

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825



OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
W POZNANIU



Inspiracje

Po co etyce sztuka?

Zarządzanie

Rodzic partnerem szkoły

Dobre praktyki

Zawód: nauczyciel-reżyser



2016

Nowa oferta zajęć w Bramie Poznania dla grup o szczególnych potrzebach edukacyjnych

- AKTYWIZACJA UCZNIÓW
- ELASTYCZNOŚĆ I EMPATIA EDUKATORA
- POMOCE DYDAKTYCZNE O RÓŻNYM STOPNIU TRUDNOŚCI
- USPRAWNIENIE UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH
- WDRAŻANIE DO FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO
- ROZWÓJ AUTONOMII UCZNIĄ

PRZYKŁADOWE TEMATY ZAJĘĆ:

klasy integracyjne

Misja ratunkowa: zabytki Podróże przez wieki Dawno temu w grodzie Stylowe szaty katedry

szkoły specjalne

Z modą przez wieki Wyprawa do grodu Vivat Mieszko i Dobrawa!

dzieci i młodzież niesłysząca i słabosłysząca

Jak na dłoni Twierdza z drewna i kamienia EkoEra

Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT
operator Bramy Poznania
Instytucja kultury miasta Poznania
ul. Gdańska 2, 61-123 Poznań
www.BramaPoznania.pl
<https://www.facebook.com/BramaPoznania>

Biuro Edukacji
edukacja@bramapoznania.pl
tel. 61 647 7625 (-27)

Centrum Turystyki Kulturowej
TRAKT
www.poznan.pl/trakt



Szanowni Państwo, za nami kolejne Targi Edukacyjne. To już po raz dwudziesty Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu przygotował bogatą ofertę spotkań poświęconych edukacji, zapraszając do współpracy znawców poruszanych zagadnień. Hasło targowe „Od tradycji do kompetencji XXI wieku” było wskazówką do realizacji programu – począwszy od gali „Szkoła dziedzictwa. Projekt 966” do wykładu Colina Rossa na temat efektywnego kształcenia, poprzez konferencje dotyczące funkcjonowania nowych technologii w dydaktyce szkolnej, edukacji dla bezpieczeństwa, ujętej w kontekście zagrożeń XXI wieku, wyzwań związanych z edukacją międzykulturową, innowacji w nauczaniu matematycznym i przyrodniczym, aż po naukę tańców z różnych stron świata. Cieszymy się, że oferta trafiła w oczekiwania – o czym świadczy Państwa obecność na tych jubileuszowych Targach.



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

Bieżący numer „Uczyć lepiej” kontynuuje i pogłębia niektóre wątki, podjęte w czasie wystąpień targowych, dotyczące m.in.: propozycji edukacyjnych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną („Brama Poznania...”), teatralnej aktywności nauczycieli („Zawód: nauczyciel-reżyser”), bezpieczeństwa w internetowej sieci („SAM robi to lepiej”), edukacji czytelnicznej („O książkach godzinami”). Ponadto znajdą Państwo także wiele inspirujący pomysłów na zajęcia z wykorzystaniem storytellingu, zasobów archiwalnych, tekstów kultury popularnej. Życzą owocnej lektury.

Uczyć lepiej

Adres redakcji



ul. Górecka 1 60-201 Poznań
tel. 061 858 47 00, fax 061 852 33 29
e-mail: uczycylepiej@odn.poznan.pl
http://www.odn.poznan.pl

Konto

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

Redakcja

Redaktor naczelny Ewa Superczyńska
Sekretarz redakcji Joanna Marchewka
Zespół redakcyjny: Tadeusz Nowik
Dorota Mursztyn-Gorgoń

Reklamy i ogłoszenia

różne warianty
konkurencyjne ceny
szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

Kontakt

Joanna Marchewka (tel. 061 858 4764)
joanna.marchewka@odn.poznan.pl

Korekta

Krystyna Klimontowicz

Autorzy tekstów

Jolanta Molenda-Bieniecka
Aneta Baranowska
Magdalena Gajtkowska
Danuta Hąbdas
Alina Płaziak-Janiszewska
Lucyna Kaczmarkiewicz
Anna Michniuk
Stefania Misiarek
Ilona Starosta
Patrycja Wesołowska
Iwona Wysocka

Opracowanie graficzne

Tomasz Filiponek

Autorzy grafiki

Sylwia Pragłowska (okładka)
Iwona Wrzosowska

Druk

Zakład Poligraficzny A. Frąckowiak
ul. Unii Lubelskiej 3, 61 -249 Poznań
tel./fax 061 87482 13, e-mail: afdruck@icpnet.pl

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

Program wsparcia dyrektorów szkół w rejonie działania Ośrodka



Więcej informacji na www.odn.poznan.pl

Inspiracje

| | |
|--|----|
| Lubimy opowieści | 4 |
| O książkach godzinami | 6 |
| Po co etyce sztuka? | 8 |
| Brama Poznania otwarta dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną | 9 |
| Archiwa w pracy nauczyciela | 11 |

Komunikacja społeczna

| | |
|--------------------------------|----|
| Komunikacja bez przemocy | 12 |
|--------------------------------|----|

Dobre praktyki

| | |
|---------------------------------|----|
| Zawód: nauczyciel-reżyser | 13 |
|---------------------------------|----|

Zarządzanie sobą i innymi

| | |
|-------------------------------|----|
| SAM robi to lepiej | 14 |
| Rodzic partnerem szkoły | 16 |

Rekomendacje czytelnicze

| | |
|---|----|
| Interaktywnie bez mediów | 17 |
| Reforma sposobu myślenia o edukacji | 18 |

Storytelling w szkolnej ławce

Lubimy opowieści

Lubimy opowiadać historie. I lubimy ich słuchać. Angielski *storytelling* to nic innego jak nasze rodzime i bardzo swojskie gawędziarstwo.

Usłyszał niepokojący dźwięk. Czy to odgłos łamanych gałęzi? A może tylko złudzenie... Może pomoc wkrótce nadejdzie. Ile jeszcze zdoła w tej pozycji wytrzymać? Zawieszony na cienkiej linie, kilkanaście metrów nad ziemią, ze słońcem świecącym prosto w twarz. Nie, to chyba nie gałęzie. Hałas wyraźnie narastał, jakby ktoś z trudem przeciskał się przez gąszcz. Nagle poczuł gwałtowne szarpnięcie i

w wiekach średnich z opowiadaczy istoty wyjątkowe. To na nich, „wędrowniczych nośnikach” pamięci i tradycji, spoczywała ogromna odpowiedzialność za różne formy przekazu. Pełnili funkcje reporterskie: *Opowiem ci, co widziałem, czego doświadczyłem, co mi się przydarzyło*. Byli transmiterami cudzych historii: *Opowiem ci, co usłyszałem lub co inni opowiadają*. I wreszcie byli twórcami nowych opowieści. Opowiadali fabuły pełne niezwykłych



„okienkiem uwagi” i trzeba je mądrze wykorzystywać. Jak? Może właśnie poprzez ciekawą historię z niebanalnym rozwiązaniem.

Filary opowieści

O czym w istocie rzeczy jest dobra historia? To bohater, który pojawia się jako pierwszy artefakt i warunkuje konstrukcję pozostałych elementów. Dobrze pomyślany przez autora może udźwignąć każdą opowieść. No może większość z nich. Bohater zagospodarowuje i trochę zawłaszcza swój świat. Kolejnym filarem dobrej historii jest tzw. „dzianie się”, czyli akcja. Siła napędowa teje to niebawmy impuls do tworzenia ciekawych zdarzeń. – *Nie masz pojęcia, co mi się dziś przytrafiło!* Acha! Uwaga! Będzie historia! To jest dla odbiorcy znak. Skup się! Chcę ci coś opowiedzieć! Akcja, wydarzenia, tempo, spójnie zakomponowany wątek bohatera to *clou* historii. Oczywiście, nie zainteresujemy akcją typu: wstał, ubrał się, pracował osiem godzin i wrócił do domu. Ważne są przeszkody. W pomysłach na akcję wykorzystać trzeba i siłę zaskoczenia, i przewrotność losu, i nieoczekiwane zmiany. W tym czai się sukces. Bo nic tak nie przyciąga uwagi słuchacza jak odrobina niepewności i dobrze dawkowane niebezpieczeństwa czyhające na naszego bohatera. Co jeszcze jest ważne? Trzeci filar to emocje. Nie wstydzmy się ich. Są niezwykle ważne w konstruowaniu przekazu. Najbardziej interesujące z punktu widzenia słuchacza są zmiany stanu emocjonalnego bohaterów. Uwielbiamy wszyscy taką huśtawkę: on ją kocha – ona jego nie, potem się coś odmienia i to ona za nim oczy wypłakuje, ale on z urażoną dumą jedzie walczyć o sprawiedliwy świat (albo udaje się gdziekolwiek, byle daleko). Pojawia się rywal, który spiskuje i mataczy, mając ją nierealnymi wizjami. Na końcu on wraca, przepędza namolnego natręta i pada jej do nóg. Tym razem i ona i on zgodnie oświadczają, że się kochają. Czyż nie piękne? A im bardziej zapętlimy emocjonalne perypetie bohaterów, tym lepiej. Któż z nas nie wypłakiwał oczu, oglądając kultowe już „Love story”? I z takiego samego powodu śledzimy z uwagą losy bohaterów tasiecowych seriali. Tam też emocje sięgają zenitu, a bohaterowie ustawicznie wklajają się w rozmaite uczuciowe



– I co i co, i co było dalej? To klasyczne pytanie, które zadają dzieci, jeśli przerywa się opowieść w takim miejscu. – Chciecie wiedzieć, co było dalej? – Taaaaak – ryczą radośnie dzieciaki i z niecierpliwością czekają na zakończenie historii. Potęga retardacji polega właśnie na wzmoczeniu napięcia i dołożeniu maksymalnej dawki niepewności. Dobrze się skończy czy nie za bardzo? Bohater wróci do domu czy nie? Kto mu pomoże? Warto czasem się trochę poprzekomarzać, aby potem radość z powrotu do opowieści była jeszcze większa.

Zapotrzebowanie na narrację

Lubimy opowiadać historie. I lubimy ich słuchać. Angielski *storytelling* to nic innego jak nasze rodzime i bardzo swojskie gawędziarstwo. Mamy w tej konkurencji bogate tradycje – wszak gawędy wpisały się do kanonu polskiej literatury. Umiejętność opowiadania różnych historii czyniła

zdarzeń i dramatycznych zwrotów akcji. A zgromadzona wokół nich gawiedź trwała w zasłuchaniu jeszcze długo po tym, jak wybrzmiały ostatnie słowa. I nic się w tym względzie nie zmieniło. Tak jesteśmy skonstruowani. I żadne gadzety elektroniczne nie zastąpią w pełni kontaktu z żywym człowiekiem i przede wszystkim z tym, co ma ciekawego do powiedzenia. Potwierdza to najnowsze badanie: „Jak żyją i uczą się gimnazjaliści – a jak licealiści”¹ zrobione na zlecenie Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Oprócz wielu ciekawych obserwacji jest tam wnikliwie opisany aspekt komunikowania się młodych ludzi. Oczywiście są ustawicznie online, ich świat jest mozaikowy, robią jednocześnie wiele rzeczy, ale równie mocno cenią sobie kontakty na żywo. Bawią się, wymieniają spostrzeżeniami, opowiadają sobie różne zdarzenia. A to oznacza dla nauczyciela, że jest zapotrzebowanie na dobrą narrację. Otwiera się coś, co trenerzy nazwali

perturbacje. Mamy zatem bohatera działającego w określonych dekoracjach, akcja toczy się warkło, a nagłe jej zwroty przyprawiają słuchaczy o palpitację serca. Dochodzimy do kluczowego momentu: jak to wszystko sensownie posklejać i co zrobić, aby nasza historia różniła się od setek innych, jej podobnych? Nie jest to łatwe, bo znawcy tematu, czyli pisarze i scenarzyści twierdzą zgodnie, że wszystkie schematy fabularne zostały już wymyślone. Otwierają się jednak możliwości żonglowania różnymi elementami w celu uzyskania oryginalnej i niepowtarzalnej fabuły. Zatem schemat: *love story* można zgrabnie połączyć ze schematem zemsty i dodać szczyptę przygody. Kombinacji można stworzyć wiele, bawiąc się konwencjami jak kostkami domina. Emma Coats², która pracowała dla studia filmów animowanych PIXAR, robiąc storyboardy dla wielu ich produkcji, sformułowała aż 22 reguły tworzenia opowieści. Jedną z jej zasad jest na przykład stwierdzenie, że bohatera podziwia się nie za działania, ale za próby, które podejmuje. No i warto znać zakończenie już na początku tworzenia opowieści, bo dobre zamknięcie historii to bardzo trudny element.

Sztuka prezentacji

Czy to już wszystko? Na tym polega urok dobrej historii? Niezupełnie. *Storytelling* to opowiadanie historii. Aby zatem opowieść się dopełniła, musi być wygłoszona. Do tego celu konieczna jest umiejętność prowadzenia narracji w formie ustnej, bo gawędziarstwo, o którym powyżej sporo już zostało napisane, to sztuka ciekawego, pełnego emocji opowiadania. Przydać się może sprawne posługiwanie się polszczyzną. Pomocne będą środki stylistyczne i warto zaprzyjaźnić się z metaforą i porównaniem, bo one uczynią opowieść ciekawszą, bardziej potoczystą, obrazową.

A sam proces budowania wystąpienia? Sprzyja mu dobrze ustawiony głos, umiejętność właściwego oddychania, poprawna artykulacja i skuteczna walka z tremą. Im większe audytorium, tym przygotowań do wygłoszenia opowieści musi być więcej. Czasem mamy wrażenie, że ktoś po prostu wstał i ze swadą opowiedział skrzępcą się humorem historię. Nic bardziej mylnego. Najczęściej nic nie dzieje się ot, tak! Najlepsza improwizacja to ta, która jest szczególnie przygotowana.

Co na to szkoła? Jak opowiadanie historii wpisać w zajęcia z uczniami? Nie trzeba niczego zmieniać, bo mówienie od dawna jest obecne jako dział kształcenia polonistycznego, zapisane w podstawie programowej i każdy polonista dobrze wie, że różne ćwiczenia z tego działu muszą się znaleźć w planie corocznej edukacji – zarówno w szkole podstawowej, jak i na wyższych poziomach. Uczeń powinien

mieć szansę na budowanie samodzielnych wypowiedzi i wygłaszanie ich w różnych okolicznościach. Problem tylko w tym, że obowiązuje powszechnie „testologia” zepchnęła ustną odmianę naszego języka na margines kształcenia i jest kłopot z praktyką. Testy są ważne, trudno zaprzeczyć, ale w biegłości tworzenia elegancji i przytomnych wypowiedzi niestety nie pomagają. Tu potrzeba praktycznych ćwiczeń. Sensownych, systematycznych, wieloaspektowych. Nauczyciele mogą pięknie wykorzystać opowieści do swoich celów dydaktycznych. Powiedzielibyśmy dziś: do wprowadzenia swojej narracji. Bo opowieści są po coś. Nikt ich nie opowiada bez powodu. Mają wywołać pożądany przez opowiadacza stan emocjonalny. Mają zaciekać czymś lub przeciwnie – zniechęcić do jakiegoś zachowania. Kibicujemy bohaterom i podziwiamy ich. Im bardziej będą w jakimś aspekcie podobni do nas, tym ciekawszy i mądrzejszy przekaz możemy „zaszyć” w ich perypetie. I to jest podstawowy cel wykorzystania sztuki opowiadania. Uczniowie, poznając tajniki kompozycji, dowiedzą się też, jaką siłę oddziaływania ma dobrze przygotowana opowieść. I jak bardzo może uwiarygodnić ich wystąpienie. Wyobraźmy sobie grupę gimnazjalistów prezentujących swój projekt. Grupa pierwsza stoi na scenie, po kolei relacjonują, co zrobili, w tle prezentacja multimedialna. I grupa druga – podobny układ – weszli na scenę, mają prezentację, ale zaczęli inaczej. Pierwsze zdanie brzmiało tak: *Śmieci są naprawdę fantastyczne!* I pauza. Stoją, a publiczność w konsternacji rozgląda się, co dalej. Oczywiście ruszyli, ale zaczęli od opowieści o perypetiach na wysypisku śmieci. Krótka zabawna historia była wprowadzeniem do tematu, co tak naprawdę jest ważne przy segregacji odpadów. Niecodzienny początek był wstępem do historii ich wspólnej pracy. To był ich pomysł na sukces w prezentacji. Bo nie tylko ważne co, ale i jak!

Zachęcać do mówienia

Intensywnie przyglądam się różnym szkolnym pomysłom, bo od tego tak wiele zależy. Jak się tego nauczyć? Jak tego uczyć? To tak jak w anegdocie o angielskich trawnikach. Pewien turysta zapytał ogrodnika w angielskiej posiadłości, co zrobić, aby mieć tak piękny trawnik. – Nic prostszego – odparł zapytany. – Kosić, podlewać, kosić, podlewać i tak przez sto lat! No cóż, pewnych nawyków nie da się wypracować wyłącznie w szkole. Edukacja to też naśladowanie i tu jest nasz rolą – dorosłych. Dzieci mówią, jak słyszą. I co słyszą! Pomysłów na tworzenie sytuacji zachęcających do mówienia jest mnóstwo. Jeśli my sami będziemy opowiadać, to przyzwyczajamy uczniów do narracji. Lekcja, która zaczyna

się: – *Nie zgadniecie, kogo spotkałam dzisiaj!* wydaje się bardzo interesująca, prawda? A jeśli za chwilę padnie pytanie: – *A wy kogo chcielibyście spotkać?*, to już mamy pretekst, aby dać upust inwencji i wyobraźni. Jeśli tak zaczniemy lekcję – to dostajemy pięciosekundowy bonus od najbardziej rozgadanej klasy. Jeśli zrobimy to po raz pierwszy, to bonus będzie się jeszcze łączył z kategorią – nowość. Jeśli zrobimy to kolejny raz, a poprzednie były udanym wstępem do zajęć – to tym bardziej mamy fory. Ciska zapadnie natychmiast. Będą ciekawi, co tym razem dla nich mamy. Do pracy z tworzeniem narracji warto zaprząć różnic pomocników. Często stosowane ćwiczenia polegają na wymyślaniu życiorysu lub zdarzenia bohaterowi, którego wizerunek losuje się spośród innych postaci. Dobrze też sprawdzają się ćwiczenia z rozsypankami obrazkowymi, z rysowaniem komiksu według zadanego tematu. Wszystko, co buduje fabułę, skłania do logicznego układania elementów świata przedstawionego, będzie pomocne w pracy dydaktycznej. A może warto zagrać z uczniami w DIXIT i uruchomić wyobraźnię, skojarzenia, kreatywność? Decyzja należy do nauczyciela. Im więcej w szkole szans na samodzielne wypowiedzi, pod czujnym korektorskim okiem nauczyciela, tym lepsza jakościowo będzie prezentacja gimnazjalistów, ciekawsze wystąpienia licealistów i studentów, a w końcu nasza codzienna audialna przestrzeń.

A teraz pora dokończyć naszą historię. Wszyscy z niepokojem czekają na dalszy ciąg, prawda? *Nagle poczuł gwałtowne szarpnięcia i zaczął przesuwać się w dół. Nieznacznie, potem coraz wyraźniej. A więc to celowe działanie. Nadszedł długo oczekiwany ratunek! Był tak słaby, że nie mógł odwrócić głowy. Ale czemu jego wybawca się nie odzywa? Mógłby krzyknąć coś na otuchę! Uprząż mocno się napinała, bo szarpnięcia były mocne i nierówne. Nic to, ziemia coraz bliżej. Nie wiele widać w gąszczu liści, ale udało mu się w końcu przekroczyć i spojrzeć w dół. Gorzko tego pożałował. Koniec jego liny trzymał w pysku młody lew. Pewnie zainteresował go powiewający na wietrze kolorowy element, szarpnął i opór wzbudził jeszcze większe zaciekawienie. – Z deszczu pod rynnę – pomyślał. Miał szansę, ale musiał działać bardzo szybko!*

Uda mu się czy nie? O to trzeba zapytać uczniów. Z pewnością szybko wymyślą, jak może skończyć się ta przygoda. Powodzenia!

¹ <http://www.wsip.pl/aktualnosci/diagnoza-wsip/>

² <http://pananimator.pl/22-zasady-opowiadania-historii-wedlug-studia-pixar/>

Iwona Wysocka
– kierownik Pracowni Kształcenia Ustawicznego,
ODN w Poznaniu

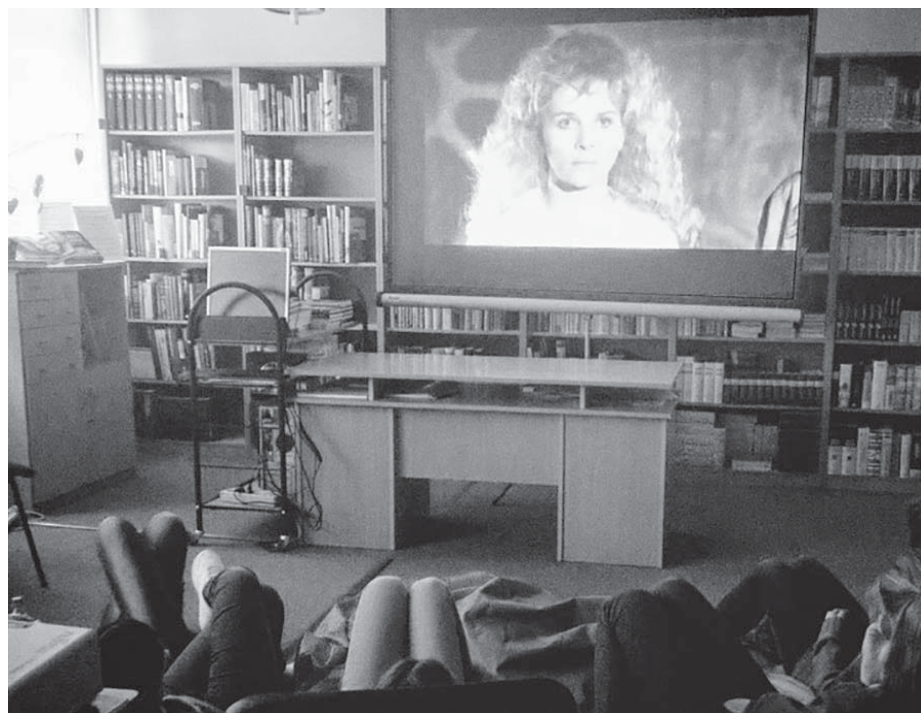
Dyskusyjne Kluby Książki w szkolnych bibliotekach

O książkach godzinami

U początku szkolnego czytelniczego klubu była idea, by spotkania sytuowały się na przeciwnym biegunie metodyki omawiania tekstów na lekcji. Stąd wpisana w DKK zasada wpływu klubowiczów na wybór książek do lektury. Im większa decyzyjność, tym większa ciekawość, a co za tym idzie – motywacja do czytania.

Funkcjonowanie Dyskusyjnego Klubu Książki w naszej szkole jest możliwe dzięki obecności w bibliotecznej przestrzeni entuzjastów rozmów o swoich lekturowych impresjach, odczytaniach, emocjonalnym odbiorze tekstu literackiego z innymi czytelnikami. Nadto nieodzowne

wanie), dającą poczucie bezpieczeństwa i otwarcia się na relacje, ale i zmienność składu grupy, wynikającą ze specyfiki placówki oświatowej, wprowadzającą ożywczy ferment i gwarantującą brak stagnacji. Nadto widoczną i spodziewaną homogeniczność grupy, znajdującą



Wprowadzeniem do rozmów o książce bywa jej adaptacja filmowa

w przypadku szkolnej biblioteki okazuje się metodyczne wsparcie ze strony wojewódzkich koordynatorek – bibliotekarek z Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury i wytyczne zawarte w ABC DKK (zamieszczonym na stronie Instytutu Książki).

Pierwszy rok działalności naszego klubu był okresem wypracowywania pewnej sprawdzalnej i efektywnej formuły spotkań. Jak każda grupa, tak i czytelnicza ma bowiem swoją dynamikę: wyłaniających się samoistnie pierwszoplanowych mówców i nieśmiały przysłuchujących się. Wpisana w nią ambiwalencja: stałość rytuałów (zaparzanie herbaty, sódka przekąska, otwarcie i finalne podsumo-

odбие w badaniach dotyczących czytelnictwa, bo to nie kto inny, jak dziewczęta są tymi aktywnymi czytelnikami. Nie inaczej jest i w naszym kole, które składa się w miazdzącej większości z gimnazjalistek i tzw. intensywnych czytelniczek, choć w świetle najnowszej klasyfikacji – o zgrozo – mianem tym określa się już osoby, które w ciągu roku, poprzedzającego badanie, przeczytały jedną książkę¹.

Co cenne i inspirujące, mimo odgórnjej, dyrektywnej ramy, w jaką ma się wpisać działalność klubu (IK podkreśla m.in., by spotkania odbywały się przynajmniej raz na dwa miesiące, określa liczebność, podpowiada literaturę), nie ma narzuconej formy spotkań, co pozostawia duże



pole dla inicjatywy własnej klubowiczów. Oczywistym spoiwem i podstawą jest dyskusja i obecność moderatora (jego rola – inicjująca, wspierająca i naprowadzająca), ale wokół tekstu literackiego mogą i dzieją się u nas różne rzeczy: warsztaty plastyczne, wspólne oglądanie adaptacji filmowych, udział w spotkaniach autorskich, słuchanie audycji poświęconych książce i wywiadów z autorami omawianych powieści, oglądanie zapowiedzi wydawniczych (świetne są te anglojęzyczne, przypominające filmowe trailery). Apetyt na różnorodność rośnie w miarę wsiąkania w literaturę i w zależności od responsywności grupy względem proponowanych form kontaktu z dziełem literackim. Istotne, by w tym uatrakcyjnianiu spotkań nie zgubić samego tekstu literackiego, stąd też na naszych zajęciach m.in. głośno czytamy fragmenty dzieła, dzieląc się co zabawniejszymi, trafniejszymi i intrygującymi cytatami.

W wypowiedziach członków i członkiń DKK perspektywa przedmiotowej oceny dzieła literackiego (typy narracji, konstrukcji świata przedstawionego, osadzenia utworu w kontekście biografii autora itd.) pojawia się sporadycznie. W większości są to emocjonalnie nacechowane dywagacje, m.in.: o takim a nie innym odbiorze zachowania bohatera/bohaterki, sparafrazowane lub spuentowane wątki epizodyczne, dygresje światopoglądowe.

Spotykamy się przynajmniej raz w miesiącu (po części dlatego, by mieć czas na przeczytanie książki, po drugie, by otrzymać następną z rąk innego koła), jednakże w ostatnim czasie, po odkryciu przyjemności ze wspólnego oglądania ekranizacji, zintensyfikowaliśmy częstotliwość zajęć. A oswojona przestrzeń biblioteki, przemieniona w przytulne domowe kino, zaczęła przyciągać nie tylko klubowiczów.

Słowa, słowa, słowa... czyli co czytamy

U samych początków istnienia szkolnego czytelniczego klubu przyświecała mu idea, by spotkania te sytuowały się na przeciwnym biegunie metodyki omawiania tekstów na lekcji. Stąd też wpisana w DKK możliwość rzeczywistego wpływu

klubowiczów na wybór książek do lektury. Diametralnie się czasami w swych czytelniczych preferencjach i strategiach różni, i ta różnorodność – wartościowa niewątpliwie – winna być widoczna. Nadto im większa decyzyjność, tym większa ciekawość, a co za tym idzie – motywacja do czytania.

W pierwszym roku kluczem, według którego wytypowaliśmy listę lektur, była ich gatunkowa przynależność: czytaliśmy więc kryminał, reportaż, powieść

konfrontacji, osadzenie się w kontekście światopoglądowym autora.

Jeśli zaś chodzi o samo czytanie, a raczej przeczytanie. No cóż, bywa z tym różnie, bo nie zawsze nasze oczekiwania znajdują pokrycie w opowiadanej historii, czasami tekst kłuje, porażając czytającego językowymi łamańcami i fabularnymi nielogicznościami albo zwyczajnie nam nie po drodze z bohaterami i wątkami. Dążąc do ideału – przeczytania całości – założyliśmy, że mamy niezbywalne

klubowiczów, nadto, co istotne, w większej liczbie egzemplarzy. Po drugie, spotkania autorskie, które można zaoferować swoim uczniom i uczennicom, i to nie tylko z pisarzami i pisarkami rodzimymi, ale również obcojęzycznymi. Koszty, zarówno honorarium, jak i pobytu, pokrywa Instytut Książki. Nadto w ramach wrześniowych spotkań Młodzieżowych DKK, czyli takich jak nasz, oprócz możliwości wymiany książkowych doświadczeń, poznania się, każdorazowo bierzemy udział w kameralnym spotkaniu autorskim, np. podczas ostatniego ciekawie gawędziliśmy o pisaniu, publikowaniu swoich literackich prób z pisarką Joanną Jodełką.

Udział w projekcie stwarza również moderatorowi, a zwykle to bibliotekarka, szansę zawodowego doskonalenia. Organizowane są spotkania i warsztaty z wydawcami, krytykami literackimi, historykami literatury, którzy wprowadzają w szeroko rozumiane zagadnienie historyczno- i krytycznoliterackie. Klubowicze zyskują możliwość dzielenia się swoimi recenzenckimi umiejętnościami poprzez udział w comiesięcznym konkursie na najlepszą recenzję z omawianego na spotkaniu tekstu literackiego. Nagrodą są oczywiście książki. Finalnym momentem jest wybór najlepszej recenzji spośród dwunastu nagrodzonych.

Kontakt z dziełem literackim uczy uważności, którą tak pięknie i obrazowo odmalowuje Michał Cichy: *Uwaga jest procesem wymagającym bardzo pojemnego RAM-u. Żeby się skupić, trzeba oczyścić umysł z myśli, planów, zamartwień i pośpiechu. Skupienie jest odprężeniem. Uwaga nie pojawia się wtedy, gdy ktoś komuś zwraca uwagę, ani tam, gdzie słychać krzyk „Uważaj!”. Uwaga to zauważanie. [...] Uwaga jest trudną postacią miłości.*²

Czas spędzony na dyskusji o książce, na dywagowaniu nad takim a nie innym rozwiązaniem fabularnym jest podwojeniem tego stanu.

I wreszcie, jak mówi jeden z głównych bohaterów filmu „Młodość” w reż. P. Sorrentino: *Najważniejsze w życiu są emocje*, jak dla mnie jednakowo ważne, bez względu na to, czy wywołane w rozmowie z drugim człowiekiem, czy w zetknięciu z tekstem literackim. A i jedno, jak i drugie doświadczenie obecne jest w jednostkowym spotkaniu Dyskusyjnego Klubu Książki.

¹ Szwecja czyta. Polska czyta, red. K. Tybulewicz i A. Diduszko-Zygliewskiej. Warszawa 2015., s. 303.

² Cichy M., *Zawsze jest dzisiaj*, Wołowiec 2014, s. 9.

Jolanta Molenda-Bieniecka
– nauczycielka bibliotekarka i koordynatorka DKK
w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Poznaniu



Źywnione rozmowy o literaturze w Dyskusyjnym Klubie Książki w ZSO nr 4 w Poznaniu

młodzieżową, science-fiction, romans, powieść psychologiczno-obyczajową. W tym roku każda z osób wytypowała z listy Instytutu Książki kilka tytułów (pozostających w kręgu osobistych zaciekawień czytelniczych), potem w drodze głosowania wybraliśmy te, o których od początku stycznia dyskutujemy. Co ważne, plany czytelnicze ustalone są na dany rok kalendarzowy, a szczegóły wspólnej wymiany (w przypadku, gdy kilka kół ma apetyt na tę samą powieść) ustalają koordynatorki.

Warto nadmienić, że czytamy literaturę już w jakimś stopniu wyselekcjonowaną – wybieramy bowiem z tego, co proponuje IK, choć przelamujemy to propozycjami z własnej biblioteki – zarówno wysokoartystyczną prozę, ale również bardziej popularną i tzw. sytuującą się gdzieś pośrodku. Ważne by trochę nas ta literatura uwierała – by posłużyć się Gombrowiczowską myślą – by jątrzyła, każąc zastanowić się nad pewnymi problemami, prowokując dzielenie się swoimi egzystencjalnymi rozterkami czy też ewokując próby

prawo, by czytać fragmentarycznie, przeskakiwać strony, a nawet nie doczytywać do końca! Brak przymusu sprawia, że w toku dyskusji pojawiają się autorefleksje nad samym procesem absorpcji tekstu literackiego, poczawszy od wywołanych emocji, po powody porzucenia lektury.

A po co to wszystko?

Poza truizmem, że to frajda, niewątpliwie biblioteka winna pełnić animacyjną względem czytelnictwa rolę. Powinna stwarzać przestrzeń do rozmów o książkach, bez presji czasu i rzucanych w pośpiechu rekomendacji, wspierając kulturę czytelniczą społeczności szkolnej. Celem, jakkolwiek górnolotnie to brzmi, jest wychowywanie czytelnika. Wspomagająco działają dwa aspekty bycia częścią tego ogólnopolskiego projektu. Po pierwsze, większa niż zwyczajowo w bibliotekach szkolnych dostępność literatury współczesnej dla naszych czytelników, nie tylko wybranej przez koordynatorki, lecz również uwzględniającej zainteresowania i wybory czytelnicze naszych

Po co etyce sztuka?

Zanim zajmiemy się w trakcie zajęć z etyki tekstem filozoficznym, wymagającym niejednokrotnie szerokiego wachlarza kompetencji interpretatora, warto sięgnąć po teksty kultury, wywodzące się ze sztuki masowej.

Edukacja etyczna w szkole ponadgimnazjalnej zgodnie z założeniami winna stanowić ukoronowanie działań edukacyjnych w tym zakresie. Często jednakże zdarza się, iż na zajęciach z etyki pojawiają się uczniowie, którzy do tej pory nie brali udziału w tego typu lekcjach, bo nie zorganizowano ich w szkole gimnazjalnej bądź dopiero teraz, uczniowie uzyskawszy pełnoletniość, mogą samodzielnie podjąć decyzję, czy będą uczęszczali na zajęcia z religii czy etyki. Ta wariantowość, niewymagana przez system prawny, pojawia się jednak w rzeczywistości szkolnej: uczeń liceum ogólnokształcącego bądź technikum z planem lekcji o objętości około 40 godzin tygodniowo nieczęsto może pozwolić sobie na branie udziału w czterech godzinach zajęć dodatkowych. Wtedy albo wybiera między etyką bądź religią lub, co znacznie częściej spotykane, rezygnuje z obu typów lekcji, aby zyskać więcej wolnego czasu. Rzeczywistość, w której funkcjonują młodzi ludzie, nastawienie na praktyczność i wymierne korzyści, nie sprzyja zajęciom nieprzekładającym się w przyszłości na wymierne korzyści materialne bądź to na liczbę punktów uzyskanych na egzaminie maturalnym.

Te wszystkie techniczne elementy, choć nieodnoszące się *stricto* do istoty przedmiotu, jakim jest etyka, określają w znacznej mierze sytuację nauczyciela w szkolnej rzeczywistości. Co można wtedy zrobić? Jak przyciągnąć uczniów do udziału w tego typu zajęciach? Bazując na swoim doświadczeniu dydaktycznym, wyznaję przekonanie, iż sposobem na nawiązanie nici porozumienia jest wykorzystywanie dwóch dróg działania. Po pierwsze, nauczyciel winien odnosić się w czasie zajęć z etyki do tego, co tu i teraz, co stanowi przedmiot namysłu czy komentarzy w otaczającej uczniów rzeczywistości. Po drugie, do budzenia zaciekawienia może też posłużyć się sztuką, która współcześnie wykorzystuje mechanizm szoku, oburzenia, by pobudzić odbiorców do refleksji nad istotnymi kwestiami. Jednakże zanim zestawimy ze sobą w trakcie zajęć z etyki tekst filozoficzny i dzieło sztuki, wymagające niejednokrotnie szerokiego wachlarza kompetencji interpretatora, warto sięgnąć po teksty kultury, wywodzące się ze sztuki masowej. Mój pomysł dydaktyczny zakorzeniony jest w teorii Noëla Carrolla, według którego kształtujące działanie sztuki masowej nie polega na poszerzaniu zbioru naszych pojęć, tradycyjnie rozumianej wiedzy.

Według badacza chodzi tu raczej o to, iż dzieło sztuki odwołuje się do przekonań, zasad, które już mamy i zmusza nas poprzez opowiedzianą historię czy przedstawioną sytuację do ich ponownego przemyślenia, reorganizacji. Taka sytuacja pozwala nam na głębsze zrozumienie wyznawanych wartości, odniesienie ich do konkretnych sytuacji. Dochodzi do zjawiska przejścia od sytuacji wiedzy do sytuacji rozumienia poprzez odniesienie wartości do sytuacji, zastępcze (dzięki fikcyjnym sytuacjom pokazanym w dziele sztuki) przepracowanie ich, przemyślenie.¹

Przykładem takiego utworu jest „Wojenka” zespołu Lao Che pochodząca z albumu „Dzieciom”.² Temat podejmowany w utworze zyskał na aktualności w związku z kryzysem we wschodniej Ukrainie, konfliktem w Syrii czy analizą przyczyn pojawienia się fali uchodźców w Europie. Ważne wydaje się w tym kontekście również wzrastające zainteresowanie ruchami narodowymi wśród młodych ludzi. Tekst utworu może również korelować z podejmowanym na zajęciach języka polskiego zagadnieniem zobowiązań obywateli wobec narodu, które bardzo często pojawia się w literaturze romantyzmu. W ten sposób pytanie, czy Kordian, bohater dramatu Słowackiego, mdlejąc przed komnatą cara, okazuje się tchórzem, bo nie spełnia podjętego zobowiązania, czy też bohaterem, ponieważ potrafi powstrzymać się przed zabójstwem drugiego człowieka, okaże się nagle zagadnieniem, które jest aktualne.

Tekst Lao Che nawiązuje do popularnej piosenki legionowej o incipicie *Wojenka, wojenka*. W utworze tym, powstałym na początku XX wieku, przede wszystkim dokonuje się personifikacji wojny, co w konsekwencji pozwala na wprowadzenie metafory miłosnej relacji między żołnierzem a wojenką. Pojawia się również trzecia osoba – dziewczyna żołnierza, która jedynie może zapłakać nad ukochanym. Odtworzenie tej sytuacji lirycznej jest nie bez znaczenia, jeśli chcemy wskazać relacje intertekstualne między utworem płockiego zespołu a piosenką żołnierską. Strofa otwierająca tekst Lao Che wprowadza nas w jego specyfikę:

*Raz i dwa, raz i dwa,
Dziewczynka Wojenka na imię ma.
Trzy i cztery, trzy i cztery,
Dziwne ona ma manieri.
Pięć i sześć, pięć i sześć,
Wcale lodów nie chce jeść.
Siedem, osiem, siedem, osiem,*



*Wciąż o kości tylko prosi.
Dziewięć, dziesięć, dziewięć, dziesięć,
Kto z was kości jej przyniesie?
Może ja, może ty?
Liczb od nowa: raz, dwa, trzy.*

Fragment tekstu skomponowany jest jak dziecięca wyliczanka, co nawiązuje do tytułu płyty – „Dzieciom”. Wojna, podobnie jak w legionowej piosence, jest upersonifikowana, analogicznie rzeczownik ten został wprowadzony w formie zdrobnienia, co może sugerować brak powagi, ale również dystansu. W strofie zestawione zostają na zasadzie kontrastu wyobrażenia związane z dziewczynką i jej spodziewanymi przyzwyczajeniami a faktycznymi żądaniami, którym jest pragnienie ludzkich kości. Ostatni wers tej strofy można odczytywać dwojako: albo wskazując na próbę uniknięcia konfrontacji z wojną, albo jako niekończące się, cykliczne możliwe spotkanie z nią. Konwencja tekstu skierowanego do córki, korzystającego z mechanizmów dziecięcej twórczości, takich jak rymowanki, wyliczanki czy powtórzenia, wymaga też wprowadzenia elementu dydaktycznego. Taką rolę pełni zdanie w kolejnej strofie, zawierające pouczenie: *klamać córeńko nieładnie*. Kolejna zwrotka to charakterystyka zjawiska wojny: *Gdy dorosły chmurny – marszczy brew, Wtedy wojna jest i sika krew. Wojna to sport, a sport to zdrowie: Skoki do gardła i rzuty ołowiem. Zawsze jest powód do użycia noża, Płock żąda dostępu do morza! Żołnierz na wojnie gnije w okopie, żona pisze: brzuch duży i mały kopie...* *Myśli żołnierz – w dupie z wami i waszymi wojnami.* *Myśli żołnierz – w dupie z wami i waszymi wojnami.* *Myśli żołnierz – w dupie z wami i waszymi wojnami.*

Ta strofa pokazuje balansowanie między dwoma perspektywami odbiorczymi: dziecka i osoby dojrzałej. Jednocześnie bowiem przywołana zostaje postać groźnego dorosłego wywołującego wojnę, motyw „sikającej krwi”, który dzięki wykorzystaniu kolokwializmu w opisie staje się mniej przerażający. Wojna to rodzaj współzawodnictwa (sport), idąc tym tropem autor tekstu wprowadza metafory łączące ze sobą pola skojarzeniowe, odnoszące się do dyscyplin lekkoatletycznych i wojny. Później

jednakże następuje charakterystyka wojny bazująca na skojarzeniach dalekich od możliwości percepcyjnych dziecka: orientacji na mapie wymaga bowiem rozszyfrowanie absurdalności żądania Płocka czy wyobrażenie, przywołujące skojarzenia z pierwszej wojny światowej, dotyczące sytuacji żołnierzy w okopach w czasie wojny pozycyjnej. Na tym jednakże intertekstualność utworu się nie kończy – pojawia się w nim również aluzja do serialu „Cztery pancerni i pies”, który określił na długie lata sposób wyobrażenia o II wojnie światowej i relacjach polsko – radzieckich. Jak dowodzi tego powyższa analiza, utwór Lao Che może być odczytywany na wielu polach, między innymi poprzez wskazywanie nawiązań do utrwalonych wyobrażeń kulturowych i innych tekstów. Atrakcyjna forma utworu może stanowić również trafny wstęp do zajęć dotyczących zagadnienia wojny sprawiedliwej, przyczyn wywoływania wojen i ich typów bądź też może być potraktowana jako punkt wyjścia do rozważań na temat pacyfizmu. Jacek Hołówka postrzega pacyfizm jako jedną z form nieposłuszeństwa obywatelskiego, która spotyka się

z różnego rodzaju szykanami instytucjonalnymi, jak więzienie czy służba zastępcza, ale przede wszystkim wiąże się z zarzutami braku patriotyzmu i tchórzostwa.³ Na trudność dylematów pacyfisty wskazują również inni badacze, wiążąc je z zagadnieniem obrony własnej. Jak pogodzić bowiem niechęć do przemocy i korzystania z niej z obowiązkiem obrony bliskich, którym życiu coś zagraża? Czy w przypadku, gdy mamy do czynienia z przypadkiem wojny sprawiedliwej, odchodzić od przekonania pacyfistycznych? Czy pacyfistą jedynie się bywa, czy też jest to trwałe, ugruntowane stanowisko moralne, a nie jedynie „wyraz osobistego przewrażliwienia”.⁴ Równie interesujące dla uczniów może być skupienie uwagi na postaci żołnierza, pojawiającego się w piosence Lao Che. Jak pogodzić to, że działania podejmowane w czasie wojny przez żołnierzy są uznawane za standardowe, jednak gdyby spojrzeć na nie w czasach pokoju, okazuje się, że świadczą o odrzuceniu zasad moralnych. W związku z tym można by, podążając za refleksją Tomasza Żuradzkiego, podjąć rozważania na temat rozbieżności

między przestrzeganiem / odrzucaniem zasad w czasach wojny i pokoju.

Przykuć uwagę, zaintrygować, zachęcić do analizy i refleksji – wszystkie te elementy dydaktycznego działania można osiągnąć, gdy wykorzystana jest na zajęciach etyki teksty kultury, wywodzące się ze sztuki masowej. Można również dzięki temu pokazać, iż szkolna rzeczywistość to sfera współegzystowania różnych „języków”: tekstu popularnej piosenki i wypowiedzi filozoficznej, miejsce spotkania sposobów opisów świata przynależnych uczniowi, jak i nauczycielowi.

¹ Noël Carroll, *Filozofia sztuki masowej*, t. M. Przyłipiak, Słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2011.

² Lao Che, *Wojenka*, w: *Dzieciom*, Mystic Production 2015

³ Jacek Hołówka, *Etyka w działaniu*, Warszawa 2001.

⁴ Cheyney C. Ryan, *Obrona własna, pacyfizm a możliwość zabijania*, t. Michał Szczubiak, w: *Etyka wojny. Antologia tekstów*, red. Tomasz Żuradzki, Tomasz Kuniński, Warszawa 2009, ss.46-69.

dr Ilona Starosta
– nauczycielka języka polskiego,
wiedzy o kulturze i etyki
w Zespole Szkół Komunikacji w Poznaniu.

Brama Poznania otwarta dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Przygotowując zajęcia edukacyjne, skupiliśmy się po pierwsze, na metodach i formach, które nawiązują do dziedzictwa kulturowego Ostrowa Tumskiego, a po drugie, pozwolą uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną zachować swoją autonomię.

Ofertę edukacyjną Bramy Poznania tworzymy, bazując na dokładnym rozpoznaniu potrzeb i oczekiwań uczestników. Do współpracy zapraszamy specjalistów, którzy lepiej znają odbiorcę. Taki sposób przygotowania zajęć umożliwia nam właściwe dobranie tematyki i metodyki. Na podstawie konkretnych scenariuszy zajęć przeprowadzamy pilotaże, wsluchujemy się w opinie ich uczestników.

Z jeszcze większą starannością budujemy działania edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Zajęcia prowadzone dla nich w instytucjach kultury z uwagi na swój cel i charakter wymagają szczególnego przystosowania.

Optymistyczne są deklaracje rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, którzy pytani o to, czy ich podopieczni uważają się za osoby z niepełnosprawnością, aż 61% odpowiedzieli przecząco. Z tych samych badań wynika, że dla dwóch piątych rodziców oraz trzech piątych dzieci niepełnosprawność nie jest kluczowym elementem tożsamości dzieci¹. Warto zatem zwrócić uwagę na poprawność mówienia o osobach z niepełnosprawnością właśnie, a nie o osobach niepełnosprawnych. To przyimek „z” oddziela dysfunkcję od „swojego właściciela”, wskazując złożoną osobowość i przede wszystkim podmiotowość człowieka, a nie postrzeganie go poprzez pryzmat jego niepełnosprawności.



Na tę różnicę nie zwrócono, niestety, uwagi, tłumacząc tytuł dokumentu: Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych czyli *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*². Rząd polski ratyfikując go w 2012 roku, zobowiązał się do pełnego i równego korzystania z praw człowieka oraz z podstawowych praw wolnościowych dla osób z niepełnosprawnościami. Tym samym zobowiązał się do wprowadzania standardów, zapewniających im pełne korzystanie z tych praw. Kluczowy zapis Konwencji mówi, że *niepełnosprawność jest wynikiem interakcji pomiędzy osobami z dysfunkcjami a barierami środowiskowymi i wynikającymi z postaw ludzi, będących przeszkodą dla pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym (...)*.

W mojej ocenie punkt ciężkości i odpowiedzialności został przesunięty w stronę działań otoczenia, w którym żyje osoba z niepełnosprawnościami, z dotychczasowego skupiania się wyłącznie na podnoszeniu poziomu jej funkcjonowania. Przy czym niwelowanie barier w dostępie do każdej z dziedzin życia społecznego powinno przebiegać jednocześnie

z rehabilitacją osób z niepełnosprawnościami. Warto zaznaczyć, że w szeroko rozumianej rehabilitacji (oprócz leczniczej również edukacyjnej czy społecznej) ważny element stanowi kształtowanie postawy wobec samych siebie, a zwłaszcza samoakceptacji.

O ile niwelowanie barier wobec osób z niepełnosprawnością ruchową, z dysfunkcją słuchu bądź wzroku ma miejsce, o tyle osoby z niepełnosprawnością intelektualną wydają się pomijane w procesie wprowadzania standardów umożliwiających im pełne funkcjonowanie. Sytuacja ta ma również miejsce w instytucjach kultury, mimo że wspomniana Konwencja wyznacza również standardy edukacji i udziału w życiu kulturalnym osób z niepełnosprawnościami.



Zajęcia wielostronnie aktywizujące uczestników

Barierę w dostępie do zajęć edukacyjnych w instytucjach kultury dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stanowi między innymi stopień trudności i obszerności treści, które dla uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych nie stanowią przeszkody. Dlatego, budując ofertę edukacyjną dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w Bramie Poznania, kierowaliśmy się celami wynikającymi z **zapisów podstawy programowej właściwej dla szkół specjalnych**. Skupiliśmy się na metodach i formach pracy, które pozwalają rozwijać autonomię ucznia i wyposażać go w umiejętności, poprzez które będzie mógł postrzegać siebie jako niezależną osobę. Wdrożą do funkcjonowania społecznego, zwłaszcza poprzez **usprawnienie umiejętności komunikacyjnych**. Kluczową kwestią jest również **elastyczność i empatia edukatora**, którego zadanie polega na dostosowaniu zajęć do potrzeb i możliwości percepcyjnych konkretnej grupy uczestników. Mając na uwadze różny poziom funkcjonowania tej grupy odbiorców, przygotowaliśmy **pomoce dydaktyczne o różnym stopniu trudności**. Podczas wybranych zajęć w Bramie Poznania udajemy się z uczniami na naszą wyjątkową,

interaktywną ekspozycję tylko do tych obiektów, które poprzez swoją formę i treść są przyjazne i ciekawe.

Z jednej strony **tematyka zajęć odnosi się do doświadczeń odbiorcy**, tego, co jest mu znane na co dzień, co jest jego „osobistym dziedzictwem”. Z drugiej strony każdorazowo nawiązujemy do dziedzictwa kulturowego Ostrowa Tumskiego. Tak prowadzone **działania są zgodne z zasadami edukacji na rzecz dziedzictwa**, które towarzyszą nam podczas budowania oferty dla wszystkich odbiorców Bramy Poznania. Edukacja na rzecz dziedzictwa stawia sobie za główny cel kształtowanie postaw i doskonalenie umiejętności przy jednoczesnym poszerzaniu wiedzy. Nasze zajęcia edukacyjne kształtują

zatem kompetencje kluczowe, jakimi są kompetencje osobowe i interpersonalne, przygotowujące do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz świadomość kulturalną w kontekście przestrzeni historycznej Ostrowa Tumskiego.

Przygotowaliśmy cztery, zróżnicowane pod względem formy i tematów, zajęcia³. Jedne z nich to „Z modą przez wieki”. Zajęcia rozpoczynają się od zapoznania uczniów z przebiegiem kolejnych zadań do wykonania, przedstawionych w formie hasłowych tekstów oraz piktogramów. Uczniowie wiedzą więc, że po przywitaniu z edukatorem udadzą się na ekspozycję, odpoczną w sali warsztatowej, a następnie powrócą do kolejnych aktywności zakończonych uroczystym finałem i pożegnaniem z edukatorem. Już w wstępie uczniom zostaje przybliżony temat zajęć – stroje, poprzez nawiązanie do ich osobistych doświadczeń. Na ekspozycji korzystają z interaktywnego nośnika „Historyczna przymierzalnia”, dzięki któremu „przebiorą się” w stroje z różnych epok. Znajduje się tu ubiór księżnej, księcia, mieszkańca grodu czy biskupa, do którego uczniowie dobierają właściwe nakrycie głowy (poprawne wzory

zostają im wcześniej przedstawione). Następnie grupa udaje się do sali warsztatowej, gdzie po relaksującej przerwie, rozwiązuje zadania utrwalające informacje zdobyte na ekspozycji. Wybrane metody mają ćwiczyć koncentrację i usprawniać motorykę małą (np. układanie puzzli z przedstawieniem sylwetki człowieka). Finałem zajęć jest pokaz strojów współczesnych i historycznych. Uczniowie mają za zadanie poprawnie skompletować części stroju – znajdują zarówno ubrania sportowe, jak i suknię księżniczki; odróżnić współczesne od tych z epoki oraz zaprezentować się w nich, idąc w pochodzie do dźwięków muzyki. Podsumowaniem warsztatów jest podziękowanie za pracę oraz wręczenie pamiątkowych dyplomów uczestnictwa w zajęciach. Uczniowie więc obok poznania strojów historycznych, ćwiczą samodzielność ubrania się oraz poczucie estetyki. Łączymy tym samym treści związane z dziedzictwem kulturowym, z tym, co bliskie odbiorcy w jego codziennym życiu.

Mamy nadzieję, że zajęcia edukacyjne w Bramie Poznania dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną przyczynią się w dwojaki sposób do włączania ich w życie społeczne i kulturowe. Z jednej strony poprzez wykorzystywane metody kształtującej przede wszystkim kompetencje społeczne. Z drugiej zaś strony poprzez samo już umożliwienie uczestnictwa w ofercie edukacyjnej, co z pewnością wzmacnia proces rehabilitacji i pokazuje, że instytucja kultury może być otwarta i przyjazna dla każdego.

¹ Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy Paweł Grzelak, dr Paweł Kubicki, Marta Orłowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

² <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepełnosprawnych>

³ Proponujemy następujące zajęcia: *Komu w drogę, temu mapa!*, *Wyprawa do grodu*, *Vivat Mieszko i Dobrawa!* oraz *Z modą przez wieki*. Ponadto w ofercie Bramy Poznania znajduje się specjalne oprowadzanie tematyczne po ekspozycji dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną powyżej 13. roku życia.

Lucyna Kaczmarkiewicz
– edukator, specjalista ds. działań edukacyjnych
w Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT,
operatora Bramy Poznania

Bibliografia:

Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy, Paweł Grzelak, dr Paweł Kubicki, Marta Orłowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, {w:} Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.

Irena Ramik-Mażewska, *Osoby niepełnosprawne intelektualnie, {w:} Sprawnie dla niepełnosprawnych. Profesjonalna obsługa turysty niepełnosprawnego*, Szczecin 2008

<https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepełnosprawnych>

Archiwa w pracy nauczyciela

Archiwum może być nieocenionym źródłem w pracy każdego nauczyciela – inspirować do ciekawych lekcji, inicjatyw wychowawczych, projektów badawczych.

Korzystanie z archiwów wymaga przynajmniej podstawowego przygotowania nauczyciela. Przyda się elementarna wiedza o tych instytucjach¹, a także rozumienie pojęć, chociażby takich jak „zespół archiwalny” i „jednostka archiwalna”².

W Polsce istnieją trzy archiwa centralne, do których zaliczamy: Archiwum Główne Akt Dawnych (przechowuje akta instytucji centralnych powstałe do 1918 roku), Archiwum Akt Nowych (przechowuje akta powstałe po 1918 roku) oraz Narodowe Archiwum Cyfrowe (utworzone w 2008 roku). NAC działa na dwóch płaszczyznach: digitalizacji i dokumentacji elektronicznej oraz przechowywania i udostępniania dokumentacji fotograficznej i audiowizualnej. Ponadto istnieje 30 archiwów państwowych o charakterze regionalnym z 41 oddziałami zamiejscowymi. Nie można też zapominać o archiwach wyodrębnionych, np. archiwa Sejmu, Senatu czy IPN, archiwach z powierzonym zasobem, np. archiwa szkół wyższych oraz archiwa zakładowe. Bardzo ważne są też archiwa stowarzyszeń, partii politycznych, związków zawodowych czy archiwa kościelne.

Edukacyjna działalność archiwów publicznych

W edukacji historycznej istotne jest, aby uczniowie przynajmniej od czasu do czasu mogli obcować z oryginalnymi dokumentami. Nauczyciele powinni zatem organizować wycieczki szkolne, umożliwiając swoim podopiecznym obejrzenie magazynów, pracowni konserwacji czy pracowni digitalizacji. Można wtedy wysłuchać wykładu lub wziąć udział w lekcji archiwalnej, a przy okazji obejrzyć wystawę.

Na początek warto, aby nauczyciele skorzystali z lekcji archiwalnych, podczas których uczniowie zapoznają się m.in. z takimi tematami jak: dzieje archiwów, ich rola i zadania; rozwój przestrzenny miasta (od lokacji do współczesności, analiza zabytków); historia swojej rodziny, czyli dlaczego i jak prowadzić badania genealogiczne.

Archiwum w Poznaniu dysponuje scenariuszami lekcji, które zostały przygotowane na podstawie materiałów archiwalnych. Można na ich podstawie poznać swoje korzenie

oraz zasady tworzenia i zbudowania drzewa genealogicznego. Można też nauczyć się czytania źródeł dziewiętnastowiecznych. Bardzo ciekawy jest cykl „Popołudnie z dokumentem”. Polecam uwadze także wystawy mające charakter okolicznościowy, związane z rocznicowymi wydarzeniami. Uczniowie naszej szkoły uczestniczyli w wystawie poświęconej 200. rocznicy urodzin Hipolita Cegielskiego, patro-



na Zespołu Szkół Komunikacji w Poznaniu. W listopadzie 2015 roku w Muzeum Historii Miasta Poznania odbyło się bardzo interesujące spotkanie zatytułowane „Jan Długosz (1415-1480) – dziejopis i kronikarz. W 600 rocznicę urodzin”.

Wiele archiwów stosuje już nowoczesną formę udostępniania zasobów, czyli wystawy wirtualne, które możemy wykorzystać na lekcji. Bardzo cenne wydają się zbiory cyfrowe Archiwum w Poznaniu, prezentowane na stronie www.szukajwarchiwach.pl. Warto też wiedzieć o Wielkopolskiej Bibliotece Cyfrowej.

W Poznaniu można także wykorzystać zasoby wydawanego do 2014 roku „Poznańskiego Rocznika Archiwalno-Historycznego”, który w tym samym roku został zastąpiony nowym czasopiśmie naukowym „Przegląd Archiwalno-Historyczny”, wydawanym przez Archiwum Państwowe w Poznaniu oraz Instytut Historii UAM w Poznaniu³.

Nauczyciele, którzy już wcześniej korzystali z zasobów archiwalnych, wiedzą, że np. w ramach obchodów 100. rocznicy I wojny światowej archiwa państwowe zaprezentowały ponad sto wystaw, publikacji, pokazów filmów i konferencji dotyczących Wielkiej Wojny, ze szczególnym uwzględnieniem udziału w niej Polaków oraz skutków dla Polski.

Archiwa społeczne inspiracją do projektów edukacyjnych

Archiwa społeczne prowadzone są przez organizacje kombatanckie, stowarzyszenia lokalne czy grupy pasjonatów. Znajdziemy w nich fotografie, nagrane relacje i dokumenty życia społecznego. A wszystko dzięki ofiarodawcom, którymi mogą być osoby prywatne, rodziny, kolekcjonerzy, więc stowarzyszenia, a nawet koła zainteresowań i drużyny sportowe.

Ciekawym przykładem powiązania archiwów społecznych z archiwami rodzinnymi może być projekt „Jasnowłosa Prowincja”, współorganizowany przez Związek Miast polskich i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Dotyczył on deportacji obywateli polskich z ziem wcielonych do III Rzeszy. Żyjących ludzi, którzy w czasie II wojny światowej zostali wypędzeni ze swoich domów, jest coraz mniej, więc warto z nimi porozmawiać, zapisać ich wspomnienia, sfilmować. Postanowiłem zainteresować tym pomysłem swoich

uczniów. Pokłosiem tego było zajęcie się tematem przez dwóch uczniów pierwszej klasy. Antoni Idziak utrwalił wspomnienia swojej cioci Gabrieli Małeckiej, a Dominik Smólczyk opracował wojenne wspomnienia babci Jadwigi Janickiej. Ten przykład pokazuje, że wystarczy czasami tylko naświetlić problem, aby zaangażować młodzież w projekty wartościowe zarówno poznawczo, jak i wychowawczo. Kluczem wydaje się to, żeby młodzi ludzie mogli zajmować się tym, co jest im najbliższe. Może to być historia klubu sportowego lub na przykład miejscowości, którą zamieszkiwali ich dziadkowie. Niech zaczną od zeskanowania zdjęć i innych dokumentów, a następnie przygotują rzeczowy komentarz do nich.

Innym przykładem wykorzystania archiwów rodzinnych może być projekt „Za moich czasów”, który był realizowany w ubiegłym

roku w VIII LO im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, we współpracy z uczniami Zespołu Szkół Komunikacji im. Hipolita Cegielskiego w Poznaniu. Odbyły się dwa spotkania uczniów z seniorami. Hasło pierwszego brzmiało „Czy wiesz co to jest kałamarz?”, a drugiego „Dlaczego w starym kinie nikt już nie gra na pianinie”. Opowieści z czasów młodości zbudowały niezapomnianą atmosferę. Wspomnień czar utrzymywał się także dzięki udostępnieniu przez uczestników pamiątkowych zdjęć, pieczołowicie przechowywanych w rodzinnych archiwach, bo przecież dawniej aparat fotograficzny był rarytatem, a samo wykonywanie zdjęć ważnym rytuałem.

W edukacji historycznej ważne jest znalezienie formy przekazu atrakcyjnej dla uczniów. Warto więc zachęcać ich do udziału w konkursach, grach miejskich i happenin-

gach. Coraz częściej wraca też do mnie myśl, że w szkołach można by powołać koordynatora-archiwistę, który w swoim przydziale czynności miałby wpisana stałą współpracę z archiwami. Jestem przekonany, że zwiększyłyby to efektywność obu instytucji edukacyjnych.

¹ Polecam „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, nr 1/2016, s. 3-31.

² Zespół archiwalny to inaczej akta danej instytucji. Natomiast jednostka archiwalna to rodzaj materiałów archiwalnych, np. dokument, księga, plik, wiązka, teczka, mapa, fotografia, krążek taśmy magnetofonowej lub filmowej czy płyta gramofonowa.

³ Dostępny także na stronie http://www.poznan.ap.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=459&Itemid=2

Marek Grzegorz Nowak – nauczyciel w Zespole Szkół Komunikacji im. Hipolita Cegielskiego w Poznaniu; doradca metodyczny ds. edukacji dla bezpieczeństwa

Komunikacja społeczna

Komunikacja bez przemocy

Skutecznego komunikowania można się nauczyć – wymaga to jednak znajomości określonych technik.

Czy potrafimy się skutecznie komunikować? Czy komunikacja bez przemocy ma miejsce w naszej szkole? Jaki jest nasz, nauczycieli, stosunek do uczniów? Czy mimo dobrych intencji niejednokrotnie komunikujemy się językiem „wilka”? Co dominuje w naszej wewnątrzszkolnej komunikacji – przemoc, agresja, manipulacja czy wręcz przeciwnie: empatia, wzajemny szacunek, akceptacja, zrozumienie, kongruencja, harmonia, zgoda?

Rozpocznijmy od pojęcia „komunikacja”. Z łaciny *communicatio* oznacza rozmowę, wymianę, łączność. „Komunikowanie” natomiast pochodzi od łacińskiego czasownika: *comunico, communicare*, tj. uczynić wspólnym, połączyć. Istnieje wiele definicji tych pojęć przyjmowanych w zależności od tego, na jaki aspekt zjawiska chcemy zwrócić uwagę. Według Johna Deweya: *O komunikowaniu mówi się wówczas, gdy następuje skuteczne przesyłanie informacji od jednego uczestnika do drugiego.*¹ Można zatem stwierdzić, iż komunikacja ma miejsce wtedy, gdy następuje przepływ informacji między minimum dwoma osobami. Według Paula Watzlawicka, psychologa, teoretyka komunikacji nie można

się nie komunikować². Co oznacza, że w interakcji z drugim człowiekiem każde zachowanie może być uznane za znaczące dla odbiorcy. Komunikujemy się zatem niezależnie od wypowiedzianych lub też niewypowiedzianych słów. Równie znaczące mogą być gesty, mimika, zmiana pozycji ciała, efekty wokalne.

Wyniki badań naukowych wskazują, iż tylko 30% komunikacji międzyludzkiej odbywa się na płaszczyźnie werbalnej, cyfrowej. Pozostała część to komunikacja niewerbalna, analogowa, w skład której wchodzi: mowa ciała, czyli: zachowanie, barwa głosu, tempo mówienia, melodia głosu, mimika, gesty, poruszanie głowy, odległość do współrozmówcy, ubiór, fryzura i inne. Mowa ciała to bardzo ważny element komunikacji międzyludzkiej.

W codziennej komunikacji szkolnej warto pamiętać, formułując komunikaty, o tych elementach komunikacji niewerbalnej, analogowej, które w znacznym stopniu decydują o porozumieniu między nauczycielem a uczniem. Niestety, zazwyczaj koncentrujemy naszą uwagę wyłącznie na przekazywaniu treści. Problem polega także na tym, że bardzo trudno nam się oprzeć komentarzom i ocenie, najczęściej negatywnej.



Tak często nadużywana przez nas ocena zachowań innych to jedna z technik „mowy wilka”, która utrudnia komunikowanie się. Tymczasem, jak stwierdził Jiddu Krishnamurti: *Najwyższą formą ludzkiej inteligencji jest umiejętność obserwacji pozbawiona oceny*³.

Określenia „mowa wilka” i „żyrafy”, wprowadzone przez Marshalla Rosenberga, wskazują na dwie bardzo różniące się od siebie formy komunikacji międzyludzkiej. Do technik wilka, zakłócających proces komunikacji międzyludzkiej, należą: przesadne udzielanie rad, wzbudzanie współczucia u rozmówcy, niesłuchanie rozmówcy, ciągłe przytaczanie sytuacji z własnego życia, mówienie o sobie, analizowanie, psychologizowanie, robienie zarzutów, krytykowanie wszystkich i wszystkiego bez wyjątku, wskazywanie tylko negatywnych konsekwencji działania współrozmówcy, ciągłe przerywanie rozmówcy. W „mowie wilka” dominuje manipulacja, agresja. Zamiast prośby pojawia się żądanie.

Chcąc się zatem skutecznie komunikować, należy wprowadzić do naszej komunikacji techniki „żyrafy”, czyli stosować porozumienie bez przemocy. Rosenberg określa trzy

etapy porozumienia bez przemocy (*gewaltfreie Kommunikation*):

Pierwszy krok komunikacji bez przemocy to obserwacja pozbawiona wartościowania. Połączenie obserwacji i oceny powoduje, iż nasz współrozmówca czuje się krytykowany, czego konsekwencją jest obrona lub wycofanie się. Częste stosowanie przysłówków: „nigdy”, „zawsze”, „ciągle”, „często”, „za dużo”, „za mało”, „za późno” itp., wskazuje na połączenie obserwacji z oceną. Rezygnujemy zatem w naszych wypowiedziach z tych określeń. Przykład: Fakty/ obserwacja: *W ubiegły piątek minął termin oddania pracy kontrolnej. Do dzisiaj nie otrzymałam od Ciebie pracy. Oceną/komentarz: Zawsze spóźniasz się z oddaniem pracy kontrolnej.*

Drugi krok komunikacji bez przemocy polega na uwzględnieniu uczuć własnych i współrozmówcy. Cytując M. Oboth i G. Seils: *Uczucia to lampki sygnalizacyjne w samochodzie. Informują nas o naszych potrzebach.*⁴ Większość ludzi uważa, iż inni stanowią przyczynę naszych niezaspokojonych potrzeb i negatywnych uczuć. Przykład: *Jest*

mi smutno, ponieważ się spóźniasz. W porozumieniu bez przemocy należy zmienić punkt widzenia „ty” zastąpić „ja”, np. Jest mi przykro, ponieważ chętnie spędziłbym z Tobą więcej czasu.

Trzeci etap porozumienia bez przemocy polega na uwzględnieniu potrzeb obu stron, stosowaniu prośby, a nie żądania. Według M. Rosenberga: *Konflikt to tragiczny wyraz niezaspokojonych potrzeb*⁵. Potrzeby są centralnym pojęciem w komunikacji bez przemocy. Są one uniwersalne i zawsze pozytywne, ponieważ warunkują spełnienie życia. Kwestią otwartą pozostaje ich priorytetowość, która jest sprawą indywidualną każdego człowieka. Istotne jest to, która z potrzeb na danym etapie życia jest dla niego najważniejsza.

Czwarty etap komunikacji bez przemocy polega na stosowaniu prośby i rezygnacji z żądań w stosunku do naszego współrozmówcy. Pamiętajmy o tym, że prośba musi być jasna, konkretnie sformułowana, wyrażona tu i teraz oraz możliwa do spełnienia. Przykład: *Prośba niejasna/ mało konkretna: Chciałabym, abyście lepiej pracowali. Prośba jasna/*

konkretna: Czy mogę Was prosić o to, abyście do czwartku przygotowali plan pracy.

Brak umiejętności komunikacji w języku „żyrafy” skutkuje brakiem lub zakłóconą komunikacją. Prośba często odczytywana jest jako żądanie naszego współrozmówcy. Celem uniknięcia takich sytuacji należy podjąć próbę zastosowania czterech etapów komunikacji bez przemocy. I to nie tylko w naszej szkolnej komunikacji, ale w każdej relacji międzyludzkiej.

¹ http://edukacja-medialna.wyklady.org/wyklad/436_definicje-komunikowania.html

² https://pl.wikipedia.org/wiki/Paul_Watzlawick

³ W: Studienheft „Haltung und Kernkompetenzen”, Doris Klappenbach, s.19

⁴ Ibid. S.20

⁵ Ibid. S.21

dr Danuta Habdas
– nauczycielka języka niemieckiego
w Zespole Szkół nr 1 w Swarzędzu;
doradca metodyczny ds. nauczania języków obcych
ODN w Poznaniu

Dobre praktyki

Projekt Teatru Nowego i Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli

Zawód: nauczyciel - reżyser

Żołonym celem projektu było wyposażenie nauczycieli w umiejętności organizowania poszczególnych etapów pracy – od tekstu do przedstawienia oraz kształcenie podstawowych kompetencji przydatnych w prowadzeniu dziecięcych i młodzieżowych grup teatralnych.

W ramach współpracy Teatru Nowego w Poznaniu oraz Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu zrealizowano wiele ciekawych projektów, których odbiorcami byli wielkopolscy nauczyciele. Artystyczna aktywność pedagogów pokazuje, że nie żyją tylko szkołą, ale kierują swoje zainteresowania w stronę sztuki. To bardzo pozytywne zjawisko. W placówkach oświatowych zajęcia artystyczne traktuje się zazwyczaj jako „michałki”. Niewybaczalny błąd! Działania teatralne mają ogromny wpływ na rozwój osobisty dziecka, chociażby inteligencji emocjonalnej, kompetencji miękkich, twórczego myślenia. A więc tych wszystkich umiejętności, które przydatne są w kontaktach z drugim człowiekiem, w rozwiązywaniu problemów czy w aktywności zawodowej. Warto więc spojrzeć na szkołę

nie poprzez uczone akademickie przedmioty, ale paradygmat zdobywanych kompetencji i wtedy okazuje się, że działalność artystyczna dziecka ma fundamentalne znaczenie dla jego rozwoju. Z perspektywy nauczyciela – udział w teatralnych projektach z jednej strony służy wzbogaceniu warsztatu zawodowego, a drugiej – to świetny sposób na spędzenie wolnego czasu, spotkanie z ludźmi dzielącymi się codziennymi problemami zawodowymi.

Jedną z propozycji, realizowaną na przełomie 2015/2016 roku, jest projekt „Zawód: nauczyciel – reżyser”. Jako cel postawiono sobie: wyposażenie nauczycieli w umiejętności organizowania poszczególnych etapów pracy – od tekstu do przedstawienia oraz kształcenie podstawowych kompetencji przydatnych w prowadzeniu dziecięcych i młodzieżowych



grup teatralnych. Pomysł na te zajęcia to odpowiedź na potrzeby sporej grupy nauczycieli, którzy prowadzą w szkołach zajęcia teatralne z młodzieżą i nie zawsze mają do tego narzędzia. Do projektu udało się zaangażować fachowców, doświadczonych praktyków Teatru Nowego w Poznaniu i akademików: panią Alinę Magnus – charakteryzatorkę, dr Agatę Wittchen-Barefkowską – teatrologa i Filipa Frątczaka – aktora i głównego prowadzącego warsztaty. W jego koncepcji zadaniem uczestników było przesłedenie całego procesu, z którym zmagają się reżyser, przygotowując się do realizacji spektaklu. Dlatego zaproponował nauczycielom, aby jako punkt wyjścia działań wybrać malarstwo. To w indywidualnym kontakcie z obrazem (poprzez przeżycie emocjonalne, estetyczne, następnie analizę i interpretację dzieła kultury) powstały kolejne pomysły na scenariusze etiid: nauczyciele wyodrębniali postaci, stworzyli monologi, dialogi, wymyślili fabułę. Jednym



Etiuda inspirowana „Mleczarką” Jana Vermeera, scenariusz „O świcie” napisała Jolanta Juraszek-Jendrycek

słowem – teatralnie ożywili to wszystko, co w obrazie statyczne i nieruchome.

Ten sposób działania pokazuje jednocześnie, jak sztuka prowadzi dialog z człowiekiem i staje się „ciałem” na scenie teatru. Była to także okazja, żeby opowiedzieć krótką historię o sobie, wpisując się w kanwę dzieła artysty-malarza. Ta pisarska praca skonkretyzowała się w postaci etiud pokazanych na Trzeciej Scenie Teatru Nowego w Poznaniu, a wyreżyserowane sceny rozpoczynały się od tego, co widać na kolejnych obrazach i kończyły się tą samą sceną. Aktorami byli uczestnicy kursu; odpowiedzialni także za scenografię, kostiumy, charakteryzację, a więc za wszystko, co stanowi tworzywo sztuki teatralnej.

Kolejnym efektem twórczego procesu jest publikacja, w której zebrano scenariusze etiud. Pokazuje ona żmudny i często zmieniany materiał przez nauczycieli, ale bez tego etapu nie byłoby etiud. To indywidualny wkład każdego z uczestników projektu „Zawód: nauczyciel-reżyser”.

nie życzliwość i gościnność dyrektora Teatru Nowego, Piotra Kruszczyńskiego, który otworzył scenę na potrzeby artystyczne wielkopolskich nauczycieli. Dzięki tej uprzejmości w ciągu czterech lat ponad sześćuset nauczycieli mogło realizować swoje pasje.

Na koniec warto podkreślić, że współpraca



Etiuda inspirowana Teatrzykiem dziecięcym Tadeusza Makowskiego, scenariusz „Słowa klucze” napisała Urszula zMróz.

Koordinatorami projektu z ramienia Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, a jednocześnie współautorem programu projektu jest nauczyciel konsultant Alina Płaziak-Janiszewska, natomiast za organizację ze strony Teatru Nowego w Poznaniu odpowiadała asystent artystyczny ds. edukacji, Agnieszka Chełkowska-Madej. Oczywiście, realizacja tego i innych projektów nie byłaby możliwa, gdyby

Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu z Działem Edukacji w Teatrze Nowym w Poznaniu stanowi w skali kraju innowacyjny i wzorcowy przykład współpracy dwóch samorządowych instytucji kultury i oświaty.

Alina Płaziak-Janiszewska
– koordynatorka projektu „Zawód: nauczyciel – reżyser”; nauczyciel konsultant ds. nauczania języka polskiego i etyki w ODN w Poznaniu

Zarządzanie sobą i innymi

SAM zrobi to lepiej

W ramach działań na rzecz sektora edukacji Microsoft prowadzi kampanię edukacyjną, w ramach której autoryzowani doradcy firmy sprawdzają stan oprogramowania, jakość i poziom zabezpieczeń, a także aktualność i celowość posiadanych licencji.

Zestaw procedur wykorzystywanych do lepszego zarządzania i ochrony oprogramowania komputerowego to *Software Asset Management*. Głównym celem procesów SAM jest redukcja kosztów oraz wykluczenie ryzyka prawnego związanego z posiadaniem i użytkowaniem oprogramowania, a także ochrona danych użytkowników narażonych na konsekwencje wynikające ze stosowania nielegalnych programów i aplikacji.

Ograniczenie ryzyka

Wraz ze wzrostem znaczenia roli aplikacji i usług w chmurze, instytucje publiczne i placówki edukacyjne coraz częściej decydują się na wdrożenie rozwiązań usprawniających zarządzanie procesami IT i oprogramowaniem *Software Asset Management*. Rezultatem tego jest lepsze zarządzanie infrastrukturą IT, ale przede wszystkim bezpieczeństwo użytkowników



i urządzeń, z których korzystają, np. administrowanie flotą urządzeń, znajdujących się w pracowniach komputerowych. Zainstalowane oprogramowanie pochodzące z nielegalnego źródła może doprowadzić do scenariusza, w którym uczniowie będą narażeni na nagle pojawiające się niewłaściwe strony internetowe (*pop-up pages*), przechwytywanie ich danych używanych do logowania oraz pobieranie „złośliwego oprogramowania” (np. typu *malware*).

Niestety, kupujący oprogramowanie bardzo często nie mają pojęcia o nielegalnym źródle jego pochodzenia.

Optymalizacja działania

Korzystanie z oprogramowania bez ważnej licencji to często najkrótsza droga do utraty ważnych informacji, nierzadko kluczowych dla prawidłowego funkcjonowania instytucji. O ile można ewentualnie zarządzać sprzętem informatycznym znajdującym się w placówce edukacyjnej na podstawie dokumentów zakupowych, o tyle administrowanie zainstalowanym oprogramowaniem wymaga osobnych procedur,

Decydując się na wdrożenie procesów SAM, instytucje przejmują kontrolę nad zasobami IT, czego efektem będzie nie tylko zdobycie wiedzy i kontroli nad oprogramowaniem, lecz także szybsza droga do optymalizacji kosztowej instalowanych programów czy zwiększenia efektywności operacyjnej instytucji – mówi Marcin Wojna, dyrektor zarządzający w firmie Auditoria, zajmującej się wdrożeniami procesu SAM w przedsiębiorstwach oraz instytucjach administracji publicznej. Niestosowanie się do zaleceń dotyczących prawidłowej inwentaryzacji oprogramowania może narazić instytucję na poważne konsekwencje prawne, wysokie kary finansowe oraz utratę wizerunku.



Nielegalne źródło oprogramowania może doprowadzić m.in. do przechwytywania danych używanych do logowania.

w tym zasad bezpieczeństwa i dostępu do infrastruktury (sieci, komputerów), a także przenośnych nośników danych. Kolejnym istotnym krokiem powinna być inwentaryzacja posiadanych zasobów, uwzględniająca implementację narzędzi, umożliwiających bieżące monitorowanie posiadanego oprogramowania. SAM obejmuje zarządzanie i administrację oprogramowaniem w ramach całej instytucji na kolejnych etapach jego eksploatacji, począwszy od momentu zakupu, poprzez wdrożenie, bieżące wykorzystanie, aż po jego wycofanie i zastąpienie nowymi wersjami.

Korzystanie z nielegalnych programów komputerowych jest też niebezpieczne, ponieważ aplikacje pobrane z Internetu mogą powodować uszkodzenie sprzętu lub przejęcie nad nim kontroli. Komputery zainfekowane szpiegowskim kodem mogą zostać wykorzystane do cyberprzestępstw: zawłaszczenia tożsamości, kradzieży danych użytkowników, dystrybucji nielegalnych plików.

SAMopomoc

Stale rosnącym problemem jest oferowanie nielegalnego oprogramowania w przetargach publicznych. Ogłaszając

zapotrzebowanie na określone aplikacje bądź rozwiązania, instytucje nie zawsze są w stanie sprawdzić wiarygodności kontrahentów odpowiadających na zamówienie. Jeszcze bardziej ryzykowna może okazać się sytuacja, w której oprogramowanie zakupione na portalu aukcyjnym (oferowane nierzadko po atrakcyjnej cenie) okaże się nielegalne. Wówczas klient jest w trudnej sytuacji, gdyż nie ma możliwości odwołania się i zwrotu nielegalnego *softu*. Budowanie wewnętrznych procedur dotyczących przeprowadzania zakupów, a także stosowanie odpowiedniej polityki zarządzania infrastrukturą IT oraz licencjami na oprogramowanie może pomóc ukrócić ten proceder. Skutecznym i bezpiecznym rozwiązaniem jest także kupowanie oprogramowania ze sprawdzonych źródeł – np. u autoryzowanych partnerów firmy Microsoft, specjalizujących się w doborze odpowiednich programów licencyjnych dla sektora edukacyjnego. Ta grupa partnerów nazywana jest AEP – *Authorized Education Partners*.

Bezpieczeństwo prawne oprogramowania

System szkolnictwa w naszym kraju podlega coraz większej cyfryzacji. Rosnąca ilość sprzętu komputerowego na usługach edukacji, a także postępujący proces udostępniania informacji w Internecie wymagają kompleksowych działań, mających na celu poprawę bezpieczeństwa prawnego instytucji. Microsoft dokłada wszelkich starań, aby nowe wersje oprogramowania wpływały na poprawę jakości uczenia i rozwoju uczniów. Jest to możliwe np. dzięki odpowiedniemu podejściu do procesu aktualizowania licencji.

W ramach działań na rzecz sektora edukacji Microsoft prowadzi specjalną kampanię edukacyjną, w ramach której autoryzowani doradcy firmy (AEP) sprawdzają stan oprogramowania, jakość i poziom zabezpieczeń, a także aktualność i celowość posiadanych licencji. Charakter konsultacji jest dopasowywany do decyzji placówki i jej potrzeb. Czasami wystarczy rozmowa telefoniczna z pracownikami firmy Microsoft, a niekiedy cały proces *Software Asset Management* (SAM) będzie prowadzony przez autoryzowanego partnera Microsoft z kompetencją SAM. W razie potrzeby zaproponują oni również kompleksowe rozwiązania, biorąc pod uwagę aktualny stan prawny i potencjalne źródła finansowania ewentualnych inwestycji. Każda jednostka edukacyjna, która ukończy proces, otrzyma specjalny certyfikat. Będzie on gwarantem bezpiecznej działalności placówki, ale także umożliwi skorzystanie ze specjalnej oferty szkoleniowej.

Ilona Tomaszewska
– dyrektor ds. ochrony
własności intelektualnej
Microsoft

Program Wygraj Sukces Własnej Szkoły

Rodzic partnerem szkoły

Współpraca szkoły z rodzicami najczęściej analizowana jest z perspektywy szkoły lub rodzica. Dobrze byłoby połączyć te dwa punkty widzenia i podjąć właściwe działania.

Współpraca szkoły z rodzicami zawsze budziła zainteresowanie i emocje. Nie może zatem dziwić, że ten aspekt znalazł swoje miejsce wśród wymagań wymienionych w rozporządzeniu MEN. Planując ewaluację wewnętrzną wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”, należy przede wszystkim zdefiniować, co dla szkoły, nauczycieli i środowiska oznacza ten zapis. Uznałyśmy, że kwestia ta jest na tyle ważna, że powinna stanowić punkt wyjścia w cyklu spotkań dla dyrektorów w ramach programu Wygraj Sukces Własnej Szkoły.

Czym jest partnerstwo w szkole?

Z różnych przesłanek na temat funkcjonowania szkoły wynika, że tak jak zmienia się jej oblicze, tak samo zmienia się model udziału rodzica w realizowanych zadaniach.

Partnerski charakter relacji podmiotów zaangażowanych w pracę szkoły osiąga się dzięki wspólnemu działaniu, współpracy opartej na zaufaniu, szacunku, motywacji i udanej komunikacji. Oczywiście, łatwiej jest zebrać rodziców na zebraniu i poinformować o ustaleniach poczynionych przez szkołę. Na pewno jednak efektywniejsze, choć też trudniejsze, jest zaproszenie ich na spotkanie, na którym wspólnie trzeba będzie zdecydować o podjęciu ważnych decyzji czy wprowadzeniu nowych rozwiązań. W celu wskazania efektów stałych i prawidłowo realizowanych kontaktów nauczycieli z rodzicami warto poddać ocenie korzyści wynikające z tej relacji dla obu podmiotów. Może to stać się jednym z celów sprawdzanych w procesie badań ewaluacyjnych.

Partnerstwo można także zdefiniować jako wspólne działanie na jednym poziomie zależności i uprawnień. W szkole najczęstszą formą kontaktu z rodzicami, która stwarza okazję do dzielenia się opiniami na temat procesu nauczania, są zebrania klasowe i indywidualne rozmowy z nauczycielami. W małym stopniu rodziców włącza się do planowania podejmowanych przez szkołę działań związanych np. z tworzeniem czy modyfikowaniem oferty programowej. Nasuwa się pytanie: czy i na ile rodzice mają wpływ na działania szkoły dotyczące kwestii dydaktycznych, organizacyjnych i wychowawczych? Może to właśnie jest najlepsza odmiana partnerstwa szkoły z rodzicami i tu należałoby szukać efektów

współpracy? Dążenie do usprawniania tej współpracy to nowe wyzwanie dla szkoły. Polegać powinno przede wszystkim na wyposażeniu rodziców w niezbędną wiedzę o postępach i problemach dziecka oraz wskazówki dotyczące sposobów postępowania wobec tych problemów.

Praca z rodzicami z pewnością nie należy do najłatwiejszych. Wszystko zależy oczywiście od środowiska, w którym funkcjonuje szkoła, oraz przyjętych przez nią zasad współpracy. Warunkiem dobrej współpracy jest poznanie oczekiwań rodziców wobec szkoły. Być może dobrą propozycją byłaby możliwość współpracy z grupą najaktywniejszych osób. Staną się one wówczas sprzymierzeńcami nauczycieli w rozwijaniu inicjatyw wśród rodziców. Przekonanie rodziców, że odpowiedzialność za efekty pracy pedagogicznej jest także ich udziałem, to jeden z celów dobrej współpracy.

Pamiętajmy, że to nauczyciele są gospodarzami w szkole i do nich należy inicjatywa nawiązywania kontaktów z rodzicami i zachęcanie ich do wyrażania opinii na temat jakości pracy szkoły, tworzenie partnerskiej atmosfery. Opinie rodziców stanowić mogą podstawę do głębokiej analizy funkcjonowania szkoły, być ważnym źródłem informacji do planowania nowych obszarów współpracy. Rzecz w tym, że chodzi tu o szukanie płaszczyzny porozumienia i włączenie rodziców w szerszym zasięgu do planowania zadań szkoły – nie tylko na terenie klasy, ale całej szkoły.

Współpraca z rodzicami promocją szkoły

Współpraca z rodzicami to także jeden ze sposobów promowania szkoły, tym skuteczniejszy, im z większym szacunkiem traktujemy rodziców. Jakość przekazywanych informacji, chęć niesienia pomocy, zrozumienie i troska w przypadku uczniów mających trudności to argumenty pracujące na rzecz szkoły. Różnorodność oferty szkoły wobec rodziców może sprawić, że rodzice będą się bardziej identyfikować z nią i być może będą bardziej gotowi do współpracy.

Ważnym celem współpracy rodziców i nauczycieli jest lepsze poznanie przez nauczycieli i rodziców poszczególnych uczniów, zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym. Sprzyjają temu zwłaszcza te formy kontaktów nauczycieli i rodziców, podczas których istnieje możliwość wymiany



wzajemnych spostrzeżeń i uwag. Od tego, jak ułoży się współpraca tych dwóch partnerów, zależy powodzenie trudnego procesu wychowawczego.

Podstawowy warunek efektywnego współdziałania rodziny i szkoły to akceptowanie przez nich ideału wychowawczego młodzieży. Dlatego szkoła powinna zmierzać do ujednoclenia wymagań i form oddziaływania wychowawczego nauczycieli i rodziców, rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych, jakie pojawiają się zarówno w szkole, jak i w rodzinie. Nasuwa się pytanie, czy nauczyciele wspierają rodzica w rozwiązywaniu trudności wychowawczych? Jakie formy pomocy rodzicom w wychowywaniu dzieci oferuje szkoła?

Budowanie partnerstwa

Współpraca szkoły i rodziców powinna polegać na wzajemnym dostarczaniu środków do działania. Nauczyciele nie mogą przyjmować postawy lepiej poinformowanych i wszystko wiedzących, ale powinni wnikać w sytuację rodziny i analizować jej oczekiwania, dostrzegać wspólne problemy i wspólne cele. Jak długo będziemy trzymać rodziców z dala od zadań szkoły, tak długo rodzice nie będą się czuli się w pełni partnerami. Tylko zgodna, przemyślana współpraca przyniesie pożądane rezultaty, których celem jest przygotowanie dziecka do kształcenia na dalszych etapach edukacji. Istnieje wiele obiektywnych powodów, dla których wkładany wysiłek nad poprawnością przebiegu kontaktów nauczycieli z rodzicami jest działalnością wielce pożyteczną.

Rodzice bardzo często widzą potrzebę włączenia się do procesu edukacyjnego swych dzieci, jednak nie wiedzą, jak to zrobić. Obawiają się reakcji nauczyciela na swoje zwiększone zainteresowanie działaniami na terenie szkoły. Często jest to głównym powodem tego, że nie wychodzą z inicjatywą, a raczej oczekują oferty. Budowanie partnerstwa to zadanie dyrektora, który powinien zainicjować odpowiednie działania, jednocześnie poszukując sposobów przekonania wszystkich podmiotów, że partnerstwo daje wielorakie korzyści zwłaszcza dla ucznia.

Stefania Misiarek

– wicedyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu

Interaktywnie bez mediów

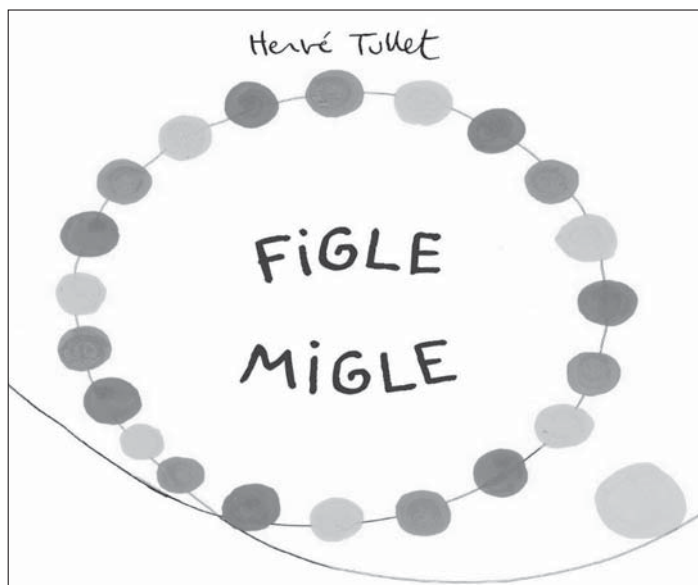
Książki przygotowywane przez Hervé Tulleta mogą inspirować nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do przygotowania wraz z dziećmi własnych interaktywnych książeczek.

Czy w świecie przepełnionym nowymi mediami można stworzyć coś, co będzie interaktywne, a zarazem niezależne od technologii informatyczno-komunikacyjnych? Tak! Chodzi tu o niezwykle książki, przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym. Ich autorem jest Hervé Tullet. Książka „Naciśnij mnie” zyskała światową popularność na ogromną skalę – znana

„Figne migne” to kontynuacja „przygód” kropek, które zachęcają dzieci do zabawy, bez użycia prądu czy baterii.

Książki przygotowywane przez Hervé Tulleta mogą inspirować nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do przygotowania wraz z dziećmi własnych interaktywnych książeczek. Po przeczytaniu książeczki nauczyciel może zapropono-

matycznie-leksykalnych dziecka właśnie poprzez podejmowanie prób budowania prostych zdań. Zadania inspirowane książkami H. Tulleta mogą również realizować treści dotyczące edukacji matematycznej – w przygotowywanej przez dzieci książeczce kropeczek może przybywać, ubywać, ich liczba może się pomnożyć lub kilkukrotnie zmniejszać. Myśląc o zmie-



jest w dwudziestu czterech krajach. Na polskim rynku księgarskim ukazała się w 2011 roku. Kolejna, zatytułowana „Figne migne” – wydana w 2015 roku, powtórzyła sukces pierwszej.

Książka „Naciśnij mnie” została zaprojektowana tak, aby w trakcie jej czytania, wraz z każdą następną stroną, czytelnik wykonywał różnorodne czynności zgodne z podanymi poleceniami. „Bohaterami” książki są różnokolorowe kropki. Historia zaczyna się od kropki w kolorze żółtym, po jej naciśnięciu pojawiają się kropki w różnych kolorach. Na kolejnych stronach zamieszczono kolejne zadania, których wykonanie przynosi efekt na stronie następnej. I tak, przechodząc ze strony na stronę, klaszczemy, dmuchamy, potrząsamy książką. Ma się wrażenie, że książka z nami rozmawia. Dodatkowym walorem publikacji jest jej dwujęzyczność (polsko-francuska), co pozwala również na poznanie prostych zwrotów w języku obcym.

wać dzieciom własnoręczne opracowanie dalszych „przygód” żółtej kropki, znanej z bestsellera Hervé Tulleta. Zamiast kropek, bohaterami dziecięcych książeczek mogą być też inne figury geometryczne. Do wykonania zadania wystarczy białe kartki, flamastry lub farby. Kiedy wszystkie strony będą gotowe, należy je połączyć zszywaczem lub klipsem biurowym.

Książki Tulleta można wykorzystać do kształcenia umiejętności czytania ze zrozumieniem lub aktywnego słuchania. W czasie wykonywania poszczególnych zadań dziecko będzie rozwijało swoje umiejętności oraz wiedzę z różnych dziedzin. Po pierwsze, wykonanie interaktywnej książeczki wpłynie na kształtowanie myślenia przyczynowo-skutkowego poprzez tworzenie poleceń i przewidywanie ich skutków. W tym momencie trzeba również podkreślić istotę rozwoju języka, a szczególnie rozwijania kompetencji gra-

niającym się położeniu kropek – „bohaterów” należy podkreślić również rozwój myślenia przestrzennego. Tworzenie takiej książeczki może być również wielką przygodą, jeśli chodzi o poznawanie barw czy eksperymentowanie z nimi, na przykład poprzez mieszanie i poszukiwanie konkretnych kolorów. Oczywiście jest, że podczas wykonywania tego typu pracy dzieci rozwijają również motorykę, co jest niezwykle ważne w sytuacji, w której dziecko bardzo dużo czasu spędza przy tablecie.

Tworzenie takich prac z pewnością będzie dla dzieci niezwykle przygodą. Z biernych słuchaczy czy czytelników przemienią się w autorów pierwszych publikacji.

Anna Michniuk
– Zakład Technologii Kształcenia
Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Reforma sposobu myślenia o edukacji

Ken Robinson w książce „Kreatywne szkoły” rozpoczyna podróż po meandrach edukacji od zmiany narracji na jej temat.

Sir Ken Robinson – pedagog, profesor, mówca, pisarz, a przede wszystkim osoba, dla której edukacja, zwłaszcza zaś rola oraz miejsce nauczycieli i uczniów, są szczególnie ważne. Znany jest z realizacji wielu projektów związanych ze szkolnictwem, ale największą popularność przyniosło mu wystąpienie zatytułowane „Czy szkoły zabijają kreatywność?”, wygłoszone na konferencji TED (*Technology, Entertainment and Design*) w 2006 roku. Recenzowana w tym miejscu książka jest swego rodzaju rozwinięciem niektórych myśli zawartych w prelekcji.

Autor we wstępie publikacji zachęca czytelników związanych z edukacją do przyjęcia aktywnej postawy; zaprasza do wypracowywania w sobie gotowości do zmian oraz przejęcia odpowiedzialności za ich wprowadzanie. Píše: (...) *rewolucje nie czekają na ustawy. Wyłaniają się z działań ludzi, od dołu (...). Jeśli jesteś nauczycielem, dla Twoich uczniów Ty jesteś systemem. Jeśli jesteś dyrektorem szkoły, dla Twojej społeczności Ty jesteś systemem. Jeśli jesteś decydem, dla szkół, które nadzorujesz, Ty jesteś systemem* (Robinson, 2015, s.21).

Robinson wychodzi od opisu współcześnie realizowanej edukacji. Zwraca uwagę na różnice społeczne, kulturowe, ekonomiczne wiążące się z edukacją każdego państwa, jednak przede wszystkim zauważa pewne powszechnie występujące na świecie tendencje. Wśród nich dostrzega standaryzację, współzawodnictwo czy korporatyzację. Wskazuje na fakt postępującego ujednolicania procesu nauczania oraz sposobu oceniania – ucznia, nauczyciela oraz całych szkół (w tym na powszechne występowanie testów). Krytykuje uczenie wszystkich uczniów w ten sam sposób, w tym samym tempie i tej samej wiedzy. Píše: *Ludzie nie mają standardowych rozmiarów ani kształtów i to samo dotyczy ich zdolności i osobowości. Uważa, że w czasach gdy niemal wszystko jest indywidualizowane, edukacja pozostaje daleko w tyle, osadzona w narracji nieprzystającej do współczesności.*

Uważa, iż przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w sposobie myślenia o edukacji. Wyjaśniając swoje stanowisko, pisze o początkach masowej edukacji, która powstała jako skutek industrializacji, przyjmując szereg idei charakterystycznych dla przemysłu. Wśród nich K. Robinson wymienia przemysłowe cele, struktury

czy zasady. Do ostatnich zalicza m.in. konieczność podporządkowania się określonym regułom i standardom, linearność, podział pracy zgodnie z określonymi odcinkami czasu. Autor proponuje natomiast odmienną wizję edukacji, opartą na metaforze rolnictwa ekologicznego. *Stwierdziłem, że edukacja to żywy proces, który można porównać z rolnictwem. Ogrodnicy wiedzą, że to nie oni sprawiają, że rośliny rosną. Nie przyczepiają korzeni, nie przyklejają liści i nie farbują płatków. Rośliny rosną same. Zadaniem ogrodnika jest stwarzanie jak najlepszych warunków do tego procesu* (Robinson, 2015, s.139).

Metafora rozwoju jednostki jako pielęgnowania rośliny jest obecna w psychologii od



Źródło: www.wydawnictwoelement.com.pl

dawna i ujmowana w ramach koncepcji humanistycznej wizji człowieka. W pedagogice w sposób szczególnie widoczna jest m.in. w poglądach Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego czy Ellen Key (zob. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, 2015, s. 36-37; Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, 2010, s. 64-69). Ken Robinson widzi w ten sposób także edukację, która jego zdaniem ma



na celu umożliwienie uczniom zrozumienia świata wokół nich oraz naturalnych talentów tkwiących w ich wnętrzu, aby mogli stać się spełnionymi jednostkami i aktywnymi, wrażliwymi obywatelami (Robinson, 2015, s.20-21).

Pisząc o stwarzaniu odpowiednich warunków, szczególnie miejsce oddaje tym osobom, które owe okoliczności nauczania-uczenia się aranżują. Wielokrotnie w swojej książce przywołuje przykłady nauczycieli i dyrektorów, którzy odmieniali losy placówek, a także losy uczniów. Jest przekonany, że najważniejszym czynnikiem decydującym o reformie edukacji, osadzonej w nowym sposobie myślenia o niej, są właśnie nauczyciele (a także dyrektorzy) oraz relacje, jakie budują oni z uczniami. Stwierdza, że *kluczem do poprawienia osiągnięć jest dostrzeżenie, że nauczanie i uczenie się to relacja. Uczniowie potrzebują nauczycieli, którzy nawiążą z nimi kontakt. A przede wszystkim potrzebują nauczycieli, którzy w nich wierzą* (Robinson, 2015, s.146). Według autora, znajomość dziedziny, w której się naucza, jest niewystarczająca. Kluczem jest poznanie ucznia, jego zainteresowań, motywacji, sposobu uczenia się. Dzięki tej wiedzy nauczyciele będą w stanie wzbudzać w nim entuzjazm i zainteresować go określonymi treściami. Ponadto nawiązując relację, wzmacniają zaangażowanie ucznia, który pracuje nie tylko dla siebie oraz by zaspokoić swoją ciekawość i chęć nauki, ale także dla nauczycieli.

Publikacja Kena Robinsona nie stanowi zbioru gotowych rozwiązań na obecną sytuację, która niekiedy określana jest mianem kryzysu szkoły (zob. Jull, *Kryzys szkoły*, 2014). Autor nie podaje w niej kolejnych propozycji reform. Skuteczność edukacji według niego zależy od takiej umiejętności, jaką wykazał się Wayne Gretzky – najlepszy strzelec świata w hokeju w 1982 roku. *Jego sekret, jak powiedział, był prosty. Inni gracze jadą za krążkiem. On jechał tam, gdzie krążek dopiero będzie.*

Spróbujemy przyjąć taką perspektywę patrzenia na edukację.

Magdalena Gajtkowska
– pedagog, doktorantka w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Patrycja Wesółowska – pedagog, doktorantka w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu; pedagog w Zespole Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych nr 1 w Poznaniu.



Zapraszamy dzieci, młodzież i nauczycieli na spotkania z historią, tradycją i dniem dzisiejszym Marynarki Wojennej

**Edukatorzy Muzeum Marynarki Wojennej w Gdyni
proponują lekcje, zabawy i gry muzealne**

- Bohaterowie czy ryzykanci? Wojenna historia ORP „Orzeł” - **lekcja**
- Po co komu węzły marynarskie i do czego służy kod sygnałowy - **lekcja**
- Tradycje i zwyczaje marynarskie - **lekcja**
- Obrona Wybrzeża w 1939 roku - **lekcja**
- Higiena i medycyna na dawnych żaglowcach - **lekcja**
- Marynarka Wojenna wczoraj i dziś - **gra muzealna**
- Poszukiwanie marynarskiego skarbu - **zabawa edukacyjna**
- Wojownicy spod znaku kotwicy - **gra fabularna**
- Nieustraszona armada - **gra planszowa**
- Wśród marynarzy - **zajęcia edukacyjne z wyjazdem do portu wojennego**

Szczegóły dotyczące sposobu zamawiania lekcji
i innych zajęć znajdziecie na www.muzeummw.pl
lub pod numerem telefonu: 58 / 620 13 81 w. 22

Muzeum Marynarki Wojennej w Gdyni, ul. Zawiszy Czarnego 1B



OFERTA SPECJALNA DLA NAUCZYCIELI

OD CZERWCA DO WRZEŚNIA PAKIETY BADAŃ
WRAZ Z KONSULTACJĄ U SPECJALISTY
JUŻ OD 170 ZŁ
ORAZ ZABIEGI OPERACYJNE OD 1400 ZŁ*

PAKIETY: LARYNGOLOGICZNE, NEUROLOGICZNE,
ORTOPEDYCZNE, OPERACJE ŻYŁAKÓW,
PRZEGRODY NOSOWEJ
I WIELE INNYCH!

SPRAWDŹ SZCZEGÓŁY NA WWW.MEDPOLONIA.PL
LUB POD NUMEREM TELEFONU 61 66 43 300.

*Dostępny dogodny system ratalny.

Patronat honorowy:



ZAPRASZAMY

DYREKTORÓW I NAUCZYCIELI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ
na BEZPŁATNĄ KONFERENCJĘ

INTEGRACJA DLA EDUKACJI

Wsparcie nauczyciela w pracy z dzieckiem z dysfunkcjami
w placówce ogólnodostępnej.

Konferencja odbędzie się w dniu 10 MAJA 2016 r.
w Collegium Da Vinci (dawne WSNHiD), Poznań, ul. gen. Tadeusza Kutrzeby 10,
w godzinach 9.00 - 14.30.

ZAPRASZAMY DO UDZIAŁU W BEZPŁATNYCH WARSZTATACH

9:00 – 10:15 Warsztat plastyczny „Terapia przez sztukę – elementem przyjaznej edukacji”
(liczba miejsc ograniczona)

Szczegóły wydarzenia oraz zapisy na stronie AKADEMII BAMBINO już 4 KWIETNIA BR.

Kontakt do Organizatora:

Agnieszka Skorodzień
tel. 668 633 515
e-mail: a.skorodzien@mojebambino.pl

Partner lokalny:



Organizatorzy:



Partner merytoryczny:



Partner technologiczny:



Partnerzy:



Patronat medialny:

