIE I LOKALNIE

- Obcokrajowiec w polskiej szkole, czyli słów kilka o skutecznej komunikacji międzykulturowej

DORADZTWO ZAWODOWE

- Zmniejszanie bierności zawodowej osób niepełnosprawnych
- Czy nauczyciel ma wpływ na obszar doradztwa zawodowego?

WYCHOWANIE

- Uczeń z ADHD, o istotnym wpływie współpracy rodziców i nauczycieli

LUDZIE, MIEJSCA, ZDARZENIA

- Wywiad ze szwedzką autorką popularnych bajek dla dzieci

ZARZĄDZANIE SOBĄ I INNYMI

- Uwaga - zacznij pracę nad sobą tu i teraz
- Jak korzystać z materiałów pozyskanych z Internetu?

DOBRE PRAKTYKI

- Projekt Comenius: Mobilność Kadry Nauczycielskiej
- Wdrażanie nowych standardów jakości kształcenia zawodowego



W świecie zdominowanym przez pośpiech, w którym silniejsi i sprawniejsi zwyciężają, warto zatrzymać się i zastanowić nad tym, co w życiu jest najważniejsze. Artykuły Sabiny Sadeckiej, Katarzyny Leśniewskiej, Agnieszki Skowrońskiej – Pućka i Justyny Cieślińskiej kierują naszą uwagę w stronę uważności i odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka. Autorki wprowadzają w problemy edukacji uczniów niepełnosprawnych, uczniów z ADHD i poszukujących drogi dla swojego rozwoju. Kierują uwagę na bycie tu i teraz w relacji ze sobą i drugim człowiekiem.



Nowym tematem w szkołach ponadgimnazjalnych jest realizacja przyrody jako obszaru skupiającego kilka przedmiotów. Ewa Strugała podejmuje ten temat, przedkładając propozycje metodyczne z punktu widzenia doświadczonego nauczyciela i doradcy.

Zachęcam do zapoznania się z pionierską inicjatywą Zespołu Szkół Odzieżowych w Poznaniu i projektem PBP „Nadajemy audycję z ptasiego radia” jako przykładami dobrych praktyk. Każdemu przyda się też z pewnością przypomnienie prawa z zakresu korzystania z zasobów Internetu.

Już teraz zapraszam Państwa do udziału w XVIII Targach Edukacyjnych „Uczymy się przez całe życie” w dniach 28.02.2014 do 2. 03.2014 r.

Strategiczny dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie” przyjęty przez rząd 10 września 2013 wytyczył kierunki polityki naszego kraju, która obejmuje działania na rzecz:

- uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym),
- uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości,
- identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się.

To ogromny krok naprzód w propagowaniu nowego stylu życia. Życia opartego na ciągłym doskonaleniu swoich umiejętności społecznych i zawodowych. I to jest myśl przewodnia kolejnych Targów Edukacyjnych.

Zapraszam,

Ewa Superczyńska
– redaktor naczelna „Uczyć lepiej”;
dyrektor ODN w Poznaniu

Uczyć lepiej

Adres redakcji

Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli w Poznaniu
ul. Górecka 1, 60-201 Poznań
tel. 61 858 47 00, fax 61 852 33 29
e-mail: uczycylepiej@odn.poznan.pl
http://www.odn.poznan.pl

Konto

KB S.A. III O/Poznań
86 1500 1621 1216 2005 9460 0000

Redakcja

Redaktor naczelna: Ewa Superczyńska
Sekretarz redakcji: Joanna Marchewka
Zespół redakcyjny: Tadeusz Nowik
Dorota Mursztyn

Reklamy i ogłoszenia

różne warianty
konkurencyjne ceny
szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

Kontakt

Joanna Marchewka (tel. 61 858 47 64)
joanna.marchewka@odn.poznan.pl

Korekta

Krystyna Klimontowicz

Autorzy tekstów

Justyna Cieślińska
Emilia Gostomska
Agnieszka Jankiewicz
Maria Korczak
Joanna Koterba
Katarzyna Leśniewska
Joanna Marchewka
Michał Misiarek
Agnieszka Skowrońska-Pućka
Sabina Sadecka
Ewa Strugała
Joanna Turkiewicz
Bernard Żołtyński

Opracowanie graficzne

Tomasz Filiponek

Autorzy grafiki

Sylvia Pragłowska (okładka)
http://oknonawarsztat.blogspot.com
Aleksandra Wolna

Druk

Zakład Poligraficzny A. Frąckowiak
ul. Unii Lubelskiej 3, 61-249 Poznań
tel./fax 61 874 82 13, e-mail: afdruk@icpnet.pl

Redakcja zastrzega sobie prawo adiacji i skracania tekstów oraz zmiany tytułów. Materiałów niezamówionych nie zwracamy. Za treść płatnych ogłoszeń nie odpowiadamy.



*Z okazji Świąt Bożego Narodzenia
wielu radosnych chwil,
a w Nowym Roku
wszelkiej pomyślności życzą:
Dyrektor Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu
wraz z Pracownikami*

Dydaktyka

Przyroda w liceum 4

Globalnie i lokalnie

Uczeń - obcokrajowiec w polskiej szkole 6

Doradztwo zawodowe

Doradztwo zawodowe w kontekście podstawy programowej 7

Perspektywa edukacyjno-zawodowa ucznia niepełnosprawnego 8

Wychowanie

Uczeń z ADHD – nauczycielu, podejmij wyzwanie 10

Ludzie, miejsca, zdarzenia

Patrz tak, jakbyś widział po raz pierwszy – wywiad z Åsq Lind 12

Zarządzanie sobą i innymi

Bądź tu i teraz – krótka lekcja uważności 13

Kiedy możemy korzystać z materiałów pozyskanych z Internetu? 15

Dobre praktyki

Sztuka po angielsku 16

Poznańska „odzieżówka” pionierem 17

Nadajemy audycję z ptasiego kraju 18

Przyroda w liceum

Przedmiot przyroda pojawił się w roku szkolnym 2013/2014 w klasach drugich szkół ponadgimnazjalnych jako uzupełniający i obowiązkowy dla tych uczniów, którzy nie wybrali żadnego przedmiotu przyrodniczego w zakresie rozszerzonym. Jak go nauczać?

Przyrody uczyć może każdy nauczyciel, który posiada kwalifikacje do nauczania dowolnego z czterech przedmiotów przyrodniczych, tzn. biologii, chemii, fizyki lub geografii. Z zapisów w podstawie programowej wynika, że zajęcia z przyrody powinny mieć charakter interdyscyplinarny, a poszczególne wątki mogą być realizowane przez nauczycieli różnych przedmiotów przyrodniczych. Oznacza to, że przyrody może uczyć również zespół nauczycieli. Jeśli nauczania podejmie się jeden nauczyciel, to będzie on musiał zmierzyć się z zadaniem realizacji zajęć interdyscyplinarnych, przedstawiających holistyczny charakter nauk przyrodniczych.

Wymagania programowe

Podstawa programowa dla przyrody nie jest typowa, choć jej struktura mieści się w schemacie obowiązującym dla innych przedmiotów¹. Składa się z wymagań ogólnych, czyli celów kształcenia oraz wymagań szczegółowych, czyli treści nauczania. W podstawie znaleźć można opis zalecanych warunków i sposobu jej realizacji. Dodatkowo zamieszczony jest niewchodzący w skład rozporządzenia komentarz do podstawy programowej. Celem kształcenia w ramach przyrody jest rozumienie metody naukowej, polegającej na stawianiu hipotez i ich weryfikowaniu za pomocą obserwacji i eksperymentów. W ramach wymagań szczegółowych zaproponowano w przyrodzie trzy działy: *Nauka i świat*, *Nauka i Technologia* oraz *Nauka wokół nas*. W obrębie każdego z nich podane zostały przykładowe tematy zajęć, które uporządkowane są w wątki tematyczne lub wątki przedmiotowe. Na zajęciach można realizować bądź wątek tematyczny, czyli omówić wybrany temat w zakresie przedmiotów: fizyka, chemia, biologia, geografia, bądź wątek przedmiotowy, czyli omówić jedną pełną grupę tematów w obrębie wybranego przedmiotu. Najważniejsze jest, by oddać inicjatywę uczniom i zachęcić ich – interesującym tematem, ciekawymi materiałami źródłowymi – do pracy z wykorzystaniem metody naukowej.

Choć przyrody może uczyć nauczyciel: biologii, chemii, fizyki lub geografii, to kluczem do skutecznej realizacji celów kształcenia będzie współpraca całego zespołu. Rolą nauczyciela prowadzącego jest inspirowanie, konsultowanie, koordynowanie, udzielanie informacji zwrotnych i ocenianie według ustalonych z uczniami zasad. Nauczyciel jest przewodnikiem w dochodzeniu do wiedzy i doskonaleniu umiejętności. Pozostali nauczyciele przedmiotów przyrodniczych pełnią funkcje konsultantów, obserwatorów i doradców. Gdy w szkole realizowane będą wątki przedmiotowe, to zajęcia mogą być również prowadzone wymiennie przez różnych nauczycieli.

Rozkład materiału

Ponieważ w obrębie każdego działu wątek przedmiotowy obejmuje osiem zagadnień, a na przyrodę w cyklu kształcenia przypada 120 godzin dydaktycznych, to przy realizacji wymaganych w podstawie programowej minimum czterech wątków przedmiotowych na jedno zagadnienie można przeznaczyć około trzech godzin lekcyjnych. W przypadku wyboru czterech wątków tematycznych na realizację każdego z nich przypada około 30 godzin. Takie ramy czasowe pozwalają na to, by koncentrować się na formułowaniu pytań badawczych, hipotez, realizacji prostych doświadczeń i obserwacji, analizie materiałów źródłowych, dyskusji, wnioskowaniu, weryfikacji hipotez, a także na zajęciach w terenie. Byłoby najlepiej, aby w ramach jednego wątku zachować interdyscyplinarny charakter omawianych zagadnień/problemów.

Przyrodę można realizować z jednoczesnym wykorzystaniem wątków tematycznych i przedmiotowych. Nauczyciel przedmiotu może stworzyć zmodyfikowany wątek przedmiotowy, łącząc ze sobą tematy z różnych działów z danego przedmiotu w logiczną całość lub też modyfikując zapisy przykładowych tematów i treści nauczania. W ramach wątku przedmiotowego możliwe jest stworzenie własnej grupy tematów. W wątkach przedmiotowych nie należy realizować treści nauczania z zakresu rozszerzonego. Chociaż podstawa programowa pozwala na realizację więcej niż czterech wątków przedmiotowych, to



warto unikać sytuacji, w której tematy zajęć będą realizowane na pojedynczych godzinach lekcyjnych. W czasie jednej lekcji trudno jest np. dokonać analizy danych, przeprowadzić wnioskowanie i dyskusję w zespołach i na forum klasy.

Formy i metody pracy

Przyrodę trudno byłoby realizować metodami podawczymi. Ze względu na charakter przedmiotu korzystna będzie metoda doświadczalna, która kształtuje naukowe podejście do rzeczywistości. Umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów rozwija **metoda problemowa**. Wartościowe ze względu na cel wychowawczy będą również metody, które rozwijają umiejętność pracy w zespole zadaniowym, komunikacji interpersonalnej, korzystania z technologii komunikacyjno-informacyjnej. Umiejętności te rozwija **metoda projektów**, która jest rekomendowana zarówno w podstawie programowej, jak i w komentarzach do niej. Różnorodne formy prezentacji efektów pracy projektowej (dyskusje panelowe, eksperymenty, inscenizacje, wystawy, happeningi, wycieczki itd.) mogą urozmaicić lekcję i wzbudzić zainteresowanie uczniów tym przedmiotem. Możliwość dokonania wyboru przez uczniów interesujących ich wątków tematycznych, samodzielne zaproponowanie tematów projektów, pytań i problemów badawczych sprzyja zaangażowaniu uczniów. Nie należy też zapominać o **metodzie dyskusji**.

W każdej z proponowanych metod istotnym elementem jest umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji. Formy pracy na zajęciach z przyrody mogą być dowolne, m. in. forma grupowa lub realizacja zadań w parach.

Cel ewaluacji

Realizując program, warto pamiętać o ewaluacji. Sposobem na jej przeprowadzenie może być wypełnienie przez uczniów kwestionariusza ankietowego po poszczególnych zajęciach lub po zakończeniu realizacji wątku tematycznego czy przedmiotowego albo też na zakończenie realizacji całego cyklu nauczania tego przedmiotu. Ewaluacja powinna stanowić podstawę do modyfikacji realizowanego programu. Dobrze przeprowadzona może pomóc w wyspecjalizowaniu się nauczycieli w realizacji przyrody dla

przyszłych humanistów czy ekonomistów. Celem ewaluacji jest przede wszystkim uzyskanie odpowiedzi na pytanie, na ile realizowany przez nauczycieli program spełnia oczekiwania uczniów a także jego autorów oraz pozyskanie informacji, co należy w nim zmienić, by stał się jeszcze lepszy i skuteczniejszy w realizacji celów kształcenia.

Obudowa dydaktyczna

Z całą pewnością przyrody nie można uczyć wyłącznie z podręcznika. Te, które oferują różne wydawnictwa szkolne, mają formę elektroniczną, a dostęp do nich jest kodowany. Stosowanie ich stwarza potrzebę zupełnie nowego standardu metodycznego.

Źródłem wiedzy może być literatura popularnonaukowa, w tym czasopisma popularnonaukowe, takie jak np. „Wiedza i Życie”, „Świat Nauki”, „Focus”. W wersji elektronicznej dostępne jest pismo dla uczniów „Neutrino”, dotyczące fizyki i astronomii oraz czasopismo „Foton” dla nauczycieli fizyki, studentów oraz uczniów. Polskie Towarzystwo Przyrodniców wydaje czasopismo „Wszelki Świat. Pismo Przyrodnicze” oraz „Kosmos. Problemy nauk biologicznych”. „AURA” jest miesięcznikiem popularnonaukowym poświęconym w całości kształtowaniu i ochronie środowiska z dodatkiem ekologicznym dla szkół.

Do wykorzystania są również dodatki do gazet codziennych, poświęcone nauce. Niektóre doniesienia w gazetach codziennych świetnie nadają się do rozwijania takich umiejętności jak: krytyczna ocena informacji medialnych pod kątem ich zgodności z aktualnym stanem wiedzy naukowej, wskazanie błędów w informacjach medialnych z podaniem prawidłowej treści informacji, analiza informacji reklamowych pod kątem ich prawdziwości naukowej przez wskazanie informacji niepełnych, nierzetelnych i nieprawdziwych. Ponadto można również wykorzystywać odpowiednie fragmenty filmów przyrodniczych, pokazujące problemy ochrony środowiska lub przyrody lub też filmy o historii odkryć naukowych i ich odkrywca. Możemy korzystać z potencjału Sieci i narzędzi, które nosimy w naszych kieszeniach. Do tego wszystkiego uczeń ma dostęp właśnie na swoim telefonie, tablecie czy smartfonie. W zasięgu jednego kliknięcia znajduje się dostęp do słowników, kanałów telewizyjnych, cyfrowych bibliotek, wirtualnych instytucji i muzeów.

Sposoby oceniania uczniów

Przedmiot jest oceniany tak samo jak pozostałe, a ocena roczna będzie miała

wpływ na średnią ocen i promocję ucznia do następnej klasy².

Uczniowie w wieku 17-19 lat zdolni są do wykonywania takich czynności intelektualnych, jak między innymi: analiza procesów i zjawisk, formułowanie związków przyczynowo-skutkowych, wnioskowanie czy też dobieranie odpowiednich argumentów na rzecz określonego stanowiska. Absolwenci kursu podstawowego przedmiotów przyrodniczych mogą mieć te umiejętności wykształcone w różnym stopniu, ale w zespole klasowym znajdzie się z pewnością grupa, która opanowała je w stopniu co najmniej średnim. Mogą oni współpracować z nauczycielem w charakterze asystentów czy też pełnić rolę liderów w zespołach projektowych.



rys. Aleksandra Wolna

Warto rozwijać umiejętność uczniowskiej samooceny i oceny koleżeńskiej. Członków grupy dotyczy ocena koleżeńska uzależniona od spełniania powierzonych funkcji, wykonywania określonych zadań. Prezentację efektów pracy projektowej oceniać powinni wszyscy uczniowie, zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami. To koleżeńskie ocenianie ma duże znaczenie zarówno wychowawcze, jak i edukacyjne. Wymaga obiektywizmu, kształtuje umiejętność uzasadniania proponowanej oceny, postępowania zgodnie z ustalonymi założeniami. Dodatkowo zwróci uwagę uczniów na błędy popełniane przez kolegów i z pewnością poprawi również efekty ich pracy.

Samoocena jest związana z refleksją ucznia dotyczącą stopnia wywiązania się

z przyjętej w grupie roli, wykonywania powierzonych zadań, udziału w pracach grupy. Kształtuje ona poczucie odpowiedzialności za własną pracę, dobre jej planowanie i realizację zamierzonych celów.

W trakcie pracy projektowej oceniana jest przez nauczyciela zarówno praca indywidualna ucznia, jak i praca całej grupy. Na ocenę indywidualną istotny wpływ ma systematyczne prowadzenie zapisów dotyczących etapów pracy projektowej, przygotowanie do konsultacji oraz stopnia wywiązywania się z powierzonych obowiązków. Ocena grupowa będzie uzależniona od raportu pracy grupowej, a w nim projektowania pracy, formułowania pytań i problemów badawczych, udzielonych odpowiedzi, opisanych rozwiązań, integracji przedmiotów przyrodniczych. Wpływ na ocenę grupową będzie miała oceniana przez nauczyciela i uczniów prezentacja efektów pracy projektowej. Nie wydaje się natomiast zasadne, by na lekcjach przyrody odpytywać czy też przeprowadzać sprawdziany lub kartkówki. Zajęcia te mają służyć przede wszystkim kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności rozumowania naukowego i posługiwania się metodą badawczą.

Przyroda jako przedmiot uzupełniający niesie ze sobą niemożliwe dotąd do osiągnięcia w praktyce szkolnej możliwości nieobowiązkowego wyboru treści nauczania. Sądzić można, że podstawą nauczania przyrody będzie skonstruowanie przez jednego lub kilku nauczycieli przedmiotów przyrodniczych własnego programu dostosowanego do zainteresowań uczniów, a także zawodowej pasji nauczycieli.

¹ Podstawa programowa – przyroda – liceum {w:} Edukacja Przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, tom 5, Wydawnictwo MEN, 2009.

² Dokumentem regulującym proces oceniania uczniów jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych z dnia 25 kwietnia 2013. Na bazie tego rozporządzenia sformułowany jest Wewnętrzny System Oceniania, który z kolei służy jako wzór dla systemów przedmiotowych.

Bibliografia:

Spalik K., Jagiełło M., Skirmuntt G., Kofta W, Komentarz do podstawy programowej przyroda w liceum, Podstawa Programowa z komentarzami, tom 5, Edukacja Przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Wydawnictwo MEN, 2009.

Poziomek U., Czy bać się przyrody, {w:} „Edukacja biologiczna i środowiskowa” 1/2013, <http://www.ebis.ibe.edu.pl/numery/2013-1/ebis-2013-1-8.swf>

Kołodziejczyk W., Mistrz, ekspert, czy korepetytor? <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2420-mistrz-ekspert-czy-korepetytor>

Warchol A., Sagnowska B., Program nauczania do e-podręcznika „Świat przyrody” <http://www.przyroda.zamkor.pl/portal-nauczyciela/program-nauczania>

dr Ewa Strugała
– nauczycielka fizyki
w VI Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu;
doradca metodyczny ODN w Poznaniu

Efektywna komunikacja międzykulturowa

Uczeń-obcokrajowiec w polskiej szkole

Skuteczna komunikacja międzykulturowa wymaga czegoś więcej niż wymiany zdań w języku obcym. Często to, co niewypowiedziane, ma dużo większe znaczenia niż same słowa. Dopiero znajomość kodu kulturowego ucznia-obcokrajowca pozwala budować mosty porozumienia.

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej znacząco wpłynęło na polską politykę oświatową wobec uczniów z innych kręgów kulturowych, wiążąc ją z dyrektywami Unii Europejskiej, odrzucającej paradygmat asymilacyjny na rzecz kulturowej pluralizacji. Unijne dyrektywy szczególnie akcentują rolę systemu oświatowego w procesach integracji uchodźców i imigrantów oraz w zapobieganiu zjawiskom dyskryminacji i wykluczenia społecznego. Podkreślają również potrzebę dostosowania praktyki szkolnej do potrzeb uczniów z innego obszaru kulturowego.

Nowelizacja art. 94 a u. s. o. oraz przepisy wykonawcze z dnia 1 kwietnia 2010 roku wprowadziły zmiany mające na celu wzmocnienie integracji uczniów-obcokrajowców w polskim systemie edukacji. Od 17 kwietnia 2010 roku obowiązują nowe przepisy wykonawcze, uwzględniające obecny porządek prawny (Dz. U. Nr 57, poz. 361).

W świetle tych przepisów obcokrajowcy przebywający na terytorium naszego kraju mogą, na takich samych warunkach jak polscy uczniowie, m. in. bezpłatnie korzystać z nauki i opieki w publicznych szkołach i placówkach do ukończenia 18 roku życia lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Dla tych uczniów, którzy nie władają językiem polskim na tyle, by móc w pełni korzystać z oferty edukacyjnej, istnieje możliwość uczestnictwa w dodatkowych zajęciach z języka polskiego. A ponadto w ramach kulturowej pluralizacji mogą pielęgnować i rozwijać swoje zainteresowania kulturą kraju ich pochodzenia podczas dodatkowych zajęć.¹

Polska nie jest jeszcze krajem docelowym globalnych ruchów migracyjnych, dlatego liczba cudzoziemców jest u nas stosunkowo niewielka, jednak w najbliższej przyszłości należy oczekiwać powiększenia się tej zbiorowości, chociażby ze względu na tzw. zjawisko migracji łańcuskowej (np. łączenie rodzin uchodźców i migrantów) oraz na dyrektywy unijne dotyczące restrykcji ograniczającej mobilność uchodźców. Nie zmienia to jednak faktu, że nawet przy bardzo niewielkiej liczbie uczniów odmiennych kulturowo konieczne jest podjęcie działań przystosowujących szkołę do nowych zadań.

W Wielkopolsce (wg danych Wojewódzkiego Urzędu do Spraw Cudzoziemców z 2012 r.) największą grupę cudzoziemców stanowią migranci z Ukrainy, Rosji i Białorusi, a więc mieszkańcy zza naszej wschodniej granicy. Znacznie mniejsza liczba migrantów przybywa do Wielkopolski z innych krajów. Są to raczej pojedyncze przypadki. Wpływa na to fakt, że w Wielkopolsce nie ma ani jednego ośrodka dla uchodźców i cudzoziemców. Takie ośrodki zlokalizowane są głównie na naszej „ścianie wschodniej” i w województwie mazowieckim. Jak pokazują najnowsze badania przeprowadzone w warszawskich szkołach wielokulturowych, uczeń-obcokrajowiec w polskiej szkole to nie lada wyzwanie zarówno dla dyrekcji, nauczycieli, jak i samych uczniów.

Nowelizacja art. 94 a u. s. o. i przepisy wykonawcze nie przewidziały konieczności przygotowania szkół i nauczycieli do pracy w klasach wielokulturowych. Do tej pory nie stworzono systemowego programu wsparcia dla nauczycieli klas wielokulturowych. Nauczyciele sami poszukują informacji i kursów doszkalających w celu lepszego integrowania uczniów-obcokrajowców w klasie, atrakcyjniejszego przygotowania zajęć lekcyjnych, sprawnego rozwiązywania konfliktów.

Z jakimi problemami borykają się polskie szkoły, do których uczęszczają uczniowie-obcokrajowcy? Chciałbym wymienić tylko najważniejsze, które dotyczą niemal każdej szkoły z uczniami-obcokrajowcami, bez względu na ich kraj pochodzenia, a mianowicie:

- brak wystarczających kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej zarówno nauczycieli, uczniów, jak i dyrekcji szkół;
- odmiennosc kulturowa odzwierciedlająca się w stylach komunikacji, w systemach wartości, wierzeń i praktyk religijnych uzewnętrznianych na terenie szkoły (np. odmiennie role kobiety i mężczyzny, inne podejście do dorosłości);
- konflikty wynikające z nadmiernego etnocentryzmu kultury dominującej (np. dyskryminacja, rasizm);
- problemy wynikające ze sposobu rozwiązywania konfliktów przez uczniów-obcokrajowców z tzw. kultur „honorowych” (zazwyczaj siłowe);



• słaba znajomość języka i kultury polskiej;

• weryfikacja umiejętności uczniów-obcokrajowców na tym samym poziomie, co uczniów polskich;

• brak motywacji do nauki języka i do integrowania się z uczniami polskimi;

• izolacja i zamykanie się na grupę/klasę;

• budowanie zamkniętych grup w obrębie szkoły, składających się z samych obcokrajowców, co powoduje zachwianie poczucia bezpieczeństwa w szkole;

• nieefektywna komunikacja pomiędzy szkołą a rodzicami uczniów-obcokrajowców;

• brak czasu na indywidualną pracę nauczyciela z uczniem-obcokrajowcem;

• brak stałej pomocy psychologicznej dla tej grupy uczniów;

• brak systematycznej komunikacji szkoły z instytucjami i organizacjami zajmującymi się sprawami obcokrajowców.

W jaki sposób szkoła może się przygotować do przyjęcia uczniów-obcokrajowców, aby umiejętnie zarządzać i radzić sobie z wymienionymi powyżej problemami? Pierwszym i jednym z najważniejszych sposobów jest zdobycie przez dyrekcję i kadre pedagogiczną podstaw wiedzy na temat efektywnej komunikacji międzykulturowych. Zdobyte podstawy komunikacji międzykulturowej pozwolą nauczycielom łatwiej rozumieć kody kulturowe ucznia-obcokrajowca, budować pomosty porozumienia pomiędzy nim a polskimi uczniami, integrować go w klasie i szkole, podnosić jego motywację wyrażając szacunek dla jego własnej kultury, zapobiegając nieporozumieniom wynikającym z różnic kulturowych.

Komunikacja międzykulturowa odnosi się do relacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Skuteczna komunikacja w tym zakresie wymaga czegoś więcej niż wymiany zdań w języku obcym. Często to, co niewypowiedziane, ma dużo większe znaczenia niż same słowa. Zrozumienie innych kultur wymaga uświadomienia sobie cech typowych dla własnego pochodzenia, tradycji i światopoglądu. Dzięki poznaniu swoich korzeni kulturowych potrafimy łatwiej odnaleźć punkt odniesienia dla nowych sytuacji, a co za tym idzie, odpowiednio zinterpretować i zareagować na zachowanie rozmówcy.

Na efektywną komunikację międzykulturową składa się wiele czynników, ale najważniejsze z nich to świadomość:

- własnej kultury;
- różnych stylów komunikowania się;
- różnic w postrzeganiu czasu i przestrzeni;
- własnych stereotypów i uprzedzeń;

Bardzo istotne jest też zrozumienie indywidualnego procesu międzykulturowego uczenia się, czyli zdobywania wiedzy, kształtowania postaw czy zachowań, które są związane ze wzajemnym oddziaływaniem różnych kultur.

Większość szkół w Polsce bierze udział w międzynarodowych wymianach, które dają ogromną szansę zarówno nauczycielom, jak i uczniom na zdobycie kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej. Zorganizowanie w szkole cyklicznych spotkań z obcokrajowcami żyjącymi w Polsce jest również dobrym sposobem na podniesienie kompetencji międzykulturowych.

Bardzo ważnym elementem przygotowującym szkołę do przyjęcia ucznia-obcokrajowca

jest współpraca z instytucjami i organizacjami zajmującymi się problematyką obcokrajowców w Polsce. Współpraca ta powinna mieć charakter ciągły i nie może opierać się tylko na wymianie informacji. Wspólne organizowanie np. dni kultur w szkole bądź inne wydarzenia o charakterze sportowym czy też społeczno-kulturowym dają szansę wszystkim uczniom na bliższe poznanie kultury swoich kolegów oraz na pokazanie swojej kultury jako czegoś wyjątkowego. Współpraca z radami osiedla również bardzo korzystnie może wpłynąć na integrację rodziny ucznia-obcokrajowca z otoczeniem, w którym na co dzień żyje.

Nauczyciel pracujący w klasie z uczniami-obcokrajowcami nie powinien zapominać o kształtowaniu wśród uczniów następujących postaw i umiejętności:

- zrozumienia dla innych kultur i systemów wartości;
- harmonijnego współistnienia w społeczności różnych obszarów kulturowych;
- wzajemnego szacunku, tolerancji i dialogu;

- przełamywania stereotypów etnicznych oraz przeciwstawiania się przejawom, ksenofobii, rasizmu i etnocentryzmu;
- poszanowania dla praw człowieka;
- odpowiedzialności, solidarności i empatii.

Efektywna komunikacja międzykulturowa może być kluczem do sprawnego funkcjonowania szkół, w których uczą się dzieci z innego obszaru kulturowego. Najistotniejszym elementem wsparcia dla szkół powinna być możliwość udziału nie tylko grona pedagogicznego, ale również rodziców, uczniów oraz pracowników administracji szkolnej w kursach i szkoleniach podnoszących ich kompetencje w zakresie międzykulturowej komunikacji.

¹ Aby pominąć kwestie już znane, zainteresowanych warunkami przyjmowania uczniów-obcokrajowców do szkół kieruję do przepisów wykonawczych w Dz.U. Nr 57, poz. 361.

Bernard Żołyniak
— kierownik Centrum Badań
i Działań Społeczno-Kulturowych;
trener w zakresie działań społeczno-kulturowych,
przewodniczący Forum Kultur

Doradztwo zawodowe

Doradztwo zawodowe w kontekście realizacji podstawy programowej

Nauczyciel konstruuje sytuacje zadaniowe w szkole. Jest tym, który ocenia i daje informacje zwrotne. Może stworzyć możliwość takiego działania ucznia, by ten poczuł, że jest siłą sprawczą.

Planując pracę z uczniami w obszarze doradztwa zawodowego, należy mieć świadomość, że uczniowie gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych dokonują wyborów dotyczących sfery zawodowej w okresie wielkich zmian związanych z dojrzewaniem. Zaczyna się ono w szkole podstawowej, a kończy dopiero około 21-22 roku życia. W tym czasie zmiany obejmują fizjologię, emocje, funkcjonowanie społeczne, moralność i intelekt, kształtowanie się poczucia tożsamości. Niekiedy uczeń kończący szkołę średnią nie odpowiedział jeszcze na pytanie *kim jestem?*, a musi radzić sobie z kwestią *kim chcę zostać?*. Czy nauczyciel może mu jakoś pomóc? Na jakim etapie kształcenia powinniśmy zacząć pracę w obszarze doradztwa zawodowego? Czy tą sferą zajmują się tylko doradcy zawodowi? Czy nauczyciel

np. fizyki czy biologii może mieć wpływ na obszar doradztwa zawodowego?

We współczesnym doradztwie zawodowym przyjmuje się trzy podstawowe założenia:

- wybór zawodu dokonuje się na przestrzeni wielu lat życia jako wynik sekwencji, a nie pojedynczej decyzji;
- preferencje zawodowe wywodzą się z doświadczeń z dzieciństwa i rozwijają
- na kolejnych etapach rozwojowych,
- na wybór zawodu wpływają wartości, czynniki emocjonalne, rodzaj i poziom wykształcenia oraz środowisko.

Powyższe założenia wyraźnie wskazują, że wybory w sferze zawodowej podlegają wielu przeobrażeniom. Ważnym czynnikiem wywołującym te zmiany jest wpływ nauczyciela. Przypomnijmy sobie własnych nauczycieli: z pewnością zdarzali się tacy, którzy istotnie



przyczynili się do wyboru takiej, a nie innej ścieżki kariery zawodowej, zachęcili do pewnych wyborów, ale też niejednokrotnie zniechęcali. Czym charakteryzowała się ich postawa, co takiego robili, że mieli wpływ na wybór kierunku kształcenia czy zawodu?

Wpływ nauczyciela dokonuje się na trzech płaszczyznach związanych z celami kształcenia ogólnego zawartymi w podstawie programowej. Przyjrzyjmy się im zatem nieco dokładniej w kontekście doradztwa zawodowego.

Cel 1. Przystwojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk.

W zakresie wiedzy, którą powinien dysponować absolwent gimnazjum czy szkoły ponadgimnazjalnej, znajdzie się teoria dotycząca przedmiotów związanych z wybranym zawodem (np. dotycząca budowy silnika w przypadku przyszłych mechaników czy inżynierów), ale także zagadnienia ogólne, np. wiadomości dotyczące gospodarki rynkowej — rozumienie procesów gospodarczych, zasad racjonalnego go-

spodarowania w życiu codziennym, analiza możliwości dalszej nauki i kariery (cele szczegółowe przedmiotu wiedza o społeczeństwie), bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem, komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych, itp. Uczeń powinien opuścić mury szkolne wyposażony nie tylko w wiedzę teoretyczną na temat praw fizycznych czy matematycznych, znając wzory chemiczne oraz literaturę polską i światową, ale orientując się w świecie współczesnym pod kątem działania gospodarki, wymagań rynku pracy, możliwości wyboru kierunku kształcenia, pracy za granicą, założenia własnej działalności gospodarczej.

Cel 2. Zdobywanie umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.

Uczeń zdobywa wykształcenie nie dla samego wykształcenia, ale po to, by podjąć pracę. Przeglądając się współczesnym ofertom pracy, szybko zauważymy, że większość ogłoszeń zawiera wymagania odnoszące się do umiejętności rozwiązywania problemów, kreatywności, dokładności, sumienności, umiejętności planowania i organizacji pracy, itp. Gdzie i kiedy można zdobyć takie kompetencje? Właśnie podczas uczenia się i wykonywania zadań z poszczególnych przedmiotów oraz realizacji

zadań projektowych, np. doświadczeń chemicznych, prezentacji multimedialnych określonych problemów badawczych, w przygotowaniu plakatów. Uczeń ma szansę zdobycia umiejętności, które są cenne zarówno w pracy magazyniera, budowlanka, prawnika, jak i lekarza. Kiedy patrzymy na to z tej perspektywy, okazuje się, że wpływ na obszar zawodowy ma każdy nauczyciel, bo do rozwiązywania problemów niezbędne jest logiczne myślenie, umiejętność wyszukiwania i wykorzystywania informacji, a wszystkie te umiejętności są kształtowane podczas nauki szkolnej.

Cel 3. Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Omawiając ten cel nauczania, przyjrzyjmy się ofertom pracy. Znajdujemy tutaj oczekiwania: rozwiniętych umiejętności interpersonalnych, umiejętności pracy w grupie, zaangażowania w wykonywaną pracę, gotowości do współpracy, itp. Takie umiejętności można świadomie kształtować, nauczając każdego przedmiotu (np. wychowanie fizyczne – gry zespołowe, języki obce – dialogi w parach, praca w grupach na każdym przedmiocie) i na wszystkich etapach edukacyjnych. Podstawą jest wykształcenie u podopiecznych wiary we własne możliwości i posiadanie adekwatnej

samooceny. Jeśli uczeń poczuje, że ma wpływ na to, co dzieje się w jego życiu, będzie miał poczucie sprawstwa, chętnie też podejmie różne aktywności, a świadomość swoich mocnych stron ułatwi mu współpracę w każdym zespole, ośmieli do kontaktów interpersonalnych. Jako nauczyciele mamy niezwykle duży wpływ na te dwa obszary. Warto mieć świadomość, iż niekiedy wystarczy jedno dobre słowo, by uczeń dostał wiatru w żagle. Niestety, często spotykamy się modelem edukacji, w którym podkreślamy błędy, dokładnie informujemy, czego zabrakło, co uczeń zrobił źle. To ważne informacje, ale warto zrównoważyć je dokładną informacją, co było dobre, co pozytywnie zaskoczyło nauczyciela, zachęcić ucznia do pracy, wskazując mu jego zasoby, choćby trzeba się było sporo natrudzić, by je znaleźć.

Uczeń zazwyczaj wie i potrafi o wiele więcej niż prezentuje na lekcjach. A nauczyciel jest niekiedy pierwszą osobą w jego życiu, która posiada wyższe wykształcenie i ma świadomość wagi zdobywania wiedzy, umiejętności i kształcenia postaw, które przyczynią się do powodzenia na rynku pracy.

Emilia Gostomska
– psycholog, psychoterapeuta,
pracuje w Zespole Szkół Komunikacji w Poznaniu

Sukces nie jest mierzony przez pozycję, którą ktoś osiągnął w życiu, ale raczej przez przeciwności, które pokonuje, próbując odnieść sukces.

Booker T. Washington

Perspektywa edukacyjno-zawodowa uczniów niepełnosprawnych

Efektywne doradztwo edukacyjno – zawodowe osób niepełnosprawnych oraz spójne działania szkoły w tym zakresie mają znaczący wpływ na zmniejszanie bierności zawodowej tej grupy społecznej.

Zmiany prawne wprowadzone w 2010 r. powiązały ścisłym węzłem doradztwo edukacyjno-zawodowe z pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W świadomości wielu nauczycieli doradztwo zaczęło być postrzegane w kategoriach obowiązku. Oczywiście stało się, że w szkole ma się znaleźć doradca, a jeśli takiego nie ma, to dyrektor wyznaczy osobę, która przyjmie jego zadania.

Rozporządzenie wskazywało, że zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz z planowaniem kształcenia i kariery zawodowej poprowadzą nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści.

Zmienione w 2013 roku rozporządzenie nie tylko utrzymało ten obowiązek, ale również nałożyło nowy – zaplanowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycz-

nych i działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz opracowanie sposobów ich realizacji. Czy jednak wprowadzenie regulacji prawnych pozwoliło w ostrzejszym świetle zobaczyć, dlaczego doradztwo edukacyjno-zawodowe w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest takie ważne?

Z Raportu końcowego. *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*, przeprowadzonego na zlecenie PFRON (zakończonego w 2009 r.) wynika, że poważnym problemem jest niskie wykształcenie i kompetencje osób niepełnosprawnych, nieprzystające do potrzeb rynku pracy. Jeśli zajrzeć w głąb przyczyn tego zjawiska, okazuje się, że właśnie doradcy zawodowi oraz wszyscy nauczyciele i specjaliści w szkołach mogą wpływać na zmniejszanie lub nasilenie skali tego problemu.



Motywacja osób niepełnosprawnych do podejmowania dalszego kształcenia wiąże się między innymi z następującymi czynnikami:

- rozwiązania systemowe;
- bariery związane z możliwościami gospodarstwa domowego;
- stan zdrowia (także jego subiektywne postrzeganie);
- uwarunkowania psychologiczne;
- opinie na temat nauki i kształcenia.

Jeśli chodzi o czynnik pierwszy, to wydać by się mogło, że wiele zmieniło się w systemie edukacji. Powstały nowe rozwiązania prawne, umożliwiające kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w różnych typach i rodzajach szkół, stworzono akty prawne regulujące system wspierania tych uczniów w szkołach. Rozwiązania legislacyjne zostały dobrze ocenione w wyniku kontroli przeprowadzonej przez NIK¹. Cóż z tego, skoro badania pokazują, że *Połowa przedstawicieli placówek edukacyjnych wyraża przekonanie, iż osoby niepełnosprawne powinny uczyć się w placówkach specjalnych, a co czwarty utrzymuje, iż osoby niepełnosprawne w ogóle nie nadają się do normalnych szkół, bo nie są w stanie w nich funkcjonować*². Jeśli nauczyciel ma takie przekonanie, to z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że będzie modelował w gronie swoich uczniów przekonanie, że osoby niepełnosprawne „nie nadają się” do normalnego funkcjonowania. Dodatkowo wielu uczniów nie ma okazji zweryfikować prawdziwości tego przekonania. Wyobraźmy sobie, że z tej grupy uczniów wyrastają potencjalni pracodawcy i współpracownicy. Nie trzeba dodawać, jaki będzie ich stosunek do zatrudniania osób niepełnosprawnych. Badania PFRON potwierdzają, że pracodawcy nie znają możliwości osób niepełnosprawnych, opierają się na stereotypowym myśleniu o braku przydatności i niskiej wydajności pracowników niepełnosprawnych. Nie wiedzą również, w jaki sposób można dostosowywać miejsca pracy i jakie są regulacje prawne związane z zatrudnianiem osób niepełnosprawnych. *Znacząca część przedsiębiorców z otwartego rynku pracy wyraża również przekonanie, że niepełnosprawni w ogóle nie powinni pracować czy też kształcić się, gdyż nie ma to sensu. Nie nadają się do pracy i normalnej szkoły, nie potrafią w nich funkcjonować, narażone są tam tylko na ogromny stres. Przyznają też, iż osoby niepełnosprawne powinny wykonywać jedynie prace proste, łatwe i lekkie*³. To proste zestawienie pokazuje, jak ważne w systemie edukacji jest wspieranie nauczycieli w lepszym rozumieniu potrzeb i możliwości uczniów niepełnosprawnych.

Drugi czynnik wiąże się z nastawieniem do dziecka niepełnosprawnego osób jemu najbliższych. Niekorzystna dla dalszego rozwoju drogi edukacyjnej i zawodowej dziecka jest zarówno postawa nadmiernie opiekuńcza (utrudnia osiągnięcie samodzielności, owocuje

stawianiem zbyt niskich wymagań i niejednokrotnie prowadzi do kształtowania lęku wobec „złego świata”), jak i postawa braku wsparcia (stawianie nadmiernych wymagań, nieuwzględnianie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności). Źródła takich modeli zachowań mogą być różne: niechęć i odrzucanie dziecka, zaprzeczanie niepełnosprawności, lęk o bezpieczeństwo, itp. Ważną rolę szkoły jest zauważenie tych postaw, rzetelne rozpoznanie ich przyczyn i zaoferowanie wsparcia rodzicom/opiekunom. Dopiero uczeń, który zarówno w szkole, jak i w domu będzie traktowany z akceptacją i zrozumieniem, ma szansę dokonywać własnych wyborów i tym samym kształtować ważne kompetencje potrzebne do zaistnienia na rynku pracy.

Na obiektywny stan zdrowia ucznia niepełnosprawnego szkoła nie ma bezpośredniego wpływu, może natomiast kształtować stosunek podopiecznych do swojej niepełnosprawności. Wiele do zrobienia mają nauczyciele, doradcy zawodowi i inni specjaliści, wspomagający uczniów w poszukiwaniu ich mocnych stron i czynników, które pomagają im przezwyciężyć niektóre ograniczenia zdrowotne. Bardzo istotne jest też kształtowanie przekonania, że stan zdrowia nie musi uniemożliwiać aktywności w zakresie dalszej edukacji oraz pracy zawodowej. Jednym ze sposobów budowania wsparcia jest kontakt z aktywnymi osobami niepełnosprawnymi, które mogą podzielić się własnym doświadczeniem. Jest to niezwykle ważny obszar do pracy szkoły, ponieważ badania we wszystkich grupach niepełnosprawnych pokazały, że *Bardzo duże znaczenie z punktu widzenia motywacji do podejmowania nauki ma subiektywna ocena stanu zdrowia, często nawet większe znaczenie niż ocena obiektywna*⁴.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe to w istocie kształtowanie wielu różnorodnych kompetencji. Poza znajomością wymogów rynku pracy, umiejętnością poszukiwania informacji dotyczącej ofert edukacyjnych, umiejętnością uczenia się, planowania własnej kariery zawodowej, równie ważne jest kształtowanie tzw. kompetencji miękkich. W przypadku uczniów niepełnosprawnych kluczowe jest kształtowanie przekonania o posiadaniu zasobów potrzebnych do dalszego kształcenia i wykonywania interesującej pracy, poczucia przydatności, cierpliwości i uporu w dążeniu do obranego celu, elastyczności w podejmowaniu działań, umiejętności identyfikowania i przekraczania barier, przeciwstawiania się przejawom nietolerancji, poszukiwania wsparcia. Kiedy przyjrzymy się podstawie programowej, okazuje się, że jest w niej wiele zapisów, które obligują nauczycieli do kształtowania takich właśnie kompetencji u uczniów. Na przykład wskazania dotyczące **wychowania fizycznego**: uczeń identyfikuje swoje mocne strony, planuje sposoby ich rozwoju oraz ma świadomość słabych stron, nad którymi należy pra-

cować; wyjaśnia, w jaki sposób może dawać i otrzymywać różnego rodzaju wsparcie społeczne; realizacja podstawy w zakresie **wiedzy o społeczeństwie**: uczeń rozpoznaje role społeczne, w których występuje, oraz związane z nimi oczekiwania; wyjaśnia, jak tworzą się podziały w grupie i w społeczeństwie (np. na „swoich” i „obcych”), i podaje możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji; w zakresie **języka polskiego**: uczeń uczestniczy w dyskusji, uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi. Ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość, że wspierając swoich uczniów w poszczególnych obszarach, nie wykonują działań „obok” tego, co jest ich zadaniem, lecz realizują dokładnie to, do czego zostali powołani.

Poziom wykształcenia nie jest jednak jedyną determinantą aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Dowodem na to jest fakt, że pracy zawodowej nie podejmuje aż 70% osób niepełnosprawnych z wyższym wykształceniem, podczas gdy w pozostałej populacji osób z wyższym wykształceniem odsetek ten wynosi 22%. Są zatem inne czynniki – poza wykształceniem – które mają istotny wpływ na bierność zawodową osób niepełnosprawnych. Osoby te często rozumieją znaczenie nauki, wykształcenia i pracy zawodowej, dostrzegają ich wagę, a jednocześnie nie widzą siebie w sytuacji podejmowania tych wyzwań. Kształtowanie opinii na temat możliwości edukacji i wchodzenia na rynek pracy to kolejne zadanie, które stoi przed doradcami edukacyjno-zawodowymi i nauczycielami w szkołach.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że otwartość na uczniów z niepełnosprawnościami i efektywnie prowadzone doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkołach mogą mieć znaczący wpływ na zmniejszanie ich bierności zawodowej. Świadomość przyczyn braku aktywności zawodowej pozwoli właściwie kierunkować pracę doradcą. Ważne jest, aby działania szkoły przebiegały dwutorowo (były prowadzone bezpośrednio przez doradcę oraz przez innych nauczycieli i innych specjalistów pracujących z dzieckiem). Istotne jest również, by wpisywały się w zadania szkoły (były kompatybilne z zapisami podstawy programowej oraz z programem wychowawczym szkoły). Spójne działania przyczynią się zapewne do otwarcia nowych perspektyw przed niepełnosprawnymi absolwentami.

¹ Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Informacja o wynikach kontroli, NIK 2012

²Raport końcowy, s.13

³Op. cit., s.25

⁴Op. cit., s.15

Katarzyna Leśniewska
– pedagog specjalny (Wydział Specjalnych Potrzeb ORE);
trenerka (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Instytut Rabbe);
autorka publikacji;
redaktor tygodnika „Aktywna świetlica”.

Uczeń z ADHD – nauczycielu, podejmij wyzwanie



Bardzo często rodzice i nauczyciele pracujący z dzieckiem z ADHA są przemęczeni, towarzyszy im również poczucie bezsilności. Tymczasem wzajemna współpraca oraz zastosowanie kompleksowych oddziaływań, zgodnych ze specjalistycznymi zaleceniami pozwala na optymalną organizację życia dziecka.

Powszechnie stosowany skrót ADHD pochodzi od określenia w języku angielskim: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Oznacza zespół nadpobudliwości psychoruchowej z charakterystycznymi objawami – nadruchliwością, impulsywnością oraz deficytem uwagi. Z jednej strony stanowią one wyzwanie dla otoczenia dziecka, a z drugiej – dezorganizują mu życie, co może wpływać na nieprawidłowości w jego rozwoju emocjonalnym, społecznym, a także obniżać osiągnięcia edukacyjne.

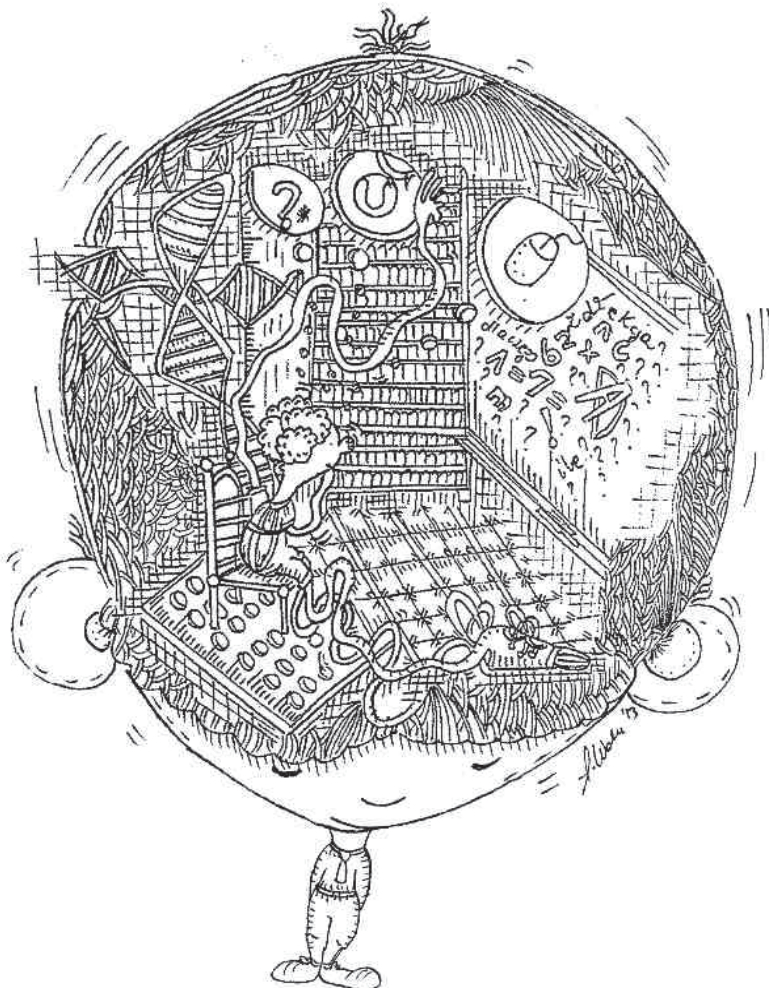
Pierwsze objawy ADHD rozpoczynają się w okresie wczesnego dzieciństwa, według ustaleń definicyjnych przed siódmym, a bardzo często około piątego roku życia. Wcześniejsza diagnostyka jest obarczona dużym ryzykiem, ponieważ u dzieci do trzeciego roku życia duża potrzeba ruchu oraz labilność emocjonalna to cechy typowe dla tego wieku rozwojowego.

Typowym objawem ADHD jest **nadmierna impulsywność**. Polega na tym, że dziecko postępuje szybko i chaotycznie. Mając trudności z przewidywaniem konsekwencji swojego zachowania, przerywa i wtrąca się do rozmowy, nie czeka na swoją kolej, nieumyślnie niszczy przedmioty nagłym wbieganiem do pomieszczenia lub wybuchami złości. Towarzyszy temu labilność emocjonalna – nagłe przechodzenie ze stanów euforii i pobudzenia do płacliwości. W konsekwencji dzieci z ADHD są postrzegane jako niedojrzałe społeczno-emocjonalnie, często zresztą przejawiają cechy infantylności. Impulsywności sprawia też, że uczniowie bardzo często rozpoczynają wykonywanie zadania bez zrozumienia instrukcji, wysłuchania jej nawet do końca. Duży problem stanowią dla nich długoterminowe i złożone działania.

Kolejny symptom to **nadruchliwość**, objawia się niespokojnymi ruchami rąk, nóg oraz bezcelowym poruszaniem się, jak również ogólną potrzebą aktywności fizycznej. Dziecko nadruchliwe nie umie pozostać w jednym miejscu, często biega, wierci się na krześle, wspina się na meble, obgryza długopis. Aktywność fizyczna jest niedostosowana i nadmierna w stosunku do sytuacji lub wieku rozwojowego dziecka.

Trzecim charakterystycznym objawem ADHD jest **deficyt w zakresie koncentracji uwagi**. Polega na obniżonej zdolności do skupiania uwagi na konkretnym zadaniu, czyn-

nych po sobie instrukcji, fiksacją uwagi na jednej, konkretnej czynności, uważnym słuchaniem komunikatów, wykonywaniem do końca powierzonych zadań. Sedno sprawy tkwi w fakcie, że dzieci z ADHD nie potrafią w wszystkich dochodzących do nich bodźców wyselekcjonować tego, który jest najważniejszy – zarówno głos nauczyciela, czytanka, zadanie z matematyki, przejeżdżający za oknem



Rys. Aleksandra Wolna

ności, bodźcu. Trudności dotyczą też skierowania uwagi na właściwy obiekt (np. tekst w książce, polecenie nauczyciela), jak również utrzymania jej przez dłuższą chwilę. Uczniowie z zespołem omawianych zaburzeń mają problemy z zastosowaniem się do następują-

samochód czy dźwięk spadającego na podłogę długopisu są tak samo ważne, z taką samą siłą przykuwają uwagę i jednocześnie ją rozpraszają. Najistotniejsze z perspektywy dydaktyczno-wychowawczej jest to, aby uświadomić sobie, że dziecko z deficytem uwagi nie

jest „niegrzeczne”, nieposłuszne czy bezczelne – występujące trudności są od niego zupełnie niezależne.

Wszystkie objawy ADHD powodują szereg trudności o charakterze poznawczym, społecznym i emocjonalnym, a także w pełnieniu roli ucznia. Deficyt uwagi skutkuje tym, że dziecko często zapomina zabrać niezbędne rzeczy do pracy w szkole (przybory, książki, farby itd.), odrobić zadanie domowe (często nie pamięta również, co było zadane, dlatego niezbędny w przypadku dzieci z ADHD jest dokładny zapis pisemny). Pojawiają się problemy o charakterze społecznym – rówieśnicy zaczynają unikać takiego dziecka, izolują się od niego, ponieważ odnoszą wrażenie, że ciągle musi być w centrum uwagi (niespodziewanie przerywa, zmienia zabawę, nie czeka na swoją kolej, przerywa wypowiedzi). Duża potrzeba ruchu wiele dzieci onieśmiela i napawa lękiem, postrzegają dziecko z ADHD jako nieprzewidywalne. Ponieważ dziecko nadpobudliwe bardzo często zwraca na siebie uwagę, również zachowaniem nieaprobowanym w danej sytuacji (chodzi po klasie, przerywa nauczycielowi, zadaje pytania niezwiązane z tematem zajęć i daną czynnością), bardzo często z czasem staje się klasowym błaznem oraz kozłem ofiarnym – osobą, na którą można zrzucić wszystkie klasowe przewinienia. Zdarza się, że zmęczeni sytuacją nauczyciele są wobec dziecka krytyczni, a ponieważ podirytowani, często nieświadomie wysyłają do niego wyłącznie negatywne komunikaty. Z czasem dziecko staje się coraz bardziej zagubione, ponieważ po pierwsze nie odnosi sukcesów szkolnych (zaległości, trudności w przyswajaniu treści edukacyjnych, w odrabianiu zadań domowych), a po drugie ma nieprawidłowe relacje z rówieśnikami i osobami dorosłymi, co skutkuje także złożonymi problemami o charakterze emocjonalnym (obniżona samoocena, poczucie wyobcowania, lęk przed ekspozycją społeczną). Konsekwencją tych wszystkich elementów często jest nienawiść do szkoły i długoterminowe trudności w zakresie relacji interpersonalnych.

Bardzo często rodzice i nauczyciele pracujący z dzieckiem są przemęczeni i zrezygnowani, towarzyszy im również poczucie bezsilności. Jednak zastosowanie kompleksowych oddziaływań, zgodnych ze specjalistycznymi zaleceniami oraz współpraca pomiędzy rodzicami a nauczycielami pozwala na optymalną organizację życia dziecka z ADHD. Stworzy to poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, a w perspektywie długoterminowej prawidłowo ukierunkowuje jego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. Dlatego w pracy dydaktycznej i wychowawczej z dzieckiem zaburzonym warto wprowadzić kilka zasad. O których poniżej.

1) **Organizacja najbliższego otoczenia nauki** dotyczy przede wszystkim ławki w klasie, a także biurka w pokoju, gdzie dziecko odrabia lekcje. Należy koniecznie

posadzić je blisko nauczyciela, najlepiej z dala od okien i drzwi. Pozwala to z jednej strony na możliwość stałego monitorowania pracy podopiecznego (czy poprawnie zanotował, czy rozwiązuje odpowiednie zadanie), z drugiej natomiast obniżyć liczbę dystraktorów, czyli tzw. bodźców zakłócających. Bardzo ważne jest, aby na stole panował porządek i były położone wyłącznie rzeczy potrzebne dziecku do pracy – wszystkie inne rozpraszają uwagę i dezorganizują działanie.

2) **Komunikacja z dzieckiem** jest szczególnie ważnym aspektem. Objawy ADHD powodują problemy z kodowaniem komunikatów, gdyż dziecko nie skupia na nich uwagi i często nie wysłuchuje to końca. Dlatego bardzo ważne jest, aby przed werbalizacją polecenia prawidłowo skupić uwagę dziecka, a w tym celu należy – zwrócić się konkretnie do niego, np. po imieniu (z czasem można także ustalić wspólnie z dzieckiem gest mobilizujący uwagę, metoda ta sprawdza się szczególnie u starszych uczniów), koniecznie nawiązać kontakt wzrokowy (w stosunku do małych dzieci warto kucnąć). Niezwykle ważne jest, aby komunikaty były krótkie i konkretne, gdyż dziecko nadpobudliwe nie jest w stanie zakodować, a w konsekwencji wykonać złożonych instrukcji. Wykonanie danej czynności możliwe szybko egzekwujemy i wydajemy kolejne polecenie.

3) **Ujarmianie nadpobudliwości** to zwykle próba ukierunkowania niekontrolowanych ruchów i czynności dziecka dezorganizujących jego pracę na lekcji. Warto np. od czasu do czasu powierzać dziecku z ADHD zadania wymagające aktywności fizycznej (starcie tablicy, rozłożenie kartek dla wszystkich uczniów itp.). Konieczne jest jednak wsparcie ze strony rodziców i zorganizowanie dziecku możliwości swobodnej aktywności fizycznej i wysiłku po zajęciach szkolnych – bardzo dobrze sprawdzają się grupowe zajęcia sportowe. Oprócz możliwości spożytkowania nadmiaru energii mogą przyczynić się również do internalizacji szeregu norm o charakterze społecznym – nauczyć znaczenia współpracy, kooperacji, odpowiedzialności za siebie i innych.

4) **Prowadzenie zeszytu, sporządzanie notatek, praca z tekstem, treścią zadania matematycznego** wymagają specjalnych metod dydaktycznych. W przypadku ucznia z ADHD zaburzeniom uwagi często towarzyszy także deficyt pamięci, dlatego sprawdza się akcentowanie najważniejszych informacji, danych, nazwisk, np. za pomocą kolorowych podkreśleń czy komentarzy typu „ważne!”. Początkowo powinien to uczynić nauczyciel (również rodzic podczas nauki w domu), przyzwyczajając dziecko do takiego stylu prowadzenia notatek. Z czasem można wymagać, by uczeń sam dokonywał takich wyróżnień i podkreśleń, kontrolując

tylko, czy nie pominął istotnych treści. W przypadku dzieci nadpobudliwych przy prezentacji materiału dobrze sprawdzają się metody audiowizualne, ponieważ z ich perspektywy są atrakcyjniejsze, a także skuteczniej i na dłużej koncentrują uwagę. Trudniejsze treści należy rozpisywać w formie krótkich schematów, diagramów, map myśli, zestawów słów kluczowych.

5) **Praca nad sferą emocjonalną** jest niezwykle ważna, ponieważ dzieci z ADHD charakteryzują się obniżoną samooceną oraz brakiem wiary we własne możliwości. Jest to konsekwencja nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym, częsty brak sukcesów edukacyjnych. Trzeba pamiętać, że utrwalone trudności mają charakter przewlekły i warunkują dalsze funkcjonowanie, także w okresie dorosłości (problemy w relacjach interpersonalnych, wzmożony lęk przed oceną, zachowania agresywne i auto-destruktywne itd.). Pracując z dzieckiem z ADHD, należy stosować częste wzmocnienia pozytywne w postaci pochwał słownych. Niezwykle istotna jest tzw. diagnoza pozytywna, dotycząca identyfikacji mocnych stron dziecka, a następnie praca na osobach. Każdy sukces dziecka, zarówno na arenie edukacyjnej, sportowej czy społecznej powinien być odpowiednio zaakcentowany, ponieważ prowadzi do wzrostu samooceny i poprawia motywację do dalszego wysiłku intelektualnego.

Naczelną zasadą pracy z dzieckiem z ADHD jest jednak uświadomienie sobie, iż większość zachowań dziecka, które dezorganizują pracę i utrudniają prowadzenie lekcji, wynika z objawów a nie z intencjonalnego zachowania dziecka. Należy koniecznie wystrzegać się karaniami za objawy, ponieważ dziecko nie rozumie tej sytuacji i zacznie bać się szkoły, identyfikując ją jako miejsce odrzucenia, braku akceptacji i poczucia niesprawiedliwości.

Bibliografia:

- Hallowell E. M., Ratey J., W świecie ADHD. *Nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniem uwagi u dzieci i dorosłych*, Poznań 2004
- Kendall P. C., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (w:) Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004
- Kołąkowski A., ADHD – *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej: przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańsk 2007
- Nartowska H., *Wychowanie dziecka nadpobudliwego psychoruchowo*, Warszawa 1986
- Serfontein G., *Twoje nadpobudliwe dziecko. Poradnik dla rodziców*, Warszawa 1999
- Wolańczyk T., Kołąkowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć*, Lublin 1999

Agnieszka Skowrońska-Pućka
– pedagog, doktorantka w Zakładzie
Poradnictwa Społecznego, Wydział Studiów
Edukacyjnych UAM w Poznaniu

Justyna Cieslińska
– psycholog, pedagog, doktorantka
w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji,
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

Rozmowa z Åsą Lind – szwedzką autorką książek dla dzieci

Patrz tak, jakbyś widział wszystko po raz pierwszy

Joanna Marchewka: Gdzie według Pani „kończy się” dziecko a „zaczyna” dorosły?

Åsa Lind: Nie jestem dobrym znawcą granic wiekowych. Wydawcy często pytają mnie, dla jakiego odbiorcy napisałam książkę. Zawsze mam problem z doprecyzowaniem przedziału wieku. Jeśli zaś chodzi o kategorię dzieciństwa – to, oczywiście, rozumiem ją jako stan ducha, ale można też wyobrazić sobie, że to miejsce, w którym każdy z nas kiedyś był. I niestety, musiał je opuścić. Wszyscy TAM byliśmy, a później zdobyliśmy wiedzę, nałożono na nas różne obowiązki, zaczęliśmy ponosić odpowiedzialność za własne dzieci...

Co pozwoliło Pani znaleźć się tak blisko rozumienia świata dziecka i tak trafnie odpowiedzieć na jego potrzeby czytelnicze?

Ależ wszyscy możemy spróbować wczuć się w to, jacy byliśmy jako dzieci, spróbować rozpoznać się w przeszłości. Możemy też w bardzo konkretny sposób sprawdzić różnice poznawcze, wystarczy uklęknąć i zobaczyć na przykład swój dom z tej perspektywy. Najczęściej zapominamy, jak w rzeczywistości wyglądało to nasze dzieciństwo, więc zaczynamy tworzyć historie: *Kiedy byłem mały, to nie objadałem się słodyczami, tylko wciąż jadłem czarny chleb*. Często takie opowieści przekazujemy naszym dzieciom w celu wy-

my jako negatywne. Wydaje się nam, że dzięki temu, że tworzymy tabu, możemy ochronić nasze dzieci. Jest to naturalnie bardzo złudne.

Która opinia czytelnicza sprawiła Pani największą satysfakcję jako pisarce?

Dla mnie najbardziej inspirująca jest sytuacja, kiedy dziecko staje w pozycji krytyka. Dociekliwie pyta: *A dlaczego tak to napisałaś?* Pytaniem, które najczęściej pada jest: *Ile lat ma Karusia?*, bo w tekście nie zostało to powiedziane. Pozostawiłam tę kwestię interpretacji czytelnika. No i pytanie, czy to ja jestem Piaszkowym Wilkiem.

Co pani odpowiada?

Że jestem tylko jego umiżonym sługą.

A jakie pytanie Panią najbardziej zaskoczyło?

Kiedy byłam w Finlandii dziewięciolatek zapytał mnie: *Dlaczego w jednym z opowiadań o Piaszkowym Wilku wybrałaś łabędzia, żeby symbolizować śmierć? Dlaczego on ma czerwony dziób?* Nie wiedziałam, co odpowiedzieć, bo kiedy pisałam, to ten obraz przyszedł do mnie podświadomie. Pytania tego ucznia kazały mi się zastanowić nad źródłem moich wyobrażeń. W odpowiedzi pomogły mi pozostałe dzieci uczestniczące w spotkaniu. Przypomniały, że w „Kalewali”¹ śmierć jest przedstawiona jako łabędź. Zaczęliśmy wówczas wspólnie bardzo poważnie zastanawiać się, jak to

Nie dostrzegłam takich różnic, bo też i w świecie moich bohaterów mało jest przedmiotów czy sytuacji, które sugerowałyby specyfikę jakiejś kultury. Nie obchodzi się świat. Wszystko dzieje się w uniwersalnym miejscu – na plaży. Sądząc po listach do redakcji, ta plaża w odczuciu lekturowym jest blisko miejsca zamieszkania moich czytelników, a nie gdzieś tam w odległej Szwecji. Obserwuję, że więcej różnic występuje w pytaniach od dzieci z tego samego kraju niż pomiędzy krajami. Mieszkańcy dużych miast to jest odrębna kategoria czytelników. Granica przebiega też między bogatymi a biednymi. Zamożna rodzina w Stambule ma te same gadzety co rodzina w Sztokholmie. Kiedy pojedzie się do małej wioski na północy Szwecji, to dzieci zaczynają opowiadać, jak polują na łosie ze swoimi ojcami. Wówczas dopiero ma się poczucie prawdziwej egzotyki.

Najciekawsze jednak w spotkaniach z czytelnikami jest to, że nie ma żadnej reguły. Zdarzało mi się dostawać świetne, dojrzałe pytania o wysokim poziomie literackim od tzw. trudnych uczniów w małych szkołach z miejscowości przez wszystkich zapomnianych. Zauważyłam jednak, że największy wpływ na to, jak przebiega moje spotkanie z uczniami ma to, jak funkcjonuje szkoła, jaki jest dyrektor, jacy są nauczyciele. Kluczowa dla atmosfery jest struktura szkoły. To, co się dzieje w pokoju nauczycielskim, odzwierciedla się na boisku szkolnym i w klasie. Jeśli nauczyciele mają problemy z dyrektorem, to nie mogą dobrze zajmować się dziećmi. Największe znaczenie ma jednak zawsze nauczyciel. W tej samej szkole różni nauczyciele tworzą różny klimat.

Atrakcyjność czytelnicza Pani tekstów polega m. in. na tym, że wolne są od nachalnego moralizatorstwa, ale jednocześnie cieszą się popularnością jako teksty wychowawcze. Jaka ma Pani receptę na zachowanie tej równowagi?



Rozmowa z pisarką w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu (od prawej: Åsa Lind; Katarzyna Skalska – dyrektor i redaktor naczelna Wydawnictwa Zakamarki, tłumaczyła rozmowę; Joanna Marchewka – nauczyciel konsultant ODN, prowadząca wywiad)

chowawczym. Zamiast powiedzieć szczerze: *Zułem się bardzo bezsilny, gdy mój tata na mnie krzychał*. Redagujemy wspomnienia, żeby pasowały do naszego dorosłego „ja”. Każde dziecko ma jakieś subiektywnie złe odczucia z dzieciństwa, ale już jako dorośli cenzurujemy to, co postrze-

się dzieje, że pojawiają się w nas nieświadomie obrazy, które od dawna funkcjonują w mitach.

Rozmawia Pani z dziećmi w bardzo różnych krajach, czy dostrzegalne są jakieś znaczące różnice kulturowe w ich odbiorze Pani książek?

Nigdy nie myślałam o swoich opowiadaniach jako o tekstach pedagogicznych. Raczej traktowałam je w wymiarze tekstów pocieszających. W ogóle nie miałam pojęcia że „Piaszkowy Wilk” zyska taką popularność. Myślałam o małym kręgu czytelniczym. Miałam nadzieję, że będę się cie-

zyc, kiedy choć jedno dziecko zrozumie, że można pytać o wszystko, że nie ma dziwnych pytań. To, że te opowiadania dobrze funkcjonują w szkolnym kontekście, zawdzięczają temu, że nie są długie, mają wyrazisty początek i koniec, zawsze jest w nich kilka poziomów znaczeniowych. Podczas pisania zależało mi na tym, aby te teksty dobrze czytało się na głos. Dzięki przejrzystej strukturze i łatwości czytania stanowią dobry punkt wyjścia do nauczania.

Cieszę się natomiast, że w odbiorze nie są moralizatorskie. To byłoby najgorsze. Tak jak dorośli nie oczekują, aby ktoś im prawil morały, tak samo i dzieci czytają dla rozrywki, aby się czegoś dowiedzieć albo coś przeżyć. Sama też natomiast odrzuciłabym lekturę, w której przeczytałabym: *Oj, nieładnie jest kłamać!* Dużo ciekawiej jest, gdy zapytamy: *A dlaczego nieładnie jest kłamać, skoro dorośli tak postępują?*

Dlaczego? To kluczowe pytanie w cyklu o Piskowym Wilku. Odnosi się zarówno do świata zewnętrznego, jak i do samopoznania.

Metoda pisania tych opowiadań polega właśnie na tym, że bohaterowie – Piskowy Wilk i Karusia mogą zapytać o wszystko. Na przykład dlaczego ta szklanka ma ucho? Dlaczego ten uchwyt

nazywa się tak jak część ciała? Chodzi o to, że każda rzecz może wzbudzić nasze zainteresowanie. I na każdą rzecz można patrzeć tak, jakbyśmy widzieli ją po raz pierwszy. A pytania o świat naszych przeżyć są równie ważne jak pozostałe. Te dwa światy muszą ze sobą współdziałać.

Podobnie jak świat baśni ze światem realistycznym? Bo to przecież reprezentant świata fantastycznego objaśnia prawdziwa funkcjonowania w świecie rzeczywistym.

Oczywiście, Piskowego Wilka – mimo że jest wytworem wyobraźni dziewczynki – można sprowadzić do logiki naukowej. Najbardziej fantastyczne jest to, że – jak twierdzi – pojawił się zanim powstał wszechświat. Kiedy mówi, że był żarem, później magmą, a wreszcie piaskiem – to opisuje proces geologiczny. Można powiedzieć, że jego spojrzenie na świat jest bliskie naukom przyrodniczym. Karusia i Piskowy Wilk stanowią więc taki dwuosobowy zespół badawczy.

Ale to także Piskowy Wilk wygłasza sentencje mądrościowe, jakby był filozofem a nie naukowcem. Uzasadniając swoją rację istnienia, mówi: *Jeśli coś jest ważne, to musi być naprawdę.*

Piskowy Wilk występuje w podwójnej roli. Kiedy teraz rozmawiamy, to pojawić się może wiele interpretacji. Zacytowaną myśl odnieść można także do procesu tworzenia. W czasie pisania bardzo wiele wykreślam, unieważniam. Pozostaje tylko kwintesencja. Pozostaje to, co ważne, co jest istotą rzeczy, co jest naprawdę.

Otrzymała Pani od Komitetu Ochrony Praw Dziecka wyróżnienie w konkursie „Świat przyjazny dziecku” (w 2011 r.). Czym powinien charakteryzować się taki świat w Pani odczuciu?

Przed wszystkim to świat bez wojen. W świecie przemocy najbardziej cierpią zawsze dzieci. To jest świat, w którym każdy ma prawo być swoim najlepszym „ja”. Dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych. To świat, w którym każdy jest tak samo ważny. To daje przestrzeń do rozmowy, buduje płaszczyznę porozumienia. To świat, w którym dziecko traktuje się jak pełnego człowieka.

¹ „Kalewala” – fiński epos narodowy, składający się z pieśni ludowych, legend i mitów.

Tłumaczenie rozmowy: Katarzyna Skalska

Książki *Åsy Lind* o Piskowym Wilku w tłumaczeniu Agnieszki Stróżyk wydaje Wydawnictwo Zakamarki.

Zarządzanie sobą i innymi

Bądź tu i teraz – krótka lekcja uważności

Jak twierdzi Stephen Covey: *Między impulsywną reakcją a zgodną z twoimi wartościami odpowiedzią zawiera się całe twoje człowieczeństwo. Zacznij zatem pracę nad sobą „tu i teraz.”*

Spojrzałeś na tytuł artykułu i postanowiłeś po szybkim przeskanowaniu wstępu zdecydować, czy czytać go dalej. Poszukujesz więc właśnie gorączkowo informacji, które pozwolą Ci zdecydować – kontynuować czytanie czy szukać czegoś ciekawszego? A może zastanawiasz się, czy nie odłożyć lektury na potem. Ciekawe swoją drogą, ile takich artykułów „na później” masz w myślach zaindeksowanych do przeczytania. Masz przecież stale wrażenie, że zawsze jest do zrobienia coś ważniejszego niż u w a ż n e czytanie.

Ten artykuł nie rozpoczyna się tradycyjnym wstępem. A w każdym razie nie wstępem zawierającym wprowadzenie do tematu. On zaczyna się czymś o wiele ważniejszym: **stop-klatką**.

Cokolwiek teraz robisz, przystań na moment. Usiądź wygodnie (j) i skieruj uwagę na samego siebie. Co teraz robisz poza kartkowaniem czas-

pisma? Może masz też włączony komputer, w tle gra radio, towarzyszy Ci telewizor, a może czytasz, jedząc szybkie drugie śniadanie? Ile stron internetowych jest otwartych na przeglądarkarce w Twoim komputerze? Stale przerywa Ci telefon, czy wyciszyłeś dźwięk? Ile czasu przeznaczyłeś sobie na lekturę? Czy w ogóle pomyślałeś o tym, by zarezerwować czas na czytanie w swoim codziennym grafiku?

Uważność w małych czynnościach bywa sprawdzianem dla naszej uważności w rzeczach wielkich. Gdybym miała zapytać Cię teraz, co Twój stosunek do czytania niniejszego artykułu, powiedziałby mi o Tobie, jakiej udzieliłbyś mi odpowiedzi? Czy zdarza Ci się działać pośpiesznie, gnać z jednego wydarzenia w kolejne, byle szybciej, byle mieć je z głowy? A może jest zupełnie inaczej – żyjesz uważnie i odpowiedzialnie.



Przed Tobą tekst o uważności. Mam nadzieję, że stanie się dla Ciebie okazją do zastanowienia się nad tempem swojego życia, ale i bodźcem do ulepszenia siebie i nawyków w swojej pracy. Powodzenia!

Gdy ktoś pyta mnie o definicję uważności, odpowiadam poprzez przypowieść zaczerpniętą z jednej z psychologicznych książek:

Jeden z wybitnych mistrzów buddyzmu zen został zaproszony przez amerykańskich filozofów i religioznawców. Chcieli dowiedzieć się więcej o medytacji. Po publicznym spotkaniu zaproszono mistrza na obiad. Jeden z profesorów był bardzo podekscytowany wizytą. Podczas obiadu opowiadał o sobie, popisując się erudycją. Wszyscy przy stole byli już nieco zniecierpliwieni jego gadulstwem. Być może coś wyczuwając, młody profesor zwrócił się do gościa – Mistrzu, czym właściwie jest zen? – Jak jesz, to jedz – odpowiedział mu szorstko mistrz.

J. Santorski: „Dobre życie”

Uważność streszcza zatem krótkie: *Jak jesz, to jedz*. Gdy kogoś słuchasz — skup się na tym, co mówi, nie odbierając równocześnie e-maili i nie próbując ustalić tygodniowego menu. Gdy przygotowujesz konspekt zajęć, nie rozpraszaj się głośną muzyką w tle. Gdy odpoczywasz, wyłącz telefon służbowy. Mając nawet tylko 10 minut przerwy dla siebie w ciągu dnia pracy, odpoczywaj. Pójdź na spacer, zjedz u w a ż n y spacer, zjedz u w a ż n i e obiad.

Uważność to pełne zaangażowanie i twórcze uczestnictwo w dziejących się aktualnie wydarzeniach, wolne od ocen i nawyków. Jeśli jesteś uważny, nie odtwarzasz w myślach historii, które zdarzyły się w przeszłości, jesteś za to całym sobą w chwili obecnej.

Uważność zakłada wyłączenie bezrefleksyjnego auto-pilota, na którym zdarza nam się zapewne nierzadko funkcjonować. Trudno nam się przyznać do tego, jak często robimy wiele rzeczy bezrefleksyjnie, jak bardzo pozwalamy, by pośpiech dyktował nam sposób i styl zachowania. A przecież żyjąc w stałym biegu, trudno nam zweryfikować, czy nie zgubiliśmy w tej gonitwie siebie. Trudniejsze może też stać się uczenie innych. Bardzo przemówiło do mnie wy cytowane kiedyś zdanie Stephen Coveya, że nie ma mowy o synergii interpersonalnej, twórczym współdziałaniu na linii nauczyciel — uczeń, jeśli nieobecna jest w nas **synergia intrapersonalna**. Synergia wewnętrzna to wzajemne współgranie różnych, czasem sprzecznych, aspektów naszej osobowości. Założmy, że wybrałeś zawód nauczyciela, czując do tego prawdziwe powołanie. Wraz z upływem lat pojawiają się w Tobie jednak i inne emocje związane z pracą w szkole. Jest w Tobie i dziecięca radość, i duma, i lęk, i gniew, znużenie, a może i wątpienie w swoje kompetencje. Jeśli potrafisz jednak odnaleźć w sobie miejsce na wszystkie te emocje, pogodzić je ze sobą — jesteś osobą o wewnętrznej synergii. A na dodatek obdarzoną dużymi pokładami uważności.

Uważność to dbanie o siebie i o innych, przede wszystkim troska o jakość relacji. Daniel Siegel, genialny psychiatra, popularyzujący ideę uważności i widzący w niej uwolnienie od wielu cywilizacyjnych toksyn opisał ją poprzez **model 3xO**. Składają się na niego: obserwacja, otwartość i obiektywizm. Odnotowywanie tego, co się dzieje „tu i teraz” w szerszej perspektywie to **obserwacja**. Dzieci mają zdolność do takiej obserwacji zupełnie naturalnie, dopiero z czasem uczą się zamykać świat w schematach i widzieć nie to, co naprawdę się dzieje, lecz to, co mieści się w scenariuszu danej sytuacji. **Otwartość** to akceptacja tego, co nam się przydarza, bez oceniania, bez próby wpłynięcia na to. I na końcu **obiektywizm** — uświadomienie sobie faktu, że uczucia, których doświadczamy, to tylko reakcja na dane zdarzenie, a nie prawda o tym zdarzeniu. Siegel, który wiele miejsca w swoich pracach poświęcił również nauczaniu, proponował model 3xO jako rozwiązanie wielu nauczycielskich bolączek, z wypaleniem zawodowym na czele.

Od czego zacząć, jeśli uznaliśmy, że jesteśmy w swojej pracy i w życiu za mało uważni? Mi strzowie uważności rozpoczynają nauczanie od umiejętności podstawowej — **skupiania się na oddechu**. Zaczynj od kilkunastu minut dziennie świadomego oddychania. A może nawet tylko jednej, dwóch minut przyglądania się swojemu oddechowi w trakcie lekcji. Czy Twój oddech jest przyspieszony, spłycony, urywany? A może wstrzymujesz go, wzdychasz, wypuszczasz ze świadomym powietrze? Oddech to kopalnia informacji o naszym wewnętrznym stanie (dla nas, ale też — uwierzcie mi, dla Waszych uczniów), jak i potężne narzędzie powrotu do uważności. Spokojny oddech równa się spokojowi wewnętrznemu. A bycie spokojnym, uspokaja innych. Zauważyłeś już pewnie nieraz, że najgorsze, co może Ci się przydarzyć w kontakcie z rozgniewanym uczniem, to okazanie jemu (i klasie) Twojego gniewu. Świadome oddychanie nie jest oczywiście remedium na wszystko, ale może gdybyśmy w kluczowym momencie zatrzymali swoje myśli na chwilę, wzięli głęboki oddech, wypuścili powoli powietrze (oddech przeponowy), to ta krótka chwila suspensu pozwoliłaby nam na kontrolę własnych emocji.

Uważne oddychanie to brama otwierająca nas na pozostałe doświadczenia z zakresu uważnego życia. A uczniowie, jak nikt inny, domagają się naszej uwagi i właśnie uważności. Potrafią też zrobić wszystko, by tę uwagę uzyskać. W myśl bowiem zasady Erica Berne'a: *lepszy negatywny głask niż żaden głask* („głask” — znak dostrzeżenia drugiej osoby w relacji). Uczeń, który ma poczucie, że nikt wokół nie poświęca mu uwagi, jakiej potrzebuje, jest w stanie dokonać rzeczy prawdziwie irytujących lub niepokojących, by tę uwagę pozyskać. Będzie zawałał klasówki, wikał się w niebezpieczne sytuacje, przeklinał.

Co zatem zrobić, by być bardziej wyczulonym na sygnały wysyłane przez naszą klasę? W myśl reguły sformułowanej przez Coveya, nie ma mowy o wyczeniu na sygnały z zewnątrz, jeśli nie jesteśmy w stanie usłyszeć ich z wewnątrz. Rozpocznij już dziś regularną praktykę monitorowania emocji pojawiających się w Twojej głowie w momencie, gdy wkraczasz do klasy szkolnej. Na początek wystarczy proste pytanie: Co czuję?, następnie: Na jakie emocje w stosunku do moich uczniów dają sobie przyzwolenie, a jakie tłamszę w zarodku? Potraktuj uczniów jak lustro, w którym przyjrzyś się swojej emocjonalnej kondycji. Czy irytacja klasy może świadczyć o tym, że to we mnie jest dużo frustracji i gniewu? Jakie uczucia przenoszą na uczniów wybijających się, a jakie na tych najsłabszych? Czy to, jak ich traktuję, może mi coś powiedzieć o stosunku do moich własnych sukcesów i porażek?

Gdy już rozpoznasz swoje emocje, kolejny krok to zdystansowanie się do nich. Przyjrzyj się im, jak czemuś zewnętrznemu. Weź do ręki swoje znużenie, swoją ekscytację, swój niepokój. Twoje emocje są **częścią Ciebie**, ale **nie są Tobą**. Ćwicz takie dystansowanie się na sucho, by potem — w trudnej chwili — korzystać z biegłości w tym zakresie.

Gdy powyższa technika zarządzania emocjami nie zadziała, spróbuj strategii opartej o ciekawość. Możliwe, że zdarzają Ci się podczas lekcji momenty, w których masz ochotę wyjść i nigdy do szkoły nie wrócić. To sygnał do tego, by w miejsce rozczarowania przyjąć **optykę ciekawości**. Spójrz na klasę jak na grupę jednostek kierujących się nieprzeniknionymi dla Ciebie przesłankami. Zainteresuj się tym, co motywuje uczniów wybijających się w utrudnianiu prowadzenia przez Ciebie lekcji? Pomyśl też o tych, którzy bierze nie siedzą — co sprawia, że są tak różni od tych pierwszych? Za każdym razem, gdy uda Ci się zrozumieć wymagającego Twojej specjalnej uwagi ucznia — zamiast go kategorycznie odrzucić, zrozumiesz też coś na temat siebie samego. Wycisz zatem oceny, również te słyszalne tylko w Twojej głowie. Pamiętaj, że za każdym razem, gdy wybierzesz łagodność zamiast gniewu, Twoi uczniowie otrzymają lekcję łagodności.

Zastosuj wobec szczególnie wymagających uczniów strategię „kwadransu dobrych życzeń”. Gdy doświadczasz ze strony swojej klasy nieuzasadnionych — pośrednich lub bezpośrednich — ataków, skup się na wymyśleniu tego, co dobre mogłoby się Twoim uczniom przytrafić. Życz im udanych olimpiad, dobrych kontaktów z rodzicami, zaliczonych sprawdzianów, szczęśliwych zakochań. Współczuj im. Przecież, co by to było, gdybyś to Ty doświadczał tak skrajnych uczuć, jak Twoi uczniowie?

Bądź elastyczny. To, co działało wczoraj, dziś może nie zdać egzaminu. Nie warto zatem zamykać się w schematach. Praktykuj też uważność w małych sprawach. Codziennie zachwyć się czymś nowym. Zachowaj tzw. umysł początkującego — odkrywaj na nowo rzeczy, które są dla Ciebie powszednie. Poświęć kilka minut przed wyjściem z domu do szkoły oraz przed wejściem do klasy na wyciszenie się. Jeśli możesz, nie zagłuszaj się dźwiękami, nie włączaj bez potrzeby radia, posiedź choć kwadrans dziennie w ciszy.

Praktykowanie uważności nie oznacza, na szczęście, że musisz być uważny cały czas. Ale warto być choć trochę **bardziej** uważnym. Niezależnie jednak, jak często zaprosisz ją do swojego życia, możesz mieć pewność, że uważność wiele zmieni na lepsze, wzmocni Ciebie i pośrednio Twoich uczniów. A jako, że nawet najlepszy opis wody nie zaspokoje pragnienia, czas już skończyć czytanie i **uwagę** ćwiczyć, ćwiczyć, ćwiczyć...

Bibliografia:

- Covey, S. R., *Komunikacja synergiczna*. [w:] Stewart, J. *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2008, s. 66-75.
 Jakubczak M., *Rozwijanie uważności na co dzień*, Warszawa 2010
 Ryżak Z., *Energia wewnętrzna*, Warszawa 2008
 Santorski J., *Dobre życie*, Ożarów Mazowiecki 2010
 Siegel D. J., *Psychowzroczność. Przekształć własny umysł zgodnie z regułami nowej wiedzy o empatii*, Poznań 2010

Sabina Sadecka
 — psycholog,
 psychoterapeuta w inspeerio
 — Centrum Inspiracji Życiowej;
 doktorantka i wykładowca
 w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie

Kiedy możemy korzystać z materiałów pozyskanych z Internetu?

Jak wiadomo – nieznajomość prawa szkodzi. Warto więc mieć świadomość, kiedy mieścimy się w jego granicach, a kiedy niebezpiecznie je przekraczamy.

Internet jako globalna sieć informatyczna jest wynalazkiem z końca lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, bez którego nie sposób dziś funkcjonować. Ta nieograniczona baza danych stała się podstawowym narzędziem pracy dla wielu profesji. Korzystają z niej zarówno dydaktycy, jak i uczniowie, studenci. Zasoby internetowe stanowią często pierwsze źródło informacji, definicji, danych, pozwalają udoskonalić każdą prezentację, dostarczając bogatego materiału ilustracyjnego z wielu dziedzin nauki i sztuki.

Kiedy jednak można wykorzystać „pomoc” pozyskane z tego źródła zgodnie z prawem? Rozważania tego problemu należy rozpocząć od kilku definicji. Głównym aktem normatywnym tego obszaru jest **Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych** z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631 z późn. zm.). Przedmiotem ochrony niniejszej ustawy jest **utwór**, definiowany jak przejaw każdej działalności twórczej człowieka o charakterze indywidualnym, występujący w jakiegokolwiek postaci niezależnie od wartości, przeznaczenia czy sposobu wyrażenia. W punkcie 2. artykułu 1. ustawa w szczególności wskazuje formy wyrażenia twórczości, czyli rodzaje utworów podlegające ochronie:

- 1) wyrażone słowem, symbolami matematycznymi, znakami graficznymi (literackie, publicystyczne, naukowe, kartograficzne oraz programy komputerowe);
- 2) plastyczne;
- 3) fotograficzne;
- 4) lutnicze;
- 5) wzornictwa przemysłowego;
- 6) architektoniczne, architektoniczno-urbanistyczne i urbanistyczne;
- 7) muzyczne i słowno-muzyczne;
- 8) sceniczne, sceniczno-muzyczne, choreograficzne i pantomimiczne;
- 9) audiowizualne (w tym filmowe).

Kolejne punkty ustawy informują, że ochroną objęty może być wyłącznie sposób wyrażenia; nie są objęte ochroną odkrycia,

idee, procedury, metody i zasady działania oraz koncepcje matematyczne.

Dodatkowo utwór jest przedmiotem prawa autorskiego od chwili ustalenia jego materii, chociażby miał postać nieukończoną oraz, że ochrona przysługuje twórcy niezależnie od spełnienia jakichkolwiek formalności.

Podmiotem ochrony omawianej ustawy jest **twórca** scharakteryzowany w artuku-le 8. i następnych niniejszej ustawy. Twórcą może być tylko osoba fizyczna. Domniemywa się, że twórcą jest osoba, której nazwisko w tym charakterze uwidoczniło na egzemplarzach utworu lub której autorstwo podano do publicznej wiadomości w jakiegokolwiek inny sposób w związku z rozpowszechnianiem utworu. Dopóki twórca nie ujawnił swojego autorstwa w wykonywaniu prawa autorskiego zastępuje go producent lub wydawca, a w razie ich braku – właściwa organizacja zbiorowego zarządzania prawami autorskimi.

Ustawodawca ze względu na społeczną użyteczność wskazanego kompromisu w Ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych zezwala na wykorzystanie pozyskanych materiałów, wprowadzając instytucję **dozwolonego użytku**. Artykuł 23. wskazuje, że nie wymaga zezwolenia twórcy nieodpłatne korzystanie z już rozpowszechnionego utworu w zakresie własnego użytku osobistego.

Przykład

Pan Tomasz Kowalski zgodnie z artykułem 23. omawianego aktu prawnego może kupić płytę z filmem edukacyjnym, a zawartość nośnika skopiować na komputer i wyświetlić siostrze.

Przepis wskazuje również wyjątki od powyższej zasady. Nie daje legitymacji do wykorzystania danych służących do budowania według cudzego utworu architektonicznego i architektoniczno-urbanistycznego oraz do korzystania z elektronicznych baz danych i programów komputerowych.

Z kolei artykuł 27. mówi o tym, że instytucje naukowe i oświatowe mogą, w celach



dydaktycznych lub prowadzenia własnych badań, korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz sporządzać w tym celu egzemplarze fragmentów rozpowszechnionego utworu.

Przykład

Pani Jadwiga Nowak jest nauczycielką języka polskiego w liceum ogólnokształcącym i zgodnie z artykułem 27. omawianej ustawy może wyświetlać filmy edukacyjne lub wykorzystywać kserokopie fragmentów utworów podczas prowadzonych przez siebie lekcji w szkole.

Prawodawca realizuje w ten sposób potrzebę zarówno autora, który z reguły pragnie przekazu swojego dzieła, oraz odbiorcy indywidualnego – szukającego dostępu do każdego rodzaju informacji, jak i instytucjonalnego – realizującego swoje cele statutowe (oświatowe, dydaktyczne etc.) przez szersze rozpowszechnianie utworu.

Legislator wskazuje jednak pewne ograniczenia takiego użytku. Należy zaznaczyć, że żadna z wskazanych instytucji, ani żadna osoba fizyczna nie może wykorzystywać w zakresie objętym niniejszym przepisem prac jeszcze nierozpowszechnionych (np. prac ucznia, studenta, pochodzących z ich procesu kształcenia) bez zgody twórcy.

Ważnym elementem przekazu ustawodawcy jest kryterium zarobkowe. Zarówno wykorzystanie osobiste, jak i instytucjonalne dopuszczone przez formę dozwolonego użytku determinuje jego zarobkowy charakter. Ustawodawca jednoznacznie wyklucza ten sposób bezpłatnego korzystania z utworu w przypadku działalności o charakterze zarobkowym oraz w sytuacji, gdy wyszczególnione instytucje mają w swym statucie tego rodzaju działalność lub gdy tego rodzaju czynności wykonują.

Przykład

1. *Pani Katarzyna Kwiatkowska jest nauczycielką i nie może bezpłatnie wykorzystywać utworów innych twórców podczas prowadzonych przez siebie odpłatnych zajęć edukacyjnych w Urzędzie Miasta i Gminy Tarnobrzeg.*

2. *Stowarzyszenie Edukacyjne Pomoc nie może samodzielnie kopiować i sprzedawać filmów edukacyjnych o charakterze informacyjnym pozyskanych z Internetu.*

Co zatem powinna zrobić instytucja, która nie spełnia tego kryterium i rozpowszechnia utwór np. na prowadzonych warsztatach? Powinna co najmniej uzyskać zgodę podmiotu uprawnionego i jeżeli tego zażąda, zapłacić mu stosowne wynagrodzenie.

Konsekwencje naruszenia postanowień Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych wylicza artykuł 115. przytaczanej ustawy, informując, że wszelkim pod-

miotom zaangażowanym w taki proceder grozi odpowiedzialność karna, a działania tego rodzaju są traktowane jako przestępstwa. Dotyczy to zarówno osób fizycznych, pracujących na własny rachunek, jak i pracowników instytucji odpowiedzialnych za rozpowszechnianie utworów bez zgody ich twórców. Minimalny zakres odpowiedzialności to kara grzywny, a maksymalny to trzy lata pozbawienia wolności.

Bibliografia:

Gola R., *Prawo autorskie-komentarz dla praktykantów*, Gdańsk 2010

Krajewski M., *Prawnokarna ochrona własności intelektualnej na podstawie przepisów prawa autorskiego*, Włocławek 1998

Markiewicz R., *Dzieło literackie i jego twórcy w polskim prawie autorskim*, Kraków 1984

Machała W., *Dozwolony użytek prywatny w polskim prawie autorskim*, Warszawa 2003

Michał Misiarek – doktorant Katedry Prawa Cywilnego i Handlowego Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Szczecińskiego

Dobre praktyki

Projekt Comenius: Mobilność Kadry Nauczycielskiej

Sztuka po angielsku

Szwajcarka, Rumunka, Niemka, Chorwatka, dwie Szwedki, dwie Norweżki, trzy Islandki – w takim składzie spotkałyśmy się pierwszego dnia projektu „One week course for teachers of art and design”.

Przy bramie zabytkowego zamku w Colchester, 100 km od Londynu czekał na nas autobus, który zawiózł nas do Dedham – niewielkiego miasteczka, w którym całe życie mieszkał i tworzył John Constable. Przewodnik – starszy pan odziany w przeciwdeszczowy płaszcz oprowadzał nas po okolicy, pokazując jedną z trzymanyh w ręce reprodukcji malarza. Niewiele się zmieniło od czasów, kiedy artysta przechadzał się po okolicy. Jakby czas zatrzymał się w dziewiętnastym stuleciu. Ta sama chata, młyn, most, leniwa rzeka. W oddali wieża kościoła, którą Constable umieścił na swoim obrazie tam, gdzie akurat pasowała mu do kompozycji.

Kolejne dwa dni upływały na poznawaniu technik, według których nauczyciele pracują z dziećmi i młodzieżą. Emma, nauczycielka ze szkoły artystycznej prezentowała m. in. takie sposoby oceniania uczniów, aby dokładnie wiedzieli czy robią postępy. Emerytowany profesor z tej samej szkoły rozdał akwarele i papier, zachęcając nas do malowania. Pokazał i wyjaśnił, w jaki sposób odwzorowanie martwej natury można łatwo przekształcić w obraz abstrakcyjny w stylu Pieta Mondriana czy Paula Klee. Poznawaliśmy też metodę uczenia się języka poprzez sztukę: CLIL (Content and Language Integrated Learning) Pracowaliśmy w grupach, tworząc, dyskutując



Następny dzień – Londyn. Tate Modern. Przewodniczka, młoda dziewczyna z wielką torbą na ramieniu proponuje nam co chwile udział w nowych zadaniach plastycznych, pozostających w relacji z obrazami lub instalacjami w galerii. Dostawaliśmy kolejno: sznurek, papier, kredki, ołówki. Szczegółowo omawialiśmy każde ćwiczenie wraz z wieloma wariantami, jakie można wypróbować w pracy z uczniami.

Znów deszcz, na szczęście blisko do przystani, z której przemieściliśmy się promem do następnej galerii – Tate Britain. Sale wystawowe z obrazami Turnera. Krótka wizyta u Williama Blake'a, którego tu całkiem spory zbiór. Kończymy nieco bardziej współcześnie: Baconem i obrazami optycznymi Bridget Riley.

Dzień piąty. Wizyta w szkole. Sekretarz szkoły (jak się okazało Szkot pochodzenia polskiego) wręcza nam wykaz sal i zajęć. Oglądamy lekcje plastyki (portret); projektowania w sali komputerowej (gotowy projekt jest wykonywany z użyciem maszyn poligraficznych oraz drukarki 3D) oraz uczestniczymy w zajęciach technicznych: zadanie polega na zaprojektowaniu butelki do perfum przy użyciu kostki styropianu, papieru ściernego i farb.

Na każdej ścianie hasła zachęcające do kreatywności, ale także ewaluacji: Czego się dziś nauczyłeś?, Co możesz poprawić?

Angielscy nauczyciele spędzają większość swojego pozalekcyjnego czasu na sprawdzaniu prac i pisaniu „oceny korygującej”. Każda praca ucznia wymaga komentarza zawartego w dwóch głównych punktach: Co jest dobre? oraz Co mógłbyś poprawić?



Zajęcia plastyczne z uczniami

Przejazd i spacer po okolicznych wioskach i miasteczkach dopełniał wrażeń pierwszego dnia pobytu na wyjeździe.

i prezentując nasze spostrzeżenia. Prowokowanie do rozmowy w przypadku tej metody jest kluczowe.

Na plastyce uczniowie realizują kolejny etap swojego portretu – a obok nich karteczka zapisana zielonym atramentem z komentarzem nauczyciela, odnosząca się do poprzedniego etapu pracy. Dla ucznia jest to jasna informacja, jak ma pracować, co poprawić, aby osiągnąć cel. Zielony tusz jest po to – tłumaczy nam Emma, aby informacja dla ucznia miała łagodny wydźwięk.

Ponownie Londyn. W Courtauld Institute of Art oprowadzanie z przewodnikiem, który zachęca nas do przygotowania zajęć interpretacyjnych w grupach dla hipotetycznej młodzieży. Po pierwsze, mamy wybrać obraz i metodą pytań przeanalizować go wraz z uczestnikami kursu. Po drugie, wybrać wspólne zagadnienie do poprowadzenia zajęć na temat wielu obrazów. Wraz ze „Szwajcarią”, „Chorwacją” i „Szwecją” wybrałyśmy „Motyw tkanin w obrazach klasycznych”.

Kolejny punkt programu to National Portrait Gallery. Tym razem zamiast wypchanej tor-

by na ramieniu przewodniczka pchała cały wózek wyładowany materiałami dydaktycznymi. Znajdowały się w nim najróżniejsze rekwizyty: krynolina, perły, gryzaczek na czerwonej wstążce, kapelusze, próbki materiału, a nawet lapis lazuli – kamień, z którego malarze otrzymywali niebieską farbę. Wszystko po to, abyśmy mogli, podchodząc do portretu rodziny królewskiej lub książęcej, jak najlepiej go zrozumieć. Wizualizacja miała nam pomóc w refleksji nad portretowanymi postaciami władców i ich rodzin, skłonić do uzmysłowienia sobie, co nosili, jak się w tym czuli, o czym myśleli utrwaleni na płótnach modele.

Podczas tygodniowego kursu mieszkaliśmy u angielskiej nauczycielki. Mieszkanie u rodziny jest popularne i wprowadza dodatkowy, bardzo domowy wymiar. Nie było naszej gospodynii łatwo, gdyż jako nauczycielka prawa w liceum miała mnóstwo pracy ze sprawdzaniem wypracowań i opatrywaniem każdego z nich komentarzem.

Miesiąc przed wyjazdem uczestniczyłam w czterotygodniowym kursie (www.coursera.org) organizowanym przez Muzeum Sztuki Współczesnej (MoMa) w Nowym Jorku. Sądziłam, że mając możliwość uczenia się i dyskusowania z innymi kursantami na platformie internetowej nie ma potrzeby ruszać w drogę. To jednak zupełnie inne doświadczenie. Spędziłam wraz z pozostałymi uczestniczkami cały tydzień, rozmawiając, poznając się wzajemnie. Nasze relacje są znacznie głębsze i mamy wielką ochotę spotkać się ponownie. Przygotowujemy wspólnie w naszych szkołach projekt zainspirowany udziałem w tym wyjeździe.

Agnieszka Jankiewicz
– kulturoznawca, nauczycielka wiedzy o kulturze oraz plastyki w Zespole Szkół nr 2 w Poznaniu



Wdrażanie nowych standardów jakości kształcenia zawodowego

Poznańska „odzieżówka” pionierem

W ramach reformy kształcenia zawodowego doczekaliśmy się w ostatnim czasie standardów jakości kształcenia zawodowego przygotowanych przez KOWEŻiU. Opracowanie powstało w ramach realizacji unijnego projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”. Jest to bardzo przydatne kompendium wymagań, które może służyć podniesieniu jakości nauczania zawodu w obecnym systemie kształcenia młodzieży.

W poznańskim Zespole Szkół Odzieżowych im. Władysława Reymonta, placówce z bardzo bogatą tradycją w nauczaniu zawodów, od dawna poszukiwano efektywnych metod pracy z uczniem. Jedną z inicjatyw była realizacja (od września 2011 do września 2013) międzynarodowego projektu „Transfer Innowacji – QuaG”. Stworzył on okazję do wnikliwego przyjrzenia się jakości zarządzania w naszej szkole oraz wymiany doświadczeń z placówkami oświatowymi wielu krajów – beneficjentami projektu.

W efekcie współpracy z Bułgarią, Niemcami, Łotwą, Polską i Rumunią, a także międzynarodowym stowarzyszeniem EAQUALS z Wielkiej Brytanii zostało opracowane kompendium zawierające praktyczne wskazówki, porady i przykłady zastosowania wytycznych jakości w procesie edukacyjnym. Szkoła wniosła istotny wkład w prace projektowe, docenione przez koordynatorów – RKW Berlin GmbH. Organizowane przez ZSO dwa warsztaty dla szkół zawodowych z Pol-

ski propagowały nowe wytyczne i jednocześnie umożliwiły wnikliwą opinię uczestników na temat wdrażania normy.

Najważniejszym efektem tych spotkań było uświadomienie uczestnikom znaczenia wdrażania wytycznych dla doskonalenia jakości kształcenia zawodowego. Wypracowane wspólnie materiały zawierają zalecenia dotyczące zarządzania organizacjami szkolącymi z uwzględnieniem odrębności kulturowych krajów i regionów. Ponadto zapewniają wysoką jakość pracy w szybko zmieniających się warunkach gospodarczych i społecznych. Dodatkowo oferują placówkom edukacyjnym ważne wskazówki i sugestie w zakresie rozwiązywania problemów badawczych związanych z edukacją.

Dokument ten składa się z sześciu części, a ostatnia z nich podaje konkretne wskazówki odnośnie do transnarodowych procesów nauczania opartych na zasadach jakości. Szczególnie interesującym dla szkół podrodziałem może być ten, dotyczący ewaluacji kształcenia. Opisuje on jak należy mierzyć i analizować stopień realizacji celów nauczania oraz skuteczność i jakość usługi edukacyjnej. W innym miejscu znajdziemy opis kompetencji, które powinien posiadać pracownik oświaty w ramach doskonalenia zawodowego i doksztalcania się, aby móc realizować zadania w kontekście transgranicznej edukacji i mobilności siły roboczej. Cennym uzupełnieniem WYTYCZNYCH JAKOŚCI jest Kompendium prezentują-

ce przykłady praktycznego zastosowania wska-zówek jakości.

Zespół Szkół Odzieżowych propaguje wytyczne jakości nie tylko w kraju ale i poza jego granicami. Zainteresowała nimi organizacje edukacyjne w Gruzji. Niebawem, podczas wymiany młodzieży z Kutaisi, przedstawi założenia normy jakości ISO w tamtejszej szkole zawodowej.

Nasza szkoła jest jedną z dwóch placówek edukacyjnych w Polsce, która wdrożyła standardy jakości i uzyskała certyfikat ISO 29990: 2010. To dowód wzorowego zarządzania jakością kształcenia zawodowego i nauczania w tej placówce, a jednocześnie czynnik mobilizujący do ustawicznej ewaluacji. Pozytywna ocena audytorów zewnętrznych jest warunkiem przedłużenia certyfikatu na kolejne lata.

Szkoła mająca tak bogate doświadczenie i wymierne efekty w realizacji normy ISO nie musi obawiać się wdrażania standardów jakości kształcenia zawodowego opracowanych przez KOWEŻiU. Standardy tego ośrodka generalnie nie odbiegają od WYTYCZNYCH JAKOŚCI wypracowanych dla placówek edukacyjnych analizowanych w projekcie „Transfer Innowacji – QuaG” w ramach programu uczenia się przez całe życie Leonardo da Vinci.

Przed szkołami zawodowymi stoi poważne wyzwanie – uświadomienie społeczeństwu rangi i znaczenia edukacji zawodowej. Niewątpliwie środkiem do tego celu jest ustawiczne podnoszenie jakości nauczania i wdrażanie standardów jakości właściwych dla nowoczesnej szkoły. Zainteresowanych WYTYCZNYMI JAKOŚCI zachęcamy do zapoznania się z nimi na stronie projektu: www.quag.eu

Maria Korczak – koordynator projektu „Transfer Innowacji – QuaG”;
nauczycielka informatyki i kierownik praktyk
w Zespole Szkół Odzieżowych w Poznaniu

Joanna Turkiewicz – partner projektowy; nauczycielka języka angielskiego w ZSO w Poznaniu

Projekt edukacyjny Publicznej Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu

Nadajemy audycję z ptasiego kraju...

Projekt rozwijał różne kompetencje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Gwoździem programu było przygotowanie przez uczestników nagrania w profesjonalnym studiu radiowym.

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu już od kilku lat prowadzi zajęcia rewalidacyjne dla uczniów z Zespołu Szkół Specjalnych nr 101 w Poznaniu. W trakcie wspólnych spotkań młodzież uczy się przede wszystkim pracy w grupie, otwartości w kontaktach międzyludzkich, pełnienia określonych ról społecznych oraz przygotowuje się do aktywnego i w miarę możliwości samodzielnego życia.

W ubiegłym roku szkolnym zostałam opiekunem sześciuosobowej grupy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Początki pracy z młodzieżą nie były łatwe. Nowe środowisko, opiekun, pracownicy Biblioteki, liczni czytelnicy – wszystko to sprawiało, że uczniowie reagowali onieśmieniem i wycofaniem. Jednak w miarę upływu czasu przekonali się do nowych realiów, zaakceptowali i bardzo polubili pracę na rzecz Biblioteki.

Kiedy Sejm ogłosił, że rok 2013 będzie Rokiem Juliana Tuwima, przyszedł mi do głowy pomysł zrealizowania wraz z „moją” młodzieżą projektu edukacyjnego. Uzasadnienie uchwały sejmowej brzmiało: *Obie rocznice {szśćdziesiąta rocznica śmierci poety i stulecie jego debiutu} stanowią okazję do oddania hołdu wielkiemu poecie, który kształtował język, wyobraźnię i społeczną wrażliwość wielu pokoleń Polaków, ucząc ich zarazem poczucia humoru i ukazując optymizm codziennego życia.* Pomyślałam, że to bardzo dogodna okazja do tego, aby nie tylko przybliżyć uczniom sylwetkę wybitnego twórcy kultury polskiej, ale również rozwinąć kompetencje językowe i społeczne moich podopiecznych. Oczywistym też było dla mnie, że cel główny projektu musi być ściśle doprecyzowany i powinien koncentrować się na bardzo określonych zadaniach, które byłyby źródłem dobrej zabawy i satysfakcji dla uczniów.

Postanowiłam oprzeć się na jednym utworze poety – wierszu „Ptasie radio”, zaś głównym celem uczynić nagranie tekstu w profesjonalnym studiu nagrań. Cele szczegółowe sprowadzały się do różnych aspektów poznawczych – literacko-językowych, przyrodniczych oraz wychowawczo-społecznych. Projekt zakładał też doskonalenie umiejętności komunikowania się młodzieży w zakresie czytania, mówienia, słuchania i pisania.

Aby przystąpić do projektu, musiałyśmy zgromadzić odpowiednich sojuszników i zasoby. Nieoceniony przy realizacji projektu okazał się zaprzyjaźniony z pracownikami Biblioteki inżynier radiowy. Przychylność znalazłam także u dyrektora Biblioteki – pani Danuty Wielbowicz, a niezrównaną pomoc u wychowawczyni młodzieży – pani Małgorzaty Wypych.



Uczniowie Zespołu Szkół Specjalnych nr 101 w Poznaniu w profesjonalnym studiu nagrań.

Zasoby, z których korzystali uczniowie, to w głównej mierze sprzęt elektroniczny: aparat fotograficzny, komputer z dostępem do Internetu, dyktafon, a także profesjonalny sprzęt do realizacji i nagrywania audycji radiowych.

Projekt został podzielony na pięć bloków tematycznych, z których każdy przekazywał uczniom różne treści. Podczas pierwszych zajęć przypomnieli sobie postać Juliana Tuwima – rozwiązując krzyżówkę, odwołali się do wcześniej zdobytej wiedzy. Pracując z tekstem wiersza, nauczyli się odnajdować wyrazy dźwiękonaśladowcze w utworze, a także sami je wymyślali. Zainteresowanie uczniów na kolejnych zajęciach wzbudziła gra edukacyjna polegająca na rozpoznawaniu wizerunków ptaków figurujących na specjalnie przygotowanych kartkach oraz dopasowywaniu do nich ptasich odgłosów odtwarzanych z nagrania. Zabawa ta stała się jedną z form oswajania tekstu „Ptasie radio”. Kolejne spotkanie przygotowywało już bezpośrednio do realizacji nagrania radiowego. Uczniowie rozdzielili pomię-



dzy siebie poszczególne role: lektorów oraz techników wspomagających nagranie. Najbardziej atrakcyjną formą zajęć było oczywiście *clou* programu, czyli wycieczka do lokalnej rozgłośni radiowej. Najpierw zwiedzili radio oraz wysłuchali krótkiej pogadanki na temat pracy w rozgłośni, następnie pod okiem inżyniera radiowego przystąpili do nagrywania fragmentu wiersza. Z uwagą wysłuchali praktycznych wskazówek pracowników radia oraz wybranego spośród siebie reżysera. Naturalnie wiele emocji towarzyszyło nagraniu recytacji, mimo że mieli już ją doskonale przećwiczoną na poprzednich zajęciach.

Ostatnie spotkanie w ramach projektu miało na celu prezentację jego rezultatów. Uczniowie przejęli zadania zespołu redakcyjnego, opracowującego news internetowy. Poznali podstawowe zasady konstruowania informacji wg klasycznych pytań: co? kto? kiedy? gdzie? Wspomagani przez opiekunów zrehabilitowali i zamieścili na stronie internetowej Biblioteki notkę informacyjną o wycieczce do radia, nagranie wiersza w formacie MP3 oraz zdjęcia z realizacji projektu (pbp.poznan.pl/node/977).

Ważnym aspektem projektu była także jego ewaluacja. Uczniowie bardzo pozytywnie ocenili udział w zadaniach projektowych. Najwięcej satysfakcji sprawiła im możliwość zwiedzenia radiowych zakamarków, pogadanka z pracownikami radia. Poczuciem dumy napawało ich to, że dokonali profesjonalnego nagrania audycji radiowej. Dla mnie, jako opiekuna grupy i pomysłodawcy projektu, największą radością okazało się obserwowanie indywidualnych postępów uczestników oraz ich grupowego sukcesu. W mojej ocenie nieoczekiwanym rezultatem podjętych działań było otwarcie się młodzieży na innych, nieznanym im dotąd ludzi oraz sprostanie nowym stresującym sytuacjom. Dzięki udziałowi w projekcie stali się bardziej pewni siebie, pogłębili swoje umiejętności pracy w grupie, a co najważniejsze każdy z nich ujawnił swój ukryty talent – językowy, aktorski, fotograficzny czy też techniczny.

W moim przekonaniu metoda projektu jako jedna z aktywizujących form kształcenia doskonale sprawdza się w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Zapraszam do zapoznania się z rezultatami projektu na stronie internetowej Biblioteki w zakładce „Bank dobrych pomysłów” (pbp.poznan.pl/node/1086).

Joanna Koterba
— nauczyciel bibliotekarz
w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej w Poznaniu



Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu

sekretariat: te./fax 61 861 69 74 wypożyczalnia: tel. 61 851 88 01
Zapraszamy – ul. Bułgarska 19 (wejście od ul. Ptasiej)

Dojazd: T - 1, 6, 13, 15 (Stadion Miejski)
Wypożyczalnia : wypo@pbp.poznan.pl
Informacja : info@pbp.poznan.pl
Czytelnia : czytelnia@pbp.poznan.pl

A - 50, 63, 91 (Marszałkowska)
Biblioteka czynna codziennie w godzinach:
Poniedziałek – piątek 9.00 – 19.00
Sobota – 9.00 – 15.00

Zapraszamy do współpracy wszystkich nauczycieli

Oferta PBP
na rok szkolny
2013/2014

Warsztaty metodyczne:

- opracowanie rzeczowe zbiorów
- MOL Optimum
- awans zawodowy

Zespoły samokształceniowe
dla bibliotekarzy w 11 filiach
Biblioteki

Metodyczne warsztaty dla
bibliotekarzy

Targi Edukacyjne

Tydzień Bibliotek
(maj 2014):

- ciekawe wystawy
- interesujące spotkania

Lekcje biblioteczne
dla maturzystów

Zajęcia rewalidacyjne
dla dzieci
i młodzieży

Zajęcia edukacyjne
dla przedszkolaków
i uczniów

Udostępnianie
zbiorów
Regionalnej
Izby Pamiętek
Oświatowych

Pakiety tematyczne na podstawie:

- artykułów z czasopism
- książek
- źródeł internetowych

Informacje o nowościach
pedagogicznych

Newsletter:

- oferta
- reklama

Infobrokerstwo

więcej informacji na stronie: pbp.poznan.pl

odn.poznan.pl



informator 2013/2014



500

wizyt miesięcznie
dołącz do nas!



ponad

51000

odwiedziliśmy miesięcznie
odwiedź nas!

od pierwszego września zgłosiło się

6551

nauczycieli
zapraszamy!

rocznie szkolimy ponad

6000

nauczycieli

dołącz do nich!