Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu

Nr 2-2014/2015

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825

ISO 9001
OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU

Diagnostyka
System wspomagania szkół

Dydaktyka
Fantastyczne nauczanie

Inspiracje
Gry i zabawy w edukacji wczesnoszkolnej

Sylwia Prądzyńska

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa realizuje projekt pt. *PI: Innowacyjny program rozwijający psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne u uczniów klas IV_VI z terenów wiejskich, miejsko-wiejskich i miast do 25 tys. mieszkańców województwa wielkopolskiego.* Projekt realizowany jest w ramach Priorytetu IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działania 9.3: Upowszechnienie formalnego kształcenia ustawicznego w formach szkolnych.

Projekt współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowany w okresie od 30.03.2013 r. do 28.03.2015 r.

Celem projektu jest włączenia do procesu dydaktycznego w 6 klasach szkół podstawowych z terenów wiejskich, miejsko-wiejskich i miast do 25 tys. mieszkańców województwa wielkopolskiego innowacyjnego programu rozwijania psychoedukacyjnych kompetencji interpersonalnych, takich jak: komunikacyjne, współdziałania, innowacyjności i twórczego myślenia, pewności siebie, adaptacyjne, sprawnego zarządzania sobą, poznawcze, motywacyjne, kulturowe i aksjologiczne oraz budowania kapitału społecznego. Te 10 kluczowych psychoedukacyjnych kompetencji interpersonalnych (PKI) sprzyja nauce każdego przedmiotu, wpływając na osiągnięcia ucznia i efektywność procesu dydaktycznego.

Program opracowany w ramach projektu przeznaczony jest do realizacji podczas procesu dydaktycznego na godzinach wychowawczych, co zagwarantuje wysoką skuteczność, gdyż wychowawca zna najlepiej uczniów danej klasy. Program realizowany będzie poprzez metody psychoterapeutyczne, np.: rozwiązywanie problemów dywergencyjnych i konwergencyjnych; gry interpersonalne; warsztaty poznawcze; treningi: autogenne, interpersonalne, twórcze, relaksacyjne; medytacje; techniki: dialogowe, interpretacji, analizy i interpretacji, oporu, przepracowywania, modelowania.

Program realizowany jest podczas zajęć warsztatowych, przebiegających zgodnie z 4 poniższymi fazami postępowania psychoterapeutycznego:

- początkowej – nawiązanie kontaktu i angażowanie ucznia,
- wglądu – dążenie do zrozumienia własnych problemów,
- przygotowania do zmian i ćwiczenia nowych zachowań (rozwiązań problemów),
- utrwalania i rozszerzania zmian.

Projekt jest na końcowym etapie testowania produktu.
Wszyscy zainteresowani wdrożeniem opracowanego produktu i narzędzi mogą skorzystać z materiałów projektowych.
Szczegółowe informacje dotyczące projektu znajdują się na stronie **www.wsnhid.pl**.
Kontakt do biura projektu **tel. 61 27 11 178**

Wspieranie dziecka młodszego na pierwszym i kolejnych etapach edukacji w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego to szczególne wyzwanie dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i powoli także szkoły podstawowej na drugim etapie edukacyjnym.

W bieżącym numerze zwracamy uwagę na pracę z tymi dziećmi z wykorzystaniem metody projektu, poprzez zabawę i umiejętnie przygotowane eksperymenty szkolne. Autorami tych publikacji są nauczyciele praktycy, doradcy metodyczni. Warto skorzystać z ich doświadczeń w codziennej pracy. Nauczycieli polonistów zachęcamy do wykorzystania literatury fantastycznej jako kanwy w nauczaniu i wychowaniu. Niewątpliwie ważnym, a często lekceważonym elementem pracy wychowawczej jest rozwijanie kompetencji interpersonalnych, o których piszą, wskazując też cenne źródło pozyskania materiałów, autorki publikacji „O potrzebie rozwijania kompetencji interpersonalnych w szkole". Bezpieczeństwo danych osobowych gromadzonych w szkołach i placówkach jest też tematem artykułu, na którego uwagę powinni zwrócić dyrektorzy placówek oświatowych, ale też każda osoba mająca do czynienia z pozyskiwaniem, przetwarzaniem i gromadzeniem danych osobowych.

Realizowany od ponad roku w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu program wspomagania szkół stał się tematem publikacji opartej na spostrzeżeniach ze spotkania fokusowego z dyrektorami placówek i szkół, które zaprosiły Ośrodek do realizacji tego przedsięwzięcia. Warto zapoznać się z wypowiedziami uczestników fokusu i może, idąc ich śladem, skorzystać z tej nowej propozycji wspierania rozwoju.

Zachęcam do lektury i wykorzystania jego zawartości w codziennej pracy dydaktycznej.

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

Dydaktyka

Fantastyczne nauczanie ... 4

Diagnostyka

System wspomagania szkół ... 5

O potrzebie rozwijania kompetencji interpersonalnych w szkole ... 7

Inspiracje

Gry i zabawy w edukacji wczesnoszkolnej ... 8

Żyj smacznie i zdrowo ... 9

Komunikacja społeczna

Oddychaj głęboko – to fundament życia ... 10

Wychowanie

Przeciw marazmowi ... 11

Trening asertywności w szkole ... 12

Zarządzanie sobą i innymi

Ochrona danych osobowych ... 13

Dobre praktyki

W królestwie kotów ... 14

Malowanie słowem ... 16

Ludzie miejsca zdarzenia

Zacna Jubilatka ... 17

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: uczyclepiej@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

Aneta Baranowska
Anita Basińska
Małgorzata Tadeusz-Ciesielczyk
Agnieszka Jeran
Michał Misiarek
Agnieszka Mróz
Lidia Kurzawa-Pabin
Marek Pustowaruk
Małgorzata Rutkowska
Kamila Słupska
Ewa Superczyńska
Danuta Wielbowicz

Opracowanie graficzne

Aleksandra Wolna
Tomasz Filipionek

Autorzy grafiki

Sylwia Pragłowska (okładka)

Druk

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

Kilka uwag o dydaktycznych pożytkach z literatury fantasy

Fantastyczne nauczanie

Współczesna literatura fantastyczna obecna jest w dydaktyce języka polskiego coraz wyraźniej. Potwierdza to zarówno praktyka nauczania, jak i zapisy podstawy programowej. Sytuacja ta otwiera przed nauczycielem określone możliwości, ale rodzić może także pewne obawy.

Fantastyka literacka to szansa na spotkanie kompetencji polonisty z czytelniczymi preferencjami młodzieży. Dominacja fantastyki w adresowanej do młodych odbiorców ofercie wydawniczej i w sferze ich lekturowych wyborów wydaje się niewątpliwa w kontekście głośnych bestsellerów, które w czasie ostatnich kilkunastu lat stawały się kolejno fenomenami tego obiegu czytelniczego. Rzecz oczywista: sukcesu rynkowego książki i jej wartości literackiej nie sposób rozpatrywać jako kategorii wprost proporcjonalnych; status bestsellera nie przekłada się bezpośrednio na potencjał danego tekstu w zakresie kształcenia literackiego.

Niemniej dostrzegam tutaj szansę i wyzwanie, których polonista nie powinien zupełnie ignorować. Doświadczenia zaprzyjaźnionych dydaktyków utwierdzają mnie w tym przekonaniu. Nauczyciel wyposażony w metody i narzędzia literacko-kulturowego kształcenia może z powodzeniem wkroczyć w dziedzinę uczniowskich wyborów literackich, doskonaląc umiejętności uczniów w zakresie rozpoznawania i rozumienia konwencji (np. fantastyki naukowej, horroru, fantasy, baśni, utopii i dystopii, różnych form hybrydycznych); mechanizmów kultury popularnej; funkcjonalności i zasadności wykorzystania określonych motywów i kategorii estetycznych (np. grozy, makabry, erotyki); odniesień do tradycji literatury i kultury; czy wreszcie przekładu tekstu literackiego na kod innego, najczęściej filmowego, medium. Wspólna refleksja o tym, „jak" i „z czego zrobiony" został fantastyczny bestseller może okazać się dobrym punktem wyjścia do kształcenia umiejętności jakościowego różnicowania, więc wartościowania literatury.

W odwołaniu do własnych doświadczeń zaryzykuję stwierdzenie, że literatura fantastyczna, zwłaszcza ta z popularnego obiegu, wciąż jednak bywa przez polonistów traktowana z pewną mieszaniną niechęci, lęku i pogardy – jako literatura gorsza. Podobne uogólnienia, przynosząc diagnozy zbyt jednoznaczne, bywają, oczywiście, wadliwe. A jednak nie sposób oprzeć się wrażeniu, że o ile fantastyka naukowa, wsparta na autorytecie Stanisława Lema i jakości jego pisarstwa, znalazła swoje miejsce w dydaktycznym kanonie literatury, o tyle np. literatura fantasy traktowana bywa z nieufnym dystansem. Z czego ów dystans wynika?

Przypuszczam, że argument eskapistycznej kompensacji, który nierzadko przywoływany jest jako wyjaśnienie popularności tej konwencji, w wielu wypadkach może rozstrzygać o ocenie fantastyki tego typu. Na jej niekorzyść świadczy niewątpliwie również jakość dużej części publikowanych tekstów. Fantasy okazała się niezwykle podatna na komercjalizację i będącą jej skutkiem konwencjonalizację, a skutkiem tych procesów jest obfitość utworów, które łatwiej uznać za produkty, wychodzące naprzeciw oczekiwaniom konsumentów literatury, niż za pełnoprawne dzieła sztuki słowa i wyobraźni. W rezultacie duża część tej prozy może zniechęcać schematyzmem w konstrukcji świata przedstawionego, inercyjną wtórnością wyobraźni, eksponowaniem dynamicznej akcji i bezpośredniego efektu emocjonalnego kosztem prawdopodobieństwa i intelektualnego zaangażowania odbiorcy na głębszym poziomie niż czysto ludyczna satysfakcja. To wszystko prawda. Ale nawet te literackie słabości można w kształceniu polonistycznym przekuć w dydaktyczne walory: rozpoznanie właściwości literatury rozrywkowej to przecież ważny krok ku bardziej wyrafinowanemu smakowi literackiemu.

Nie wolno jednak zapominać, że fantasy, jak każda konwencja, reprezentowana jest nie tylko przez teksty z owego popularnego poziomu, w których funkcja rozrywkowa okazuje się nierzadko nie tylko funkcją dominującą, lecz wręcz – jedyną. Bogatszej przyjemności czerpanej z lektury i większego pożytku dydaktycznego szukać należy w tekstach o znaczących walorach estetycznych i intelektualnych.

Twórcy, których nie sposób w tym kontekście pominąć, to oczywiście Ursula K. Le Guin i J. R. R. Tolkien. Dzieła reprezentujące fantasy mitopoetycką – „Hobbit", „Władca Pierścieni", wybrane fragmenty „Silmarillionu" (np. opowieść o Berenie i Lúthien) otwierają szereg możliwości dydaktycznych. Jako fenomen współczesnej kultury popularnej prowokują pytania o przyczyny atrakcyjności dla dzisiejszego czytelnika wizji, która estetycznie i światopoglądowo zakorzeniona jest w micie i dawnej epice bohaterskiej (zwłaszcza reprezentującej epickie tradycje kultur północy Europy). Czego szuka, co znajduje w takim świecie współczesny czytelnik, nieskory przecież sięgać po skandynawskie „Eddy", sagi czy choćby po „Beowulfa"? Warto również podjąć zadanie rekonstrukcji wizerunku bohatera nieheroicznego oraz etosu, który on reprezentuje; aksjologiczno-metafizyczny rdzeń stanowi bowiem istotny klucz do interpretacji Tolkienowskiego dzieła. Kreowane przez niego postacie stanowić mogą ponadto ciekawe uzupełnienie refleksji o tradycyjnych wizerunkach bohaterów epiki antycznej, średniowiecznej czy też powieści historycznej. Dla polonisty, który zdecyduje się pracować z tekstami Tolkiena, lekturą szczególnie godną uwagi i polecenia jest jego esej „O baśniach". Stanowi on wykładnię twórczego światopoglądu i metody pisarza.

„Czarnoksiężnik z Archipelagu" Le Guin – pierwsza część cyklu o Ziemiomorzu – to przede wszystkim opowieść o dojrzewaniu do odpowiedzialności. Ewolucja, jaką przechodzi główny bohater powieści – od pożądającego mocy, lekkomyślnego adepta magii do rozumiejącego własne słabości i mądrze mierzącego się z konsekwencjami swoich czynów czarownika – to materiał na ciekawą charakterystykę, ale przede wszystkim punkt wyjścia do aksjologicznej refleksji. Ambitnych uczniów zainteresować mogą dodatkowo obecne w „Czarnoksiężniku" inspiracje zaczerpnięte z myśli Dalekiego Wschodu (taoizm) oraz z tradycji psychologii analitycznej (Jungowskie archetypy).

Twórczość, niewymienionego w podstawie programowej Terry'ego Pratchetta, może się okazać interesująca ze względu na podejmowaną przez pisarza problematykę, bogactwo nawiązań do tradycji kultury i wielopostaciowy komizm. Wprawdzie organizacja świata przedstawionego w pierwszych częściach słynnego cyklu o świecie Dysku podporządkowana jest przede wszystkim efektowi humorystycznemu, to jednak w kolejnych częściach seria ewoluuje w sposób, nadający jej pewien ciężar problemowy. Tematy m. in. śmierci („Mort", „Kosiarz"), narodowych szowinizmów („Bogowie, honor, Ankh-Morpork"), wojny („Potworny regiment"), rewolucji („Straż nocna"), mechanizmów kultury masowej („Ruchome obrazki", „Prawda") po-

dejmuje Pratchett ze swobodą i humorem, ale zarazem w sposób prowokujący do poważniejszej refleksji.

Warto też zwrócić uwagę na powieść „Nacja" tego autora. To skierowana do młodego czytelnika historia o dojrzewaniu, w której problem odpowiedzialności spleciony został z przedstawionym w interesujący sposób wyzwaniem międzykulturowego porozumienia. Analiza stopniowego dorastania bohaterów do ról, którym muszą sprostać, postaw, które przyjmują wobec stojących przed nimi wyzwań, oraz wartości, w imię których podejmują trud porozumienia i współpracy mimo dzielących ich różnic, a także ważne w powieści zagadnienie stosunku do tradycji mogą stać się kanwą cyklu zajmujących lekcji.

Mając okazję mówić o rodzimej literaturze fantasy i wskazywać w niej utwory o walorach artystycznych i problemowych, zwykłem wymieniać „Gar'IngawiWyspę Szczęśliwą" Anny Borkowskiej, „Inne pieśni" Jacka Dukaja oraz „Wichry Smoczogór" i „Poszarpane granie" Wita Szostaka. Dwa pierwsze, zwłaszcza zaś intelektualna powieść Dukaja, mogą się okazać dla młodego odbiorcy zbyt dużym wyzwaniem. Jednak proza Szostaka wydaje mi się godna uwagi w perspektywie dydaktycznej. Te napisane piękną polszczyzną utwory, wyrosłe z fascynacji autora z jednej strony kulturą (szczególnie zaś muzyką) Podhala i Huculszczyzny, z drugiej – prozą Tolkiena, są przykładem fantasy odbiegającej od kojarzonych z konwencją schematów. Czerpiąc wielorako z folkloru, podejmują problem zderzenia tradycji opartej na micie i rytuale z naukowo-racjonalistycznym widzeniem rzeczywistości, przede wszystkim zaś dotykają podstawowych zagadnień ludzkiej kondycji: śmierci, tożsamości, miłości, dorastania do odpowiedzialności i mądrości. Wśród utworów, w których dynamiczna akcja, fabularne napięcie i bezpośredni, choć powierzchowny efekt emocjonalny stają się celami samymi w sobie, proza Szostaka wyróżnia się nienachalną, lecz angażującą refleksyjnością i niespiesznym tempem celebrowanej opowieści. Wydaje się, że jest to materiał z dużym dydaktycznym potencjałem, choć zastrzec trzeba, iż specyfika tej prozy z pewnością nie trafi w gusta każdego młodego odbiorcy.

Ten szkicowy, hasłowy wręcz i bardzo zawężony przegląd, nie wyczerpuje, rzecz jasna, zagadnienia. Być może jednak posłuży on jako zachęta do śmielszego wykorzystania literatury fantastycznej w praktyce dydaktycznej – i do dalszych poszukiwań i odkryć, dokonywanych wspólnie z uczniami.

dr Marek Pustowaruk
– wykłada historię literatury współczesnej i wiedzę o kulturze w Kolegium Nauczycielskim we Wrocławiu; autor książki „Od Tolkiena do Pratchetta. Potencjał rozwojowy fantasy jako konwencji literackiej", wydanej nakładem Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego.

Wywiad fokusowy z dyrektorami szkół

System wspomagania rozwoju szkoły

Nową formą wspomagania szkoły/placówki jest podejście systemowe. Za najważniejsze uważa się zespołowe uczenie się nauczycieli oraz podnoszenie jakości pracy, niezależnie od już osiągniętego stopnia rozwoju.

Podstawowe założenia nowej koncepcji są następujące:

1. Wspomaganie obejmuje szkołę rozumianą jako złożony, wieloaspektowy system.
2. W procesie wspomagania placówki uwzględnia się jej autonomię w rozwiązywaniu problemów oraz specyficzne potrzeby określone w diagnozie, prowadzonej przez całą społeczność szkolną.
3. Działania prowadzone na rzecz rozwoju szkoły ujęte są w rocznym planie, wypracowanym przez dyrektora szkoły i radę pedagogiczną na podstawie zdiagnozowanych potrzeb placówki.

W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu proces wspomagania szkół i przedszkoli według nowej koncepcji prowadzony jest już od roku szkolnego 2012/2013. Uczestniczą w nim placówki, które same wyraziły taką wolę. Osobami wspierającym są specjalnie przeszkoleni nauczyciele konsultanci Ośrodka. Z nowej propozycji skorzystały dotychczas 22 placówki, a zgłosiło się kolejnych 6 szkół/placówek.

Z końcem października bieżącego roku odbyło się w naszym Ośrodku spotkanie z dyrektorami, którzy zdecydowali się na tę formę wsparcia instytucji kierowanych przez siebie. Chcieliśmy zebrać spostrzeżenia dotyczące tego pilotażowego projektu oraz stworzyć forum wymiany doświadczeń. Zaproszonych Gości zapytaliśmy o ocenę trafności wyboru obszaru do rozwoju, opinie nauczycieli na temat przebiegu procesu wspomagania, efektywność zaplanowanych form doskonalenia rady pedagogicznej oraz trwałość wprowadzo- nych zmian w szkole.

Diagnoza i wybór obszaru do rozwoju

Pierwszym krokiem w przebiegu procesu wspomagania jest diagnoza. Postawiliśmy więc pytanie o jej przebieg.

- *Dużo zależy od specyfiki placówki. Sądzę, że rodzice powinni brać udział w procesie diagnostycznym, jeśli w szkole występują problemy wychowawcze, jeśli zaś obszarem do rozwoju pozostaje dydaktyka – nie jest to konieczne.*
- *Wypowiedzi moich nauczycieli przypominały „żale pod krzyżem". Dlatego cenne w tym procesie jest to, że diagnozę przeprowadzaną z radą pedagogiczną poprzedza rozmowa z dyrektorem szkoły.*
- *Sądzę, że w diagnozie ważny był żywy kontakt z zespołem, a nie diagnozowanie poprzez ankietę. Istotne było też to, że ktoś z zewnątrz pomógł uświadomić gronu pedagogicznemu potrzebę zmian.*
- *Warsztat diagnostyczny był bardzo cennym doświadczeniem, zarówno dla nauczycieli, jaki i dla mnie. Nie zgadzałam się z rozpoznanymi potrzebami nauczy-*

cieli przedstawionymi na radzie pedagogicznej. Zaskoczeniem były dla mnie ich opinie. Dlatego postulowałabym rozszerzenie tego elementu wspomagania i to w dwóch aspektach. Po pierwsze, zastosowania różnych narzędzi diagnostycznych (również ankiet), a po drugie, włączenia do diagnozy dodatkowej grupy środowiskowej (poza nauczycielami także uczniów i rodziców).

Kluczowy dla efektywności wspomagania rozwoju placówki jest trafny wybór obszaru do zmiany. Pytaliśmy, czym placówki kierowały się w swoich decyzjach, co na nie wpływało?

- *W naszej szkole obszar do współpracy wyznaczyliśmy, kierując się wnioskami z ewaluacji wewnętrznej, która wykazała konieczność współpracy z rodzicami. Zmiany w funkcjonowaniu szkoły dostrzegam dopiero teraz. Od początku nowego roku zaczęło się wiele pozytywnych zmian w budowaniu relacji z rodzicami.*
- *My pracowaliśmy nad urozmaiceniem technik kształcenia. Nauczyciele wprowadzili metody aktywizujące w pracy z uczniami. Stworzyliśmy plan wdrożeniowy. Pozytywnym zaskoczeniem dla mnie było to, że nauczyciele z własnej inicjatywy podjęli samokształcenie. Prowadzili lekcje otwarte dla kolegów, zapraszali także rodziców. Bardzo prężnie działały zespoły przedmiotowe. Zaowocowało to podniesieniem wyników egzaminów zewnętrznych (jesteśmy powyżej średniej krajowej).*
- *Stanowimy bardzo liczną radę pedagogiczną – ponad sto osób. Zespół zadaniowy działał bardzo chętnie. Pracowaliśmy nad kształtowaniem postaw i udało nam się w równym stopniu zaangażować nauczycieli, uczniów i rodziców.*

Wspomaganie szkoły w opiniach nauczycieli

Autonomia szkoły w rozwiązywaniu problemów zakłada osobiste zaangażowanie się nauczycieli w proces zmian. Pytaliśmy więc o ich postawy oraz ocenę nowej koncepcji.

- *Praca z nauczycielami wymaga szczególnych umiejętności. Animatorzy, którzy trafili do naszej szkoły, byli bardzo kompetentni. Muszę przyznać, że udało się im wzburzyć nauczycielską krew. Odzew ze strony nauczycieli był bardzo duży.*
- *Bardzo ważny był moment, kiedy nauczyciele sami doszli do wniosku, że nadszedł czas na zmianę i potrzebują w tym wsparcia. Przestali wówczas zadania do wykonania traktować jako karę, przykry obowiązek. Wprowadzili harmonogram lekcji otwartych, opracowali arkusz stosowania metod aktywizujących na lekcjach. Po każdej obserwacji prowadziliśmy rozmowę, towarzyszyła temu refleksja metodyczna. W nauczycielach nastąpiło przebudzenie, bo zrozumieli, że służy to przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu.*
- *Zawsze znajdą się w zespole tacy indywidualiści, którzy niechętnie współpracują. Niektórzy z nich włączali się w trakcie realizacji zadań. Trudno jest też zaangażować nauczycieli niepracujących na pełnym etacie, związanych z kilkoma szkołami.*

Forma szkoleń

W ramach wspomagania prowadzone były szkolenia dla rady pedagogicznej. Chcieliśmy dowiedzieć się, czy zaproponowane formy doskonalenia odpowiadały ich uczestnikom.

- *Szkolenia były utrzymane na wysokim poziomie, dlatego nauczyciele chętnie w nich uczestniczyli. Kompetencje prowadzących to jeden z istotniejszych warunków powodzenia procesu wspomagania. Bardzo ważne było też to, że szkolenia związane były z konkretnymi potrzebami grona pedagogicznego.*
- *Szkolenia rady pedagogicznej są dobrym uzupełnieniem form doskonalenia, w których nauczyciele uczestniczą z własnej inicjatywy i w związku z ich indywidualnymi potrzebami.*
- *Moje doświadczenie mówi (nasza rada pedagogiczna jest bardzo duża), że lepiej zorganizować szkolenie w mniejszych grupach warsztatowych niż realizować niektóre tematy w bardzo licznym gronie pedagogicznym. Dobrze sprawdziło się to, że nauczyciele mogli sami proponować tematy szkoleń, odpowiadające ich potrzebom oraz to, że zajęcia odbywały się na terenie szkoły.*

Co szkoła zyskała dzięki udziałowi w projekcie?

We wspomaganiu rozwoju szkoły najistotniejszy jest fakt wdrożenia planowanych zmian. Pytaliśmy więc, co zmieniło się w otoczeniu? Czy warto zarekomendować te działania innym szkołom?

- *Efektywność rozwiązań polega głównie na uświadomieniu nauczycielom, że to oni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.*
- *Nauczyciele zrozumieli potrzebę zmian. Ważną rolę odegrali w tym animatorzy. Potrzebny był ktoś z zewnątrz, abyśmy zyskali dodatkowy punkt widzenia na nasze działania.*
- *Grono pedagogiczne bardzo się zintegrowało. Nauczyciele zaczęli wspólnie wypracowywać narzędzia pracy. Uaktywnili się w nowych grupach, nie tylko przedmiotowych.*
- *Projekt pomógł w rozwiązaniu konkretnego problemu. Brakowało nam dotychczas umiejętności psychologicznych w diagnozowaniu potrzeb dzieci.*
- *Zaczęto nas inaczej postrzegać w środowisku. Na początku nasza decyzja o wejściu w projekt budziła emocje. Czy jest z nami aż tak źle, że wymagamy wsparcia z zewnątrz, czy jesteśmy aż tak pewni siebie, że wpuszczamy ludzi z zewnątrz. Środowisko bacznie nam się przyglądało. Teraz czujemy się dowartościowani.*

fot. A. Wolna

Spotkanie fokusowe w Ośrodku z uczestnikami projektu (w pierwszym rzędzie od lewej: Gabriela Wojciechowska, Ewa Superczyńska, Zofia Talarczyk; drugi rząd od lewej: Arleta Łukasik, Elżbieta Wieczorek, Teresa Jędrzejczak, Halina Jakś, Mirosława Chmielewska, Anna Sawińska, Katarzyna Czyż, Anna Sobczak, Beata Zakrzewska, Jolanta Dmowska-Kielar

Zebrane podczas wywiadu fokusowego wypowiedzi świadczą o tym, że dyrektorzy, którzy wzięli udział w pilotażowym projekcie, w pełni wykorzystali możliwości wynikające z procesowego wspierania placówek. Na szczególną uwagę zasługuje zrozumienie, że powodzenie całego przedsięwzięcia nade wszystko zależy od zaangażowania grona pedagogicznego, które jest władne dokonać takiej zmiany, jakiej potrzebuje.

Ewa Superczyńska
– dyrektor ODN w Poznaniu

Projekt badawczy

O potrzebie rozwijania kompetencji interpersonalnych w szkole

Nie można dłużej ignorować zależności między motywacją do nauki a wynikami kształcenia, nie zauważać, że umiejętność komunikowania się często decyduje o powodzeniu edukacyjnym, a jej brak determinuje porażkę.

Specjaliści metodyki nauczania wśród istotnych czynników warunkujących jakość i efektywność kształcenia w szkole wymieniają psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne uczniów. Wskazują między innymi, że brak motywacji, nieumiejętność twórczego myślenia oraz zarządzania czasem, niezdolność do współdziałania w grupie to istotne problemy obniżające efekty uczenia się i szanse edukacyjne.

Jeśli edukację potraktować jako element procesu tworzenia własnej osobowości i jednocześnie nabywania umiejętności krytycznego namysłu nad rzeczywistością[1], to już od pierwszych lat kształcenie formalne powinno być ukierunkowane zarówno na rozwijanie wiedzy i kompetencji technicznych, jak i kompetencji „miękkich" – interpersonalnych. W efekcie edukacja powinna obejmować w sposób równie systematyczny znajomość języka ojczystego czy matematyki, jak i trening metod psychologicznych, czyli psychoedukację.[2] Psychoedukacja nie jest psychoterapią, bo nie koryguje nieprawidłowości, koncentruje się bowiem na rozwijaniu kompetencji interpersonalnych.

Kierując się takim rozumieniem psychoedukacji, przeprowadzono w 2013 roku badania na temat czynników wpływających na efektywność i jakość nauczania.[3] Zrealizowano je wśród nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych z Wielkopolski, z miejscowości o liczbie mieszkańców nieprzekraczającej 25 tys. Badania te ujawniły, że w omawianej kategorii szkół żadne systematyczne zajęcia nie są poświęcone rozwojowi kompetencji psychoedukacyjnych. W przekonaniu nauczycieli kompetencje te uczeń nabywa niejako „przy okazji" różnych działań wychowawczych i edukacyjnych prowadzonych w szkole.

W jaki sposób według badanych rozwijane są kompetencje psychoedukacyjne w ich szkole? Najczęściej odbywa się to za pośrednictwem zajęć pozalekcyjnych oraz wyrównawczo-kompensacyjnych i profilaktycznych. Zajęcia pozalekcyjne nastawione są na rozwijanie zainteresowań, hobby uczniów, w tym wspieranie uczniów uzdolnionych. Pula zajęć oferowanych uczniom jest dosyć znacząca, tak jakościowo, jak i ilościowo. Są to między innymi zajęcia teatralne, artystyczne, związane ze sztuką folklorystyczną, kółka dziennikarskie, zespoły taneczne, kółka sportowe, ekologiczne.

Z kolei zajęcia wyrównawcze, kompensacyjne czy profilaktyczne nastawione są na niwelowanie trudności w uczeniu się, nadrabianie zaległości, których przyczyną mogą być właśnie między innymi słabo rozwinięte kompetencje interpersonalne. Zajęcia te mają różny charakter i angażują różne podmioty – czasem są to nauczyciele danej szkoły czy pedagog szkolny, czasem osoby z zewnątrz. Liczba takich zajęć oceniana jest przez rozmówców jako znacząca, zwłaszcza tych realizowanych w trybie zajęć indywidualnych.

Niewątpliwie w trakcie wszystkich wyżej wspomnianych zajęć nabywane są w jakimś stopniu różne kompetencje psychoedukacyjne, np. poznawcze, motywacyjne, twórczego myślenia, komunikacyjne. Nie jest to jednak proces ukierunkowany, systematyczny i cykliczny, a wiedza i umiejętności przekazywane na nich nie są utrwalane. Jeśli rozwojowi kompetencji psychoedukacyjnych poświęcane są specjalne zajęcia, to są one nieliczne, często sprowadzają się do jednej godziny lekcyjnej, na przykład lekcji wychowawczej, na której nauczyciel omawia problem stresu czy asertywności.

Przeprowadzone badania pozwalają wskazać na funkcjonowanie wśród nauczycieli i dyrektorów szkół czterech głównych mitów związanych z psychoedukacyjnymi kompetencjami interpersonalnymi i ich rozwojem:

1. Kompetencje psychoedukacyjne uczeń nabędzie sam, „przy okazji", uczestnicząc w innych zajęciach.
2. Zajęcia wyrównawczo-kompensacyjne i profilaktyczne podejmowane są w celu rozwijania kompetencji psychoedukacyjnych.
3. Psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne można rozwinąć, prowadząc kilka zajęć w roku, gdy zachodzi pilna potrzeba, na przykład pojawia się w szkole problem agresji.
4. Nie jest potrzebny specjalny program rozwijający te kompetencje, w wystarczającym zakresie realizują go wychowawcy klas.

Trudno sądzić, by w podobny sposób nauczyciele wypowiadali się o kompetencjach przedmiotowych – ani matematyki, ani historii nie uczy się niesystematycznie i doraźnie. Tymczasem niezwykle istotne dla dalszego rozwoju osobowości psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne są ignorowane, zarówno w systemie szkolnym, jak i w ramach samokształcenia. Niewątpliwie rozwijać je powinna i szkoła, i środowisko rodzinne, i relacje rówieśnicze, ale spośród nich tylko szkoła może to robić w sposób systematyczny i planowy. Warto więc wprowadzić do programu wychowawczego szkół regularne zajęcia poświęcone kształceniu kompetencji interpersonalnych, zwłaszcza że z wypowiedzi nauczycieli bezsprzecznie wynika przekonanie o ich efektywnym wpływie na proces edukacyjny i wychowawczy. Taką możliwość stwarza uczestnictwo w projekcie realizowanym przez Wyższą Szkołę Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, w ramach którego zostały opracowane scenariusze zajęć rozwijające kompetencje interpersonalne. Można je wykorzystać na lekcjach wychowawczych oraz w zależności od potrzeb na innych zajęciach. Opracowany program dydaktyczno-wychowawczy wykorzystuje aktywizujące metody nauczania i uczenia się, a zajęcia mają charakter warsztatowo-sesyjny. Szczegółowe informacje znajdą Państwo na stronie www.wsnhid.pl.

[1] Por. B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Kraków 2009.

[2] H. Gumowska, *Psychoedukacja*, www.psychoedukacja.cba.pl; (2013-08-10).

[3] Badania przeprowadzono w ramach projektu (trwającego od 30.03. 2013 do 28.03.2015) „Innowacyjny program rozwijający psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne u uczniów klas IV-VI z terenów wiejskich, miejsko-wiejskich i miast do 25 tys. mieszkańców województwa wielkopolskiego", realizowanego przez Wyższą Szkołę Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu w ramach Priorytetu IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działania 9.3 Upowszechnienie formalnego kształcenia ustawicznego w formach szkolnych. Projekt współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

dr Anita Basińska – socjolog, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie, Wydział Zamiejscowy w Poznaniu, koordynator merytoryczny projektu „Innowacyjny program rozwijający psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne u uczniów klas IV-VI…"

dr Agnieszka Jeran – socjolog, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Gry i zabawy w edukacji wczesnoszkolnej

Nauczyciel zobowiązany jest do tworzenia warunków, dzięki którym uczeń może nabywać nowe umiejętności i odkrywać tajemnice wszechświata.

Ideą przewodnią kształcenia dzieci w klasach I-III jest ukazanie im scalonego obrazu świata. Właściwie zorganizowana edukacja wczesnoszkolna warunkuje pomyślny start życiowy i przyczynia się do wszechstronnego rozwoju uczniów.

Stworzenie dzieciom warunków do wykonywania różnorodnej działalności w ramach lekcji możliwe jest dzięki integracji celów, treści i metod nauczania. Stosowanie gier i zabaw sprzyja realizowaniu postulatu aktywnego uczestnictwa w zajęciach i harmonijnemu łączeniu treści wchodzących w zakres kilku dziedzin wiedzy. Zabawy stanowią także ważny środek kształtujący odpowiednie postawy i nastawienia wobec nauki, innych osób oraz otaczającej rzeczywistości społeczno-przyrodniczej. Są ważnym, ale często niedocenianym czynnikiem integrującym nauczanie i wychowanie, procesy poznawania, działania i przeżywania. Zabawy są także nieodzownym elementem takich koncepcji dydaktycznych, jak nauczanie wielostronne, problemowe, indywidualizujące i uspołeczniające.

W literaturze przedmiotu znajdziemy różne klasyfikacje zabaw. Tytułem przypomnienia zwrócę tylko uwagę na kilka podstawowych grup: zabawy konstrukcyjne, tematyczne, dydaktyczne i ruchowe, badawcze oraz twórcze.

Zabawy konstrukcyjne polegają na składaniu całości z elementów, najczęściej z wykorzystaniem różnorodnego materiału. Dziecko, wykonując czynności konstrukcyjne, odczuwa przyjemność, zadowolenie, jednocześnie zaspokaja ważną potrzebę tworzenia. **Zabawy tematyczne**, nazywane również naśladowczymi, polegają na tym, że dzieci odtwarzają sytuacje lub zdarzenia zauważone przez nie w życiu. **Zabawy dydaktyczne** organizowane są i kierowane przez dorosłych. To zadania, które mają na celu osiągnięcie zamierzonego wyniku, przede wszystkim rozwoju procesów poznawczych. Dają dziecku okazję do uporządkowania swoich wiadomości, operowania nimi, rozumienia i dociekania. **Zabawy ruchowe** stanowią fizyczny bodziec do rozwoju motorycznego, kształtują charakter, wolę, twórczą wyobraźnię, pamięć, pojęcia przestrzenne. Mogą mieć charakter zajęć swobodnych lub organizowanych. **Zabawy badawcze** są kontynuacją zabaw manipulacyjnych, występujących we wcześniejszych okresach rozwojowych. Dziecko, działając na przedmiotach, zaspokaja swoje potrzeby poznawcze i rozwija ciekawość świata poprzez rodzące się samoistnie pytania: dlaczego tak jest? co z czego zostało zrobione? co do czego służy? itp. **Zabawy twórcze** stymulują rozwój dziecka poprzez ekspresję plastyczną, werbalną, ruchową i muzyczną.

Chciałabym podzielić się z Państwem przykładami konkretnych zabaw, które, jak wynika z mojej praktyki zawodowej, są nie tylko atrakcyjne dla uczniów, ale także wielostronnie rozwijające. Warto bowiem pamiętać, że nauczyciel zobowiązany jest do tworzenia warunków, dzięki którym uczeń może nabywać nowe umiejętności, odkrywać tajemnice i czerpać radość ze wspólnej zabawy i nauki.

Przykłady zabaw rozwijających myślenie twórcze

„Przedmioty"
Cele: rozwijanie umiejętności słuchania innych; zwiększanie płynności słownej.
Przebieg: dzieci rozglądają się po sali, a następnie każde z nich wybiera jeden przedmiot, któremu dokładnie się przygląda, tak jakby miało sporządzić portret. Następnie po kolei dzieci opowiadają o wybranym przedmiocie, nie nazywając go. Zadaniem grupy jest odgadnąć, o jakim przedmiocie mowa.

„Archiwum"
Cel: rozwijanie płynności myślenia.
Przebieg: uczestnicy siedzą w kręgu i na prośbę prowadzącego wymieniają po kolei nazwy rzeczy według podanego kryterium (np. „rzeczy białe"). Prowadzący stopniowo podaje nowe cechy obiektu (np. rzeczy białe i miękkie, następnie białe, miękkie i jadalne, itp.). Im więcej kryteriów, tym zadanie jest trudniejsze, bo wymaga przypominania sobie obiektów określanych przez nietypowe klucze identyfikacyjne.

„Fotografia"
Cel: stymulowanie myślenia twórczego.
Materiały: kolorowe fotografie, kartony, gazety, nożyczki, klej.
Przebieg: prowadzący rozdaje każdemu dziecku po jednym zdjęciu wyciętym z gazety. Następnie prosi o przyklejenie zdjęcia do kartonu oraz wymyślenie informacji na jego temat. Podpisy dzieci wykonują metodą collage'u z wyrazów wyciętych z gazet, a następnie prezentują swoje prace.

„Alfabet"
Cele: wzbogacanie języka; ćwiczenie szybkich skojarzeń.
Przebieg: osoba prowadząca wymienia litery alfabetu. Jedno z dzieci w pewnym momencie mówi „stop", wówczas litera wymieniana jako ostatnia stanowi początek wyrazu. Jeśli jest to np. „s", wszystkie dzieci po kolei podają dowolny wyraz na tę literę. Muszą to być rzeczowniki albo przymiotniki i nie mogą się powtarzać. Jeśli dziecko, na które wypadnie kolej, nie ma w tym momencie pomysłu, może powiedzieć „pas". Ćwiczenie to można rozpocząć poprzez „napisanie" palcem na plecach wybranego dziecka dowolnej litery. Wytypowana w ten sposób osoba wymienia „odczytaną" literę, a pozostali uczestnicy podają wyrazy zaczynające się od niej.

„1000 definicji"
Cel: rozwijanie giętkości i oryginalności myślenia.
Przebieg: próbujemy definiować znane i pospolite przedmioty. Pytamy dzieci: Jak myślicie, jak moglibyśmy nazwać krzesło? W odpowiedzi powinna być wyabstrahowana jakaś pojedyncza cecha, np. *Krzesło to potwór na drewnianych nogach; to ubogi krewny fotela.* itp.

„Określenia"
Cel: rozwijanie wyobraźni.
Przebieg: prowadzący podaje instrukcję słowną: *Wymień trzy wyrazy określające…*, np: dom, las, rów, dzień, samochód, stół.

Zabawy z wykorzystaniem historyjek obrazkowych

„Zaginiony obrazek"
Pomoce: cztery czteroelementowe historyjki obrazkowe, cztery koperty, w które należy włożyć po trzy ilustracje z tej samej historyjki i po jednej z innej historyjki obrazkowej.
Przebieg zabawy: dzielimy dzieci na cztery grupy (liczebność grupy jest równa liczbie elementów historyjki obrazkowej). Podział na grupy może odbywać się na podstawie losowania, np. kolorowych żetonów, takich samych literek, obrazków, cyferek, znaczków, identyfikatorów. Dzieci z jednej grupy losują z jednej koperty po jednej ilustracji. Jedno dziecko z grupy wylosuje ilustrację, która nie pasuje do pozostałych. Każde dziecko w grupie opowiada treść swojego obrazka (nie pokazując go współuczestnikom zabawy), pozosta-

łe dzieci słuchają. Wspólnie powinny zauważyć, że treść jednego obrazka nie pasuje do pozostałych. Kiedy wszystkie grupy uzgodnią, które ilustracje nie pasują do ich historyjek, właściciele tych właśnie obrazków głośno na forum klasy opowiadają (po raz drugi) ich treść. Członkowie poszczególnych grup słuchają opowiadania i decydują, czy opisywany obrazek jest brakującym elementem ich historyjki. Jeżeli tak, to dziecko dołącza do danej grupy. Na zakończenie zabawy każda grupa ustala właściwą kolejność zdarzeń i prezentuje swoją historyjkę obrazkową.

„Czarodziejskie pióro"

Pomoce: kolorowe ilustracje (formatu przynajmniej A4) lub przedmioty naturalne, na których będą przedstawione desygnaty reprezentujące różne kategorie znaczeniowe: postacie (np. rycerz, królewna, smok), miejsca (np. góry, las, rzeka, miasto, zamek, jaskinia), cechy (np. czerwony, stary, mądry, zmartwiony, radosny), liczebniki (np. dwa, siedem, dużo).

Przebieg zabawy: nauczyciel przygotowuje przed zajęciami fabułę opowiadania i dobiera obrazki tematycznie z nią związane. Scenariusz ten będzie tworzył kontekst do wywołania w wypowiedziach dzieci wyrazów w odpowiednich formach gramatycznych. Następnie nauczyciel wspólnie z dziećmi ustala znaczenie obrazków i ich nazwy. Zapoznaje dzieci z zasadami zabierania głosu: każde z dzieci może wyczarować bajkę i być pisarzem. Dzieckiem pisarzem tworzącym opowiadanie staje się to dziecko, które otrzymało rekwizyt „czarodziejskie pióro". Nauczyciel rozpoczyna zabawę, wypowiadając słowa: *Dawno, dawno temu mieszkali…*, zawiesza głos i pokazuje dwie ilustracje, np. cyfrę 2 i rycerza. Zadaniem pierwszego dziecka „pisarza" jest powtórzenie wypowiedzi nauczyciela i jej dokończenie, tzn. użycie w odpowiedniej formie nazwy desygnatu przedstawionego na obrazku: *Dawno, dawno temu żyli dwaj rycerze*. Dziecko „pisarz" przekazuje magiczne pióro następnemu dziecku, a nauczyciel pokazuje kolejną ilustrację — zamek i podaje kontekst jej użycia: *Mieszkali oni…* Zadaniem kolejnego dziecka jest powtórzenie wypowiedzi nauczyciela i jej dokończenie: *Mieszkali oni w zamku.* Według tego schematu dzieci wraz z nauczycielem opowiadają całą historię. Podsumowaniem zabawy może być wspólne wykonanie ilustracji do powstałego opowiadania.

Przykład zabawy z wykorzystaniem różnych kontekstów społecznych

„Wywiady nie od parady"

Pomoc: mikrofon, fragment zarejestrowanego na taśmie wideo lub magnetofonowej wywiadu z programu telewizyjnego.

Przebieg zabaw: wprowadzeniem w zabawę jest wspólne obejrzenie na wideo wywiadu. Następnie nauczyciel zwraca uwagę na formę rozmowy: dziennikarz zadaje pytania, udzielający wywiadu odpowiada. Dzieci starają się zapamiętać jak najwięcej sposobów formułowania pytań i zwrotów grzecznościowych, np. *Dlaczego…?, Z jakiego powodu…?, Jak Pan sądzi…?, Kiedy…?, Jak długo…?*. Dzieci wspólnie ustalają tematykę wywiadów i łączą się w pary: dziennikarz — rozmówca. Podczas zabawy każde dziecko powinno wystąpić w obu tych rolach. Dzieci przygotowują wywiad, a nas-tępnie prezentują umiejętności dziennikarskie na forum klasy. Aby wzmocnić atrakcyjność zabawy, a tym samym umiejętność prowadzenia rozmowy w formie wywiadu jako rozmówców można zapraszać różnych gości (przedstawicieli różnych zawodów, rodziców, innych nauczycieli, pracowników szkoły, uczniów starszych klas, pasjonatów).

Planując zajęcia z uczniami, warto pamiętać, że gry i zabawy to najwięksi sprzymierzeńcy w procesie budzenia u uczniów zainteresowań nauką szkolną – podtrzymują uwagę i zainteresowanie pracą, dają poczucie satysfakcji z dobrze rozwiązanego problemu. Najtrafniej znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka ujęła profesor Anna Brzezińska: *Dziecko nie bawi się dlatego, że jest dzieckiem, ale bawi się dlatego, by stać się dorosłym.* („Dziecko w zabawie i świecie języka").

Lidia Kurzawa-Pabin
— doradca metodyczny, ODN Poznań

Bibliografia:

Brzezińska A., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań 1995.

Kaplica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986.

Kozłowska E., *Jak to powiedzieć? Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych u dzieci*, Warszawa 1988.

„Żyj smacznie i zdrowo" – V edycja programu edukacyjnego

Kolejna edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo" rozpoczęła się 15 września. Organizatorem jest marka WINIARY we współpracy z Federacją Polskich Banków Żywności. Patronem honorowym programu został Rzecznik Praw Dziecka, a patronatami objęli: Ministerstwo Sportu i Turystyki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Polskie Towarzystwo Nauk Żywieniowych, Wydział Nauk o Żywieniu Człowieka i Konsumpcji SGGW oraz Fundacja Klubu Szefów Kuchni.

Program skierowany jest do uczniów i nauczycieli gimnazjów w całej Polsce. Jego misją jest przekazanie młodzieży zasad prawidłowego i smacznego odżywiania, zachęcenie ich do podejmowania pierwszych prób gotowania oraz do wspólnego, rodzinnego spożywania posiłków. W ramach akcji podejmowane będą również ważne społecznie tematy, jak na przykład: marnowanie żywności, niedożywienie, a także zmniejszanie ilości odpadów oraz zużycia energii i wody.

Nauczyciele mogą zgłaszać się do programu poprzez stronę internetową. W tej edycji jedna szkoła może zamówić jeden zestaw edukacyjny, który zawiera niezbędne materiały (książeczki kulinarne, plakaty, ankiety itd.) do przeprowadzenia zajęć w trzech klasach.

Po dokonaniu zgłoszenia klasy nauczyciel otrzyma bezpłatnie zestaw dydaktyczny, w którego skład wchodzą:

- 14 gotowych scenariuszy lekcyjnych na temat zdrowego odżywiania, ekologii oraz niemarnowania żywności,
- CD z materiałami edukacyjnymi,
- 16 plakatów i 109 planszy edukacyjnych,
- 3 filmy edukacyjne,
- książeczki kulinarne dla każdego ucznia zawierające przepisy na smaczne i proste dania dla gimnazjalistów.

Materiały edukacyjne powstały we współpracy z metodykami, dzięki czemu są zgodne z gimnazjalnym programem nauczania i stanowią doskonałe uzupełnienie wiadomości z innych przedmiotów, np. biologii czy chemii.

Oddychaj głęboko – to fundament życia

Aby oddychanie świadomie wykorzystywać w pracy nauczyciela, dla którego głos stanowi podstawowe narzędzie pracy, należy przyswoić sobie i przećwiczyć kilka prostych mechanizmów.

Znacie to? Wdech – wydech. W ciągu minuty zdrowy organizm wykonuje około dwudziestu cykli oddechów. Mnożąc to przez liczbę minut w ciągu doby, otrzymujemy średnio dwadzieścia pięć tysięcy, co rocznie daje wynik prawie dziesięciu milionów oddechów.

Każdy z nas w dziedzinie oddychania mógłby nazwać siebie ekspertem. W końcu bezustannie wykonujemy tę czynność. Cykl wymiany gazowej zapoczątkowany w trakcie narodzin, trwa do naszej śmierci. Nie możemy jednak zapominać, że – jak zwraca na to uwagę mistrz zen, Thich Nhat Hanh — oddech jest nie tylko mostem między życiem a świadomością, ale także łącznikiem między ciałem, myślą i słowem. To dzięki oddechowi

Rys. A. Wolna

powstaje głos. Mowa ludzka jest procesem, który zilustrować może następujący schemat:

ODDYCHAMY > PRODUKUJEMY WIBRACJE > REZONUJEMY > TWORZYMY SŁOWA.

Rozróżniamy oddychanie statyczne i dynamiczne. Pierwsze z nich, istotne dla funkcji życiowych, charakteryzuje się dużym spokojem i równowagą między fazą wdechu i wydechu. Natomiast oddech dynamiczny pełni również rolę głosotwórczą. W czasie emisji głosu wdech jest bardzo krótki – trwa około jednej sekundy, za to wydech wydłuża się nawet do 15-25 sekund.

Oddech dynamiczny nie należy do łatwych, a jego nauka jest długa i wymaga czasu oraz systematyczności. By dynamiczne oddychanie świadomie wykorzystywać w pracy nauczyciela, dla którego głos stanowi podstawowe narzędzie pracy, należy zrozumieć, iż w oparciu oddechowym istotne są mięśnie funkcjonujące antagonistycznie. Chcąc wyćwiczyć ten rodzaj oddechu, powinniśmy najpierw uświadomić sobie, iż mówimy na wydechu. Stwierdzenie niby oczywiste, lecz praktyka pokazuje coś innego. Zróbmy mały eksperyment. Spróbujmy, wdychając powietrze, liczyć do dziesięciu. Zapewne szybko zauważymy, że łatwo jest się zapowietrzyć i niezwłocznie potrzebny będzie wydech, nie umknie też naszej uwadze nienaturalna barwa głosu, jego wątpliwa jakość oraz brak możliwości kontrolowania siły jego wydobywania.

Skoro wiadomo już, że dźwięk powstaje dzięki powietrzu wydychanemu, przejdźmy do kolejnego ćwiczenia, tym razem z wykorzystaniem balonu. Nabieramy powietrze nosem z lekko uchylonymi ustami i nie zatrzymując powietrza w płucach, wydychajmy je powolnym strumieniem do balonu, rozszerzając jego ścianki. Tak wykonany wdech i wydech powtórzmy kilka razy. Istotne jest, by zwrócić uwagę na fakt niezatrzymywania powietrza, ponieważ w praktyce, gdy mówimy, również nie powinniśmy go zatrzymywać. Zatrzymanie powietrza w płucach wpływa bowiem niekorzystnie na powstawanie napięć w naszym ciele, bezpośrednio wpływających na jakość funkcjonowania naszego organizmu, w tym również na pracę układu oddechowego i aparatu artykulacyjnego.

Następnie połóżmy się na macie, rozluźnijmy, zrelaksujmy i wyobraźmy sobie, że ciało rozpływa się w piasku na plaży. Połóżmy jedną rękę tuż nad pępkiem, drugą rękę częścią zewnętrzną przyłóżmy do ust. Weźmy dynamiczny oddech, wprowadzając powietrze w rejony dolnych żeber i brzucha – tak, by aktywować przeponę. Teraz powoli (bez zatrzymywania) przy swobodnym otwarciu ust jak do samogłoski „a" wydychajmy powietrze na dłoń położoną przy ustach. Zwróćmy uwagę na to, by wydychane powietrze było ciche, wilgotne, spokojne i ciepłe. Taki rodzaj wydychanego powietrza spowoduje, że na zewnętrznej części dłoni przyłożonej do ust osadzą się kropelki wilgoci. Będzie to namacalny dowód, że korzystamy właśnie z oddechu dolno-żebrowo-przeponowo-brzusznego. Wydychane powietrze nie tylko pozwoli nam na zdrową emisję głosu, ale da również szansę na lepsze dotlenienie ciała i nawilżenie strun głosowych. Spróbujmy powtórzyć to ćwiczenie dziesięć razy, pamiętając o zachowaniu spokoju i relaksu.

Opanowanie mechanizmu pracy przepony daje szansę na wprowadzenie kolejnego ćwiczenia, które umożliwi nam utrzymanie wcześniej wspomnianej fazy wdechowej przy jednoczesnym wydychaniu. Zachęcam do zgłębienia tajników pracy przepony, które opisane zostały w moim poprzednim artykule opublikowanym na łamach „Uczyć lepiej". Opisana w nim trampolina przeponowa musi pozostać aktywna, by odbijające się od niej powietrze mogło być wydychane pod niezmiennym ciśnieniem oraz by mogło wprowadzać w drgania struny głosowe.

Swoją trampolinę przeponową utrzymamy w aktywności, wykonując następujące ćwiczenie. Stojąc stabilnie na dwóch nogach z lekko ugiętymi, luźnymi kolanami (lub w pozycji leżącej), nie zadzierając brody, obejmijmy dwoma rękoma swój brzuch na wysokości talii. Wprowadźmy powietrze do brzucha, aktywując przeponę i spróbujmy, utrzymując pod dłońmi tę aktywność, odliczać 1,2,3,4,5,6,7…. Kiedy poczujemy, że aktywność zaczyna się obniżać, szybko dobierzmy powietrze nosem z lekko uchylonymi ustami. Poćwiczmy tak przez pięć minut.

Tych kilka zaprezentowanych przeze mnie ćwiczeń ukazuje jednocześnie złożoność całego schematu oddechu dynamicznego, jego trudność, ale też korzyści wynikające z umiejętnego posługiwania się oddechem w trakcie mówienie czy śpiewania. Zauważyć również możemy, że oddech ten jest niemożliwym do zastąpienia elementem mowy, będącej dla nauczyciela podstawowym narzędziem pracy.

Małgorzata Tadeusz-Ciesielczyk
– absolwentka Akademii Muzycznej w Poznaniu na kierunku śpiew Solowy i Aktorstwo; specjalistka z zakresu logopedii medialnej; trenerka techniki mowy

Bibliografia:

Pawłowski Z., *Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*, Warszawa 2009.

Ciecierska-Zajdel B., *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*, Warszawa 2012.

Binkuńska E., *Higiena i emisja głosu mówionego*, Bydgoszcz 2012.

Apps J., *Głos perswazji. Jak mówić, aby inni nas słuchali*, Warszawa 2011.

Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006.

Przeciw marazmowi

Aktywność społeczna może przywrócić młodemu człowiekowi odpowiednią optykę widzenia rzeczywistości, ale to również lek na nudę i dobra inwestycja w siebie.

Duża część młodych ludzi ceni wartość prospołeczności i daje temu wyraz. Taki pomysł „na siebie" gwarantuje im, jak sami przyznają, rozmaite korzyści: osobisty sukces (potwierdzony reakcją lub opinią otoczenia), subiektywną radość, świadomość doskonalenia własnej osoby, możliwość uczenia się nowych rzeczy, przyjazny kontakt z innymi ludźmi, podwyższenie moralnej samooceny[1].

Szkolny wolontariat

Na potrzebę działań oraz wartościowego spędzania czasu wolnego odpowiedź może dać szkoła poprzez inicjatywę prowadzenia szkolnego klubu wolontariusza. Charakteryzuje się on m.in. tym, że umożliwia nastolatkom podejmowanie działań wspierających na rzecz innych ze środowiska lokalnego (np. osób starszych, niepełnosprawnych, ale też dzieci, korzystających ze świetlic, dla których ich starsi koledzy mogą przygotować jakieś zajęcia), jak również pomoc rówieśnikom szkolnym w trudnych sytuacjach (np. w nauce) oraz wspieranie ciekawych inicjatyw i programów o charakterze edukacyjno – wychowawczym[2].

Takie zaangażowanie młodych ludzi to dodatkowo antidotum na samotność i poczucie wyobcowania oraz okazja, by zmierzyć się z własnymi niedoskonałościami, lękami, pokonać wewnętrzne bariery. W wyniku relacji z innymi ludźmi gromadzone są, co podkreśla S. R. Weiss, tzw. prowizje społeczne, czyli doświadczenia, które chronią, zabezpieczają i nagradzają (m. in. emocjonalne przywiązanie, społeczna integracja, możliwość ponoszenia odpowiedzialności za dobrostan innych ludzi, możliwość ujawnienia w kontaktach zdolności i potencjału osoby oraz potwierdzenia jej poczucia własnej wartości)[3]. Ich deficyt utrudnia funkcjonowanie i negatywnie wpływa na postrzeganie własnej osoby, co w przypadku młodzieży jest szczególnie niekorzystne ze względu na jej poszukiwania siebie i niezwykłą wrażliwość na niepowodzenia. Aktywność prospołeczna może temu zaradzić, przywracając młodemu człowiekowi odpowiednią optykę patrzenia na rzeczywistość i swoją w niej rolę. Ale to również lek na nudę i gwarancja zogniskowania aktywności na działaniach pożytecznych. To także inwestycja. Wypracowanie u młodego pokolenia pewnego nawyku spostrzegania świata przez pryzmat sytuacji innych ludzi, a nie tylko swojej, przyczynia się z jednej strony do krzewienia idei obywatelskości i troski o dobro wspólne, propagowania założeń socjocentryzmu, a z drugiej – do kształtowania poczucia zaufania społecznego, co jest niezwykle cenne, gdyż z dużym prawdopodobieństwem powoduje u już dorosłego człowieka otwartość na ludzi i inicjatywy, a tym samym chęci do działania na poziomie lokalnym czy regionalnym. A zatem troska o aktywizację w tym zakresie nastolatków, to również dbałość o ich skłonność do angażowania się w przyszłości. Warto bowiem pamiętać myśl Konfucjusza: *Jest jedno słowo, którym wszyscy powinniśmy kierować się jak regułą – wzajemność.*

Organizacje pozarządowe wsparciem dla rozwoju życia społecznego

Fundacje i stowarzyszenia mogą oferować młodzieży przestrzeń działań na rzecz innych, rozwijając postawy obywatelskie i upowszechniając ideę wolontariatu.

Należy także zwrócić uwagę na sprzyjanie procesom edukacyjnym dzieci i młodzieży (w specyficznych sytuacjach) poprzez tworzenie niepublicznych szkół, powadzonych przez stowarzyszenia w miejsce likwidowanych (ze względów ekonomicznych, pod wpływem prognoz demograficznych, z powodu niewykorzystanej infrastruktury szkoły, nieodpowiedniego stanu technicznego budynków, problemów z dowożeniem uczniów) samorządowych szkół publicznych. „Małe szkoły" dzięki takim działaniom mają szansę przetrwać na terenach wiejskich, pełniąc jednocześnie funkcje ośrodków kultury, dbając o utrzymanie i pielęgnowanie więzi międzyludzkich. Same stowarzyszenia, które często tworzone są po to, by ratować szkołę, stają się prężnie funkcjonującą organizacją – powodują, iż teren ich działania tętni życiem: zdobywają fundusze na naukę i wypoczynek dzieci, kultywują lokalne tradycje, odwołują się do nich, przypominają historię miejsca, upowszechniają sport, turystykę i aktywną rekreację, przeciwdziałają patologiom, współpracują z instytucjami i innymi przedstawicielami trzeciego sektora[4].

Organizacje pozarządowe wspomagają również wyrównywanie szans młodego pokolenia. Podejmowane przez nie działania (m. in. umożliwienie realizacji projektów na poziomie lokalnym, stypendia) wspierają młodzież w jej wysiłkach edukacyjnych, w dążeniu do celów gwarantujących satysfakcjonujące wkroczenie w dorosłe życie, poprzez posiadanie indywidualnych zasobów w postaci wiedzy i umiejętności.

Znaczenie profilaktyki

Ogromne ważne jest również zapobieganie sytuacjom trudnym. Łączy się to z realizacją bardzo różnorodnych programów z zakresu profilaktyki (głównie: informacyjne – dostarczenie rzetelnej wiedzy powoduje zmianę postaw; afektywnej edukacji – pobudzenie rozwoju osobowego jednostki minimalizuje niebezpieczeństwo angażowania się jej w działania ryzykowne; kompetencji społecznej – rozwijanie takich umiejętności, by młody człowiek potrafił przeciwstawić się negatywnej presji; działań alternatywnych – stwarzanie warunków (szans) do podejmowania przez nastolatka pozytywnej aktywności; wczesnej interwencji – rozpoznawanie młodzieży, doświadczającej pierwszych trudności oraz zapewnienie jej wsparcia, zapobiegającego rozwojowi poważnych zaburzeń) [5]. Fundacje oraz stowarzyszenia mogą także na tym odcinku odgrywać znaczącą rolę, odnosząc się do problemów, z jakimi obecnie boryka się młodzież (m. in. uzależnienia, ryzykowne zachowania seksualne, zachowania autodestrukcyjne, odrzucenie przez rówieśników). Poprzez spotkania w szkołach, warsztaty, wykłady, przygotowywane dla nich materiały (publikacje, broszury) młodzi ludzie mogą zdobyć nowe informacje, uświadomić sobie pewne kwestie, zapytać o sprawy dla nich istotne.

Na aktywność społeczną można spojrzeć z dwóch perspektyw: makro – i wówczas jest ona dowodem na istnienie społeczeństwa obywatelskiego oraz mikro – czyli indywidualnego zaangażowania jednostek, w tym przypadku młodego pokolenia. Młodzież ma możliwość dokonania wyboru, w jakiej dziedzinie chce pomagać, kogo wspierać. Tkwiąc w strukturze trzeciego sektora oraz podmiotów z nim współpracujących, wzbogaca własną pulę doświadczeń, jednocześnie dynamizując społeczną praktykę życiową. Jest to nie do przecenienia w kontekście społecznej postawy – jestem aktywny, reaguję, sprzeciwiam się marazmowi.

[1] H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005, s. 164-204.

[2] E. Kosiedowska, K. Braun, J. Wnuk, M. Misztela, *Wolontariat w szkole. Organizacja i prowadzenie szkolnego klubu wolontariusza*, Warszawa 2006.

[3] Z. Dołęga, *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Katowice 2003, s. 125-126.

[4] K. Marzec-Holka, A. Rutkowska (red. nauk.), *Małe szkoły w województwie kujawsko – pomorskim. Studium pedagogiczno – socjologiczne*, Bydgoszcz 2012. s. 4.

[5] Z. B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 30-33.

dr Kamila Słupska
– adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej
Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Trening asertywności w szkole

Rozwijanie asertywności u podopiecznych nie jest łatwym przedsięwzięciem. Powinni decydować się na nie nauczyciele, którzy są przekonani o wartości tej postawy w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów.

Jedną z podstawowych umiejętności społecznych jest asertywność, definiowana jako *zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innych osób*.[1]

Osoba asertywna nie obawia się więc ujawniać swoich przekonań, opinii, potrafi w sposób szczery, otwarty i odpowiedni do sytuacji porozumiewać się z innymi, przejawia aktywną postawę wobec życia, dąży do wyznaczonego celu oraz postępuje tak, aby mieć szacunek do siebie – jest świadoma tego, że w życiu nie wszystko musi się jej udać i akceptuje ten fakt. Zawsze jednak dokłada wszelkich wysiłków, by działanie, które podejmuje, przyniosło jej sukces, a w przypadku ewentualnego niepowodzenia nie odczuwa obniżenia swojego poczucia własnej wartości.

Asertywność stanowi odwrotność zachowań uległych, postaw podporządkowania się, stoi też w opozycji do zachowań agresywnych, w których jednostka narzuca swoją wolę poprzez stosowanie różnych form przemocy (fizycznej lub psychicznej).

Asertywność nie jest przymiotem wrodzonym. Tę umiejętność musimy wypracować w ciągu życia, np. w szkole jako środowisku wspomagającym rozwój podopiecznych. Pomóc w tym może trening asertywności, funkcjonujący jako forma profilaktyki zaburzeń zachowania czy uzależnień oraz jako forma wspierania ucznia w rozwoju.

Przed przystąpieniem do konkretnej pracy wychowawczej bardzo ważna jest diagnoza potrzeb uczestników planowanych zajęć, mająca na celu identyfikację sytuacji, w których mają oni problem z przejawianiem asertywnych zachowań. Służą do tego różnorodne narzędzia, takie jak: Skala Zachowań Asertywnych dla Dzieci CABS L. Michelsona i R. Wooda, w tłumaczeniu M. Oleś, skala „Ja i inni", opracowana przez P. Majewicza; kwestionariusz „Kim jestem?", autorstwa H. Hamer czy mapa asertywności. Uzyskane informacje powinny być wykorzystane w trakcie treningu interpersonalnego z uczniami. Jak powinien on przebiegać i jakie treści zawierać? Poniżej przedstawiam wskazówki dla nauczycieli.

- Sformułuj z uczniami kontrakt, w którym uwzględnicie to, co wolno, a czego nie wolno robić w trakcie zajęć rozwijających asertywność. Bardzo ważne, aby zaznaczyć w nim konieczność postępowania zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami, unikania agresywnych zachowań, szanowania wypowiedzi innych. Dzięki temu już od samego początku zajęć uczniowie będą mieli sposobność ćwiczenia zachowań asertywnych w praktyce.
- Zapoznaj uczniów z pojęciem asertywności, scharakteryzuj zachowania asertywne oraz wyjaśnij, dlaczego należy postępować w taki sposób. Wytłumacz również pojęcie uległości i agresywności oraz rozwijaj u uczniów umiejętność rozróżniania tych trzech postaw.
- Ukształtuj zdolność budowania równorzędnych relacji międzyludzkich. Uświadamiaj uczniom, że każdy człowiek jest tak samo ważny, wartościowy, bez względu na swoje pochodzenie, wiek, wykształcenie.
- Rozwijaj umiejętność radzenia sobie z emocjami, wyrażania uczuć pozytywnych i negatywnych (nazywania ich, rozpoznawania, pokazywania), a także zdolność rozumienia uczuć innych, co zwiększy prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. Zwróć szczególną uwagę na przekazanie informacji na temat sposobu uzewnętrzniania uczuć, a więc na znaczenie tonu głosu, kontaktu wzrokowego, mowy ciała, wyrazu twarzy. Poproś uczniów także, aby w miarę możliwości starali się codziennie w szkole, jak i poza nią wykorzystywać w komunikacji z innymi pewne zwroty np. *Podoba mi się.., Chcę, abyś…*, które pozwolą im doskonalić umiejętność ujawniania uczuć.
- Wypracuj u uczniów zdolność stawiania sobie celów życiowych, zarówno tych długoterminowych, jak i krótkoterminowych.
- Uświadom wychowankom znaczenie posiadania praw asertywnych, takich jak: prawo do proszenia o to, czego się chce, ale bez wymagania tego, do posiadania i wyrażania swojego zdania, podejmowania decyzji i ponoszenia ich skutków, popełniania błędów, odnoszenia sukcesów, itp.
- Wypracuj u uczniów umiejętność asertywnej odmowy, rozumianej jako zdolność mówienia „nie", np. w sytuacjach, kiedy nie chcemy spełnić prośby, która jest sprzeczna z wyznawanymi przez nas wartościami, itd. W tym celu należy zaznajomić uczniów ze schematem asertywnej odmowy, który składa się z trzech elementów: ze słowa „nie"; z jasnego i konkretnego określenia czynności, których nie chcemy wykonać oraz z krótkiego i prawdziwego uzasadnienia odmowy. W kształtowaniu opisanej umiejętności pomocne okaże się wykorzystanie metod symulacyjnych. Dzięki nim można pozorować wolną od zagrożeń rzeczywistość, stwarzając tym samym sposobność do eksperymentowania. W praktyce pedagogicznej praca tą metodą polega na odgrywaniu różnych scenek, które pozwalają przećwiczyć np. asertywną reakcję. Inspiracją do tworzenia symulacji powinny być informacje zawarte w wypełnionych przez uczniów kwestionariuszach.
- Kształtuj u uczniów umiejętność radzenia sobie z krytyką innych, zarówno tą konstruktywną, jak i nieuzasadnioną. Istotne jest także rozwijanie u dzieci zdolności do formułowania komunikatów krytycznych i właściwego przekazywania ich innym.
- Wypracuj umiejętność zwracania się o pomoc w sytuacjach trudnych, w których uczniowie nie potrafią poradzić sobie sami. Staraj się przekonać uczniów, że proszenie o pomoc nie jest wstydem czy oznaką słabości, ale stanowi sygnał, że zależy nam na pokonaniu problemów, a więc tym samym przejaw naszej gorliwości.
- Rozwijaj u uczniów pewność siebie. Chwal ich za ciężką pracę, zachowania, a nie za uzdolnienia. Pomoże im to spojrzeć na ewentualne trudności jako coś, co można przezwyciężyć, a nie konsekwencję braku umiejętności czy określonych cech.
- Organizuj na pozostałych lekcjach sytuacje, w których uczniowie będą mieli sposobność do pozytywnego doświadczania konsekwencji asertywnego zachowania.

W celu podwyższenia skuteczności opisanych działań bardzo ważne jest, aby nauczyciel stał się wzorcem zachowań asertywnych. Rozwijanie asertywności u podopiecznych nie jest łatwym przedsięwzięciem, dlatego też po-

winni decydować się na nie wyłącznie nauczyciele/wychowawcy, którzy są przekonani o wartości tej postawy w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów.

Reasumując, asertywność pozwala na utrwalanie bezpiecznych, równorzędnych, opartych na szacunku relacji między ludźmi. Pomaga zajmować wysoką pozycję w grupie rówieśniczej, nawiązywać konstruktywne interakcje z otoczeniem. Umiejętności asertywnego zachowania stanowią warunek kształtowania poczucia odpowiedzialności, autonomii, podmiotowości, zdolności do samorealizacji. Asertywność wzmacnia także zdolność kierowania sobą, zaradność, samodzielność, poczucie sprawstwa, zwiększa poczucie własnej wartości. Ponadto pozwala na uzewnętrznianie skrywanych uczuć, których tłumienie w sobie może wywołać choroby psychosomatyczne lub depresję. Asertywność promuje również zdrowie, przeciwdziałając poddawaniu się presji ze strony rówieśników i środków masowego przekazu, które nierzadko zachęcają do podejmowania ryzykownych zachowań. Asertywne dzieci są zdrowsze i szczęśliwsze, bardziej uczciwe i mniej skłonne do manipulacji. Zatem rozwijanie u uczniów asertywności zwiększy prawdopodobieństwo, że wyrosną na dojrzałych, pewnych siebie, szanujących się wzajemnie, odpowiedzialnych i szczęśliwych dorosłych.

[1] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilek, Warszawa 2003, s. 193.

Aneta Baranowska
– pedagog, doktorantka w Zakładzie Poradnictwa Społecznego WSE UAM w Poznaniu.

Bibliografia:

Fensterheim H., Baer J., *Nie mów „tak", gdy chcesz powiedzieć „nie". Jak nauczyć się asertywności*, Warszawa 2006.

Zarzour K., *Gnębiciel ze szkolnego boiska. Jak radzić sobie z dziecięcą agresją i wychować asertywne dziecko*, Poznań 2006.

Zubrzycka-Maciąg T., Maciąg M., *Asertywność w przedszkolu {w:} Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i w szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.

Zubrzycka-Maciąg T., *Rozwijanie asertywności u uczniów*, w: *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, red. D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, Kraków 2011.

Ochrona danych osobowych

Zasady i tryb gromadzenia oraz udostępniania informacji określa ustawa, zgodnie z którą nikt nie może zobowiązać nas do ujawnienia naszych danych osobowych.

Placówki oświatowe jako podmioty publiczne o charakterze edukacyjnym, mające siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polski, zobowiązane są do przestrzegania zasad zawartych w przepisach z zakresu ochrony danych osobowych. Przepisy te mają charakter bezwzględny. Oznacza to, że żaden z podmiotów w nich wskazanych nie może zostać wyłączony z zakresu ich obowiązywania, chyba że inny akt prawny o charakterze szczególnym stanowi inaczej. W polskim systemie prawnym ochronę danych osobowych gwarantuje Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483). Artykuł 47 tejże informuje, że **każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym**. Następnie w artykule 51 prawodawca zabrania władzom publicznym pozyskiwać, gromadzić i udostępniać innych informacji o obywatelach niż niezbędne w demokratycznym państwie prawnym. Umożliwia również obywatelom dostęp do dotyczących go urzędowych dokumentów i zbiorów danych. Przepis ten potwierdza również, że każdy ma prawo do żądania sprostowania oraz usunięcia informacji nieprawdziwych, niepełnych lub zebranych w sposób sprzeczny z ustawą, a zasady i tryb gromadzenia oraz udostępniania informacji określa ustawa i nikt nie może być zobowiązany do ujawniania informacji dotyczących jego osoby, bo jest to wbrew obowiązującym przepisom szczególnym.

Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 roku o ochronie danych osobowych (Dz. U. 1997 nr 133 poz. 883) szczegółowo określa reguły przedmiotowego zakresu prawa. Uchwalenie jej zostało wymuszone podpisaniem 16.12.1991 r. Układu Europejskiego, który narzucał RP obowiązek dostosowania prawodawstwa krajowego do prawodawstwa unijnego przed wstąpieniem do Unii Europejskiej. Zakres stosowania wskazanej ustawy ogranicza się wyłącznie do: żyjących osób fizycznych, przebywających na terytorium RP (obywatele, cudzoziemcy), wszelkich podmiotów publicznych (organy państwa, organy samorządu terytorialnego, państwowe i komunalne jednostki organizacyjne), podmiotów prywatnych (przedsiębiorcy, niezależnie od formy organizacji ich działalności-osoby fizyczne prowadzące działalność, spółki prawa handlowego etc.) oraz jednostek organizacyjnych nie będących osobami prawnymi, jeżeli przetwarzają one dane w związku z prowadzoną działalnością zarobkową, zawodową lub realizacją swoich celów statutowych. Przepisy ustawy nie obejmują: osób fizycznych, które przetwarzają dane wyłącznie w celach osobistych lub domowych, podmiotów mających siedzibę w państwie trzecim, które wykorzystują środki techniczne znajdujące się na terytorium RP wyłącznie do przekazu informacji, działalności literackiej lub dziennikarskiej oraz danych statystycznych. Opisywane dane to wszelkie informacje dotyczące zidentyfikowanej lub możliwej do zidentyfikowania osoby fizycznej. Możliwą do zidentyfikowania jest osoba, której tożsamość da się określić bezpośrednio lub pośrednio w szczególności przez powołanie się na numer identyfikacyjny albo jeden lub kilka czynników określających jego cechy fizyczne, fizjologiczne, umysłowe, ekonomiczne, kulturowe lub społeczne. Informacji nie uważa się za umożliwiające określenie tożsamości osoby, której dotyczą, jeżeli wymagałoby to nadmiernych kosztów, czasu lub działań. Szczególnie chronionymi danymi ze względu na ich wrażliwy charakter są informacje: rasowe i etniczne, poglądy polityczne, przekonania religijne lub filozoficzne, przynależność wyznaniowa, partyjna lub związkowa, o stanie zdrowia, o kodzie genetycznym, o nało-

gach lub życiu seksualnym oraz orzeczenia organów państwowych. Podstawowym elementem umożliwiającym przetwarzanie (czyli: zbieranie, utrwalanie, opracowywanie, przechowywanie, zmienianie, udostępnianie, usuwanie) danych osobowych jest wyrażenie **zgody przez osobę**, której dane dotyczą. Uzyskanie zgody całkowicie wyklucza odpowiedzialność podmiotu wykorzystującego wskazane informacje i uniemożliwia powstanie wszelkich roszczeń wobec niego. Zgoda może zostać odwołana w każdym czasie, a podmiot wykorzystujący dane jest zobowiązany do zaprzestania stosownych działań.

Wiele kontrowersji budzi fakt publikowania wyników rekrutacji do placówek edukacyjnych lub wyników egzaminów w tychże ze wskazaniem imienia i nazwiska zainteresowanego, które nierzadko wywieszane są na drzwiach przedszkoli, szkół, uczelni wyższych. Niezgodny z przepisami ustawy jest pogląd stwierdzający, że osoba ubiegająca się o przyjęcie do danej placówki oświatowej poprzez podpisanie podania o przyjęcie, wyraża w ten sposób zgodę na wskazaną publikację danych. Zalecenie, jakie należy w tym przypadku zasugerować, polega na uzyskaniu takiej zgody poprzez uzupełnienie dokumentów rekrutacyjnych o stosowną klauzulę lub poprzez przydzielenie przez komisję rekrutacyjną / egzaminacyjną każdemu kandydatowi / uczniowi numeru indeksu, który w przypadku wyżej opisanych działań zapewni całkowitą anonimowość. Według przepisów ustawy nie wymaga uzyskania zgody osoby zainteresowanej przetwarzanie danych osobowych polegające na publikacji jej wizerunku, jeżeli osoba ta jest tylko jednym ze szczegółów większej całości (festyn, zgromadzenie, zawody sportowe).

Art. 27 omawianej ustawy dodatkowo dopuszcza przetwarzanie danych osobowych w sytuacji gdy:

- przepis szczególny tak stanowi;
- jest to niezbędne ze względu na ochronę żywotnych interesów osoby, której dane dotyczą;
- jest to niezbędne do wykonywania statutowych zadań Kościołów, stowarzyszeń etc.;
- dotyczy dochodzenia praw przed sądem;
- mieści się w ramach zadań administratora odnoszących się do zatrudniania pracowników;
- dotyczy stanu zdrowia (szpital, ambulatorium);
- dane zostały podane do publicznej wiadomości przez osobę, której dotyczą;
- mieszczą się w zakresie badań naukowych;
- polegają na wykonywaniu orzeczeń podmiotu uprawnionego.

Niezależnie od sposobu dopuszczenia przetwarzania danych podmiot, którego informacje dotyczą ma prawo w każdym czasie do ich kontroli.

Osobą ustalającą zasady udostępniania informacji wszelkim uprawnionym podmiotom jest Administrator danych. Funkcję Administratora danych w placówkach oświatowych z reguły pełnią ich dyrektorzy. Do nich należy podejmowanie decyzji w sprawie udostępniania danych. Niedopuszczalne są sytuacje, w których pracownik we własnym zakresie podejmuje decyzję ujawnienia danych osobowych. W praktyce prawniczej słusznie dominuje pogląd, że jakiekolwiek działania polegające na udostępnieniu danych organom lub instytucjom państwowym (policja, opieka społeczna) bez zgody Administratora danych, który ma za zadanie ocenić zasadność takiego działania, jest **bezwzględnym przekroczeniem uprawnień pracowniczych** i winno podlegać karze dyscyplinarnej.

Administrator danych to podmiot, który bezpośrednio odpowiada przed Głównym Inspektorem Danych Osobowych (GIODO) w zakresie przepisów dotyczących ochrony danych osobowych (m. in. zgłasza zbiory danych). GIODO to organ powołany przez Sejm RP za zgodą Senatu m. in. do: kontroli zgodności przetwarzania danych osobowych z przepisami, wydawania decyzji administracyjnych i rozpatrywania skarg, rejestrowania zbiorów danych. Zasady te określa:

Artykuł 43 ust. 1 pkt 4 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 roku o ochronie danych osobowych (Dz. U. 1997 nr 133 poz. 883), który bezpośrednio dotyczy placówek oświatowych informuje, że z obowiązku rejestracji zbioru danych zwolnieni są administratorzy danych przetwarzanych w związku z zatrudnieniem u nich, świadczeniem im usług na podstawie umów cywilnoprawnych, a także dotyczących osób u nich zrzeszonych lub uczących się.

Za naruszenie przepisów wskazanej ustawy legislator przewidział szeroki wachlarz sankcji. Począwszy od kary dyscyplinarnej poprzez odpowiedzialność cywilną (odszkodowawczą), aż do kary pozbawienia wolności w przypadku kwalifikowanego naruszenia norm prawnych. Sankcjom podlegają zarówno podmioty bezpośrednio przekraczające swoje uprawnienia, jak i administratorzy niedopełniający nałożonego na nich obowiązku.

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

Bibliografia:

Barta P., Litwiński P., *Ustawa o ochronie danych osobowych. Komentarz*, Warszawa 2013.

Hauser R., *Przetwarzanie danych osobowych: cel i środki* „Rzeczypospolita" 06.04.1999.

Metoda projektu w edukacji wczesnoszkolnej

W królestwie kotów

W pracy na pierwszym etapie edukacyjnym najlepiej sprawdzają się metody wykorzystujące naturalną ciekawość dziecka.

Wybór tematu, form pracy, sposobów prezentacji i zadań do wykonania wynika z zainteresowań ucznia. Metoda projektu uczy stawiania pytań, komunikowania się, interakcji i samodzielnego rozwiązywania problemów. Każdy wnosi do projektu to, co potrafi robić najlepiej, w czym czuje się dobrze. Pomocnikami uczniów są eksperci w danej dziedzinie — rodzice, dziadkowie, osoby wykonujące interesujące zawody. Czas trwania projektu zależy głównie od tego, jak długo dany temat nurtuje uczniów.

Realizacja projektu przebiega w trzech etapach. Najpierw wybieramy wraz z uczniami temat. Nauczyciel ocenia, czy jest on zgodny z podstawą programową. Następnie wspólnie przygotowujemy siatkę tematyczną dotyczącą aktualnego zasobu wiedzy uczniów na dany temat oraz listę pytań do projektu. Na tym etapie planujemy: jakie środki są potrzebne do znalezienia odpowiedzi na problemy badawcze?, jakich ekspertów można zaprosić do współpracy?, czy i jak włączyć do zadań rodziców?, w jaki sposób dzieci zaprezentują to, czego się nauczyły?

Najważniejszą częścią drugiego etapu jest aktywność badawcza uczniów, na którą skła-

dają się: wyprawy w teren, rozmowy z ekspertami, bezpośrednie poznawanie obiektów i zjawisk społeczno-przyrodniczych oraz korzystanie z różnych materiałów źródłowych. Podczas zajęć w terenie lub spotkań z ekspertami, każdy uczeń otrzymuje zadanie do wykonania, np. zadawanie pytań, wykonywanie szkiców, fotografii, nagrywanie rozmów, gromadzenie materiałów.

Podczas swobodnej rozmowy inspirowanej pytaniami tworzyliśmy wspólnie siatkę tematyczną, dotyczącą aktualnego zasobu wiedzy o kotach, a następnie przeszliśmy do etapu formułowania pytań, na które dzieci szukały odpowiedzi w kolejnych fazach projektu.)

Zajęcia terenowe były kolejnym etapem pobudzającym aktywność badawczą ne z kotami. Przygotowaliśmy także inscenizację bajki o kocie.

Czas podsumowania był powrotem do siatki tematycznej, która umożliwiła sprawdzenie, czego dzieci się nauczyły, czy uzyskały odpowiedzi na pytania, czy pojawiły się nowe problemy do zbadania.

Wszystkim, co zostało wypracowane, podzieliliśmy się ze społecznością szkolną. Zor-

Oprac. własne autorki

Siatka tematyczna dotycząca aktualnego zasobu wiedzy dzieci o kotach.

W etapie trzecim istotną rolę odgrywa rozmowa podsumowująca, nauczyciel pomaga uczniom dokonać ewaluacji wykonanego projektu. Kluczowe jest wydarzenie kulminacyjne, które w zależności od tematu projektu może odbywać się w różnej formie, np. wystawy prac plastycznych lub fotografii z przebiegu projektu, przedstawienia teatralnego, koncertu.

Przykładem wykorzystania metody projektu, realizującego treści programowe jest mój autorski pomysł pt. Koty. Wybór tematu podyktowany był zainteresowaniami uczniów, które zrodziły się w czasie obserwacji bezpańskich kotów. Cel projektu sprecyzowałam jako gromadzenie wiedzy o zwierzętach, rozwijanie umiejętności dostrzegania problemów oraz motywowanie uczniów do opieki nad czworonogami.

uczniów. Odwiedziliśmy schronisko dla zwierząt, byliśmy w sklepie zoologicznym. Można też wybrać się na wystawę kotów rasowych. Wszystko zależy od inwencji nauczyciela i dzieci. Ważne jest, by omówić i zaprezentować wykonane zadania, a także odpowiednio wyeksponować zebrane materiały. Na tym etapie prac zaprosiliśmy eksperta, którego wiedza i doświadczenie stały się motorem do podjęcia działań łączących teorię z praktyką. Dzieciom bardzo spodobało się spotkanie z lekarzem weterynarii, z którym mogły porozmawiać o kocich chorobach i dolegliwościach. Ekspertem była też babcia jednego z uczniów, która hoduje koty perskie. W części praktycznej dzieci zbierały karmę dla zwierząt, wykonywały prace plastyczne, śpiewały i recytowały wiersze, tworzyły i rozwiązywały zagadki tematycznie związaganizowaliśmy galerię zdjęć, zapraszając rodziców i uczniów innych klas, wystawę prac plastycznych w holu szkoły, wystawiliśmy przedstawienie, zorganizowaliśmy konkurs wiedzy o kotach. Tymi wydarzeniami zamknęliśmy etap trzeci i przeszliśmy do ewaluacji, zastanawiając się, co udało się zrealizować, jakie doświadczenia można wykorzystać w następnych projektach, a co należy poprawić lub nad czym jeszcze trzeba popracować.

Realizacja pierwszego projektu jest najtrudniejsza, każdy kolejny to podążanie za pomysłami dzieci, które są niedoścignionymi ekspertami w poszukiwaniu atrakcyjnych tematów i zadań do wykonania.

Małgorzata Rutkowska
– doradca metodyczny w zakresie wychowania przedszkolnego, ODN Poznań

Projekt edukacyjny

Malowanie słowem

Opowiadanie historii (*storytelling*) przeżywa obecnie swój renesans. Dawniej wielopokoleniowe rodziny spędzały wspólnie czas przy kominku, słuchając opowieści. Zagubiliśmy w biegu te magiczne chwile. Na szczęście zawód bajarza odżywa, a bajkoopowiadanie staje się metodą pracy z uczniami.

Wyobraźmy sobie: Ostatnie promienie dnia tańczyły na kominku w towarzystwie rozedrganych cieni, rzucanych przez rosnącą za oknem brzozę. Babcia siadała wtedy w wiklinowym fotelu, biorąc do ręki druty i kłębek wełny. Przycupnąwszy na dywanie, wpatrywaliśmy się w nią z nadzieją i szukaliśmy zwiastuna opowieści – tajemniczego uśmiechu w kącikach ust. Niekiedy trwało to dłuższą chwilę, a wtedy wokół nas rodziło się pełne napięcia oczekiwanie na Słowo.

Tęsknota za słowem mówionym zrodziła na świecie ruch odnowy opowiadania (*storytelling revival*). Renesans sztuki słowa mówionego rozpoczął się w Stanach Zjednoczonych i we Francji, gdzie w centrum kultury w Chevilly-Laure odbył się po raz pierwszy w 1979 roku festiwal opowieści, zorganizowany przez bretońskiego opowiadacza, Luciena Gouronga.

Od kilkunastu lat również w Polsce obserwujemy ożywienie na gruncie twórczości oralnej. Grupa studentów z Uniwersytetu Warszawskiego założyła w 1997 roku pierwsze w Polsce stowarzyszenie opowiadaczy „Studnia O". Pięć lat później Michał Malinowski stworzył w Konstancinie pod Warszawą pierwsze na świecie Muzeum Bajek, Baśni i Opowieści. W niemal każdym większym polskim mieście odżywa zawód bajarza.

W Poznaniu od ponad dwudziestu lat w księgarni „z Bajki" baśniowe opowieści snuje jej właścicielka – Krystyna Adamczak. Projekt „Opowiadanie świata… w Meksyku" we współpracy ze stowarzyszeniem „Jeden Świat" realizuje Aneta Cruz-Kąciak. Od prawie dwóch lat możemy też słuchać bajarzy z grupy „Baśnie Właśnie".

Warto podkreślić, że mówimy tu o słowie opowiadanym, a nie czytanym. To ostatnie towarzyszy polskim dzieciom od dawna. Pamiętamy popularną serię książeczek „Poczytaj mi mamo", znamy też kampanię społeczną „Cała Polska czyta dzieciom". Tymczasem opowiadanie historii to unikalne doświadczenie, które tworzy się między opowiadaczem a słuchaczami. Sama opowieść nigdy nie jest przekazywana w ten sam sposób – ona się staje, a jej kształt zależy od tego, kto i komu ją przekazuje. Magię spotkań z opowiadaczami buduje nie tylko historia, ale osobowość bajarza, jego gesty i mimika, a także momenty ciszy, emocje przekazywane w spojrzeniach oraz reakcje słuchaczy. Jestem głęboko przekonana, że powrót do tradycji opowiadania bajek (i to jeszcze bardziej niż jedynie ich czytania) jest niezwykle potrzebny i cenny. Słuchanie i opowiadanie historii rozwija bowiem wyobraźnię, wzbogaca słownictwo, zachęca do własnych poszukiwań czytelniczych. Ma również wpływ na zdolność logicznego myślenia, co z kolei może korzystnie wpływać na możliwości matematyczne.

Bajkoopowiadanie w księgarni „z Bajki" na os. Przyjaźni w Poznaniu.

Prócz tego, spotkania takie budują poczucie wspólnoty, uczą dialogu i uwrażliwiają. Trudno przecenić interdyscyplinarne znaczenie spotkania z historią mówioną.

Dawniej wielopokoleniowe rodziny spędzały wspólnie czas przy kominku, słuchając opowieści. Rodzice i dziadkowie bajaniem wprowadzali dzieci w zaczarowany świat baśni. Dzisiaj bywamy zabiegani, a te magiczne chwile zastępują często telewizja i Internet. *Żyjąc w świecie komiksowych komunikatów* – na co zwraca uwagę Maja Gawrońska – *coraz częściej na rozmowę z bliskimi poświęcamy zaledwie kilka minut dziennie. Przestajemy budować zdania wielokrotnie złożone, nasze słownictwo się zubaża, a umiejętność „malowania słowem" emocji, uczuć i wydarzeń jest mniejsza. Umiemy przedstawić prezentację na biznesowej konferencji, ale nie potrafimy wyrażać uczuć podczas wieczoru z przyjaciółmi. Nie umiemy już rozmawiać, umiemy tylko szukać informacji*[1]. Zatraciliśmy wiele ważnych umiejętności. Warto zatem sięgnąć do tradycji i spróbować ją wskrzesić.

Mnie samą idea powrotu do tradycji ustnego przekazu zachwyciła w roku 2005, kiedy to po raz pierwszy zetknęłam się z nią na łamach miesięcznika „Ozon". Pomyślałam wówczas, że sztukę opowiadania muszę koniecznie przekazać moim uczniom. Tak powstał trzyletni projekt edukacyjny zatytuło-

wany „Bajkoopowiadanie, czyli malowanie słowem” [2].

To był początek naszej storytellingowej drogi. Słuchaliśmy opowieści osób, które zapraszałam do szkoły. Odwiedził nas wówczas śp. Gerard Górnicki, aktor Teatru Animacji — Marek Cyris, poetka — Stanisława Łowińska, instruktorka teatralna — Maryna Jasińska oraz nauczycielka — Maria Juś. Uczniowie współtworzyli spotkania z baśnią, przygotowując plakaty, wystrój sali, biorąc udział w scenkach. Rozmawiali z Opowiadaczami na temat usłyszanej historii i wykonywali pozostawione im przez Gości zadania, np. ilustrowali historie, pisali ich kontynuacje, mierzyli się z odpowiedzią na filozoficzne nierzadko pytania.

Następny był program zajęć pozalekcyjnych[3] zgłoszony do konkursu „Poznań dla lepszego Poznania”, którego organizatorem było Miasto Poznań. Pomysł opierał się na bajkach terapeutycznych Brigitty Schieder[4], które sama opowiadałam. Tym razem jednak poszliśmy o krok dalej. Uczestnicy Bajkoopowiadania nie tylko słuchali opowieści, ale również uczyli się opowiadać, co zaowocowało baśniowymi spotkaniami dla młodszych kolegów. Przede wszystkim jednak otwierali się na pozostałych członków grupy i odkrywali przed nimi swoje pasje, marzenia i talenty.

Kolejno powstawały zajęcia w oparciu o podstawę programową: Festiwal Baśni w klasach czwartych, Legendy Zamkowe w klasach piątych oraz próba tworzenia własnych fantastycznych opowieści w klasach szóstych. Bajkoopowiadanie wpisało się na stałe w harmonogram pozalekcyjnych zajęć.

Pasje moich uczniów inspirowały mnie do tworzenia coraz to nowych baśniowych projektów. I tak, wycieczka do Muzeum Archeologicznego zaowocowała „Egipskim bajkoopowiadaniem”; zafascynowana kulturą Japonii uczennica zaproponowała „Bajkoopowiadanie japońskie”; „Baśnie Albionu” powstały na życzenie grupy interesującej się Wielką Brytanią.

Tegoroczną odpowiedzią na ciekawość świata moich uczniów jest seria zajęć zatytułowanych „Baśnie Siedmiu Kontynentów”. Czekają nas 24 spotkania zogniskowane wokół opowieści zaczerpniętych z wybranych państw poszczególnych kontynentów. Uczestnicy zajęć będą mieli okazję poznać historię, kulturę, obyczaje i przede wszystkim baśnie innych narodów. Wezmą udział w kreatywnych zabawach i grach dydaktycznych. Spotkają się z poznańskimi bajarzami i – jak mam nadzieję – rozsmakują się w czasie spędzonym na słuchaniu niezwykłych historii. Ponadto, dzięki warsztatom sami będą opowiadać. Pierwszą okazją do podzielenia się z innymi swoją ulubioną baśnią stanie się szkolna „Noc opowieści”, a następnie antarktyczne spotkanie z „Zaczarowaną zagrodą” dla klas drugich. Na zwieńczenie działań – I Międzyszkolny Konkurs Opowiadaczy „Bajkoopowiadanie, czyli malowanie słowem” – zaprosimy uczniów poznańskich szkół (od klasy czwartej do szóstej).

Mam nadzieję, że nowy rok szkolny dzięki wspólnemu bajaniu stanie się niezapomnianą przygodą ze Słowem, które choć w świecie rozbrzmiewa różnymi językami, to jednak na każdym kontynencie porusza w słuchaczach te same pragnienia i tęsknoty.

[1] Maja Gawrońska, *Bajkoterapia*, „Ozon” 8.06.2005.

[2] Projekt realizowany w latach 2006–2009.

[3] „Bajkoopowiadanie – program zajęć pozalekcyjnych” realizowany był w roku szkolnym 2011–2012.

[4] Brigitta Schieder, *Bajki dodają odwagi. Wychowanie ku wartościom i rozwój osobowości*, Kielce 2006.

Agnieszka Mróz
– nauczycielka języka polskiego
w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi
i Specjalnymi nr 2 w Poznaniu

Osiemdziesiąt pięć lat Publicznej Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu

Zacna Jubilatka

Niewielu czytelników na co dzień korzystających z zasobnych zbiorów Biblioteki przy ul. Bułgarskiej wie, że należy ona do najstarszych bibliotek pedagogicznych w kraju.

Historia Biblioteki sięga 1925 roku, kiedy to dzięki inicjatywie środowiska pedagogicznego zaczęła funkcjonować jako podręczny księgozbiór dla pracowników Kuratorium. Oficjalnie za jej narodziny uważa się 1 lutego 1929 roku. Została wówczas powołana do istnienia okólnikiem kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego, dra Joachima Namysła jako Centralna Biblioteka Pedagogiczna.

W okresie międzywojennym Biblioteka miała charakter kameralny, jej czytelnikami byli wyłącznie nauczyciele z Poznania i najbliższej okolicy. W okresie przedwojennym mieściła się w budynku Kuratorium przy ul. Towarowej oraz przejściowo w budynku przy ul. Kościuszki w pobliżu Zamku. Jej pierwszym kierownikiem był dr Stefan Truchim. Księgozbiór liczył wtedy około 19 tysięcy woluminów. Zalążkiem tego zbioru były książki przekazane w 1924 r. przez Ministerstwo byłej Dzielnicy Pruskiej oraz Wojewódzką Komisję do spraw Wyznaniowych i Szkolnych. Uzupełniły go dary od firm wydawniczych, głównie „Książnicy Atlas” i Michała Arcta w Warszawie, a także od osób prywatnych, m. in. kuratora dr Bernarda Chrzanowskiego, wizytatora Suchowiaka i dr Stefana Szumana.

Druga wojna światowa przerwała dobrze zapowiadający się rozwój Biblioteki. Książki i czasopisma podzieliły wojenny los wielu innych bibliotek Poznania. Ze zbiorów pozostały szczątki, pieczołowicie wydobyte przez pierwszych pracowników Biblioteki wiosną 1945 roku. Tysiąc odnalezionych tomów, w tym cenne dzieła Karola Libelta i Joachima Lelewela oraz roczniki starych czasopism pedagogicznych stanowiły zaczątek odbudowanego po wojnie księgozbioru. W maju 1945 roku kurator poznański, Karol Strzałkowski reaktywował Bibliotekę w budynku kuratorium przy ul. Zwierzynieckiej. Jej pierwszym dyrektorem został dr Zdzisław Grot. W pierwszych latach powojennych rocznie przybywało około 1000 woluminów. Księgozbiór był skromny, a popyt na książki wielki.

W latach pięćdziesiątych Biblioteka zaczęła gwałtownie się rozwijać. Powstała sieć 29 filii, dzięki którym książki mogły bezpośrednio trafiać do ogromnej rzeszy nauczycieli. Ciągle powiększający się księgozbiór był ponad trzykrotnie większy niż przed rokiem 1939. Stworzono księgozbiory specjalne. Jako pierwszy powstał „Gabinet Marksistowsko-Leninowski”, który gromadził dzieła klasyków tej ideologii w języku oryginalnym i polskim. Dopiero jako drugi powstał specjalistyczny księgozbiór podręczny literatury pedagogicznej, obejmujący pedagogi-

kę ogólną i poszczególne metodyki przedmiotowe. W roku 1954 zapoczątkowano gromadzenie dawnych podręczników szkolnych. Dużą ich część otrzymała Biblioteka Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu.

Szczególnie dynamiczny rozwój księgozbioru Biblioteki nastąpił w latach siedemdziesiątych. O ile w latach pięćdziesiątych średnio rocznie przybywało ponad 3 tysiące tomów, to w dwadzieścia lat później było to już 10 tysięcy tomów rocznie (obecnie roczny przyrost zbiorów wynosi około 2 tysięcy).

W latach dziewięćdziesiątych zaczął się wieloletni proces selekcji księgozbioru, prowadzony pod kierunkiem ówczesnego dyrektora Biblioteki, Jarosława Lamperskiego (1968-1991). Jego następczyni, dyrektor Krystyna Woda (1991- 1997) tak wspomina ten czas: *Komisyjny przegląd księgozbioru jednym kojarzył się z kurzem, nudnymi formalnościami, a dyrektorowi z bólem rozstania. Translokacja i selekcja, te siostry rodzone, zabierały nam przez lata młodość i urodę. To, co miało być siłą Biblioteki, okazało się jej największym problemem. Ratunkiem na morale pracowników i czytelników okazała się komputeryzacja Biblioteki.*

Świat się zmieniał i Biblioteka też. Dokonała się swoista rewolucja w sposobie udostępniania zbiorów (elektroniczny katalog, rezerwacja i zamawianie on-line za pomocą systemu bibliotecznego „Sowa2"). Do dyspozycji czytelników jest ponad 196 tysięcy książek oraz ponad 13 tysięcy czasopism, w tym 70 tytułów czasopism w bieżącej prenumeracie z zakresu pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych z różnych dziedzin wiedzy objętych ramowymi planami nauczania, podręczniki szkolne oraz przykładowe programy nauczania, materiały stanowiące wsparcie szkół i placówek w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, z zakresu literatury pięknej, klasyki literatury światowej, historii, bibliotekarstwa i informacji naukowej.

Biblioteka od początku swej działalności próbowała na różne sposoby zachęcić do czytania i umożliwiać dostęp do nowości wydawniczych. Niestety, miała ograniczone możliwości ze względu na zbyt małe lokale, które nie pozwalały na zorganizowanie większych imprez kulturalnych. Od początku istnienia skazana była na tułaczkę, na wynajmowane pomieszczenia bez gwarancji trwania. Problem miejsca dla Biblioteki i jej zbiorów był centralnym problemem w jej dziejach. W sumie Biblioteka przeszła w swej historii przez dziewięć translokacji (trzy przed II wojną światową, cztery w PRL-u i ostatnie dwie w III Rzeczypospolitej). Translokacje te determinowały rozwój Biblioteki we wszystkich aspektach: księgozbioru, czytelnictwa, struktur bibliotecznych i zakresu usług bibliotecznych. Pomimo to miała i ma kilka sprawdzonych sposobów propagowania książki i czytelnictwa, do których należą m. in.: odczyty, wystawy, ekspozycje, spotkania autorskie, konferencje, zajęcia z edukacji czytelniczej i medialnej, zajęcia rewalidacyjne.

Dzisiaj Biblioteka stała się placówką hybrydową, łączącą elementy biblioteki tradycyjnej i elektronicznej, a jej misją jest dążenie do doskonałości w zakresie ustawicznego wspomagania szkół oraz wspierania nauczycieli i dyrektorów w ich rozwoju zawodowym.

Biblioteka oferuje nowoczesną informację o zasobie bibliotecznym z własnych komputerowych baz danych oraz zbiorów bibliotek w całym kraju. Dysponuje dobrze przygotowaną do zawodu kadrą nauczycieli bibliotekarzy, brokerów informacji, przewodników w zakresie profesjonalnego wyszukiwania, selekcjonowania i gromadzenia informacji. Posiada cenne zbiory. Prowadzi działalność na obszarze województwa wielkopolskiego poprzez 11 filii w: Gnieźnie, Grodzisku Wlkp., Międzychodzie, Nowym Tomyślu, Obornikach, Swarzędzu, Szamotułach, Śremie, Środzie Wlkp., Wolsztynie, we Wrześni, tworząc sieć bibliotek pedagogicznych. Wszystkie placówki filialne są skomputeryzowane, a ich położenie sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Biblioteka systematycznie wzbogaca swoją ofertę o działania odpowiadające wyzwaniom stawianym przez użytkowników, wspomaga biblioteki szkolne w zakresie organizacji i zarządzania. Niezwykle ważnym zadaniem podjętym przez Bibliotekę jest utworzenie w Poznaniu oraz we wszystkich filiach sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy.

Biblioteka ma ogromne osiągnięcia, ale i wielkie stoją przed nią wyzwania. Ze względu na wartościowy i specjalistyczny zasób zbiorów jest bardzo ceniona w lokalnym środowisku i województwie wielkopolskim. Jej tradycją jest nie tylko rozbudzanie i zaspokajanie potrzeb czytelniczych i informacyjnych wśród nauczycieli i uczniów, ale także bycie przewodnikiem dokonujących się zmian edukacyjnych.

Danuta Wielbowicz – dyrektor Publicznej Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu

85-LECIE PUBLICZNEJ BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ

1929

Centralna Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego

dr STEFAN TRUCHIM pierwszy kierownik Okręgowej Biblioteki Pedagogicznej w latach 1928-1932

1925

Podręczny księgozbiór pracowników Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego

dr BERNARD CHRZANOWSKI pierwszy kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego w latach 1923-1928, organizator Okręgowej Biblioteki Pedagogicznej w 1925 r.

1932

Okręgowa Biblioteka Pedagogiczna Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego

dr JÓZEF KRASOŃ kierownik Okręgowej Biblioteki Pedagogicznej w latach 1933-1939

1945

Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu

prof. dr ZDZISŁAW GRDT dyrektor Biblioteki Pedagogicznej w latach 1945-1957

1951

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Poznaniu

dr TADEUSZ NOŻYŃSKI dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w latach 1957-1968

1971

Pedagogiczna Biblioteka Województwa Poznańskiego i Miasta Poznania

STANISŁAW WIŚNIEWSKI dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w 1968 roku

1981

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Poznaniu

JAROSŁAW LAMPERSKI dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w latach 1968-1991

2000

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu

KRYSTYNA WODA dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w latach 1991-1997

BARBARA PIERAŃSKA dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w latach 1991-2005

WIESŁAWA BORKOWICZ dyrektor Publicznej Biblioteki Pedagogicznej w latach 1995-2010

Danuta Wielbowicz dyrektor Publicznej Biblioteki Pedagogicznej od roku 2010

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

wydarzenia z Ośrodka

Konferencja: O sztuce motywowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Uczestnicy spotkali się z Jujją Wieslander, szwedzką autorką literatury dziecięcej (pierwsza od lewej).

Warsztaty poprowadziła Małgorzata Swędrowska.

Planowanie i organizacja zajęć ruchowych w przedszkolu.

Zajęcia ruchowe z wykorzystaniem taśmy teraband.

Taniec wyzwoleniem energii.

ISO 9001

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU