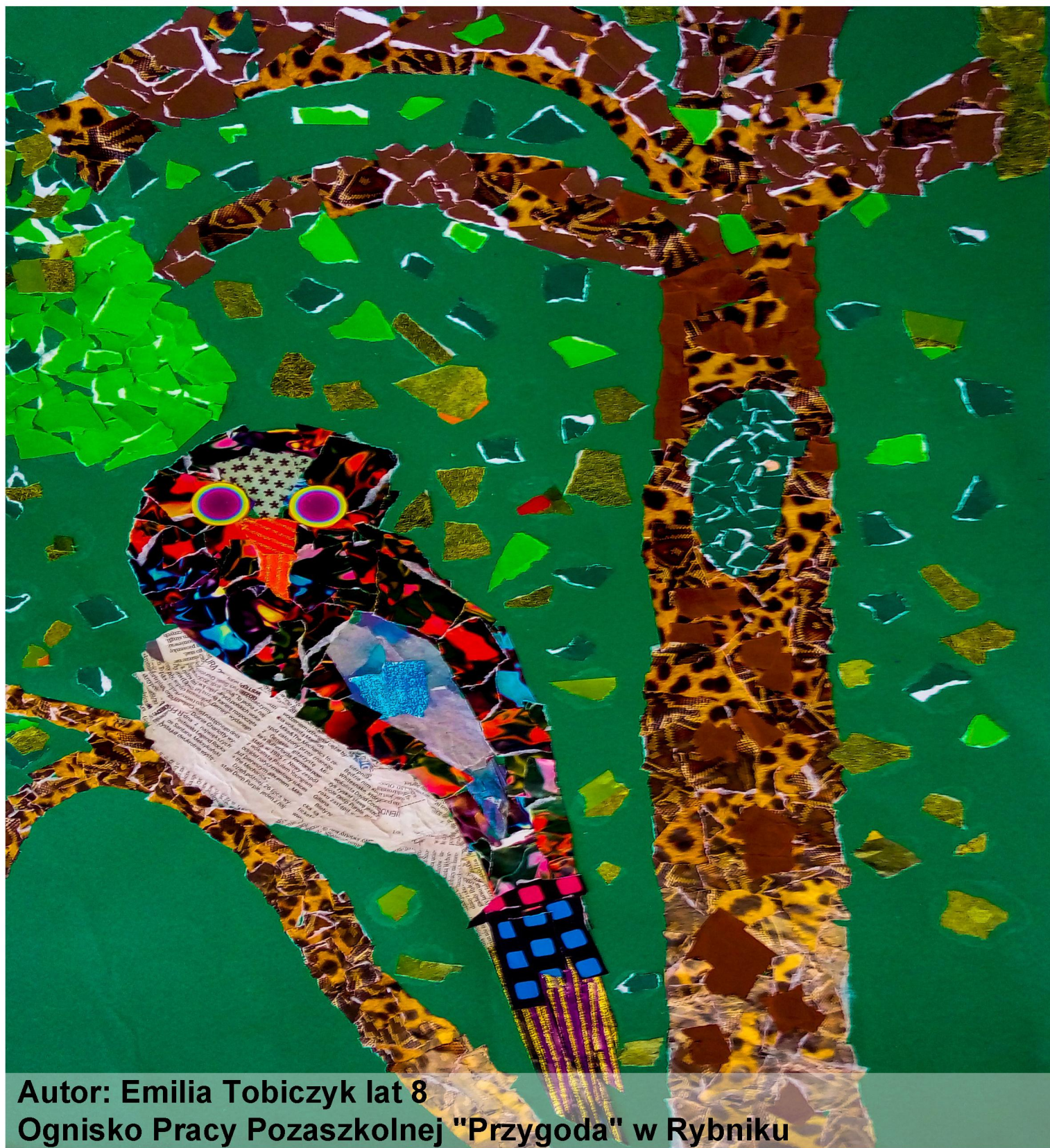


kwartalnik pedagogiczno-społeczny
DIALOG EDUKACYJNY



Autor: Emilia Tobiczak lat 8
Ognisko Pracy Pozaszkolnej "Przygoda" w Rybniku

DIALOG EDUKACYJNY RODNiIP "WOM" RYBNIK

Kwartalnik pedagogiczno-społeczny

RODniIP "WOM" RYBNIK

Dyrektor

mgr Sylwia Bloch
kz@wom.edu.pl

Wicedyrektor

mgr inż. Jadwiga Garcorz
prof@wom.edu.pl

Pracownia doskonalenia i dydaktyki:

mgr Alicja Krawczyk
hum@wom.edu.pl
mgr Anna Ogrodnik
eko@wom.edu.pl
mgr Marzena Bugiel
matematyka@wom.edu.pl
mgr Małgorzata Pyszny
m.pyszny@wom.edu.pl
mgr Wioleta Dudziak-Radecka
w.dudziak-radecka@wom.edu.pl
mgr Sabina Ficek
s.ficek@wom.edu.pl
mgr Beata Klima
b.klima@wom.edu.pl
mgr Anna Krzyżanowska
a.krzyzanowska@wom.edu.pl
dr Urszula Warczok
u.warczok@wom.edu.pl

Pracownia wspierania kadry kierowniczej i doradztwa metodycznego:

mgr Mariola Gajek-Czapla
pedagogika@wom.edu.pl
mgr Alojzy Zimończyk
geo@wom.edu.pl

Pracownia edukacji informatycznej i nauczania na odległość:

mgr Tomasz Stadnicki
it@wom.edu.pl
dr Katarzyna Wróbel
k.wrobel@wom.edu.pl

Pracownia informacji pedagogicznej i wydawnictw:

mgr Jolanta Spyrczak
j.spyrczak@wom.edu.pl
dr Edward Karolczuk
e.karolczuk@wom.edu.pl
Krzysztof Pierchała
k.pierchala@wom.edu.pl

RODniIP "WOM" RYBNIK

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej "WOM" w Rybniku jest jedną z pięciu w Województwie, publicznych placówek doskonalenia nauczycieli.

PROMUJEMY INNOWACYJNOŚĆ ...

Promujemy innowacyjność, nowoczesne metody nauczania, techniki i technologie, nowinki edukacyjne i autonomię pracy nauczyciela, pozostając w zgodzie z priorytetami Ministra Edukacji, Śląskiego Kuratora Oświaty, standardami Rady Europy, pogłębiając nasze pasje i wytyczając nowe ścieżki.

POMAGAMY NAUCZYCIELOM ...

Pomagamy nauczycielom, dyrektorom szkół, radom pedagogicznym i doradcom metodycznym we wprowadzaniu nowego wymiaru do polskiej edukacji oraz podniesieniu jakości i efektywności nauczania, oferując szkolenia na najwyższym poziomie merytorycznym, dydaktycznym i technicznym.

ZAPEWNIAMY ORGANIZACJĘ ...

Zapewniamy organizację różnorodnych form współpracy oraz wymiany doświadczeń, w tym konferencji i seminariów.

ZASPAKAJAMY I ROZWIJAMY ...

Zaspakajamy i rozwijamy potrzeby czytelnicze nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych oraz oświatowych.

DIALOG EDUKACYJNY

Wydawca: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku
tel./fax: 032 424 74 72

Redaguje zespół konsultantów

RODniIP "WOM"
redaktor prowadzący :
Edward Karolczuk
korekta:
Alicja Krawczyk

Adres redakcji:

RODniIP "WOM" RYBNIK
44-200 Rybnik, ul. Parkowa
4A, tel.: 032 424 73 84, fax:
032 424 74 72, e-mail:
info@wom.edu.pl

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w nadesłanych tekstach. Za treść ogłoszeń redakcja nie odpowiada.



Szanowni Czytelnicy!

W codziennej nauczycielskiej pracy staramy się wypełniać swoje zadania jak najlepiej. Zapoznajemy się z podstawami programowymi, wybieramy najbardziej wartościowe programy nauczania lub sami je tworzymy. Realizujemy zadania zawarte w rozporządzeniach, priorytetach Ministra Edukacji Narodowej oraz zadania, które stawia przed nami szkolna rzeczywistość. My, jako placówka doskonalenia nauczycieli, staramy się Was Nauczycieli w tym wszystkim wspierać nie tylko poprzez oferowane konferencje, warsztaty, seminaria, ale również poprzez treści artykułów w wydawanym przez nas kwartalniku *Dialog Edukacyjny*.

Aktualny numer kwartalnika zawiera artykuły pomocne w realizacji priorytetów wyznaczonych przez MEN na bieżący rok szkolny:

1. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.
2. Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej.
3. Bezpieczeństwo w internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych.
4. Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek.
5. Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły.
6. Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.

Zapoznaje on nas również ze sposobami sprawowania nadzoru pedagogicznego w innych krajach oraz przykładami rozpoznania i rozwiązania problemów edukacyjnych i wychowawczych uczniów.

Zapraszamy Was do lektury, jak również do współtworzenia kolejnego numeru pisma, by było ono rzeczywistym dialogiem, a praca nauczyciela radosnym spotkaniem Mistrza i Ucznia.

Sylwia Bloch

SPIS TREŚCI

Ewaluacja i nadzór pedagogiczny po portugalsku Beata Szołtysek	2
System szkolnictwa w Estonii Jolanta Wojkowska	6
Na szlakach kreatywności Marzena Kędra	7
TIK w przedszkolu – dlaczego nie? Anna Urbasik	9
Kiedy matematyka wybiera się na spacer Anna Krzyżanowska	11
Rozkodujmy matematykę w naszym mieście Joanna Rajnysz	16
Atrakcyjny sposób nauczania przyrody Katarzyna Smółka	17
Podnoszenie jakości edukacji przyrodniczej Anna Ogrodnik	22
Dzieci i młodzież w sieci: samotna przygoda Katarzyna Kaliszewska-Czeremska	24
Rola poradnictwa zawodowego w przygotowaniu pracownika nowoczesnego Jacek Żyro	28
Wychowawcza rola szkoły Urszula Warczok	31
Rzecz o edukacji włączającej Beata Klima	33
Problem edukacyjny. Praca z uczniem zdolnym Beata Wapińska	37
Problem edukacyjny. Uczeń z zachowaniami agresywnymi Beata Wapińska	40
Jubileusz Raciborskiej Biblioteki Sabina Frost, Agata Śliwicka	42

Beata Szoltysek

EDUKACJA I NADZÓR PEDAGOGICZNY PO PORTUGALSKU

Reminiscencje z wizyty w Portugalii w ramach projektu Erasmus+ *Doskonalenie zawodowe pracowników władz regionalnych szansą dla śląskiej oświaty*

Wizytatorzy Kuratorium Oświaty w Katowicach w lutym 2017 r. mieli okazję uczestniczyć w wizycie studyjnej w Lizbonie, zorganizowanej w ramach projektu Erasmus+ przez stronę polską oraz Inspeção-Geral Da Educação E Ciência (IGEC), czyli instytucję sprawującą w tym kraju nadzór pedagogiczny. Przenieśliśmy się nie tylko ze środka zimy w ciepłe objęcia portugalskiego słońca, ale również ze swojego zawodowego, dobrze znanego świata w obszar nieco innych doświadczeń i uregulowań, ale zmierzający ku podobnym celom. Naszym przewodnikiem po świecie portugalskiego systemu nadzoru pedagogicznego był Helder Guerreiro, pracownik IGEC, odpowiedzialny zarówno za kontakty zagraniczne tej instytucji jak i za ewaluację. Wizyta została tak zaplanowana, abyśmy bezpośrednio w szkołach mogli zobaczyć podejmowane na skutek ewaluacji i monitoringu działania oraz mieli możliwość przedyskutowania istotnych dla nas kwestii z pracownikami tych szkół. Spotykaliśmy się zarówno z dyrektorami, nauczycielami jak i z uczniami. To był pracowity i inspirujący czas.

Inspeção-Geral Da Educação E Ciência sprawuje, zgodnie ze swoją misją, nadzór nad wszystkimi placówkami oświatowymi: przedszkolami, szkołami podstawowymi, gimnazjami oraz szkołami wyższymi. Zadania IGEC obejmują: monitoring, nadzór, kontrolę i ewaluację zarówno pedagogiczną, jak i finansowo-administracyjną przedszkoli i szkół wszystkich typów w sektorze publicznym i prywatnym oraz szkół portugalskich zorganizowanych poza granicami kraju, postępowania dyscyplinarne, ale także nadzór i audyt szkół wyższych, międzynarodową współpracę i projekty europejskie. Do form nadzoru przypisano również audyt finansowy. Zaskoczyła nas skala tego nadzoru, szczególnie obowiązek nadzorowania strony finansowej sektora edukacji oraz kontrola szkół wyższych. Okazało się, że ogrom obowiązków odczuwają również inspektorzy portugalscy, a instytucja zmagająca się z niedostatkami kadrowymi, co jeszcze utrudnia te zadania. Stąd też konieczność przyjęcia innych rozwiązań niż te znane w naszym kraju. Kadra portugalskiego kuratorium oświaty w Lizbonie, która sprawuje zadania nadzoru pedagogicznego, liczy 212 osób.

Jak wygląda portugalski system edukacji? Jest to system trzystopniowy. Dzieci w wieku od 3 do 5 lat uczęszczają do przedszkola. Pomiędzy 6 a 15 rokiem życia nauka jest obowiązkowa i odbywa się w Ensino Básico, czyli w szkole odpowiadającej naszej obecnej szkole podstawowej, z tym że nauka podzielona jest na 3 cykle: nauczanie zintegrowane

(4 lata), edukacja podstawowa (2 lata) i edukacja średnia I-go stopnia, przygotowująca uczniów do wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej. Ten ostatni cykl szkoły podstawowej trwa 3 lata i w ramach nauki wprowadzone są elementy wiedzy techniczno-zawodowej, by przygotować uczniów do kolejnego, ostatniego cyklu nauki, czyli szkoły średniej II-go stopnia. Młodzież od 15 do 18 roku życia uczy się wtedy w wybranych przez siebie programach: humanistycznym (mając w ramach jego do wyboru profil humanistyczny, przyrodniczy, matematyczny), technicznym, zawodowym lub artystycznym.



Inspektorzy portugalscy i pracownicy szkół wskazali podczas rozmów, że system ten ma w ich opinii kilka wad, a jedną z największych jest to, że zbyt wielu uczniów „wypada” z systemu, nie ukończywszy nawet obowiązkowej edukacji. Uważają też, że należy zwiększyć autonomię szkół i ich wsparcie na szczeblu lokalnym, wzmocnić rolę dyrektora w zakresie nadzoru pedagogicznego, gdyż pełni on nieco inną rolę niż przyzwyczajeni do tego jesteśmy w polskim systemie edukacji. Jest bardziej menagerem, mając często do zorganizowania naukę w olbrzymich zespołach, w skład których wchodzi kilka szkół różnego typu, wszystkich etapów kształcenia. Największy odwiedzony przez nas zespół liczył 10 jednostek pedagogicznych, oddalonych dość znacznie od siebie. Wzmocnienie roli dyrektora wynika też z faktu, że prawo oświatowe tego kraju nie reguluje w sposób szczegółowy obowiązku sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektorów szkół. Zarówno pracownicy portugalskiego kuratorium jak i odwiedzanych

szkół wielokrotnie mówili, że konieczne jest unowocześnienie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli-dyrektorów.

Reminiscencje – monitoring...

Monitoring realizowany jest jako **program wsparcia szkół**, formą nadzoru prowadzoną przez IGEC, która zakłada co najmniej trzy wizyty inspektorów w szkole w ciągu roku szkolnego. Działanie to podejmowane jest głównie w szkołach, które otrzymały dostateczne lub niezadowalające noty w ewaluacji zewnętrznej w co najmniej jednym z trzech obszarów ewaluacyjnych lub też należą do grupy szkół, które objęte są priorytetowo interwencjami organu nadzoru (np. ze względu na dużą liczbę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wprowadzanie w życie programów rządowych). Podczas pierwszej wizyty w szkole, z pomocą inspektorów IGEC, tworzony jest *plan monitoringu*, skupiający się na priorytetowych obszarach wymagających wsparcia i rozwoju. Plan ten zawiera główne cele oraz działania podejmowane w szkole wraz ze wskazaniem osób za nie odpowiedzialnych, określeniem metodologii oraz wskaźników sukcesu. Podczas kolejnych wizyt inspektorzy wraz z dyrektorem i nauczycielami oceniają postępy w wykonaniu tego planu, dokonując jego modyfikacji według potrzeb.

Wiele pracy włożono w portugalskich szkołach w edukację włączającą – bardzo często szkoły specjalne są częścią większych zespołów i funkcjonują w jednym budynku, zapewniając doskonałą integrację. W Agrupamento de Escolas de Mafra (Zespół Szkół w Mafrze) obserwowaliśmy działania inspektorów związane z monitoringiem programu edukacji integracyjnej, która stosunkowo niedawno została prawnie scharakteryzowana i wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji Portugalii. Opracowany przez inspektorów oraz pracowników szkoły proces monitoringu w tym zakresie miał przede wszystkim na celu sprawdzenie, czy szkoła realizuje działanie edukacji włączającej zgodnie z prawem, jak również polegała na wspieraniu szkoły w podnoszeniu jakości pracy z uczniami niepełnosprawnymi i uczniami o specyficznych trudnościach w uczeniu się. Pracownicy IGEC poprzez swoje wsparcie pozwolili szkole wypracować skuteczne metody pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz ukierunkować działania szkoły na rozwój bazy terapeutyczno-dydaktycznej wraz ze szkoleniem nauczycieli w tym zakresie. Baza szkoły robiła naprawdę imponujące wrażenie, a wkład pracy widoczny był wszędzie. W bibliotece szkolnej mogliśmy oglądać duży księgozbiór stworzony przez nauczycieli i uczniów specjalnie dla uczniów niepełnosprawnych – książki zaskakiwały, były różnych formatów, kształtów, szeleściły, dawały się przytulać, wydawały dźwięki... Pełna pasji i kreatywna praca!

W ramach rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych w całym kraju powstały w szkołach autorskie projekty mające zająć się uczniami o mniejszym potencjale intelektualnym, aby zmotywować ich do nauki, pozwolić osiągnąć sukces i opanować lepiej podstawowy zakres wiedzy i umiejętności. Umożliwiono nam obserwację działań w tym zakresie podejmowanych przez portugalskie kuratorium w Agrupamento de Escolas José Saramago

(Zespół Szkół im. José Saramago) w miejscowości Poceirão. Rządowy program przyjęty w dokumencie Despacho normativo n. 4-A/2016 odpowiada na trudną sytuację społeczną i edukacyjną wielu uczniów w Portugalii, szczególnie na terenach wiejskich. Wyznacznikiem, determinującym udział ucznia w programie, było co najmniej dwukrotne powtarzanie przez niego klasy w latach ubiegłych. Opisywaną formą pomocy objęto w szkole początkowo 59 uczniów, a w czasie naszej wizyty w programie uczestniczyło 45 dzieci. Siedmiu nauczycieli otrzymało wsparcie od Ministerstwa Edukacji w postaci profesjonalnego szkolenia. Uczniowie pracują z tutorami w grupach 10-osobowych cztery godziny w tygodniu. Działania ujęte w ramach programu skupiały się przede wszystkim na wspieraniu uczniów w procesie edukacyjnym poprzez kształtowanie odpowiednich nawyków, pracę w grupie, pracę metodą projektu, wspieranie dzieci z problemami natury behawioralnej i społecznej. Wizyta inspektorów w szkole po okresie 6 miesięcy od przystąpienia szkoły do programu pozwoliła, m. in. poprzez rozmowę z dyrektorem, tutorami i uczniami, na wskazanie przez pracowników IGEC mocnych i słabych stron realizowanego programu, a także na wspólne określenie dalszych kierunków jego rozwoju i poprawy. Pasja, z jaką nauczyciele i tutorzy odpowiedzialni za poszczególne grupy, opowiadali nam o projekcie, była niesamowita. Widać było, że są zaangażowani w tę pracę, zmotywowani efektami, chętni do dalszej pracy, bo udało im się stworzyć coś konkretnego, namacalnego. Wyniki mówiły same za siebie. Dodam tylko, że nauczyciele nie dostawali za pracę dodatkową z uczniami żadnego wynagrodzenia. Mieli zapewnione szkolenie, czyli wsparcie merytoryczne, ale wsparcie finansowe dotyczyło jedynie pomocy dydaktycznych.

Niesatysfakcjonujące wyniki ewaluacji zewnętrznej stały się przyczynkiem do działań inspektorów IGEC, podjętych w ramach monitoringu w szkole Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere. Przy współudziale IGEC inspektorzy wskazywali na potrzebę podjęcia działań w zakresie: planowania procesów edukacyjnych, poprawy wyników nauczania, refleksji nad wynikami nauczania, monitorowania pracy nauczycieli (np. poprzez tzw. koleżeńskie obserwacje zajęć). Realizacja tego planu, rozłożona na trzy kolejne etapy, których wyznacznikiem były wizyty inspektorów IGEC, pozwoliła szkole na stworzenie skutecznie działających zespołów nauczycieli oraz na uświadomienie nauczycielom roli samooceny i ewaluacji wewnętrznej dla planowania rozwoju każdego ucznia. Nauczyciele i dyrektor wskazywali, jak trudna była wzajemna ocena, jak wiele wysiłku i dyplomacji wymagała konstruktywna krytyka, jak wiele czasu potrzebowali na wypracowanie odpowiednich metod, ale też jak wiele czasu pochłaniały dodatkowe obserwacje i analiza lekcji.

Działania miały charakter innowacyjny, nieznany lub mało powszechny w Portugalii, bo jak wspomniałam już wcześniej prawo oświatowe tego kraju nie reguluje w sposób szczegółowy obowiązku sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektorów szkół, a w zespole szkół w Zêzere dyrektor podjął się tego zadania i był koordynującym proces obserwacji pracy nauczycieli, uczestniczył w pracy zespołów, w obserwacjach lekcji koleżeńskich, do czego nauczyciele w portugalskim systemie edukacji nie są przyzwyczajeni. Mają dużą autonomię, a dyrektor nie hospituje

ich zajęć. Jednak najistotniejszym problemem, jaki wskazała w szkole ewaluacja, była słaba współpraca nauczycieli oraz ich niechęć do otwarcia się na monitorowanie zajęć na zasadzie lekcji otwartych. Skupienie się na tych priorytetach pozwoliło szkole na osiągnięcie znacznych postępów w funkcjonowaniu mechanizmów monitorowania pracy nauczycieli oraz wzmocnienie postawy refleksyjnej pedagogów wobec ich pracy z uczniami na lekcji.

Obserwowana forma portugalskiego nadzoru, jaką jest *monitoring*, stanowi w mojej ocenie interesującą formę wspomagania szkół i placówek. Łączy on w sobie działania kontrolne i poewaluacyjne, pozwala również organowi nadzoru na kształtowanie polityki edukacyjnej państwa w sposób czynny, realnie wspierając dyrektorów i nauczycieli. Inspektorzy dwa lub trzy razy odwiedzają w ramach monitoringu szkołę, są w kontakcie z dyrektorem, co pozwala efektywnie nadzorować działania naprawcze.

Reminiscencje – ewaluacja...

Podstawowymi celami prowadzonej w Portugalii ewaluacji są: promowanie postępów edukacyjnych oraz innych osiągnięć uczniów poprzez identyfikowanie mocnych stron i priorytetowych obszarów wymagających poprawy, wzmacnianie odpowiedzialności szkół za proces samooceny i ewaluacji wewnętrznej, zachęcanie różnych podmiotów (instytucji zewnętrznych, społeczności lokalnej) do współudziału i zaangażowania w życie szkoły w celu zapewnienia szerszej ich wiedzy na temat jakości pracy szkoły. Ewaluacja to również wkład w rozwój systemu edukacji poprzez zapewnianie informacji wykorzystywanych w procesie podejmowania decyzji i zarządzania szkołą.

Ewaluacja w portugalskich szkołach obejmuje trzy wymagania:

- efekty nauczania (badaniu podlegają obszary: *Sukces edukacyjny, Efekty wychowawcze/społeczne, Rozpoznanie współpracy szkoły ze społecznością lokalną*),
- procesy edukacyjne (badanie w obszarach: *Planowanie i prowadzenie procesów edukacyjnych, Praktyka pedagogiczna* (sposoby i efekty pracy nauczycieli), *Monitorowanie i ocenianie uczniów przez nauczycieli*),
- zarządzanie i przywództwo (dotyczy obszarów: *Przywództwo, Zarządzanie szkołą, Ewaluacja wewnętrzna i samoocena*).

Szkoły i placówki oraz uczelnie wyższe oceniane są przy pomocy pięciostopniowej skali: *doskonale, bardzo dobrze, dobrze, wystarczająco, niezadowolająco*. Jeżeli szkoła lub placówka nie spełnia wymagań i osiąga najniższy poziom spełniania wymagania/wymagań, podlega monitoringowi. Wówczas jej zadaniem jest poprawa wyników w badanych obszarach (we współpracy z inspektorami IGEC). Zewnętrzne zespoły oceniające, odwiedzające szkoły, składają się z dwóch inspektorów IGEC oraz zewnętrznego oceniającego (nauczyciel akademicki, badacz lub emerytowany nauczyciel). Zespół ten tworzy raport, wysyłany szkole, która po rozważeniu wszelkich aspektów w nim ujętych, może złożyć odwołanie jeśli nie zgadza się z wystawioną oceną. Raporty oraz ewentualne odwołanie, a także ustosunkowanie się do niego przez IGEC, są publikowane na stronie internetowej Inspeção-Geral Da Educação E Ciência.

Przed rozpoczęciem badania ewaluacyjnego w szkołach inspektorzy poddają analizie dokumenty otrzymane z centrali IGEC, tj.: rezultaty kwestionariuszy/ankiet przekazanych respondentom (ankiety wypełniane są w szkołach pod kierunkiem dyrektora i nauczycieli, którzy organizują ankietywanie korzystając z przysłanych materiałów), wcześniejsze raporty z ewaluacji, dane demograficzne oraz dane środowiskowe (liczba uczniów, wykształcenie i praca rodziców itp.), wyniki egzaminów zewnętrznych. Na podstawie powyższych danych zespół ewaluatorów opracowuje „strategię” działania. W trakcie ewaluacji, która trwa od 3 (szkoły samodzielne) do 4-5 dni (zespoły szkół), inspektorzy odwiedzają szkoły, rozmawiają z dyrekcją, prowadzą wywiady grupowe, analizują dokumentację, np.: szkolny program rozwoju, przepisy wewnętrzne, roczny plan pracy szkoły spójny z planem rozwoju, plan finansowy, sprawozdania i raporty, a także stronę internetową szkoły/zespołu szkół.

Celem raportu, który powstaje po ewaluacji zewnętrznej, jest przede wszystkim pobudzenie do refleksji nad pracą szkoły i nauczycieli – a więc głównie zachęta do ewaluacji wewnętrznej. Identyfikując mocne i słabe strony szkoły oraz wskazując kierunki rozwoju, ewaluacja zewnętrzna pomaga w doskonaleniu szkolnych planów rozwoju. Raport jest zawsze spójny z polityką Ministerstwa Edukacji, ale uwzględnia niezależność społeczności lokalnej i możliwość realizowania własnych działań prorozwajowych. Według inspektorów portugalskiego kuratorium mocnymi stronami prowadzonej przez nich ewaluacji są: wypracowane narzędzia i metody, promocja dobrych praktyk, transparentność procesu, współzależność pomiędzy wewnętrzną i zewnętrzną ewaluacją, promocja przywództwa edukacyjnego, pomoc szkołom (plany rozwoju), możliwość oceny pracy inspektorów. Niewystarczające skupienie się na procesach edukacyjnych (nauczanie, uczenie się) oraz niedostatki kadrowe są wg przedstawicieli portugalskiego kuratorium słabą stroną ewaluacji. Jako rekomendacje do dalszej pracy inspektorzy wskazali m.in.: zwrócenie szczególnej uwagi na procesy edukacyjne, podniesienie wartości ewaluacji wewnętrznej, wzmocnienie roli inspekcji zewnętrznej w szkołach, wzmocnienie spójności ewaluacji prowadzonych w szkołach z innymi działaniami realizowanymi w ramach polityki oświatowej państwa, zintensyfikowanie i podniesienie jakości oceny dyrektorów.

Zasady ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz ich praktyczny wymiar zaprezentowano podczas wizyt w dwóch szkołach: **Escola Secundaria Rainha D. Amelia, Lisboa oraz Agrupamento de Escolas de Alchochette, Alchochette.**

Różnice między systemami nadzoru pedagogicznego w Polsce i w Portugalii dotyczą przede wszystkim monitoringu, nadzoru nad szkołami wyższymi oraz audytu finansowego. Natomiast rodzaj i forma prowadzenia zadań, wynikających z nadzoru pedagogicznego w obu krajach są zbliżone, bowiem podstawowe działania IGEC to ewaluacja i kontrola, z których wnioski stanowią podstawę do budowania programu monitoringu w danej szkole, tj. programu wsparcia w celu doskonalenia procesu kształcenia. Należy dodać, że monitoring obejmuje plan, harmonogram pracy oraz terminy wizyt inspektora w celu bieżącej weryfikacji zaplanowanych działań. Obserwowana forma portu-

galskiego nadzoru – monitoring – stanowi interesującą formę wspomaganie szkół i placówek.

Należy podkreślić, że praca inspektora portugalskiego IGEC nie kończy się wraz z kontrolą czy ewaluacją, ale jest początkiem liniowego, systematycznego wsparcia szkoły. Podczas gdy większa część procesu kształcenia w Polsce odbywa się w szkołach publicznych, w Portugalii znaczna część szkół to sektor prywatny i to najczęściej tam uczniowie osiągają najlepsze wyniki – stąd między innymi w Portugalii rządowy program wyrównywania szans edu-

kacyjnych, edukacji włączającej, stąd wielka rola wsparcia szkół w systemie portugalskiego nadzoru pedagogicznego.

Systemy oświaty i nadzoru pedagogicznego Polski i Portugalii nieco się różnią, choć rozwiązania systemowe, edukacyjne, funkcjonujące w naszym kraju, są w wielu obszarach podobne. Wszak jesteśmy członkami zintegrowanej Europy.

Beata Szoltysek –wizytator Kuratorium Oświaty w Katowicach, Delegatura w Rybniku.



SZKOLENIA W RAMACH GRANTÓW ŚLĄSKIEGO KURATORA OŚWIATY

1. Tworzenie aktów prawa wewnątrzszkolnego, w tym statutów.
2. Nowa podstawa programowa języka polskiego- wdrażanie i realizacja w kontekście ramowych planów nauczania w szkole podstawowej.
3. Nowa podstawa programowa matematyki- wdrażanie i realizacja w kontekście ramowych planów nauczania w szkole podstawowej.
4. Nowa podstawa programowa języków obcych- wdrażanie i realizacja w kontekście ramowych planów nauczania w szkole podstawowej.
5. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego.
6. Doradztwo zawodowe w szkole.
7. Wychowanie patriotyczne we współczesnej szkole.
8. Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
9. Dualne kształcenie w branżowej szkole I stopnia.

Koordinator

1. J. Garcorz
2. M. Pyszny
3. M. Bugiel
4. K. Wróbel
5. S. Bloch
6. J. Garcorz
7. M. Gajek- Czaplą
8. T. Stadnicki
9. J.Garcorz

Jolanta Wojkowska

SYSTEM SZKOLNICTWA W ESTONII

RELACJA Z JOB SHADOWING W RAMACH PROJEKTU ERASMUS+ VET „DOSKONALENIE WŁADZ REGIONALNYCH SZANSĄ DLA ŚLĄSKIEJ OŚWIATY”

Historia edukacji formalnej w Estonii sięga przełomu XIII-XIV wieku, gdy powstały pierwsze szkoły klasztorne i przykatedralne. Pierwszy elementarz w języku estońskim został opublikowany w 1575 roku, a najstarszą uczelnią jest Uniwersytet w Dorpacie (dawniej Tartu), który został założony przez króla szwedzkiego Gustawa II Adolfa w 1632 roku. Od roku 1919 zajęcia uniwersyteckie zaczęły się odbywać w języku estońskim. System edukacji w Estonii obejmuje szkoły państwowe, szkoły miejskie (należące do władz lokalnych – miejskich lub gminnych) oraz są szkoły prywatne.

Można wyróżnić następujące typy szkół:

- szkoły ogólnokształcące – czyli jednolita szkoła podstawowa, przedszkole i szkołę
- podstawową jako jedną instytucję, szkołę podstawową i szkołę średnią jako jedną instytucję,
- szkoły średnie, w których mogą funkcjonować klasy szkoły podstawowej i gdzie prowadzona jest nauka niestacjonarna,
- szkoły zawodowe po dziewiątej klasie, w niektórych zawodach po siódmej klasie,
- wyższe szkoły zawodowe – dla uczniów z dobrymi wynikami w szkole średniej,
- uniwersytety – kształcenie na poziomie wyższym (BA, MA, PhD).

System oświaty obejmuje przedszkola do których uczęszcza 95% dzieci w wieku 3-7 lat. W szkołach podstawowych nauka trwa dziewięć lat i jest obowiązkowa do 17 roku życia. W szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych nauka kończy się egzaminem państwowym (maturą z trzech przedmiotów) prowadzonym przez państwową komisję egzaminacyjną działającą przy Ministerstwie Edukacji i Badań Naukowych. Szkolnictwo wyższe w tym szkoły wyższe zawodowe są dwustopniowe. Studia licencjackie trwają od 3-4 lata, magisterskie od 1-2 lata, studia medyczne podobnie jak w Polsce trwają 6 lat. Nauka w szkołach regulowana jest przez „ustawę o szkołach podstawowych i średnich” oraz państwowe podstawy programowe, które określają treści nauki i liczbę godzin. Podobnie jak w Polsce to rodzice są odpowiedzialni za frekwencję swoich dzieci. W Estonii rok szkolny rozpoczyna się 1 września i nazywany jest „Dzień Mądrości”. Rok szkolny obejmuje 175 dni nauki. W roku szkolnym uczniowie mają trzykrotne ferie szkolne: jesienne wakacje w październiku, ferie zimowe od Bożego Narodzenia do początku stycznia oraz wiosenne wakacje w marcu. Rok szkolny kończy się w pierwszych dniach czerwca. Nauczyciele opracowują plan nauczania, który jest dostosowany indywidualnie do potrzeb ucznia (osiągający słabe wyniki, z problemami zdrowotnymi, innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy korzystający z indywidualnego toku nauczania). Uczniowie szkół podstawowych otrzymują bezpłatne podręczniki i zeszyty do

ćwiczeń, natomiast w szkołach średnich – tylko podręczniki. Godzinę rozpoczęcia lekcji określa sama szkoła, dzień w szkole jest oparty na planie lekcji, godzina lekcyjna trwa 45 minut, przerwa to minimum 10 minut, a przerwy na lunch trwają 20 minut. Wszyscy uczniowie szkół podstawowych korzystają w szkole z bezpłatnego lunchu. Po zajęciach uczniowie mogą uczestniczyć w różnych zajęciach pozalekcyjnych, między innymi w lekcjach z różnymi specjalistami wspomagającymi, w grupach dziennych i w grupach hobby-stycznych. W estońskich szkołach uczniowie wspierani są również przez doradców szkolnych. Usługi doradcze przeznaczone są dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym: poradnictwo psychologiczne, doradztwo społeczno-pedagogiczne, specjalnej pedagogiki i terapia mowy.

Ważne jest to, że nauczyciele również są objęci pomocą psychologiczną. Uczniowie korzystają ze specjalistycznej pomocy. Pomoc ta jest przeznaczona dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i obejmuje pomoc psychologiczną, pomoc społeczno-pedagogiczną, pedagogikę specjalną, pomoc logopedy, asystentów nauczycieli, nauczycieli pracujących w trybie przedłużonego dnia oraz w zespołach pomocy pracujących w trybie przedłużonego dnia.

Wyniki w badaniach PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) wskazują na szczególną dbałość o jakość standardów kształcenia, kształtowanie kluczowych i interdyscyplinarnych kompetencji uczniów oraz stosowanie nowatorskich metod i korelacji międzyprzedmiotowej w pracy z uczniami. Zauważono również, że efektywność nauczania wzrasta wraz ze wzrostem kompetencji o charakterze wspierającym (w tym edukacyjnym, społecznym i socjalnym). Państwowe oraz lokalne władze wspomagają finansowo prowadzenie inicjatyw pozaszkolnych. Koncepcja państwa ukierunkowana na pielęgnowanie aktywności artystycznej, sportowej oraz twórczej dzieci i młodzieży wpływa na ich wszechstronny rozwój, rozwijanie zainteresowań. Sprawia to, że nauka staje się nich stylem życia, co korzystnie wpływa na rozwój całego społeczeństwa. Gwarancją sukcesu jest równość szans uczniów i aktywny udział w programie nauczania. Długoterminowa strategia nauczania i rozwoju estońskiego systemu edukacji, adekwatna jest do sytuacji na rynku pracy. Wysokie kompetencje uczniów w zakresie znajomości języków obcych (szczególnie języka angielskiego) dzięki zastosowaniu nowatorskich metod nauczania, szeroko stosowanej technologii informacyjnej oraz działaniom społecznym, pozwolą uczniom na sprawne wejście na rynek pracy oraz dobre funkcjonowanie zawodowe, społeczne i kulturowe (międzykulturowe).

Jolanta Wojkowska – starszy wizytator Kuratorium Oświaty w Katowicach, Delegatura w Rybniku.

Marzena Kędra

NA SZLAKACH KREATYWNOŚCI

Skuteczna, kreatywna, przyjazna dziecku szkoła powinna bazować na konkretnej filozofii, czy też koncepcji pedagogicznej, która uwzględnia odkrycia naukowe w zakresie psychologii i pedagogiki, wykorzystuje nowoczesne metody pracy, opiera się na znajomości prawidłowości rozwojowych ucznia i jest tworzona przez nauczycieli kreatywnych, poszukujących, chętnych wdrażaniu zmian, które wynikają z ewaluacji ich własnej pracy.

Program nauczania *Na szlakach kreatywności* jest próbą znalezienia alternatywy dla edukacji transmisyjnej. Odchodzi od sformalizowanego modelu kształcenia na rzecz nauki zorganizowanej tak, aby była ona źródłem głębokich przeżyć i inspiracji.

Program proponuje oparcie kształcenia na eksperymentowaniu, poszukiwaniach ukierunkowanych pomysłami uczniów, stawianiu atrakcyjnych dla nich problemów oraz tworzeniu uczniowskich modeli i hipotez. Zaleca zajmowanie się zagadnieniami związanymi z codziennym życiem młodych ludzi, traktowanymi holistycznie, z uwzględnieniem wstępnego zasobu ich wiedzy i doświadczeń.

Rolą nauczyciela powinno być stwarzanie uczniom możliwości podejmowania działań poznawczych oraz budowanie pomostów pomiędzy potocznym rozumieniem danego problemu a rozumieniem bardziej złożonym. Zajęcia powinny zaczynać się nie od prezentacji wiedzy przez nauczyciela, lecz od rozpoznawania, w jaki sposób uczniowie rozumieją przekazywane treści. Następnie, wykorzystując surowe dane oraz różnorodne źródła wiedzy, nauczyciel powinien kierować ich ku własnemu, ale opartemu na racjonalnych przesłankach, rozumieniu omawianych zagadnień, weryfikacji dotychczasowych przekonań, budowaniu uogólnionych struktur i konfrontowaniu własnych opinii z cudzymi¹.

Program nauczania składa się z 5 części komplementarnych względem siebie:

- Psychopedagogiczne podstawy programu.
- Cele ogólne i szczegółowe.
- Treści kształcenia i oczekiwane osiągnięcia uczniów.
- Sposoby osiągania celów ogólnych i szczegółowych.
- Ocenianie i metody sprawdzania osiągnięć ucznia.

W programie ukazałam różnorodne metody, techniki i środki dydaktyczne służące działalności eksploracyjnej uczniów na pierwszym etapie kształcenia. W niniejszym programie – uwzględniającym najnowsze badania z zakresu neurodydaktyki – przedstawiłam także wieloaspektowy proces uczenia najmłodszych uczniów, który powinien korespondować z naturalnym rozwojem osobowości dziecka.

Koncepcja opiera się na sześciu filarach:

- filozofii pedagogicznej C. Freineta, która jest źródłem niewyczerpanych inspiracji;
- tezach dydaktyki konstruktywistycznej;
- indywidualizacji i personalizacji pracy z dzieckiem;
- koncepcji polskich pedagogów (m.in. Anny Izabeli Brzezińskiej i Doroty Klus-Stańskiej);
- tworzeniu środowiska edukacyjnego, w których dziecko odkrywa świat, poznaje i zaczyna rozumieć własne uczenie się;
- dialogu wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego, czyli rodziców, dzieci, nauczycieli, środowiska lokalnego.

Osnowę koncepcji stanowi głęboko humanistyczna filozofia pedagogiki Celestyna Freineta, jest nadal aktualna i doskonale odzwierciedla dylematy edukacji współczesnej. Koncepcja Freineta stanowi istotne źródło inspiracji dla obecnych pedagogów, gdyż dotyczy najważniejszych dylematów współczesnej edukacji i pobudza do namysłu nad aktywnymi i twórczymi sposobami wychodzenia im naprzeciw.

Założeniem konstrukcyjnym niniejszego programu jest również osiągnięcie harmonii i równowagi między:

- naturalnymi i autentycznymi potrzebami dziecka a wymaganiami edukacyjnymi z konkretnych przedmiotów;
- potrzebami jednostki i społeczeństwa;
- zadaniami kształcenia powszechnego a przystosowaniem ich do danych uczniów;
- poszerzaniem i pogłębianiem treści nauczania;
- treściami tradycyjnymi a nowoczesnymi;
- zadaniami a różnymi stylami uczenia się grup uczniowskich;
- metodami nauczania a sytuacjami dydaktycznymi;
- pracą a zabawą;
- wpływami edukacyjnymi społeczności i szkoły.

Program skoncentrowany jest na kreowaniu przez nauczycieli – refleksyjnych praktyków, sytuacji dydaktycznych sprzyjających procesowi uczenia się młodszych uczniów poprzez własną wielostronną aktywność oraz przygotowanie dzieci do życia w zmieniającej się rzeczywistości. Proponuję

¹ S. Dylak, Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>; odczyt: 2.08.2013.

osadzenie kształcenia na eksperymentowaniu, poszukiwaniach ukierunkowanych pomysłami uczniów, podejmowaniu atrakcyjnych dla nich problemów oraz tworzeniu uczniowskich modeli i hipotez. Prezentowana koncepcja zaleca holistyczny sposób zajmowania się zagadnieniami wiążącymi się z codziennym życiem młodych ludzi (z uwzględnieniem wstępnego zasobu ich wiedzy i doświadczeń).

W założeniach program uwzględnia szerokiego ujęty konstruktywizm – od teorii do kreowania środowiska edukacyjnego, próbuje zwrócić uwagę na to, iż program nauczania winien służyć zaspokajaniu i stymulowaniu ciekawości poznawczej uczniów, podejmowaniu przez dzieci w młodszym wieku szkolnym trudu zrozumienia otaczającego świata i określeniu reguł zachowania się w tym świecie. Konstruktywistyczne kształcenie zasadniczo zmienia relacje w układzie uczeń – nauczyciel. Zadaniem pedagoga jest pełnienie funkcji organizatora pracy dzieci, animatora ożywającego życie wewnętrzne klasy, tak aby każdemu uczniowi zapewnić *indywidualną drogę rozwoju*.

Program stawia na potrzebę wyposażenia młodszych uczniów w umiejętności złożone – niezbędne w dynamicznie zachodzących przemianach cywilizacyjnych, zmuszających jednostkę do podejmowania permanentnej pracy na rzecz własnego rozwoju. Chodzi tu m.in. o umiejętność uczenia się, planowanie, organizowanie i ocenianie własnego działania, sprawną komunikację oraz współdziałanie w zespole.

Kształtowanie się stosunku jednostki do własnych predyspozycji i do otaczającej rzeczywistości w dużej mierze jest uzależnione od wartości podejmowanych działań edukacyjnych w różnych przestrzeniach życia. Ponadto zwracam uwagę na konteksty wspomagające pracę nauczyciela, dające uczniowi pole do samodzielnego uczenia się tj.: interaktywność, wkomponowanie w otoczenie strategii edukacyjnych, elementy pracy laboratoryjnej i zespołowej, środowisko uczenia i środowisko miejsca.

W programie wyszczególniono również cele ogólne i szczegółowe.

Cele ogólne bezpośrednio wynikają z *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* i odnoszą się do organizowania aktywności w szkole dzieciom w młodszym wieku szkolnym.

Cele szczegółowe kształcenia i wychowania wynikają z „kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia”, ogólnych celów kształcenia i zadań edukacyjnych zapisanych w *Podstawie programowej* i są przewidziane do osiągnięcia w czasie trzyletniego etapu kształcenia. „Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie” to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem². Znajdują one również swoje odzwierciedlenie w zapisach *Podstawy programowej*.

Szczegółowo wyraziłam, jakich osiągnięć oczekuje się od uczniów w zakresie treści poszczególnych obszarów edukacji wynikających z nowej podstawy programowej, jak

i tych, które poza nią wykraczają. Poszczególnym klasom przyporządkowałam osiągnięcia uczniów, uwzględniając zakres treści nauczania wynikający i wykraczający poza podstawę programową, z zaznaczeniem, że decyzję w tej kwestii pozostawia się nauczycielowi. Jest to zgodne z nową podstawą programową, wskazującą na osiągnięcia uczniów po klasie III. Uznałam, że ten sposób będzie czytelny i pomocny dla osób – dla których program ma być „drogą”, umożliwiającą konstruowanie wiedzy i nabywanie umiejętności życiowych. Droga, która, aby ją bezpiecznie prześledzić razem z uczniami, winna być jednak w miarę widoczna, co wcale nie oznacza, że prosta do pokonania. Te osoby – przewodnicy po drogach (szlakach) – to nauczyciele klas początkowych o różnym stażu pedagogicznym i stopniu awansu zawodowego, a także poziomie kompetencji zawodowych i odmiennych cechach osobowościowych. Wśród nich są zarówno ci – „na starcie”, rozpoczynający pracę w zawodzie, którzy, nawet jeśli cechują się postawą kreatywną i innowacyjną – to potrzebują wsparcia i tego oczekują, jak i ci – dyplomowani, z wieloletnim stażem, wysokim poziomem kompetencji pedagogicznych, stale poszukujący ciekawych miejsc na drodze (szlaku), które mogą rozbudzić ciekawość poznawczą uczniów. Myślę, że każdy, „na tak proponowanej” przeze mnie drodze, znajdzie to właściwe miejsce dla siebie i swoich uczniów, które pozwoli im na przeżycie miłych i niezapomnianych chwil.

W części dotyczącej sposobów osiągania celów ogólnych i szczegółowych zwracam uwagę na organizację procesu nauczania – uczenia się. Podkreślam potrzebę stosowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej różnorodnych metod i technik, szczególnie tych wielostronnie aktywizujących uczniów oraz służących synchronizacji pracy obu półkul mózgowych. Odnoszę się także do technik nauczania C. Freineta oraz ukazuję jak do procesu kształcenia włączyć projekt edukacyjny. Wiele miejsca poświęcam indywidualizacji i personalizacji procesu kształcenia, w tym pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem ucznia zdolnego, wyborowi zadań o różnym stopniu trudności i zakresie tematycznym, a także indywidualizowaniu pracy z uczniem w zakresie kształtowania umiejętności czytania.

Zwracam także uwagę na formy organizacyjne pracy uczniów oraz metody koncentrujące się na dziecku i jego uczeniu się w zakresie czytania, sposobów wspomagania aktywności językowej, samodzielnego dochodzenia do wiedzy w edukacji przyrodniczej, a także na metody służące matematycznemu myśleniu.

Drogi Nauczycielu zachęcam Cię do analizy i pracy z programem nauczania. Mam nadzieję, że jego praktyczna realizacja przyniesie Tobie i Twoim uczniom wiele satysfakcji i uczyni szkołę lepszym „kawalkiem świata”.

Marzena Kędra – dyrektor Publicznej Szkoły Podstawowej Cogito w Poznaniu, wyróżniona tytułem Nauczyciel Roku 2012.

² Tamże, L 394, s. 13.

Anna Urbasik

TIK W PRZEDSZKOLU – DLACZEGO NIE?

„Używanie nowoczesnych technologii nie może być celem samym w sobie. Celem powinno być takie korzystanie z nowoczesnych technologii, aby wspomagać uczniów w zdobywaniu i pogłębianiu potrzebnej im wiedzy i umiejętności (także społecznych i cyfrowych) w XXI wieku”.

Jolanta Okuniewska „Technologie są dla dzieci”.

Wykorzystanie nowych technologii w pracy z dziećmi przedszkolnymi służy przygotowaniu ich do umiejętnego stosowania TIK (ICT) (Technologie Informacyjno-Komunikacyjne) oraz wspiera ich ogólny rozwój. Dla dzieci w wieku przedszkolnym nowe technologie są tak naturalne, jak dla nas osób dorosłych radio, czy druk. Dlaczego nie miałyby z nich skorzystać w przedszkolu?

Dziś nie powinniśmy się zastanawiać czy przedstawiać dzieciom przedszkolnym nowe technologie, ale jak to robić bezpiecznie i mądrze. Czy wykorzystamy je w przedszkolu, czy też nie – TIK i tak są obecne w życiu dzieci. Przedszkolacy nie tylko grają w gry zainstalowane w komputerze, konsoli do gier, czy też w telefonie komórkowym. Szacuje się, że co trzecie dziecko w wieku przedszkolnym (od czterech do sześciu lat) korzysta z Internetu przynajmniej raz w tygodniu około 45 minut¹. Rodzice przedszkolaków niejednokrotnie nie wiedzą jak dbać o to, by ich dzieci korzystały z komputera nie tylko jako narzędzia do rozrywki, nie zawsze wiedzą jak zadbać o bezpieczeństwo dziecka podczas używania TIK.

Przedszkole wydaje się miejscem, gdzie można edukować tak przedszkolaków, jak i ich rodziców. Dlatego też Publiczne Przedszkole nr 17 w Jastrzębiu-Zdroju zdecydowało się wprowadzić w październiku 2016 r. w grupach wiekowych 5 i 6-latków programowo-metodyczną innowację pedagogiczną *ICT w przedszkolu – dlaczego nie?*, opracowaną przez Annę Urbasik. Innowacja realizowana będzie przez cztery kolejne lata szkolne, tj. w okresie od października 2016 r. do czerwca 2020 r. Ponadto od nowego roku szkolnego 2017/2018 placówka będzie realizowała we współpracy ze szkołami z Hiszpanii, Włoch oraz Wielkiej Brytanii dwuletni projekt *Enriching the curriculum with ICT (Wzbogacenie programu nauczania poprzez wykorzystanie ICT)* w ramach europejskiego programu Erasmus+.

Czytając postawę programową wychowania przedszkolnego nie znajdziemy bezpośrednich zapisów mówiących o wykorzystaniu TIK w przedszkolu. Jednakże wpisuje się on bardzo dobrze w cele wychowania przedszkolnego, gdyż wyzwała wszechstronną aktywność dzieci i rozwija ich zainteresowania. Obecnie TIK uznawane jest za narzędzie, które może pobudzać wiedzę i doświadczenia w tym kluczowym wieku oraz wspierać konkretne obszary w przedszkolu zgodnie z perspektywą edukacyjną. Ponadto od najmłodszych lat

powinniśmy uczyć dzieci, że technologie nie służą tylko do gier, ale także pomagają w procesie uczenia się i wspierają rozwój umysłowy.

Z punktu widzenia literatury TIK możemy zdefiniować jako wszystko to, co pozwala nam na zdobycie informacji, komunikowanie się nawzajem ze sobą lub ma wpływ na środowisko przy użyciu sprzętu elektronicznego lub cyfrowego.

W edukacji przedszkolnej termin TIK może zawierać następujący typ sprzętu i oprogramowania: komputery (w tym komputery stacjonarne, przenośne); aparaty cyfrowe i cyfrowe kamery wideo; kreatywne i komunikacyjne oprogramowanie oraz narzędzia; Internet; telefony, faksy, telefony komórkowe; interaktywne historie, symulowane środowiska i gry komputerowe; programowe zabawki i technologie; videokonferencje; projektory danych, tablice interaktywne i inne.

Literatura fachowa, jak również doświadczenia Publicznego Przedszkola nr 17 w stosowaniu TIK w edukacji pokazują, iż po pierwsze, TIK ma już wpływ na ludzi i środowisko, które otacza nauką małe dzieci. Po drugie, te technologie stwarzają nowe możliwości wzmocnienia wielu aspektów edukacji przedszkolnej. Po trzecie, istnieje wsparcie i zainteresowanie w zakresie rozwoju i integracji technologii informacyjno-komunikacyjnych z polityką edukacyjną, programem nauczania i praktyką.

Jaką rolę może spełniać TIK w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym? Jak pokazuje dotychczasowa realizacja innowacji w Publicznym Przedszkolu nr 17 w Jastrzębiu-Zdroju dzieci korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych m.in. do zabawy, słuchania opowieści lub rysowania. Wykorzystują sprzęt TIK odgrywając role w zabawach teatralnych (reżyser, kamerzysta itp.). Korzystają z Internetu w celu zlokalizowania informacji w określonym temacie lub pomyśle. Wykonują cyfrowe zdjęcia, filmy wideo lub nagrywają dźwięk w ramach działań projektowych. Wynikami swojej pracy dzielą się z rodzicami, kolegami, nauczycielami z innych krajów. Nauczyciele i dzieci wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne do budowania portfolio, do oceny postępów w nauce i rozwoju dziecka. Ponadto nauczyciele wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne do dokumentowania i refleksji nad swoją praktyką lub TIK jako część programu profesjonalnego rozwoju.

Ewaluacja dokonana po roku realizacji innowacji na terenie przedszkola pokazała, iż poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych możliwe jest przyswoje-

¹ K. Baranowska, *Przedszkolak w sieci*, <http://www.rp.pl/artykul/118849,808548-Przedszkolak-w-sieci.html>, publikacja 08.02.2012 r.

nie w bardziej atrakcyjny sposób treści z zakresu podstawy programowej oraz wybranego programu wychowania przedszkolnego do realizacji w grupie przedszkolnej. TIK umożliwia dzieciom łączenie różnorodnych umiejętności poznawczych na dalszych etapach edukacyjnych. Działania w zakresie stosowania TIK w Publicznym Przedszkolu nr 17 powodują, że dzieci potrafią korzystać z TIK oraz z różnych źródeł informacji, prezentować wyniki swojej pracy w formie elektronicznej, wykorzystywać dostępne aplikacje, programy multimedialne, platformy edukacyjne do pogłębiania swojej wiedzy, przestrzegają zasad netykiety w Internecie, umiejętnie wykorzystują zasoby Internetu, a także prawidłowo pracują w parach i grupach.

Prowadzona przez przedszkole innowacja pokazuje, że przedszkolacy mogą wiele zyskać wykorzystując TIK jako narzędzie edukacyjne. Jednak rola nauczyciela w takich sytuacjach jest znacząca i wymaga opracowania i doprecyzowania, zwłaszcza gdy zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych jest włączone do tradycyjnych metod nauczania.

Anna Urbasik – nauczyciel wychowania przedszkolnego oraz języka angielskiego w Publicznym Przedszkolu nr 17 w Jastrzębiu-Zdroju. Ambasador programu eTwinning oraz trener warsztatów komputerowych eTwinning w województwie śląskim.



Scype z uczniami 4th Primary School of Veria, Grecja



Liczenie koniczyn – dzień św. Patryka.

Anna Krzyżanowska

KIEDY MATEMATYKA WYBIERA SIĘ NA SPACER

Stymulowanie rozwoju. Gromadzenie doświadczeń. Samodzielna eksploracja przyrody. Odkrywanie sensu działania.

Wyznaczniki te stają się nie od dziś elementem dyskusji pedagogicznej dotyczącej form podejmowanej pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz ich efektywności. Wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej (i nie tylko) wiele mówi się na temat strategii uczenia się dziecka poprzez działanie, budowania edukacji traktującej dziecko podmiotowo, w oparciu o wizję jego wszechstronnego rozwoju.

Jak sprawić jednak, by cele i zadania wynikające z podstawy programowej nie były jedynie pustymi, górnolotnie opisanymi sloganami, zobowiązaniem podlegającym ewaluacji i zdaniu relacji opisowej z odejmowanych działań, potraktowanych poważniej, niż ich rzeczywista efektywność?

Osobiście uważam, że próby wspierania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym poprzez nabywanie przeróżnych umiejętności i osiągnięć określonych w podstawie programowej mają ogromną szansę powodzenia, o ile nie zapomnimy o takich elementach, jak naturalna ciekawość poznawcza dzieci, ich inicjatywa w działaniu, inspiracja otaczającym światem, przygoda...

Jeden z obecnych priorytetów polityki oświatowej państwa, jakim jest *podniesienie jakości edukacji matematycznej*,

przyrodniczej i informatycznej, aż woła o zintensyfikowanie działań pedagogów tak, by aktywności będące udziałem dzieci prowadziły do nabywania różnorodnych kompetencji i twórczych postaw wobec otaczającej rzeczywistości. Bo czy o jakości edukacji świadczy ilość wiedzy, z jaką styka się dziecko, zwłaszcza, gdy nie do końca ugruntowana jest w działaniu?

Analizując szerokie spektrum możliwości, jakie posiada nauczyciel wychowania przedszkolnego w zakresie dostępnych koncepcji czy form rozwijania umiejętności matematycznych (w skład których wchodzi także wszechobecne karty pracy czy zdobywające popularność aplikacje multimedialne), warto rozważyć powrót do korzeni. Dosłownie. Mam na myśli potraktowanie świata przyrody jako źródła inspiracji, dostrzeganie w nim przestrzeni do rozwoju myślenia i poszukiwania rozwiązań, a ponadto – korzystanie z jego zasobów jak z bezkosztowego dystrybutora naturalnego materiału dydaktycznego, który oddany do dyspozycji dzieci doprowadziłby ich do świata matematyki.

Zatem zabieramy matematykę na spacer. I zapewniam, że spacer ten nie będzie zwyczajny. Ma cel – górnolotny a zarazem dostępny na wyciągnięcie ręki. To: Stymulowanie rozwoju. Gromadzenie doświadczeń. Samodzielna eksploracja przyrody. Odkrywanie sensu działania.

„Matematyka to coś więcej niż figury geometryczne i cyfry na kartce papieru. Matematyka łączy się z poczuciem pewności siebie i wyobraźnią – by móc zaufać swojej zdolności do rozwiązywania wszelkiego rodzaju problemów i zagadnień. Istotą jest dostrzeganie matematyki jako elementu rzeczywistości, ponieważ zjawiska matematyczne i fizyczne mają miejsce w prawdziwym życiu. A opisuje je język matematyki”. (tłumaczenie z: *Play and learn mathematics outdoors*, Outdoor Teaching Förslag, s. 8).

Ukryte figury

Bez względu na to, czy placówka sąsiaduje z parkiem, czy znajduje się w centrum ruchliwego miasta – otaczająca dzieci przestrzeń pełna jest bodźców zapachowych, dotykowych i wzrokowych. Chętnie odkrywają one różnorodne cechy tej przestrzeni – barwy, kształty, wielkości, długości – w niedostrzegalny dla siebie sposób dokonując kategoryzacji.

Inspiracją do poszukiwań kształtów w najbliższym otoczeniu może być wybrana figura geometryczna, płaska lub przestrzenna (przeznaczona dla całego zespołu dziecięcego) lub ich zestaw (figury są różne dla poszczególnych zespołów). Swoje znalezisko dzieci mogą udokumentować poprzez sfotografowanie obiektu lub narysowanie elementu otoczenia zawierającego dany kształt na kartce papieru.

„Dzieci i świat przyrody nadal są ze sobą ściśle powiązane. W kontakcie z przyrodą – aktywność, współpraca i radość odkrywania stają się naturalne. To naturalne również, że podstawy rozumienia matematycznego muszą być nabywane zaangażowaniem całego ciała i wszelkich dostępnych dziecku zmysłów”. (tłumaczenie z: *Play and learn...*, s. 5).





Detektywi zwierząt

W toku tej aktywności grupa dziecięca udaje się na poszukiwania kotów i psów w okolicy przedszkola. Zaobserwowane zwierzęta dzieci zaznaczają na otrzymanej karcie pracy (poprzez zakolorowanie lub oznaczenie pola wybranym znakiem). Wyodrębnione zwierzę, o ile możliwa jest jego dłuższa percepcja, może być okazją do określenia przez dzieci wybranych cech, takich jak wielkość czy ubarwienie. Spotkanie z psem czy kotem widzianym z bliska, to nie tylko sytuacja sprzyjająca przeliczaniu jego łap, uszu czy ogonów, może także posłużyć do nabywania przez dzieci umiejętności bezpiecznego zachowania wobec nieznanymi zwierząt. Podsumowanie obserwacji czworonogów w najbliższym otoczeniu obejmuje przeliczanie ilości dostrzeżonych psów i kotów oraz ich porównanie, z wykorzystaniem pojęć: mniej, więcej, tyle samo, a w zależności od poziomu umiejętności matematycznych – próbę określenia „o ile więcej/mniej?”. Jeśli jeden z gatunków wykazuje dominującą liczebność – może warto postawić przed dziećmi pytanie, skąd wynikają te różnice, jakie zwyczaje psów i kotów sprawiają, że tych „na smyczy” znajdujemy więcej?

W chowanym w przestrzeni

Oczywistym etapem poprzedzającym ćwiczenia orientacji na kartce papieru powinny być zabawy i manipulacje w przestrzeni realnej. Dlaczego nie spróbować ich realizacji w naturalnym środowisku? W każdej, nawet miejskiej prze-

strzeni znajdzie się bowiem wiele elementów, dzięki którym dzieci mogą poznawać i utrwalać pojęcia opisujące stosunki przestrzenne, tj: nad, pod, pomiędzy, za... Wprawdzie w koncepcji edukacji na zewnątrz mogą przyjąć one formę „na drzewie”, „pod zjeżdżalnią”, czy „w stosie dopiero co skoszonej trawy”, w niczym jednak nie umniejsza to jakości działania poznawczego, wręcz odwrotnie.

„Danie dziecku szansy przebywania na zewnątrz, na łonie przyrody, jest okazją do zdobywania doświadczeń i wiedzy jednocześnie. Kiedy zaangażowane jest nasze ciało i wszystkie jego zmysły – wiedza ma wymiar realny i konkretny. Zdobywana jest poprzez samodzielne doświadczenie lub, co jeszcze korzystniejsze, we współdziałaniu z innymi – wiedza nabiera znaczenia, a nowo poznane pojęcia łatwiej zapamiętać” (tłumaczenie z: Play and learn..., s.5).

Niejako przy okazji, dzieci mogą nauczyć się, że krzak pokrzyw nie jest dobrym miejscem do kryjówki lub ćwiczeń pojęcia „w”. Stos świeżo ściętej trawy jest znacznie bardziej komfortowym miejscem, choć pozostawia strzępy zieleniny na włosach i ubraniu. Bezsprzecznie dzieci nabywają również doświadczenia kulturowego, przekonując się, że ludzie powinni sprzątać po swoich pupilach, aby one same mogły bawić się swobodnie. Ale to już odmienna historia...



SCAVENGER HUNT

Warto podejmować z dziećmi działania polegające na kolekcjonowaniu zdobyczy, będące doskonałym motywatorem do działań poznawczych, także matematycznych.

W toku gry, nazywanej w języku angielskim *scavenger hunt*, uczestnicy mają za zadanie wykonać serię zadań lub odnaleźć w otoczeniu elementy kolekcji przedmiotów, zaprezentowanych w formie tekstowej lub graficznej (a w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym – za pomocą fotografii lub symboli), w określonym czasie. W odróżnieniu od gry typu *treasure hunt*, w toku której przedmioty rzeczywiście się zbiera i dostarcza do miejsca zakończenia zabawy, gra *scavenger hunt* polega na zaznaczeniu faktu odnalezienia elementu lub wykonania kolejnych zadań, za pomocą

umownej formy (zakolorowania pola lub zaznaczenia symbolem).

Poszukiwacze zaginionych cyfr

Proponowana aktywność prowokuje dzieci do samodzielnego odkrywania świata cyfr i liczb. W podstawowej wersji, dostępnej nawet dla dzieci nie znających zapisu cyfry, obejmuje odszukiwanie w otaczającej je przestrzeni cyfr od 0 do 9, przedstawionych na karcie gry. Dzieci zaznaczają na niej odnalezione na budynkach czy rejestracjach samochodów cyfry. Szybko okazuje się jednak, że tworzą one dwu- czy kilkucyfrowe zestawienia. W przypadku dzieci o zwiększonej świadomości pojęcia cyfry, naturalne stają się próby odczytywania jej zapisu, poszerzające zakres matematycznych kompetencji dzieci. Warto dokumentować „niezwykłe” dziecięce znaleziska w postaci znaku drogowego (ograniczenia prędkości do 40 km/h), numeracji budynku mieszkalnego czy promocyjnej ceny pizzy w pobliskiej restauracji. Próba zapisania swojego odkrycia, zdjęcie wykonane przez nauczyciela lub możliwość samodzielnego sfotografowania obiektu wzmacnia motywację dziecka do prowadzenia uważnej obserwacji i podnosi jego poczucie sprawstwa („to, co znalazłem, jest ważne”). Ponadto, rejestracja treści umożliwia swobodny powrót do zagadnienia w późniejszym okresie. Dzięki niej odwołujemy się bowiem do konkretnego doświadczenia dziecka, nie licząc na stuprocentową pojemność jego pamięci. Innymi słowy, zainteresowanie dziecka wzbudzone w toku działania poza salą przedszkolną może być rozwijane poprzez zabawy kontynuowane w jej wnętrzu.



Liczenie natury

Zespół dziecięcy ma w tym zadaniu do dyspozycji wykreowaną przez nauczyciela kartę obserwacji zawierającą ilustracje poszukiwanych elementów oraz pola do zakresławania (w zależności od umiejętności dzieci kartę można wzbogacić o zapis cyfrowy). Podczas spaceru po terenie osiedla czy wyprawy do parku dzieci starają się wyszukać przedstawione na karcie elementy i każdorazowo je „zapisać” poprzez zakolorowanie lub zaznaczenie pola. Wykreowana sytuacja edukacyjna sprzyja rozwijaniu umiejętności przeliczania obiektów oraz matematycznego rozumowania, także poprzez zadawanie dzieciom dodatkowych pytań typu: *Ile elementów (mrówek, stokrotek) znaleźliście?*, *Ile ich jeszcze brakuje?* czy *Czego znaleźliśmy więcej – mrówek, czy ptaków? O ile więcej?*

Warto także zastanowić się nad umożliwieniem dzieciom samodzielnego wyboru jednego z poszukiwanych elementów. Wówczas podczas pobytu na zewnątrz placówki, przykładowo kierując się ciekawym zaobserwowanym obiektem, to dzieci decydują, jaki przedmiot włączyć do obszaru poszukiwań, dorysowując go na karcie obserwacji.

Aktywność jest zakończona, gdy wszystkie elementy zostaną odnalezione, lub gdy upłynął czas przeznaczony na realizację zadania.

Ciekawe propozycje zabaw z wykorzystaniem techniki *scavenger hunt* oraz *treasure hunt* można odnaleźć pod linkiem: www.mykidsadventures.com/scavenger-hunt-ideas/ (w angielskiej wersji językowej).

Korale z przyrody

Zasoby natury, lub raczej to, co znaleźć można w każdym przedszkolnym ogrodzie (czyli: patyki, kamyczki, liście, stokrotki...) to doskonały materiał do wprowadzania w zagadnienie matematycznych układów rytmicznych lub rozwijania umiejętności kreowania ich przez dzieci.

Gromadzenie znajdujących się wokoło okazów przyrodniczych i próby tworzenia z nich dowolnych układów rytmicznych mogą być realizowane samodzielnie, w parze lub małym zespole dziecięcym. Wówczas poza oczywistymi walorami poznawczymi i sprzyjaniu rozwojowi myślenia stawiamy podopiecznych w konkretnej sytuacji społecznej, w której niezbędne jest: zaprezentowanie swojego pomysłu kolegom i wysłuchanie pomysłów innych, dojście do porozumienia i realizacja zamierzeń zespołu. Współpraca dzieci daje również szansę bieżącego i samodzielnego skorygowania błędów pojawiających się w tworzonemu układzie.

Cennym doświadczeniem dla dzieci poza samą czynnością układania „korali z przyrody” jest prezentowanie ich kolegom, którzy po kolei odwiedzają ich miejsce pracy. W sposób naturalny dzieci dostrzegają wówczas różnorodność pomysłów w zakresie wykorzystania materiału lub stopnia trudności układu. Samodzielnie dokonują sprawdzenia poprawności wykonanego zadania i nagradzają kolegów brawami.

Do przeprowadzenia tej aktywności wykorzystuję płachtę białego materiału, na którym dzieci układają swoje wzory. Ten kontrastujący z podłożem materiał doskonale zastępuje dzieciom kartkę papieru. Jest lekki i nie zajmuje wiele miejsca, co więcej – można w dowolnym miejscu rozłożyć, a w razie zabrudzenia w toku zabawy – wyprać.



Matematyka z patyka

Niezwykle proste aktywności o charakterze matematyczno-logicznym można zrealizować inspirując się zwyczajnymi patykami dostępnymi w przedszkolnym ogrodzie lub zebranymi podczas spaceru.

Przemawia za tym nie tylko walor ekonomiczny (zgromadzenie patykowych pomocy edukacyjnych nie wymaga żadnego nakładu finansowego) ale również kontekst ogólnorozwojowy – zdrowotny (aby je zgromadzić, trzeba wyjść na zewnątrz budynku), społeczny (jak zapewnić bezpieczeństwo sobie i innym w trakcie przenoszenia patyków), twórczy (co z naszych patyków możemy skonstruować?). Ponadto, w myśl zasady „Dziecko brudne - to dziecko szczęśliwe”, ewentualne zabrudzenie dłoni patykami zbieranymi samodzielnie przez dzieci można potraktować jako jedną z codziennych dawek szczęścia, jakie chcemy podarować naszym podopiecznym.

Wracając do twórczego wykorzystania patyka dla celów matematycznych można zachłysnąć się różnorodnością działań – są idealne do kreowania kształtów figur geometrycznych na trawnikach i chodnikach, do wyznaczania pól matematycznej gry ściganki, pomiaru i porównywania długości, tworzenia układów rytmicznych, a nawet do gry w „kółko i krzyżyk”.

Cztery patyki związane ze sobą kawałkiem sznurka lub żdzbla trawy oraz po pięć naturalnych obiektów w dwóch rodzajach (kamienie, główki kwiatów, kasztany, liście itp.) to gotowy zestaw do gry w „kółko i krzyżyk”. Gra logiczna z elementem rywalizacji, dostępna wszędzie „pod gołym niebem”, wkracza także do wnętrza przedszkolnej sali. W wersji naturalnej, staje się jednym z zadań chętnie podejmowanych przez dzieci w toku zabaw swobodnych. Opcjonalnie, znaki koła i krzyżyka można wykonać na kamieniach wykorzystując do tego celu marker lub korektor w płynie.



Matematyka z kamyka

Wbrew pozorom kamyki są dla dzieci bardzo atrakcyjnym materiałem konstrukcyjnym i manipulacyjnym.

W obszarze matematycznej kreatywności można z nich układać figury geometryczne (na piasku, chodniku czy krawężniku), wieże o różnych wysokościach, linie o różnej długości. Kamienie znakomicie sprawdzają się w roli liczmanów,

a oznaczone liczbą oczek od 1 do 6 mogą służyć jako kostki do gry. Jeśli namalujemy na nich korektorem linie proste, kąty proste i ostre, stają się inspiracją do budowania figur płaskich poprzez układanie kamiennych linii w wybrany kształt geometryczny. Kamienie podpisane cyframi można wykorzystywać do ustalania i utrwalania kolejności ich występowania podczas czynności liczenia, do zadań polegających na dobieraniu ilości przedmiotów do danej cyfry, oraz jako element losowy ustalający kolejność udziału w grze *ścigance*.



Mam nadzieję, że propozycje będą dla Państwa źródłem inspiracji do poszukiwania własnych dydaktycznych ścieżek i matematycznych rozwiązań dostępnych w naturalnym środowisku dziecka. Przykładów zabaw nie tylko sprawiających dzieciom radość, ale niosących konkretny walor poznawczy – umiejętność, wiedzę, świadomość.

O czym warto pamiętać podczas organizowania aktywności dydaktycznych na świeżym powietrzu?

Moim zdaniem niezbędne jest elastyczne podejście nauczyciela i gotowość do modyfikacji działania pod wpływem pojawiającej się sytuacji czy wypowiedzi dziecka. Często bowiem okazuje się, że mimo arcyciekawego zadania jakie zaplanowaliśmy, wyzwalającego możliwie najwyższy poziom aktywizacji i zainteresowania uczniów, wszystko to staje się nieważne, gdy na środku chodnika w najlepsze skacze sobie żaba, albo gdy na swojej dłoni dziecko spostrzega szykującą się do lotu biedronkę. Zajęcia dydaktyczne prowadzące do utrwalenia nazewnictwa cyfr w oparciu o kamyki przy drodze muszą wówczas poczekać, chyba, że wykorzystamy okoliczność pozwalającą na określenie liczbebnosci żabich skoków i kropek na skrzydłach biedronki.

Niezwykle istotne jest umożliwianie dzięki wielokrotności powtórzeń tej samej aktywności (także matematycznej), służące nie tylko utrwaleniu pewnego matematycznego sposobu postępowania, ale także wzmacniające dziecięce poczucie pewności siebie. To dzięki doświadczeniu wielokrotnie dobrze wykonanego zadania nabywają one przeświadczenia, że coś potrafią, a sprawia im to taką przyjemność, że mają ochotę na więcej i więcej...

Ważne jest przeplatanie zadań wymagających większej aktywności ruchowej z zadaniami o charakterze statycznym. Stąd często na matematyczny spacer poza kartami pracy, mazakami, woreczkiem na naturalne skarby, gwizdkiem sygnalizującym koniec zadania, sznurkami i innymi tego typu akcesoriami, zabieram cienkie maty piankowe (mogą być to kawałki karimaty). Dzięki nim dzieci w każdym momencie mogą usiąść na dowolnym podłożu (nie brudząc i nie zwilgotniając odzieży) i omówić ważne w danej chwili zagadnienie lub zwyczajnie odpocząć.

Komfort fizyczny jest w toku tych aktywności niezbędny. Rzeczywistość społeczno-kulturowa w Polsce jest odmienna od rozwiązań skandynawskich, a wyobrażenia rodziców o prowadzonym przez nauczycieli procesie dydaktycznym raczej nie przewidują organizacji zajęć dydaktycznych w „niesprzyjających warunkach pogodowych”. Może trzeba sobie zadać jednak pytanie, co to pojęcie dla nas samych oznacza. Czy okoliczność pojawienia się kałuż, lekki wiatr czy opady śniegu zupełnie przekreślają aktywność dzieci na zewnątrz budynku? A może warto zapewnić dzieciom odpowiednią odzież – kalosze, spodnie, które można zabrudzić bez narażania się na poirytowane spojrzenie mamy? Może warto zapytać o opinie rodziców, na czym im najbardziej zależy – na szczęściu odkrywania i nowych umiejętnościach, czy nienagannie czystej garderobie?

Jedno jest pewne – w otoczeniu przyrody łatwiej jest połączyć edukację z zabawą, zaproponować aktywizujące formy dziecięcej współpracy, dostarczyć nieskrępowanej radości odkrywania. Rolą nauczyciela jest bowiem wspomaganie rozwoju dziecka poprzez wieloobszarową stymulację, prowadzącą je do samodzielnego odkrywania rzeczywistości i zdobywania przez nie nowych umiejętności. Bo czy rzeczywiście zadaniem nauczyciela jest dostarczanie swoim podopiecznym gotowych odpowiedzi i rozwiązań napotykanym problemom, także badawczym? Zdarzyło mi się ostatnio usłyszeć z ust pięcioletniego chłopca rozbijające westchnienie połączone ze stwierdzeniem „Ach, te panie to chyba niczego nie wiedzą!”. Odczytuję to jako komplement. Komentarz do postawy nauczyciela nastawionego na nieustanne próby samodzielnego poszukiwania odpowiedzi i rozwiązań przez dzieci. Dzięki temu ten mały człowiek uwierzy w swoje możliwości poznawcze, będzie wiedział, że gdy zechce – potrafi, a gdy wykaże odrobinę lub trochę więcej wysiłku – uda mu się wykonać coś nowego czy niezwykłego.



Warto spojrzeć na nowo na NOWĄ podstawę programową wychowania przedszkolnego i określone w niej zadania przedszkola. Spróbować dostrzec możliwość pełnego wykorzystania środowisk, w których wychowują się dzieci, sprzyjających ich rozwojowi w ujęciu holistycznym. Środowisko rodzinne (wyrażane poprzez metody wychowawcze rodziców i ich filozofię życiową) oraz środowisko przedszkolne (realizowane poprzez warsztat i koncepcję pracy nauczyciela) uzupełnia kontekst społeczno-przyrodniczy. Jest on niezbędny do prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dziecka. Bez bezpośredniego kontaktu z naturą niemożliwe jest „wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata” (zadanie 5 podstawy programowej) czy „tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka” (zadanie 10). Jeśli poważnie traktujemy właściwy „dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań” nie można zignorować potrzeby zapewnienia dziecku kontaktu z tym, co fruwa w powietrzu czy pelza w trawie, z tym, co zielone, pachnące, zimne lub gorące, przepełnione światłem. Dziecko musi zaczerpnąć z pełni tego świata. Inaczej nie będzie gotowe na bycie jego integralną i aktywną częścią.

Prezentowane aktywności z udziałem dzieci uczęszczających do Przedszkola nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrze są rezultatem dydaktycznych poszukiwań kadry pedagogicznej w zakresie edukacji „na zewnątrz” (z ang. outdoor education), rozwijającej konkretne umiejętności poznawcze wypływające z Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem przyrodniczo-kulturowym, w którym rozwija się dziecko.

Inspiracją do podejmowania działań dydaktycznych poza salą przedszkolną były doświadczenia z mobilności nauczycieli w ramach programu Comenius oraz Erasmus+ realizowane w Szwecji, Norwegii i na Islandii oraz uczestnictwo w projektach międzynarodowych eTwinning.

Anna Krzyżanowska – konsultantka Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku.

Wykorzystana literatura:

1. R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995, cyt. za: Dziamska D., Małyska M.,
2. Wróblewska M., Woźniak J., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, Dobra Szkoła.
3. *Play and learn mathematics outdoors*, Outdoor Teaching Förlag, 2012.
4. *Curriculum for excellence through outdoor learning*, Learning and Teaching Scotland, (<https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>) High Quality Outdoor Education, (<http://www.englishoutdoorcouncil.org/HQOE.pdf>)

Joanna Rajnysz

ROZKODUJMY MATEMATYKĘ W NASZYM MIEŚCIE

Zgodnie z założeniami *Programu rozwoju oświaty w latach 2015-2020* naszego miasta i **kierunkiem polityki oświatowej państwa, który traktuje o podniesieniu jakości edukacji matematycznej** na wszystkich etapach kształcenia, w bieżącym roku szkolnym wszystkie szkoły wezmą udział w projekcie zatytułowanym *Rozkodujemy matematykę w naszym mieście*.

Przedsięwzięcie opracowane przez zespół nauczycieli – doradców metodycznych matematyki i edukacji wczesnoszkolnej, objęte zostało patronatem Anny Hetman – Prezydentki Miasta Jastrzębie-Zdrój. Podstawowym celem wcielenia w życie projektu jest spopularyzowanie wśród uczniów matematyki oraz ściągnięcie z niej mitów, jakoby była jedną z najtrudniejszych dziedzin nauki. Służyć temu będzie szereg działań, które nie tylko zwiększą wśród uczniów zainteresowanie przedmiotem, ale także wyrównają szanse na sprawne opanowanie omawianego na lekcjach materiału. Dzięki wykorzystaniu do jej nauki przeróżnych doświadczeń pozornie z nią niezwiązanych – matematyka przestanie kojarzyć się tylko i wyłącznie z liczbami i szeregiem trudnych do rozwiązania zadań. Aby wcielić program w życie dnia 18 września 2017r. odbyły się pierwsze spotkania z koordynatorami projektu, które miały za zadanie przybliżyć główne założenia i zaplanowane działania.

Nieprzypadkowo rozpoczęcie jego realizacji wyznaczono na dzień 29 września, gdyż właśnie wtedy przypada *Światowy Dzień Tabliczki Mnożenia*. Tego dnia we wszystkich szkołach w naszym mieście uczniowie będą mieli okazję skorzystać z przeróżnych zajęć, zabaw i gier, które ułatwią opanowanie liczenia tym sposobem. Wszelkie relacje zarówno z inauguracji projektu, jak i z kolejnych jego etapów dostępne będą w lokalnej prasie oraz w Internecie.

Należy wspomnieć również o tym, że w projekcie znalazło się miejsce także na połączenie nauki ścisłej ze zdolnościami artystycznymi uczniów. W styczniu rozpocznie się szereg konkursów plastycznych i fotograficznych pod nazwą *Matematyczne inspiracje w naszym mieście*. Efekty powstałych dzieł naszych uczniów podziwiać będzie można na licznych wystawach organizowanych na terenie naszego miasta.

Konkursy matematyczne, które rozpoczną się w lutym 2018r. odbywać się będą na każdym etapie kształcenia, a ich celem będzie wyłonienie *Największych młodych umysłów Jastrzębia-Zdroju*. W ślad za nimi pojawią się konkursy na najciekawsze prace projektowe. W grudniu 2017r. i w marcu 2018r. we wszystkich szkołach ponadto będzie trwał tzw. *Tydzień z matematyką*, pełen ciekawych zajęć i niespodzianek. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele w ramach projektu będą mieli okazję do wzięcia udziału w specjalnie przygotowanych wykładach, prelekcjach oraz warsztatach z udziałem zaproszonych gości. *Szachy w szkole, program GeoGebra, aplikacje TIK, Dyskalkulia*- to tylko niektóre z zaproponowanych, niewątpliwie pomagających w podnoszeniu jakości edukacji matematycznej tematów.

Na początku realizacji projektu pragniemy podziękować dyrektorom szkół i nauczycielom za okazane zainteresowanie i życzymy wszystkim owocnego odkrywania matematycznego świata, który nas otacza.

Inicjatorki projektu: Ewa Szatkowska, Ewa Majchrzak, Joanna Rajnysz.

Joanna Rajnysz – doradca metodyczny w Jastrzębiu-Zdroju.

Katarzyna Smółka

ATRAKCYJNY SPOSÓB NAUCZANIA PRZYRODY

„Uczysz przyrody? To fajnie! Dzieci uwielbiają przyrodę.” Rzeczywiście uwielbiają poznawać świat. Jednak w przypadku przyrody, jako przedmiotu szkolnego, sytuacja nie jest już taka oczywista. Ta nieklamana fascynacja naturą często dość szybko topnieje w szkolnej rzeczywistości. Jako nauczyciele koncentrujemy się bardziej na przekazywaniu wiedzy niż na rozwijaniu logicznego myślenia i kształtowaniu badawczego podejścia do problemów. Oczywiście przedstawiając pewne powiązania zmuszamy uczniów do wyciągania wniosków, ale to za mało, żeby kształtować umiejętności konieczne do twórczego rozwiązywania zadań i zachowania ciekawości świata.

Dla dzieci dopiero zgłębiających podstawy przyrodoznawstwa niesamowicie atrakcyjna jest możliwość rozwiązywania inspirujących problemów badawczych oraz konfrontacji obserwacji z własnym doświadczeniem życiowym. Konieczne jest tylko zachowanie właściwej proporcji między treściami merytorycznymi a zabawą i przyjemnością, jaką daje poznawanie tajemnic przyrody. Jak jest to trudne w realiach lekcyjnych świadczy fakt, że nauczyciele nauk przyrodniczych zmagają się z tym praktycznie na każdym etapie edukacji. Nie bez przyczyny przyroda pod względem metodycznym jest jednym z najtrudniejszych przedmiotów szkolnych. Warto jednak podjąć ten wysiłek. Doświadczenia, obserwacje i zajęcia terenowe uczniowie uważają za jedno z najatrakcyjniejszych zajęć.

Nie muszę nikogo przekonywać do takich form na zajęciach, ale zamierzam przedstawić parę wybranych aspektów nauczania przyrody, które mogą stać się inspiracją.

Zielona Szkoła

Zajęcia przyrodnicze prowadzone w ramach Zielonej Szkoły można prowadzić w zasadzie bez ograniczeń czasowych i w dowolnym miejscu. Mogą być bardzo różnorodne, oparte na doświadczeniu emocjonalnym, chęci eksperymentowania albo majsterkowania. Ciekawość świata uczniów sama podpowiada tematy zajęć. Można obserwować przeloty ptaków, rozwój roślin w lasach, na polach i łąkach, badać elementy przyrody nieożywionej zbierając skały lub analizując warunki meteorologiczne. Na Zieloną Szkołę warto zabrać podstawowy sprzęt, przede wszystkim lornetki i lupy. Przydają się do obserwacji statków lub ptaków. Siateczki akwariowe posłużą do wylawiania muszli, które potem można oznaczać. Przydają się przewodniki i klucze do rozpoznawania roślin i zwierząt. Szczególnie zainteresowane

dzieci same poszukają odpowiedzi, jeśli my nie będziemy jej znać. Można zorganizować warsztaty budowania latawców. Przy odpowiednio silnym wietrze nawet struktury zawierające niedociągnięcia konstrukcyjne uniosą się w powietrzu. Świetną zabawą jest szukanie skarbu. Wystarczy przygotować mapę okolicy z zaznaczonym skarbem i wskazówkami. Dzieci oprócz czytania treści mapy ćwiczą również orientowanie jej w terenie. Po zmierzchu można obserwować ciała niebieskie korzystając z mapy nieba. Rzadko mamy w codziennej praktyce taką okazję.



Zajęcia terenowe

Chciałabym zachęcić do prowadzenia w terenie nie tylko obserwacji, ale różnego rodzaju pomiarów, które potem można wykorzystać na zajęciach w sali lekcyjnej. Oprócz wartości poznawczej uświadamiają uczniom jak praktycznym przedmiotem jest przyroda i w jak szerokim zakresie można wykorzystać uzyskane w ten sposób dane. Może to być obserwacja warunków meteorologicznych, pomiar wysokości i grubości drzew, odczynu wody lub gleby.

Przedstawię to na przykładzie organizowanego konkursu terenowego „Leśnym tropem”. Główną ideą jego powstania było stworzenie warunków, w których uczestnicy mogliby zaprezentować swoją wiedzę i zdobyć nowe umiejętności wykonując zadania, które wymagają obserwowania otaczającej przyrody. Można tę koncepcję z powodzeniem doposażać do zajęć terenowych prowadzonych w ramach lekcji.

Treść konkursu jest fabularyzowana, a przed uczestnikami stawiany jest problem badawczy, który rozwiązywany jest w miarę wykonywania zadań na poszczególnych stano-

wiskach. Od naszej pomysłowości zależy w kogo wcielać się nasi uczniowie. Mogą być członkami ekipy badawczej analizującej warunki pogodowe w okolicy, ekodetektywami prowadzącymi dochodzenie w sprawie wyrzucanych śmieci, albo członkami drużyny survivalowej starającej się przetrwać w terenie. Fabuła zaangażuje emocjonalnie uczniów, którym będzie zależało na podjęciu wyzwania intelektualnego, a realizowane treści będą na długo zapamiętane. Jeżeli opracujemy do zadań mapę, to jednocześnie możemy ćwiczyć orientację w terenie. Ponieważ zajęcia prowadzimy często w „wypróbowanych” lokalizacjach w okolicy szkoły, więc takie mapy będą nam służyć przez lata. Uczniowie na bazie dostarczonych materiałów mogą przeprowadzać pomiary i obserwacje, a wyciągnięte z nich wnioski wykorzystywać na następnych stanowiskach. Jeżeli przygotowane przez nas karty zadań będą mieć odpowiednie instrukcje, to „mimoходом” możemy realizować bardzo trudne na tym etapie zagadnienia. Nie należy przejmować się uproszczeniami, jakie musimy przyjąć, najważniejsze jest zapoznanie z metodą badawczą, jako sposobem rozwiązywania problemów.

Przedstawione poniżej karty zadań można łatwo zaadaptować do zajęć terenowych. Należy jednak wcześniej przygotować odpowiednie przyrządy i materiały.



Zajęcia pozalekcyjne

Dla uczniów szczególnie zainteresowanych przyrodą niesamowitą okazją do rozwijania swoich pasji mogą stać się zajęcia koła przyrodniczego. Bez ram narzuconych przez treści podstawy programowej możemy sami realizować swoje pasje zarażając nimi uczniów. Mając mniejszą grupę możemy pozwolić sobie na ambitniejsze i bardziej pracochłonne zajęcia. Jedynym wyznacznikiem będzie tu nasza kreatywność. Można badać fermentację prowadzoną przez drożdże w standardowym doświadczeniu, ale ciekawiej jest upiec chleb na drożdżowym zaczynie i przygotować degustację dla całej szkoły. Propagowanie spożywania świeżych owoców można poprzeć wynikami przedstawiającymi różnice w zawartości witaminy C w owocach i gotowych sokach. Do jej wykrycia wystarczy jodyna i skrobia ziemniaczana. Nie należy się przejmować, że wyniki, które uzyskujemy z tak przeprowadzonych pomiarów mogą się znacząco różnić od „właściwych”. Mamy okazję zastanowić się z uczniami, które działania mogły wpłynąć na wynik odbiegający od wzorca. Nauka zawsze rozwija się na pograniczu tego, co już wiemy a co jeszcze niewiadome.



Konieczność pogodzenia realizacji treści podstawy programowej z metodą badawczą to w szkolnej rzeczywistości prawdziwe wyzwanie. Jesteśmy zmuszeni do jak najbardziej efektywnego wykorzystania czasu na zajęciach, natomiast uczniowie muszą mieć czas na zdobywanie wiadomości poprzez doświadczenia i wyciąganie na ich podstawie własnych wniosków, które następnie konfrontują z obowiązującą nauką.

Ilu nauczycieli, tyle unikalnych stylów nauczania przyrody wynikających z ich osobowości. Jedni uwielbiają zajęcia terenowe, inni spełniają się w sali wybierając zajęcia laboratoryjne. Dopóki zachowany jest element badawczy możemy podtrzymać lub rozbudzić ciekawość naszych uczniów. Jednak przede wszystkim mamy wpływ na kształtowanie umiejętności abstrakcyjnego myślenia niezbędnego do twórczego rozwiązywania problemów odbiegających od szkolnego schematu. Mam nadzieję, że podane działania staną się inspiracją do takiego podejścia.

Katarzyna Smolka – nauczyciel Społecznej Szkoły Podstawowej w Rybniku.

Karta zadań dotycząca określenia warunków pogodowych na podstawie stacji pogodowej z barometrem, termometrem i higrometrem.

Stanowisko nr 1

Nazwa drużyny

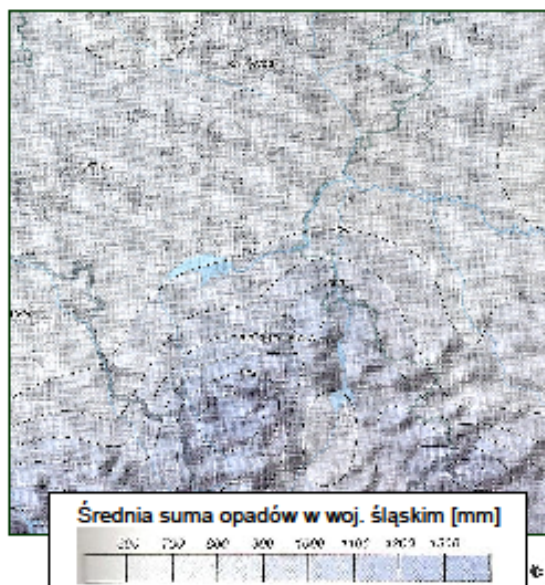
Agenci doskonale wiedzą, że na przemieszczanie się zanieczyszczeń mają wpływ panujące warunki meteorologiczne, szczególnie opady.

Czas wykonać pomiary ciśnienia atmosferycznego, temperatury i wilgotności.

1. Odczytajcie aktualną wartość wymienionych składników pogody z odpowiedniego przyrządu. Pamiętajcie o podaniu jednostek!
2. Wyniki wpiszcie do tabelki.

Nr pomiaru	Data	Godzina	Temperatura	Wilgotność	Ciśnienie atmosferyczne	Wielkość zmiany ciśnienia atmosferycznego
1	19.10.2016r.	09:00	6	80	996.....	
2						

3. Jak zmieniła się wartość ciśnienia atmosferycznego od poprzedniego pomiaru?
.....
4. Jaki będzie miała wpływ ta zmiana na pogodę?
.....
.....
5. Do pomiaru wilgotności powietrza służy
6. Z jaką dokładnością dokonaliście pomiarów na tym przyrządzie?



1. Jaka jest średnia suma opadów na badanym terenie?
.....
2. W jakim rejonie województwa występują najwyższe opady?
.....
3. Jakie czynniki powodują taki rozkład opadów?
.....

Karta zadań dotycząca określenia źródła zanieczyszczenia wody. Do stanowiska oprócz próbek wody wystarczą akwarystyczne testy do pomiaru parametrów wody.

Stanowisko nr 2

Nazwa drużyny



Jeżeli do środowiska przenika substancja rozpuszczalna w wodzie, to wraz z opadami zanieczyści glebę i okoliczne wody powierzchniowe.

Dostarczono Wam próbki gleby zebrane w różnych częściach lasu.

Określcie, z których zakładów mogą przedostawać się substancje zanieczyszczające

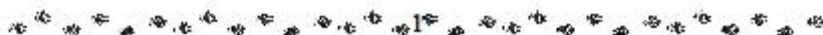
W celu określenia, wykorzystajcie gotowy test do pomiaru pH.

1. Probówkę przepłucz badaną wodą, następnie nabierz strzykawką 5 ml wody.
2. Dodaj 3 krople wskaźnika i wstrząśnij.
3. Porównaj otrzymaną barwę ze skalą barwną i odczytaj wynik.

Wartość pH	Odczyn wody
0 – 6	Kwaśny
7	Obojętny
8 - 14	Zasadowy

Próbka	Miejsce pobrania materiału	Zaznaczenie na skali barwnej otrzymaną barwę.	Odczyn wody
1	„Gutenberg”		
2	„Ryjek”		
3	„Stłuczka”		
4	„Sęk”		

Z których zakładów substancja przedostaje się do środowiska?



Anna Ogrodnik

PODNIOSZENIE JAKOŚCI EDUKACJI PRZYRODNICZEJ POPRAZ ROZWIJANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30 XII 2006) przedmioty matematyczno-przyrodnicze stwarzają możliwość rozwijania u uczniów i wykorzystywania umiejętności myślenia matematycznego w celu podejmowania każdego dnia licznych zadań i problemów, rozpoznawania zależności i zasad rządzących światem przyrody i szerzej pojętą – naturą. W postawie badawczej dzieci i młodzieży, oprócz pasji poznawania świata, przejawiają się zdolności wykorzystywania narzędzi, urządzeń technicznych, danych naukowych oraz podejmowania decyzji, prowadzenia badań, eksperymentów, doświadczeń i obserwacji celem prowadzenia analiz i wyciągania wniosków dla wyjaśniania praw rządzących przyrodą żywą i nieżywą. Dostrzeganie sieci zależności, w której żyjemy i umiejętność krytycznego myślenia, pozwalają dokonywać pozytywnych wyborów w aspektach zdrowia i ochrony życia, szanowania przyrody i ochrony klimatu, kwestii etycznych oraz dla rozwoju i postępu naukowo-technicznego.

Dla osiągnięcia powyższych celów nauczyciele dobierają odpowiednie metody i formy kształcenia, i aby dobór był trafny, przeprowadzają diagnozę kompetencji uczniów (pierwszy etap w procesie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów). Nauczyciele powinni wiedzieć czy:

„Uczniowie:

- pracują w grupach lub parach zgodnie z określonymi przez nauczyciela zasadami;
- zgodnie ze swoimi możliwościami samodzielnie rozwiązują złożone zadania problemowe na poszczególnych etapach edukacyjnych;
- samodzielnie pracują według przygotowanych wcześniej instrukcji i kart pracy, posługując się przy tym różnorodnymi mapami, planami, atlasami itp.;
- realizują projekty edukacyjne o tematyce przedmiotowej lub interdyscyplinarnej;
- wykazują się myśleniem przyczynowo-skutkowym, formułując wnioski;
- świadomie wykorzystują nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne;
 - prowadzą samodzielne obserwacje;
 - formułują problemy badawcze i hipotezy;
 - planują doświadczenia i eksperymenty, sporządzają ich dokumentację;
 - prowadzą i dokumentują hodowle przyrodnicze;
 - dokonują samooceny i oceny koleżeńskej w zakresie kompetencji matematyczno-przyrodniczych;
- uzyskują ponadprzeciętne wyniki ze sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych;
- odnoszą sukcesy na skalę regionalną, wojewódzką bądź ogólnopolską w konkursach przedmiotowych i interdyscyplinarnych o tematyce matematyczno-przyrodniczej;

- uczestniczą w zajęciach w ramach kół przedmiotowych;
- realizują prace badawcze;
- inicjują działania w celu rozwoju własnych kompetencji matematyczno-przyrodniczych;
- przedstawiają relacje z wycieczek organizowanych np. przez grupę »Eksperymentatorów«, pobytów na zielonych szkołach, w muzeum techniki, nauki itp.”¹

W powyższą propozycję wpisują się kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, dotyczące wykorzystywania narzędzi krytycznego myślenia – zaczerpniętych z innowacyjnej metodologii zarządzania strategicznego – TOC – z ang. (Theory of Constraints – Teoria Ograniczeń). W działaniu wygląda to tak, że przygotowani metodycznie nauczyciele umożliwiają uczniom (a także przedszkolakom) samodzielne dochodzenie do odpowiedzi i rozwiązań. Narzędziami krytycznego myślenia są:

- drzewko ambitnego celu (pozwalające na stawianie i analizowanie celów),
- chmurka (służąca rozwijaniu zdolności logicznego myślenia i komunikacji uczniów) – identyfikacja potrzeb i żądań w konflikcie lub dylemacie, logiczna analiza i zaproponowanie nowego rozwiązania, stanowiącego odpowiedź na żądanie lub potrzebę, a nie kompromis, częściowo tylko zadowalający strony),
- gałąź (struktura do przeprowadzania analizy, rozpoznawania zależności pomiędzy ideami, pojęciami, założeniami oraz związków przyczynowo-skutkowych, a także do przewidywania konsekwencji w danych sytuacjach oraz postępowania własnego i innych osób)².

Nauczanie biologii, geografii czy przyrody powinno opierać się przede wszystkim na procesach ODKRYWANIA i BADANIA. Dlatego nauczyciele, chociażby dla wymiany doświadczeń, zdobywania nowych inspiracji i pomysłów, zapraszani są na warsztaty doskonalenia zawodowego bazujących na prowadzeniu obserwacji, doświadczeń i eksperymentów (lub doświadczeń modelowych, jeśli brakuje możliwości swobodnego doświadczenia w sali prowadzonych zajęć), z wykorzystaniem procedury naukowej oraz kart pracy ucznia jako narzędzia jego samodzielnej pracy badawczej.

Więcej działań i przedsięwzięć służących rozwijaniu kompetencji matematyczno-przyrodniczych proponuje Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie, realizujący zadania

¹ Rozdz. - Kryteria oceny rozwoju kompetencji matematyczno-przyrodniczych w szkole, w: „Wspomaganie szkół w rozwoju kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów”, Urszula Grygier, Agnieszka Herma, Krzysztof Ciurej – s. 6-8; ORE, Warszawa 2017, Wydano z Funduszy europejskich Wiedza Edukacja Rozwój, do pobrania w pdf: <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania?download=4049:wspomaganie-szk%C3%B3%C5%82-w-rozwoju-kompetencji-matematyczno-przyrodniczych-uczni%C3%B3w>

² Na podstawie: „Narzędzia krytycznego myślenia do analizy treści programowych”, Kathy Suerken and TOCFE Inc for Education, Inc. 2003, Revised 2009, do pobrania, 14.09.2017 rok: <http://magdalipec.pl/wp-content/uploads/2015/12/TOC.pdf>

wyznaczane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, projekty finansowane ze środków unijnych oraz prowadzący doskonalenie zawodowe kadr oświaty.

Z propozycji ORE:

„Członkowie zespołów mogą zaproponować wspólne działania nauczycieli przyrody lub nauczycieli przyrody i nauczycieli matematyki, które służą kształtowaniu u uczniów kompetencji matematyczno-przyrodniczych zgodnie z zapisami podstawy programowej. Działania te mogą obejmować np.:

- interdyscyplinarne projekty edukacyjne realizowane we współpracy nauczycieli przyrody i matematyki;
- korelacje tematyki przyrodniczej i matematyki w taki sposób, aby podobna tematyka wynikająca z podstawy programowej i uwzględniająca kształcenie kompetencji matematyczno-przyrodniczych była realizowana na poszczególnych zajęciach przedmiotowych w tym samym czasie;
- organizację konkursów przyrodniczych lub matematyczno-przyrodniczych wynikających z tematyki podstawy programowej oraz uwzględniających rozwijanie u uczniów kompetencji matematyczno-przyrodniczych.

Przykładowe zapisy podstawy programowej służące kształtowaniu kompetencji matematyczno-przyrodniczych na różnych etapach edukacyjnych:

1) II etap edukacyjny – współpraca przyrodników i matematyków podczas interpretowania uzyskanych wyników, wykonywania obliczeń praktycznych, gromadzenia i porządkowania danych, wykonywania i opisywania prostych doświadczeń, prowadzenia obserwacji zjawisk przyrodniczych, przedstawiania prostych zależności zachodzących w przyrodzie. Przytoczone zapisy podstawy programowej dają możliwość zaplanowania i realizacji korelacji międzyprzedmiotowej uwzględniającej:

- umiejętność liczenia;
- zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele);
- wykorzystywanie istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach;
- zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

2) IV etap edukacyjny – współpraca przyrodników i matematyków podczas realizacji tematyki:

- wykorzystywanie różnych źródeł informacji do analizy i prezentowania problemów przyrodniczych i matematycznych,
- formułowanie i weryfikowanie hipotez dotyczących problemów współczesnego świata;
- myślenie logiczne i wyciąganie odpowiednich wniosków;
- formułowanie sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
- myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do rozwiązywania problemów;

- dobieranie odpowiedniego eksperymentu i posługiwanie się nim w celu weryfikacji hipotez.

Przytoczone zapisy podstawy programowej dają możliwość zaplanowania i realizacji korelacji międzyprzedmiotowej uwzględniającej:

- rozwijanie i wykorzystywanie myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji;
- umiejętność śledzenia i oceniania ciągów argumentów;
- wykorzystywanie istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach;
- rozpoznawanie niezbędnych cech postępowania naukowego;
- zdolność formułowania wniosków i prezentacji sposobów rozumowania.

Kształtowanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych – ze względu na ich interdyscyplinarny charakter – nie musi się odbywać tylko w czasie lekcji przyrody i matematyki. Nauczyciele innych przedmiotów, planując i realizując swoje zajęcia, mogą również wpływać na rozwój myślenia matematycznego lub przyrodnicze widzenie świata przez uczniów³.

Nasz ośrodek – RODNiIP „WOM” w Rybniku – oferuje następujące formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, związane z rozwijaniem kompetencji kluczowych na przedmiotach przyrodniczych:

➤ **„OKIBSE, czyli kształtujące nauczanie przedmiotów przyrodniczych przez dociekanie naukowe” – Piotr Zwołński, Cezary Olchawa – 27 listopada (poniedziałek) 2017 roku, godz. 13.00 – 19.30, w RODNiIP „WOM” w Rybniku (dla nauczycieli biologii i chemii).**

➤ **Narzędzia krytycznego myślenia w realizacji podstawy programowej z przedmiotów przyrodniczych – Grażyna Skirmuntt, Anna Dzięgiel – 3 dni w listopadzie/grudniu 2017 r., w godz. 15.00 – 19.00, w RODNiIP „WOM” w Rybniku (dla nauczycieli biologii, przyrody, chemii).**

➤ **Kompetencje kluczowe na biologii i chemii – Bożena Jabłońska – 1 dzień w listopadzie/grudniu, w godz. 16.00 – 19.00, w RODNiIP „WOM” w Rybniku (dla nauczycieli biologii i chemii).**

➤ **Doświadczenia i eksperymenty na biologii i chemii. Dokumentacja badacza – Bożena Jabłońska – 1 dzień w listopadzie / grudniu, w godz. 16.00 – 19.00, w RODNiIP „WOM” w Rybniku (dla nauczycieli biologii i chemii).**

Anna Ogrodnik – konsultant RODNiIP „WOM” w Rybniku – organizacja kształcenia nauczycieli w dziedzinie biologii, przyrody, chemii i wychowania.

³ W: ORE [...] -*Tamże*, str. 11 – 13.

DZIECI I MŁODZIEŻ W SIECI: SAMOTNA PRZYGODA

Wstęp

Dostęp do Internetu niewątpliwie zrewolucjonizował świat, a sieć na stałe wpisała się w kontekst funkcjonowania współczesnego człowieka. I choć korzyści wynikające z postępu technologicznego są dla nas wszystkich ogromne, trudno zbagatelizować sygnały świadczące o towarzyszących temu kosztach, ponoszonych przez część osób korzystających m.in. z Internetu. Jednocześnie warto podkreślić, że obawy towarzyszące korzystaniu z sieci formułowane przez specjalistów, tj. psychologów, psychiatrów czy pedagogów dotyczą nie tyle samej technologii, ile sposobu w jaki jest ona wykorzystywana przez część użytkowników. Największą troską objęta jest przy tym grupa najmłodszych, a co za tym idzie najbardziej narażonych na negatywne konsekwencje psychologiczne użytkownika Internetu. Pomimo tego, o korzystaniu z sieci przez najmłodszych, zwłaszcza w kontekście ryzykownego korzystania z nowych technologii, ciągle wiemy niewiele. Stojąc wobec problemu budowania skutecznych programów profilaktycznych, warto skupić uwagę na wiedzy płynącej z aktualnych badań nad ryzykownym i problemowym korzystaniem z nowych technologii przez dzieci i młodzież.

Czy wiemy jak dzieci i młodzież korzystają z nowych technologii? Kiedy zaczynają korzystać z sieci i czy robią to bezpiecznie? Czy dzieci w Polsce są narażone na nadmierne korzystanie z Internetu i uzależnienie od gier? Odpowiedzi m. in. na te ważne pytania poszukują w swoich badaniach różni specjaliści, także w Polsce. Co wynika z tych poszukiwań i czy potrafimy jasno odpowiedzieć na tak postawione pytania?

Kiedy dzieci i młodzież zaczynają korzystać z Internetu?

Jeszcze kilkanaście lat temu, dostęp do Internetu w Polsce był mocno ograniczony. Niemal każdy z grupy współczesnych 35-40. latków z nostalgią może wspominać czasy, kiedy z fascynacją odkrywał kolejne możliwości jakie niosło ze sobą korzystanie z sieci, także w wymiarze społecznym. Współcześnie, korzystanie z Internetu jest nieodłącznym elementem środowiska życia dziecka, a jak pokazują badania z sieci zaczynają korzystać coraz młodszy Polacy.

Z badań przeprowadzonych na przełomie 2016/2017 roku dla Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej (NASK) i Rzecznika Praw Dziecka wynika, że dzieci w Polsce rozpoczynają swoją przygodę w sieci około 9 roku życia. Przyglądając się tym wynikom, teoretycznie można uznać, że jest to stosunkowo bezpieczny czas w rozwoju na tego typu doświadczenia. Jednak taki wniosek wydaje się nieco przedwczesny – trzeba wyraźnie zaznaczyć, że mówimy tu o najliczniejszej grupie badanych dzieci, co więcej wyłącznie o danych deklaracyjnych opartych o wspomnienia najmłodszych (zapamiętany przez dziecko moment ini-

cjacji). W przypadku startu w korzystaniu z sieci, zwłaszcza w kontekście dyskusji o zachowaniach ryzykownych i projektowaniu skutecznych działań profilaktycznych, znacznie ważniejsze okazują się dane pochodzące od rodziców, ale także te dotyczące skrajnych podgrup wiekowych. Co pokazują w tym względzie inne badania?

Wyniki badań przeprowadzonych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę oparte m.in. na deklaracji rodziców jasno wskazują, że aż 30% dzieci w wieku 1-2 lat ma codzienny kontakt ze smartfonem, tabletem czy mobilną konsolą. Można jednocześnie przypuszczać, że obniżenie się wieku inicjacji w korzystaniu z sieci, jest pewną trwałą tendencją społeczną. Świadczyć mogą o tym zarówno obserwacje społeczne, jak i zmiany widoczne w wynikach badań. I tak np. jeszcze w 2008 roku odnotowywano, że blisko 16% dzieci rozpoczyna korzystanie z sieci przed ukończeniem 4 roku życia, 58% między 5 a 9 r.ż., 23% między 10 a 12, a jedynie 3% między 13 a 15 rokiem życia. Jak łatwo zauważyć, przytoczone wyniki pochodzą z czasu, kiedy mobilne formy dostępu do sieci, tak atrakcyjne zarówno dla dzieci jak i ich opiekunów, nie były tak łatwo dostępne.

Okazuje się więc, że jako rodzice i opiekunowie zachęcamy dzieci do korzystania z nowych technologii, oferując podopiecznym rozmaite formy dostępu do sieci. Kształtując w dzieciach potrzebę korzystania z nowinek technologicznych warto jednak rozważyć (bezpieczny!) sposób w jaki wprowadzamy nowe technologie w życie naszych podopiecznych. A czy mamy świadomość jak dzieci i młodzież korzystają z sieci? Czy słusznie mamy poczucie, że dzieci są w sieci bezpieczne?

Jak z sieci korzystają (samotność, brak bezpieczeństwa)?

Badania przeprowadzone dla (NASK) pokazały, że blisko 93% nastolatków (uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) korzysta z sieci codziennie. Dla porównania warto przytoczyć badania przeprowadzone jeszcze 2010 roku w 25 krajach UE (www.eukidsonline.net), które pokazały, że z sieci codziennie korzystało jedynie 60% nastolatków.

Podstawowym miejscem, w którym dzieci korzystają z dostępu do Internetu nadal jest dom rodzinny. Przy czym warto zauważyć, że badania EU Kids wskazują na fakt, że aż 49% dzieci ma dostęp do sieci we własnym pokoju i korzysta z tej możliwości całkowicie poza kontrolą opiekunów. Aktualne badania dla NASK także nie pozostawiają złudzeń co do „samodzielnosci” dzieci w wirtualnym świecie. Okazuje się, że blisko 70% dzieci w Polsce korzysta z Internetu samodzielnie, bez opieki rodziców. Co oznacza, że dorośli sporadycznie towarzyszą dzieciom w roli przewodnika po wirtualnym świecie – co piąte dziecko ma okazję poznawać

ten świat wraz z rodzicem, a jedynie co dziecięte w towarzystwie nauczyciela.

Samotność dzieci w tych doświadczeniach jest zaskakująca, tym bardziej, że rodzice wydają się świadomi zagrożeń wynikających z kontaktu dziecka z siecią. Jednocześnie chronią dzieci i towarzyszą im w trakcie poznawania codziennego świata (np. na podwórku, w piaskownicy, w pierwszych dniach przedszkola czy szkoły). Można więc zapytać, z jakich powodów nie ma nas dorosłych podczas doświadczania przez dziecko „życia wirtualnego”? Badania NASK i EU Kids pokazują, że rodzice najczęściej pytają dziecko o to, co robi w sieci i w związku z tym mają poczucie wiedzy na którym bazuje ich spokój i poczucie komfortu o bezpieczeństwo najmłodszych. Jednak okazuje się, że taka postawa jest złudna. Rodzice najczęściej są przekonani, że dzieci i młodzież korzystają z sieci w celu zdobywania informacji potrzebnych do szkoły, względnie kontaktują się ze znajomymi. Ponadto mają poczucie, że uruchomili wszelkie niezbędne zabezpieczenia, które uchronią dziecko przed niebezpiecznymi kontaktami czy zagrożeniami innego typu. Tymczasem rzeczywistość dzieci i młodzieży w sieci ujawniająca się w badaniach jest taka:

- większość dzieci nie informuje swoich rodziców i opiekunów szkolnych o problemach na jakie napotyka w sieci lub w kontakcie z siecią; wyrazistym przykładem tej postawy jest fakt nie informowania dorosłych o fakcie spotykania się w realnym życiu z obcym dorosłym poznanym w sieci (tylko niecałe 39% dzieci poinformowało o tym zdarzeniu rodziców/opiekunów, a niemal 30% badanych nie uprzedziło nikogo), pomimo świadomości zagrożenia, jakie to zachowanie ze sobą niesie (72% badanych ma świadomość zagrożenia bezpieczeństwa w związku ze spotykaniem dorosłych poznanych w sieci),
- dzieci doświadczają przemocy w sieci (blisko 32% wyzywania, 19% poniżania i ośmieszania, 13% straszenia, 13% podszywania się pod dziecko, 11% szantażu), o czym z rzadka informują dorosłych (39% nie powiedziało o takiej sytuacji nikomu, 20% poinformowało administratora, a jedynie 19% powiedziało rodzicom/opiekunom),
- niemal 95% nastolatków ma konto na jednym z portali społecznościowych, przy tym w 59% przypadków jest to Facebook, co ważne tylko 20% badanych nie publikuje na portalach swoich zdjęć, a tylko 58% ogranicza dostęp do swoich danych, ponieważ dba o ochronę swojej prywatności (niemal 22% nastolatków w ogóle nie widzi potrzeby ochrony danych widocznych na profilu, a 1,8% nie chroni swoich danych ponieważ nie umie tego zrobić).

Doceniając niewątpliwie korzyści płynące z użytkowania Internetu, warto zwrócić baczniejszą uwagę na niepokojące informacje płynące z cytowanych badań. Zakres negatywnych doświadczeń, jakie mają dzieci i młodzież w rezultacie korzystania z Internetu, jest alarmujący.

Problem nadmiernego korzystania z sieci

Odnosząc się do aktualnych wyników badań, nie sposób ominąć problemu nadmiernego zaangażowania najmłodszych

w korzystanie z sieci. Badania z ostatnich kilku lat pokazują, że nastolatki spędzają w sieci przeciętnie ok. 3 godziny dziennie. Warto dodać, że 3 godziny dziennie online, to także typowa ilość czasu poświęcana na korzystanie z sieci przez młodzież na świecie. Jednak dokładna analiza czasu przebywania online wskazuje, że aż 30% badanych dzieci pozostaje online cały czas, a blisko 39% jest online nawet w szkole. Co wydaje się zaskakujące aż 75% badanych zadeklarowało, że korzysta z sieci nawet w trakcie pobytu u znajomych, a 60% w drodze do szkoły. I choć sieć jest nieodłącznym elementem funkcjonowania nas wszystkich, to przytoczone dane powinny skłaniać do refleksji. Z jakich powodów?

Wyniki dwóch badań przeprowadzonych w odstępie dwóch lat (CBOS w 2013 i NASK w 2017) pokazały, że blisko 30% nastolatków ponosi negatywne konsekwencje związane ze zbyt długim czasem spędzaniem online (zaniebywanie bliskich, przyjaciół czy obowiązków szkolnych). Jest to wynik niepokojący, ponieważ wspomniany objaw może być traktowany jako podstawa do zaklasyfikowania dzieci do grupy ryzyka rozwoju nadmiernego używania Internetu. Co nie mniej ważne, odsetek nastolatków potencjalnie zagrożonych ryzykiem nadmiernego korzystania z sieci pozostaje od kilku lat niestety niezmienny. Okazuje się więc, że Internet pełni niezwykle ważną (zbyt ważną?) rolę w codziennym życiu nastolatków:

- 83% deklaruje pozostawianie w sieci dłużej, niż zakładali; 66% korzysta z sieci, aby poprawić sobie nastrój; 64% odczuwa irytację z powodu braku dostępu do sieci (NASK, 2017),
- blisko połowa (51%) dzieci deklaruje, że: „życie bez dostępu do Internetu byłoby nudne, puste lub pozbawione radości” (CBOS, 2014),
- niemal 4% młodzieży szkolnej uważa się za osoby zależne od Internetu (deklaruje, że korzystanie z Internetu generuje w ich życiu poważne problemy w codziennym funkcjonowaniu),
- 19% to osoby należące do grupy wysokiego ryzyka rozwoju problemu (osoby te przyznają, że czas jaki poświęcają na korzystanie z sieci powoduje w ich życiu pewne problemy).

Jak ocenić te dane w kontekście aktualnych badań nad zjawiskiem nadmiernego używania Internetu? W literaturze obserwuje się dużą rozpiętość danych dotyczących rozpowszechnienia uzależnienia od Internetu. Badania prowadzone w tym obszarze pokazały, że nadmierne korzystanie z Internetu daleko wykracza poza problem czasu poświęcanego na przebywanie online, i może dotyczyć od 2 do 6% polskich internautów. Badania światowe są w tym względzie nieco mniej optymistyczne, choć także wskazują na dużą rozpiętość danych w tym zakresie (zależnie od zastosowanych narzędzi diagnostycznych) – od 0.8% we Włoszech do 26.7% w Hong Kongu.

Należy przy tym zauważyć, że przytoczone dane pochodzą z badań obejmujących przede wszystkim starszą młodzież oraz osoby dorosłe. Skala omawianego problemu, szczególnie wśród najmłodszych użytkowników Internetu, może więc być niedoszacowana.

Obraz osoby nadmiernie korzystającej z sieci

Wyjdźmy poza suche dane statystyczne i zapytajmy o to: Kim są i jak funkcjonują osoby uzależnione od Internetu? Do tej grupy użytkowników można zaliczyć osoby, które tracą kontrolę nad czasem oraz sposobem używania Internetu. Traktują one sieć jako podstawową przestrzeń własnego funkcjonowania i spędzają w niej wiele godzin dziennie. Przejawiane przez użytkowników zaangażowanie w korzystanie z sieci związane jest także z negatywnymi konsekwencjami w realnym funkcjonowaniu. Co to oznacza?

Analiza literatury pozwala dostrzec powtarzający się opis cech charakteryzujących osobę korzystającą z Internetu nadmiernie:

- jest to najczęściej osoba młoda i raczej zamknięta w sobie (zwykle mężczyzna),
- mająca wysokie kompetencje w zakresie posługiwania się nowinkami technologicznymi,
- preferująca interaktywne formy spędzania czasu *online* (synchroniczne formy komunikacji *online*) i/lub wirtualne gry,
- chętnie pozostaje w sieci anonimowa, dzięki czemu czuje się w niej bezpiecznie,
- subiektywne poczucie komfortu zyskuje dzięki przekonaniu, że anonimowość chroni ją przed potencjalnym odrzuceniem ze strony innych internautów,
- w konsekwencji aktywnie poszukuje kontaktów społecznych i kreuje się na osobę kompetentną, towarzyską i atrakcyjną, czasami manipulując w tym celu opisem własnej tożsamości,
- bardzo często używa sieci, aby odwrócić w czasie pracę lub inne ważne i pilne obowiązki, poprawić sobie nastrój lub zapomnieć o przykrych wydarzeniach, czy też odreagować stres,
- poza światem wirtualnym jest to często osoba samotna, o niskich kompetencjach społecznych, mająca niewielką sieć wsparcia społecznego lub też prawie całkowicie wyizolowana społecznie,
- zazwyczaj jest to osoba nieśmiała, mająca niską samoocenę, a także wykazująca deficyty w zakresie kompetencji, w konstruktywnym radzeniu sobie ze stresem.

Przestrzeń wirtualna pozwalająca na zaspokajanie istotnych potrzeb może więc być na tyle atrakcyjna dla osób o opisanej charakterystyce, że stanie się podstawowym środowiskiem, w którym osoby te będą chciały funkcjonować.

Stanowi bowiem dla nich łatwo dostępne, efektywne i kuszące źródło pozytywnych wzmocnień – atrakcyjną alternatywę w stosunku do realnego świata i codziennych problemów. Dla części użytkowników jest ona na tyle atrakcyjna, że osoby te tracą kontrolę nad własnym zachowaniem spędzając w sieci większość dnia.

Obserwowany brak kontroli nad czasem korzystania z Internetu należy do najczęściej wymienianym w literaturze czynników związanych z nadmiernym korzystaniem z Internetu. Warto jednak zauważyć, że nie jest to jedynie efekt fascynacji siecią, a przyczyna poważnych problemów w funkcjonowaniu tych osób, tj. negatywnych skutków nadmiernego korzystania z Internetu. Poczucie komfortu psychicznego zyskiwane dzięki wirtualnym doświadczeniom jest bowiem pozorne i „kupowane” za bardzo wysoką cenę.

Konsekwencje nadmiernego używania Internetu mogą dotyczyć różnych obszarów realnego funkcjonowania użytkownika, zarówno odnoszących się do świata społecznego, jak i funkcjonowania osoby.

Tab. 1. Negatywne konsekwencje nadmiernego używania Internetu.

Konsekwencje społeczne: relacje społeczne	Konsekwencje podmiotowe: osobiste funkcjonowanie jednostki
• zaburzenia ważnych relacji społecznych -rodzinnych, zawodowych, towarzyskich, sąsiedzkich • wzrastające stopniowo obiektywne wyizolowanie społeczne • postępująca samotność oraz poczucie wyizolowania • zaniedbywanie obowiązków w pracy, szkole, rodzinie • znaczne obniżenie efektywności wykonywanych zadań • zanik inicjatywy w kontaktach społecznych • pogarszanie się umiejętności współpracy z innymi ludźmi w różnym wieku • nadmierne ujednolicanie środowiska społecznego	• zaburzenia emocjonalne • utrata kontroli nad zachowaniem • zaburzenia poczucia własnej tożsamości • zmniejszenie potrzeb seksualnych i/lub zaspokajanie potrzeb seksualnych <i>on-line</i> • zaburzenia poznawcze • zawężenie zainteresowań • rezygnacja z dotychczasowych przyjemności i innych, niż w sieci, źródeł rozrywki • zmiany w zakresie umiejętności komunikacyjnych • zaniedbywanie zdrowia i pogorszenie się jego stanu • zaniedbywanie higieny osobistej

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kaliszewska (2010)

Wymienione w Tab. 1. negatywne skutki nadmiernego używania Internetu nie stanowią wyczerpującej listy objawów obserwowanego zjawiska, ukazują jednak listę możliwych negatywnych konsekwencji związanych z nadmiernym używaniem Internetu, stworzoną na podstawie dotychczasowych badań. Jej prezentacja ma na celu ukazanie złożoności

omawianego problemu i wskazanie jego różnorodnych skutków.

Lepiej zapobiegać niż leczyć

Śledząc doniesienia pojawiające się w mediach, dotyczące efektów korzystania z Internetu, można niekiedy odnieść błędne wrażenie, że samo posiadanie dostępu do sieci negatywnie wpływa na jakość funkcjonowania dzieci, młodzieży czy osób dorosłych. Wydaje się jednak, że mówienie o ogólnym negatywnym wpływie Internetu, na jakość funkcjonowania jego użytkowników, jest nieuprawnione. Kwestią kluczową dla zjawiska nadmiernego używania Internetu, jest sposób, w jaki zasoby i możliwości Internetu są wykorzystywane przez użytkowników, a także motywacja do korzystania z sieci w określony sposób.

Jako opiekunowie dzieci i młodzieży nie jesteśmy bezradni wobec tego, jak nasi podopieczni wykorzystują Internet. Tym bardziej nie możemy pozostawać obojętni wobec niepokojących sygnałów wskazujących na to, że część dzieci i młodzieży daleka jest od korzystania z Internetu w sposób funkcjonalny.

Co można i bez wątplenia warto zrobić, aby ustrzec dzieci i młodzież przed negatywnymi konsekwencjami korzystania z Internetu?

Przede wszystkim podejmować aktywną rolę „przewodnika” dziecka rozpoczynającego swoją „przygodę” z Internetem. Uczyć celowego i użytkowego korzystania z tego nowego medium, poprzez wprowadzanie zasad bezpiecznego używania Internetu, w określonych ramach czasowych. Dobrym przykładem jest e-edukacja – jako szansa na konstruktywne włączanie wiedzy o sieci do funkcjonowania dzieci i młodzieży (Internet jako środowisko funkcjonowania).

I co niezwykle ważne, wzmacniać zasoby dziecka i wspierać jego rozwój w różnych obszarach, ale też aktywnie uczestniczyć w rozwoju dziecka – ucząc je m.in. konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych, działania celowego w ogóle (nie tylko w kontakcie z siecią), rozwijając szeroko pojmowane kompetencje społeczne, rozbu-

dzać zainteresowania w różnych obszarach i zachęcając do aktywnej eksploracji własnego naturalnego otoczenia.

Warto przy tym pamiętać, że wielu zachowań, w tym nawyków związanych z korzystaniem z Internetu, dzieci uczą się od własnych opiekunów. W tym kontekście konstruktywne korzystanie z Internetu przez dzieci wymaga, abyśmy sami potrafili z Internetu korzystać i to korzystać funkcjonalnie i użytkowo.

Wreszcie podejmowanie się roli „przewodnika” dziecka w świecie, nie tylko w świecie Internetu, wymaga czasu i zaangażowania w życie dziecka w ogóle. I choć to stwierdzenie z pozoru może się wydawać banalne, to w kontekście informacji mówiących o dzieciach spędzających w Internecie samodzielnie kilka godzin dziennie, przestaje takim być.

Budzi natomiast zasadny niepokój pytanie o to, czy niekiedy zachęcanie dzieci do korzystania z Internetu nie jest takim samym zachowaniem opiekunów, jak przysłowiowe „sadzenie dziecka przed ekranem telewizora” - wygodnym sposobem na łatwe zorganizowanie dziecku wolnego czasu. To prosta droga do wykształcenia w dziecku przekonania, że świat wirtualny jest atrakcyjniejszy niż realny. W konsekwencji może to spowodować, że zasadniczym miejscem aktywności dziecka stanie się przestrzeń wirtualna, a skutki takiego stanu rzeczy będą niestety negatywne i jak najbardziej realne.

Podsumowanie

Korzystanie z Internetu jest dzisiaj koniecznością, bez której trudno wyobrazić sobie współczesnego ucznia czy efektywnego pracownika. Sprzyja rozwijaniu wiedzy i kompetencji, będąc współczesnym „oknem na świat”, jednak pod warunkiem, że jest wykorzystywane konstruktywnie. Warto zadbać o to, aby korzystanie z Internetu stało się kolejnym narzędziem poznawania świata oraz budowania relacji i więzi społecznych, jakim dysponują dzieci i młodzież.

Katarzyna Kaliszewska-Czeremska – dr psychologii.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Temat	Koordinator
1. Sieć dyrektorów placówek oświatowych	S. Bloch, J. Garcorz
2. Sieć nauczycieli matematyki	M. Bugiel
3. Sieć nauczycieli geografii	A. Zimończyk
4. Sieć bibliotekarzy	Nauczyciele - bibliotekarze

Jacek Żyro

ROLA PORADNICTWA ZAWODOWEGO W PRZYGOTOWANIU PRACOWNIKA NOWOCZESNEGO W KONTEKŚCIE DUALNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA

Pracownik nowoczesny

Procesy zachodzące na współczesnym rynku pracy wymagają nowego typu pracownika wyposażonego w kompetencje cywilizacyjne, przygotowanego do edukacji ustawicznej (na każdym poziomie wykształcenia i w każdym zawodzie), mobilnego i umiającego dostosować się do coraz szybszych zmian.

Gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje społeczeństwa informacyjnego – korzystającego z wiedzy i informacji, umiejętności jej przetwarzania, ciągłego uczenia się, innowacyjności i kreatywności. Tym wymaganiom mogą sprostać pracownicy nowocześni (charakteryzujący się m.in. otwartością, przebojowością, inicjatywą, wyobraźnią, elastycznością, empatią, aspiracjami oświatowymi i zawodowymi, umiejętnością korzystania z technologii informatycznych, dbałością o zdrowie, ceniący życie pozazawodowe: work-life balance itp.). Tego typu cechy można wykształcić w ludziach poprzez odpowiednie wychowanie i socjalizację. Pracę należy rozpocząć od najwcześniejszych lat, pracując nie tylko z dziećmi i młodzieżą, ale również angażując w to rodziców, nauczycieli oraz pracodawców. Wskazane jest, aby szkoły wykorzystywały wiedzę dotyczącą rynku pracy posiadaną, m.in. przez urzędy pracy. Procesy te powinny być wspierane mądrą polityką państwa. Współdziałanie wszystkich podmiotów, mających realny wpływ na rynek edukacyjny i rynek pracy, powinno przynieść zamierzone rezultaty – wykształcić odpowiednich fachowców oraz zminimalizować liczbę osób o niedostosowanych zawodach i kwalifikacjach do własnych predyspozycji psychofizycznych oraz potrzeb rynku pracy.

Dualny system kształcenia zawodowego

Działania szkoły mające na celu przygotowanie przyszłych pracowników, powinny w większym stopniu kłaść nacisk na wyposażenie ucznia w praktyczną wiedzę zawodową – uzyskanie kompetencji zawodowych. Równie ważne jest także zaszczepianie w świadomości przyszłego pracownika dbałości o mienie firmy, kształtowanie postaw pracownika nowoczesnego, poszanowania pracy i etyki zawodowej. W procesie tym powinni brać czynny udział szkolni doradcy zawodowi, współdziałający z nauczycielami, pedagogami, rodzicami oraz pracodawcami (np. w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego).

Współpraca pomiędzy przedstawicielami szkoły i pracodawcami powinna być powtarzalna, obejmować cykliczne spotkania na różnych poziomach: dyrekcji szkół i zakładów pracy oraz grup zadaniowych złożonych z określonych specjalistów. Zakres zadań, wspomnianych grup roboczych, powinien dotyczyć, m.in. wypracowania

strategii wzajemnej współpracy, przygotowania miejsca pracy, określenia zapotrzebowania na określonych nauczycieli zawodu (m.in. praktyków – pracujących w branżach, w których mogą uczyć) oraz zdiagnozowania potrzeb szkoleniowych i doszkolenia nauczycieli zawodu. Aby zwiększyć szanse na podjęcie pracy szkoła powinna wyposażyć swoich absolwentów w dodatkowe uprawnienia zawodowe, np. uprawnienia SEP (Stowarzyszenie Elektryków Polskich), uprawnienia spawalnicze, prawo jazdy, specjalistyczne programy komputerowe, itp. - w zależności od danego zawodu. Może to być urzeczywistnione poprzez realizację projektów wykorzystujących Fundusze Europejskie.

Uruchamianie w szkołach określonych kierunków kształcenia powinno być poprzedzone dogłębną analizą potrzeb rynku pracy, a nie tylko aktualnymi możliwościami zaplecza dydaktycznego i warsztatowego szkoły. Należałoby zwiększyć elastyczność i możliwości szkoły związane z otwieraniem aktualnie potrzebnych kierunków i zamykaniem zbędnych. Jest to bez wątpienia bardzo trudne do zrealizowania, należy podejmować jednak różnego rodzaju inicjatywy umożliwiające wprowadzenie wspomnianych postulatów.

Centra szkoleniowe

Absolwenci kończący szkołę powinni być wyposażeni w niezbędne kompetencje umożliwiające podjęcie pracy – szkoła zawodowa musi uczyć zawodu. Szkoły powinny być wyposażone w odpowiednie pracownie (np. krawieckie, komputerowe, elektryczne, mechatroniczne itp. - w zależności od profilu szkoły). Powinny dysponować także „poligonami”, w których uczniowie – młodszych klas – mogą (bez obawy o zniszczenie maszyn, produktów, mienia firmy bądź klienta) ćwiczyć, przykładowo: kafelkowanie, murowanie, montowanie instalacji wodno-kanalizacyjno-gazowych, elektrycznych, układanie fryzur na tzw. „główkach fryzjerskich” itp. Takie pomieszczenia można przygotować i wyposażyć sposobem gospodarczym (na dodatek niektóre materiały mogą być wielokrotnie wykorzystywane). Wspomniane „poligony zawodowe”, czy też bazy lub centra szkoleniowe mogą być wspólne dla kilku szkół z danego terenu, mogą pracować na dwie zmiany, można je także udostępniać ośrodkom szkoleniowym, pracodawcom itp. (lub też pracodawcy mogą udostępniać swoje odpowiednio wyposażone warsztaty szkołom lub ośrodkom szkoleniowym – model powinien zostać wypracowany w zależności od możliwości i warunków lokalnych). Wspólne porozumienie na poziomie danego miasta czy powiatu pozwoli zmniejszyć środki związane z funkcjonowaniem, a zaoszczędzone, czy też zarobione środki finansowe będzie można przeznaczyć na wyposażenie i aktualizowanie nowoczesnej bazy sprzętowo-materiałowej. Sporym ułatwieniem w realizacji wyżej wymienionych po-

stulatów powinny być działania Rządu – zarezerwowanie w nowej perspektywie budżetowej ponad 1 mld euro na doposażenie szkół zawodowych¹ oraz reforma szkolnictwa zawodowego (wprowadzenie dualnego systemu kształcenia, włączanie pracodawców w proces kształcenia i egzaminowania, powołanie dwustopniowej szkoły branżowej oraz utworzenie Korpusu Fachowców i specjalnego Funduszu Rozwoju Edukacji Zawodowej).

Powinność pracodawców w przygotowaniu zawodowym młodzieży

Konieczne jest wykorzystanie potencjału finansowo-technicznego pracodawców oraz zachęcenie ich do angażowania się we współorganizowanie omawianych powyżej pracowni. Pracodawcy, którzy wezmą uczniów starszych klas, wstępnie wykwalifikowanych w pracowniach i „poligonach” szkolnych na praktyki, powinni zapewnić im dostęp do maszyn, urządzeń, nowoczesnych technologii oraz uczyć ich etosu pracy – właściwych postaw pracowniczych. Dzięki takim działaniom pracodawcy będą mogli wykształcić przyszłego pracownika pod kątem swojej kultury organizacyjnej, a najlepszym zaproponować pracę. Pozwoli im to zaoszczędzić wiele czasu i środków potrzebnych na rekrutację i adaptację nowych kadr. Praktyka nie może być iluzją. Realizacja tego aspektu jest podstawową powinnością, także pracodawców (nie można narzekać na złe przygotowanie praktyczne absolwentów, jednocześnie niewłaściwie realizując praktyki i staże zawodowe lub w ogóle nie uczestniczyć w procesie przygotowania zawodowego). Przy czym praktyki te powinny być przygotowane wspólnie przez kompetentnych przedstawicieli pracodawców oraz szkoły. Bardzo istotną sprawą jest również kwestia dotycząca kontrolowania oraz ewaluacji prowadzonej nauki zawodu i bieżącego reagowania na pojawiające się problemy. Jak zwykle wszystkie zmiany należy rozpocząć od siebie. Uczmy nasze dzieci, naszych wychowanków poszanowania pracy na naszym przykładzie. Niech nasz trud i zaangażowanie w osiąganiu profesjonalizmu, wypełnianiu obowiązków nowoczesnych pracowników będzie dla nich wzorem. Taki trud trzeba ponieść..

Niedomagania modelu kształcenia zawodowego – deficyt doradców zawodowych

Przedstawiony powyżej model współpracy głównych stron rynku pracy w obszarze kształcenia edukacyjno-zawodowego, ciągle - w praktyce - daleki jest od ideału. Stałe spory odsetek absolwentów kończących szkoły zawodowe różnych szczebli, ma nieodpowiednie kwalifikacje lub nie chce pracować w wyuczonym zawodzie (jest to, m.in. skutkiem przypadkowości w wyborze szkoły i efektem niewystarczającej liczby szkolnych doradców zawodowych). Dlatego m.in. spora część absolwentów nie jest przygotowana do wejścia na rynek pracy, ani pod względem zawodowym, ani pod kątem szukania pracy i pożądanych zachowań pracowniczych. Potwierdzeniem opisanej sytuacji są m.in. badania *Fundacji Warsaw Enterprise Institute*. Pokazują one, że odsetek uczniów którzy skorzystali z pomocy doradcy zawo-

dowego w wyborze ścieżki zawodowej kształtuje się odpowiednio: „dla zasadniczych szkół zawodowych jest to 14,1 proc. uczniów, dla techników 9,9 proc., a dla liceów ogólnokształcących 35,3 proc. Nie szokuje więc fakt, że zaledwie 1,3 proc. uczniów wskazuje doradcę zawodowego jako osobę mającą wpływ na decyzje zawodowe”². Sytuację tę powinny poprawić działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, wprowadzające realnie działający system doradztwa edukacyjno-zawodowego do szkół podstawowych.

Innym widocznym postulatem wynikającym z powyższych badań oraz z badań prowadzonych przez Powiatowy Urząd Pracy w Rybniku³ jest konieczność prowadzenia działań doradczych od najwcześniejszych lat przedszkolnych i szkolnych. Tylko długotrwałe, systematyczne oraz programowe oddziaływania doradców zawodowych mogą wpłynąć na kreowanie wzorców pracownika nowoczesnego, elastycznego, zmotywowanego do całościowej nauki. Dlatego tak istotne jest zapewnienie stałego kontaktu dzieci i młodzieży z odpowiednio przygotowanym doradcą zawodowym. Może to być zrealizowane poprzez rozwiązania systemowe zapewniające stałe zatrudnienie doradców zawodowych w każdym typie szkoły na pełnym etacie. Póki jednak nie jest to standardem, uzupełnieniem może być realizacja projektów (np. finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego) wprowadzających doradców zawodowych do szkół. Innym sposobem może być wykorzystanie dostępnych doradców zawodowych zatrudnionych w innych instytucjach, jak urzędy pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ochotnicze hufce pracy, akademickie biura karier. Minusem takich rozwiązań jest z reguły brak możliwości prowadzenia indywidualnego, długotrwałego procesu doradczego ze wszystkimi uczniami potrzebującymi takiej pomocy.

Kontinuum poradnictwa całonocowego – Rybnicka Platforma Poradnictwa Zawodowego

2

Gazeta

Prawna:

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/945772,szkolenie-zawodowe-w-polsce-nie-dziala.html> (22.05.2016)

³ Szczegółowe informacje dot. potrzeby i rangi poradnictwa całonocowego można znaleźć w raportach: O potrzebie poradnictwa zawodowego w szkole. Raport cząstkowy z projektu: „Azymut – moja pasja, moja szkoła, mój zawód, moja praca”: file:///C:/Users/PUP_RYBNIK/Downloads/O%20potrzebie%20poradnictwa%20zawodowego%20w%20szkole.%20Raport%20cz%C4%85stkowy%20z%20projektu%20Azymut%20%20moja%20pasja,%20moja%20szko%C5%82a,%20m%C3%B3j%20zaw%C3%B3d,%20moja%20praca.%20(5).pdf

Raport z badań potrzeb edukacyjnych rynku pracy w ramach koncepcji „Szkoła+”: file:///C:/Users/PUP_RYBNIK/Downloads/Raport%20z%20bada%C5%84%20potrzeb%20edukacyjnych%20rynku%20pracy%20w%20ramach%20koncepcji%20E2%80%9ESzko%C5%82a+%E2%80%9D.pdf

Raport z badań socjologicznych przeprowadzonych wśród absolwentów rejestrujących się w PUP Rybnik: file:///C:/Users/PUP_RYBNIK/Downloads/Raport%20z%20bada%C5%84%20socjologicznych%20przeprowadzonych%20w%20Br%C3%B3d%20absolwent%C3%B3w%20rejestruj%C4%85cych%20osi%C4%99%20w%20PUP%20Rybnik%202011.pdf

¹ Informacja przytoczona za „Gazetą Prawną”:

<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/944164,zawodki-brak-wyposazenia.html> (17.05.2016)

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną kwestię – aby okres oddziaływania doradców był odpowiednio wystarczający na dokonywanie zmian lub podtrzymywanie pozytywnych postaw, działania doradcze powinny być realnie i formalnie usieciowione. Sformalizowane sieci usług doradczych powinny zapewniać dobry przepływ informacji, wymianę doświadczeń, możliwość zapoznania się z wieloma programami prowadzonymi przez doradców z różnych instytucji. Znajomość specyfiki pracy doradców – w ramach kontinuum poradnictwa – powinna ułatwiać koordynację, brak powtarzalności programów oraz wypracowanie najskuteczniejszych metod pracy w stosunku do konkretnych grup klientów. Przykładem takich działań jest Rybnicka Platforma Poradnictwa Zawodowego (RPPZ) – realnie działająca sieć doradcza, zrzeszająca 14 instytucji rynku pracy, edukacji i przedstawicieli pracodawców. Jej działania już od 11 lat przybierają różną formę, skierowane są do szerokiego grona odbiorców. Jest ona zapleczem metodyczno-informacyjnym, doradczym *know-how* dla lokalnego środowiska doradców, nauczycieli i pedagogów⁴.

Dzięki systematycznym działaniom RPPZ, udało się stworzyć realne kontinuum pomocy doradczej: od wcze-

sných lat szkolnych aż po emeryturę, od doradcy akompaniatora po coacha kariery. Rybnicka Platforma Poradnictwa Zawodowego jest więc przykładem realnie działającej sieci doradców zawodowych oraz wzorem lokalnego partnerstwa instytucjonalnego. W związku z tym instytucje wyżej wymienionych resortów mogą realnie, w sposób skoordynowany współpracować, realizując wspólny cel, jakim jest przygotowanie nowej generacji kadr do współczesnego rynku pracy.

Konieczność rozwiązań systemowych

Wyszkolenie pracownika innowacyjnego, umiającego sprostać wymaganiom gospodarki opartej na wiedzy, wymaga rozwiązań systemowych, dużego zaangażowania wszystkich podmiotów na każdym szczeblu (lokalnym, regionalnym, centralnym, europejskim) oraz spójnego ich współdziałania. Pojedyncze działania poszczególnych instytucji, szkół, czy pracodawców mogą przynieść rozwiązania doraźne, nie spełnią jednak pożądaných i długofalowych wymagań współczesnego rynku pracy. Doradcy zawodowi, jako ważny podmiot układu instytucjonalnego, świadomie współkreujący politykę równoważenia strony popytowej i podaźowej rynku pracy, są niezwykle ważkim i trudnym do zastąpienia komponentem wyżej wymienionego systemu.

Jacek Żyro – doradca zawodowy, socjolog, odpowiada za pracę działu poradnictwa zawodowego w Powiatowym Urzędzie Pracy w Rybniku. Współtwórca i przedstawiciel Rybnickiej Platformy Poradnictwa Zawodowego – lokalnego partnerstwa na rzecz planowania i rozwoju zawodowego.

I. KADRA KIEROWNICZA OŚWIATY

Temat	Forma szkolenia	Koordynator
I/1 Stosowanie przepisów prawa pracy w praktyce kadrowej.	W	S. Bloch
I/2 Szkolenie BHP dla kadry kierowniczej oświaty.	W	S. Bloch
I/3 Kontrole techniczne oraz w zakresie prawa pracy w placówkach oświatowych.	W	S. Bloch
Sieć współpracy i samokształcenia (warsztaty w zakresie prawa pracy)	SC	S. Bloch J. Garcorz
I/4 Odpowiedzialność porządkowa i dyscyplinarna nauczyciela.	W	J. Garcorz S. Bloch
I/5 Bezpieczeństwo dziecka w świetle obowiązujących aktów prawnych.	W	S. Bloch
I/6 Zarządzanie pracą zespołową nauczycieli w oparciu o metody coachingowe.	W	M. Bugiel

⁴ Szczegółowy opis szerokiej działalności RPPZ jest zawarty na stronie PUP Rybnik: http://www.pup-rybnik.pl/informacje_dla_pracodawcow/rybnicka_platforma_poradnictwa_zawodowego.html

Urszula warczok

WYCHOWAWCZA ROLA SZKOŁY

KILKA SPOSTRZEŻEŃ I REFLEKSJI, KTÓRE MOŻNA WYKORZYSTAĆ W PRACY WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY

Obecna reforma edukacji zakłada między innymi wzmocnienie wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkoły poprzez szersze uwzględnienie w podstawie programowej zadań wychowawczo-profilaktycznych.

Nie oznacza to jednak, że do tej pory funkcja (rola) szkoły w jej działaniach wychowawczych i profilaktycznych była niewielka (mało znacząca). Z perspektywy czasu z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że bez względu na zmiany (dotychczasowe reformy), które miały i mają miejsce w polskiej oświacie, nie zwalniały szkoły, a mam tu na myśli nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły, z realizacji zadań wychowawczych. Warto więc, będąc na etapie wdrażania kolejnych zmian, wykorzystać zarówno własne, jak i dotychczasowe doświadczenia z działań wychowawczych i profilaktycznych szkoły.

Na jakość działań wychowawczych wpływa wiele czynników. Z pewnością najważniejszym jest czynnik ludzki, począwszy od dyrektora szkoły, poprzez grono pedagogiczne, w tym wychowawców, pedagogów szkolnych oraz pracowników administracyjno-obslugowych.

Ramami tych działań jest zawsze prawo oświatowe (przepisy prawne), które szkole wyznacza rolę wspierającą rodziców. Stąd bardzo ważna jest współpraca szkoły z domem.

Poznanie środowiska

Poznanie środowiska rodzinnego ucznia i jego podmiotowe postrzeganie powinno być i jest punktem wyjścia w realizacji zadań wychowawczych szkoły. Dziecko – uczeń nie ma wpływu na wybór swojej rodziny, stąd bardzo ważne jest poznanie jego środowiska rodzinnego.

W zależności od etapu kształcenia, w sytuacjach szczególnie trudnych, wymagających wyjątkowego wsparcia szkoły, warto wykorzystać informacje i doświadczenia poprzedniego środowiska wychowawczego (przedszkola, szkoły), ponieważ uczeń i jego rodzice, szczególnie na wyższym etapie kształcenia, często nową szkołę, a więc nowe środowisko wychowawcze, traktują jako nowy etap dziecka-ucznia, gdzie nie ma obciążenia związanego z dotychczasową sytuacją, czy problemami szkolnymi. Dla ich dobrego samopoczucia, a nawet bezpieczeństwa jest to bardzo istotne i może wpływać na dalsze relacje, a co za tym idzie, na współpracę.

Każda szkoła od nowego roku szkolnego zobowiązana jest do opracowania programu wychowawczo-profilaktycznego, który jest kierunkowskazem w realizacji zadań wychowawczych szkoły. Wiadomo, jak wcześniej wspomniano, u jego podstaw są przepisy prawa, ale również opracowana wizja i misja szkoły. Sylwetka naszego

absolwenta to cel, do jakiego w pracy wychowawczej dąży dana szkoła.

Znany jest szeroko pojęty potencjał w zasobach ludzkich i materialnych, jakim dysponuje każda szkoła. Stąd bardzo ważna jest diagnoza, kogo w realizacji swojego zadania będziemy wspierać?

Warto więc w zależności od etapu kształcenia poznać środowisko ucznia, jak i samego ucznia przy pomocy ankiet oraz indywidualnych rozmów. Ankiety, których adresatami są rodzice, mogą być anonimowe i z pewnością dostarczą sporo istotnych informacji. Na dalszych etapach kształcenia warto przeprowadzić je wśród uczniów. W obu przypadkach należy pamiętać, aby ankiety opracowane zostały we własnej szkole, bo tylko wtedy można otrzymać informacje, które w znacznym stopniu ukierunkują działania wychowawcze i profilaktyczne. Nie oznacza to jednak, że nie można posiłkować się propozycjami innych ankiet.

Aby w miarę dobrze poznać środowisko uczniowskie, analizy ankiet powinni dokonywać wychowawcy klas, którzy jako pierwsi mają kontakt z uczniem i jego rodzicami. Następnie na bazie tej analizy wyznaczony zespół nauczycieli pod kierunkiem pedagoga czy pedagogów dokonuje pewnych zestawień, podsumowań, opracowuje wnioski, które należy uwzględnić w planowaniu działań profilaktyczno-wychowawczych szkoły. Tutaj należy podkreślić rolę wychowawcy klasy, który ma do spełnienia bardzo ważne zadanie w realizacji wychowawczej roli szkoły. Powinien on wspierać wszechstronny rozwój uczniów, pamiętając o zachowaniu ich poczucia bezpieczeństwa. Bardzo ważna w pracy szkoły jest współpraca między nauczycielami uczącymi w danym zespole klasowym, jak również pomiędzy wychowawcami na danym poziomie klas w ramach zespołów wychowawczych. Warsztat pracy wychowawcy klasowego czy zespołów wychowawczych, to już temat kolejnych rozważań.

Współpraca z rodzicami

Zadaniem szkoły jest wspieranie rodziców, czy opiekunów prawnych w wychowaniu dzieci, a naszych uczniów. Stąd istotną rolę odgrywają działania szkoły w tym kierunku.

Rodzic w kontaktach ze szkołą, a dokładnie z dyrektorem, nauczycielami, pedagogami czy innymi pracownikami szkoły musi mieć poczucie, że jest szanowanym i równym partnerem bez względu na swój status materialny. Wszystko jest dla dobra oraz bezpieczeństwa jego dziecka, a naszego ucznia.

Współpraca z rodzicami ma różne formy: począwszy od zebrań tzw. ogólnoszkolnych, poprzez klasowe, indywidualne konsultacje, czy spotkania rodziców, którzy zainteresowani są pogłębieniem swojej wiedzy w ramach organizowanej „Szkoły dla rodziców”.

Na udział rodziców w wyżej wymienionych formach wpływają różne czynniki. Ważne jednak jest, aby ze strony szkoły ta propozycja form współpracy, mająca na celu ich wspieranie, była przemyślana, usystematyzowana, a przede wszystkim bardzo dobrze przygotowana. Stąd warto zwrócić uwagę na oczekiwania rodziców - wynikające z ankiet i indywidualnych rozmów, które należy uwzględnić w tematyce pedagogizacji w trakcie zebrań ogólnoszkolnych, jak również klasowych. Dobór osób prowadzących spotkania ma duży wpływ na odbiór treści pedagogizacji. Zebrania klasowe, ich przebieg również muszą być przez wychowawców bardzo przemyślane i dobrze przygotowane w czasie. Nie mogą być zbyt krótkie (wtedy rodzic stwierdza, że dłużej jedzie w jedną stronę do szkoły, niż trwa zebranie), ani zbyt długie, aby nie zanudzać. Rodzic ma wyjść z takiego zebrania z poczuciem wsparcia i dobrze wykorzystanego czasu.

Warto więc przygotowując się do spotkania z rodzicami, aby wychowawca podzielił je, na przykład na 3 części.

W pierwszej zawarł informację o zespole klasowym: jego sukcesach (na początku), jak i niedociągnięciach, problemach (w dalszej części). Trzeba zwrócić uwagę na formę przekazu. Indywidualne problemy należy omawiać poza ogólnym spotkaniem.

Druga część to krótka pedagogizacja, której temat jest spójny z programem wychowawczo-profilaktycznym szkoły, jak również z wnioskami płynącymi z ankiet.

Trzecia część to z rozmowa z rodzicami, poszukiwanie rozwiązań, dzielenie się spostrzeżeniami, jak i doświadczeniem. Można tu stosować różne metody i formy w zależności od predyspozycji i kompetencji wychowawczych wychowawcy. Jest to bardzo istotne, bowiem rodzice czują się wtedy ważnymi partnerami, a przede wszystkim mają poczucie wsparcie ze strony szkoły.

Każdy rodzic lubi, aby jego dziecko było chwalone. Warto o tym pamiętać! Ale musi też wiedzieć o problemach,

jakie ono stwarza. W jaki sposób zostanie o tym poinformowany, to zależy od wychowawcy i świadczy o jego warsztacie pracy.

Trudne sprawy dotyczące uczniów należy omawiać w trakcie konsultacji indywidualnych, na które nie zawsze starczy czasu w trakcie spotkań ogólnoszkolnych czy klasowych. Dlatego warto w szkołach wyznaczyć w danym roku szkolnym dla rodziców stały termin konsultacji indywidualnych z nauczycielami np.: pierwszy poniedziałek czy jakiś inny dzień tygodnia. Wtedy rodzic, pomimo swoich innych obowiązków, będzie mógł sobie swój czas rozplanować, no i będzie o tym pamiętał.

Bardzo ważną pozycję w spełnianiu wychowawczej roli szkoły spełnia pedagog, który ściśle współpracuje z wychowawcami, nauczycielami, dyrektorem i rodzicami. Jest koordynatorem większości działań, nie mówiąc o jego roli w kontaktach z rodzicami, uczniami czy nauczycielami. Dlatego jego osobowość ma bardzo znaczący wpływ na jakość podejmowanych działań wychowawczo-profilaktycznych szkoły.

Dzieląc się spostrzeżeniami (refleksjami), pragnę jeszcze raz podkreślić znaczenie kompetencji rady pedagogicznej, Warto więc w szkole stwarzać warunki do systematycznego doskonalenia i aktualizowania wiedzy nauczycieli oraz ich umiejętności w szeroko pojętym zakresie. W obecnym czasie warto zwrócić uwagę na wzrost umiejętności w zakresie kontaktów interpersonalnych w tym mediacji.

Kompetentna rada pedagogiczna to fundament w realizacji kierunków polityki oświatowej państwa, a w tym roku szkolnym będzie podstawą wzmocnienia wychowawczej roli szkoły.

dr Urszula Warczok – konsultant RODN i IP „WOM” w Rybniku.

VIII. POMOC PSYCHOLOGICZNO- PEDAGOGICZNA

Temat	Forma szkolenia	Koordynator
VIII/1 Wpływ zaburzeń integracji sensorycznej na funkcjonowanie dziecka w przedszkolu i szkole. Diagnostyka i terapia SI.	KD	S. Bloch
VIII/2 Diagnostyka i terapia dysleksji.	W	M. Pyszny
VIII/3 Jak nauczyciel może wspomagać ucznia z dysfunkcjami? (Zespół Aspergera, Autyzm, ADHD)	W	M. Pyszny
VIII/4 Wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego.	W	B. Klima
VIII/5 Konstruowanie IPET dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.	W	B. Klima
VIII/6 Jak prawidłowo organizować edukację uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych?	W	B. Klima
VIII/7 Praca z uczniem w klasie integracyjnej.	W	B. Klima
VIII/8 Jak diagnozować osiągnięcia ucznia?	W	A. Zimończyk
VIII/9 Od obserwacji po pomiar dydaktyczny.	W	A. Zimończyk

Beata Klima

RZECZ O EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Na rok szkolny 2017/2018 Ministerstwo Edukacji Narodowej w *Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa* jako jeden z priorytetów wyznaczyło: „Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty”¹.

Co to jest edukacja włączająca, inaczej - inkluzja?

Edukacja włączająca, najprościej sprawę ujmując, polega na tym, że dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczy się w klasie ogólnodostępnej wraz ze swoimi rówieśnikami. Oznacza to, że każda szkoła powinna być przygotowana do przyjęcia w swe progi dziecka niepełnosprawnego. Czy tak jednak jest? W niniejszym artykule pragnę się nad tym zastanowić.

Przekonanie, że wszystkie dzieci powinny uczyć się wspólnie wywodzi się z praw człowieka. W *Konwencji ONZ o Prawach Dziecka* czytamy: „Państwa-Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans Państwa-Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym [...]. Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa-Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille’a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych. Państwa-Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa-Strony zapewnią, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych”².

Edukacja włączająca jest też główną polityką edukacyjną krajów europejskich i USA. Podstawowym dokumentem wyznaczającym ten trend jest: *Salamanca Statement*, który został przyjęty przez przedstawicieli 92 rządów (w tym rząd polski) oraz 25 międzynarodowych organizacji (Lindsay 2003, UNESCO 1994). Deklaracja ta stanowi, że:

- każde dziecko „ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu wykształcenia”;

- każde dziecko „ma charakterystyczne indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania;

- systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych charakterystycznych cech i potrzeb;

- dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które stawiają w centrum zainteresowania dziecko i zdolne są zaspokoić jego potrzeby;

- zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich, co więcej – zapewniają odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność oraz efektywność kosztową całego systemu oświaty”³.

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70 ust. 1 i 4 czytamy: „Każdy ma prawo do nauki (...). Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia”. W związku z tym system oświaty w Polsce zapewnia w szczególności: „możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”⁴.

Tyle stanowi prawo, ale czy w Polsce model edukacji włączającej został już wprowadzony, czy też dopiero podążamy w tym kierunku?

Edukacja włączająca nie zakłada umieszczenia wszystkich dzieci wspólnie za wszelką cenę. Zdarza się niekiedy, że dla dziecka niewskazane jest uczestnictwo w klasie ogólnodostępnej i że skorzysta zdecydowanie więcej ucząc się w inny sposób. Na pierwszym miejscu stawiane są potrzeby dziecka i elastyczne podejście.

Biorąc powyższe pod uwagę przyjrzyjmy się jak funkcjonuje system edukacji dla dzieci niepełnosprawnych w Polsce i z jakich form kształcenia może korzystać uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

Wyróżniamy trzy modele edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest to: edukacja segregacyjna, integracyjna i edukacja włączająca.

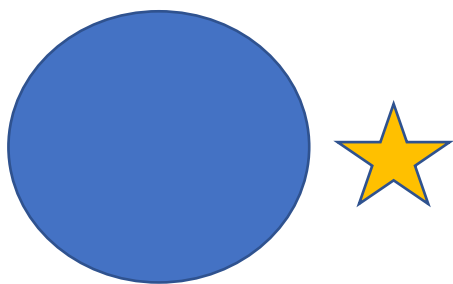
¹ Art.60 ust. 3 pkt. 1 ustawy z 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949), w związku z art. 307 Ustawy

z dnia 14 grudnia 2016 r., *Przepisy wprowadzające ustawę- Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r., poz. 60 i 949).

² „Salamanca Statement” ([UNESCO \(1994\), The salamanca statement framework for action – Unesco, UNESCO \(rok\).](#)

³ Deklaracja z Salamanki – UNESCO, 1994, s. VIII. *Dostęp i jakość*, 7-10.06.1994, w Salamance, w Hiszpanii.

⁴ Art. 1 pkt 6 i 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r., poz. 59 i 949).

Pierwszy model - **SEGREGACJA**

Pierwszy system charakteryzuje się tym, że dzieci niepełnosprawne zdobywają wiedzę w szkołach i placówkach specjalnych, takich z odpowiednio przygotowanymi nauczycielami, odmiennym programem nauczania oraz odpowiednimi metodami. Szkoła specjalna jest to instytucja, która różni się znacznie od szkoły masowej. Ma ona wypełniać zadania i cele pedagogiki specjalnej. Kształci i wychowuje dzieci i młodzież z różnego rodzaju dysfunkcjami, a także umożliwia im wypełnianie obowiązku szkolnego. Nauczanie i wychowanie w szkole specjalnej głównie sprowadza się do osiągnięcia możliwie wszechstronnego rozwoju uczniów, wychowania w dostępnym dla nich zakresie świadomych, odpowiedzialnych obywateli. Przede wszystkim program nauczania jak i metody stosowane w pracy z uczniami są odmienne niż w szkole masowej. Na podkreślenie zasługuje także mniejsza liczebność uczniów w klasie, co spowodowane jest koniecznością indywidualnego podejścia do każdego ucznia. Zadania jakie stoją przed szkołą specjalną to: wyrabianie zamiłowania i przygotowanie do pracy jak i wyposażenie uczniów w dostępnym im zakresie, w dyspozycje psychiczne, fizyczne i umysłowe.

„W czasach, gdy kształcenie dzieci z niepełnosprawnością uważano za zagadnienie marginalne, szkoły te z pewnością były potrzebne i nie można umniejszać ich roli i osiągnięć”. Według prof. Firkowskiej-Mankiewicz: „ich wadą było i jest izolowanie dzieci z niepełnosprawnością, skazywanie na swego rodzaju getto edukacyjne i pozbawianie kapitału społecznego w postaci przyjaznego otoczenia”⁵.

Zgadzam się z opinią Pani Profesor. Zwróćmy uwagę na to, co dzieje się z młodzieńcem, który opuszcza mury szkoły specjalnej. Pamiętajmy, że przez prawie ćwierć wieku (do 24 roku życia może tam przebywać) poruszał się wśród osób takich jak on, którzy mają podobne ograniczenia. Często szkoły specjalne, czy też ośrodki znajdują się w większych miastach. Uczeń w wieku 25 lat wraca do swojego środowiska i nagle okazuje się, że nikt go tam nie zna. Jest obcy. Jego rówieśnicy ukończyli najbliższą szkołę i są dla siebie kolegami. Tymczasem uczeń będący absolwentem ośrodka

czy szkoły specjalnej, jest wyalienowany z najbliższego środowiska. Rówieśnicy go nie znają, często nie rozumieją jego dziwnego zachowania, nieco innego wyglądu czy sposobu poruszania się. Trudno się zatem dziwić, że nie śpieszą takiemu nieznanemu z jakąkolwiek pomocą, a czasami taka pomoc jest niezbędna. Przecież w całej edukacji, a zwłaszcza osób z trudnościami, chodzi o to, aby przygotować dzieci i młodzież do odpowiedniego funkcjonowania w społeczeństwie.

Widzimy zatem, że system edukacji segregacyjnej ma swoje wady. Biorąc powyższe pod uwagę należałoby się przyjrzeć drugiej formie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach – edukacji integracyjnej.

EDUKACJA INTEGRACYJNA

Na tle edukacji segregacyjnej, idea integracji, w myśl której uczniowie pełno- i niepełnosprawni mogą się uczyć w tej samej klasie i szkole, wydaje się znacznie lepszym rozwiązaniem edukacyjnym. Jak wygląda nauka w takiej klasie?

Klasa integracyjna liczy od piętnastu do dwudziestu uczniów. Liczba ta obejmuje troje do pięcioro dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Praca w klasie integracyjnej wymaga ścisłej współpracy pedagoga współorganizującego kształcenie z nauczycielem prowadzącym zajęcia (zazwyczaj w danej klasie pracuje równolegle dwóch nauczycieli: jeden z wykształceniem ogólnym, drugi ze specjalnym, którego zadanie polega na pomocy w nauce dzieciom niepełnosprawnym). Pedagodzy ci zwykle razem układają program wychowawczy lub kulturalny dla swoich uczniów, wystawiają oceny, uczestniczą w zebraniach z rodzicami. Obaj czuwają, aby klasa stała się zintegrowanym zespołem oraz aby każde dziecko czuło się w niej dobrze i robiło postępy na miarę swoich możliwości. Dodatkowo proces kształcenia wspomagają inni specjaliści: logopeda, psycholog, rehabilitant. Dzięki takim klasom dzieci niepełnosprawne mogą uczyć się w typowej grupie rówieśniczej i nie są izolowane (w takich typowych warunkach przygotowuje się je do życia w społeczeństwie), poza tym dzieci sprawne mają możliwość nauczania się okazywania umiejętnej pomocy, a nie współczucia w stosunku do kolegów. Zwolennicy integracji podkreślają, że daje ona możliwość rozwoju dziecka w naturalnym środowisku, bez izolacji od rodziny, przygotowuje do życia w społeczeństwie,

⁵ Osoby z niepełnosprawnością intelektualną – społecznie niewygodni inni (2013), w: Społecznie wykluczeni. Niewygodni, nienormatywni, nieprzystosowani, nieadekwatni, pod red. A. M. Kłonkowskiej i M. Szulca, Gdańsk (rok), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 79-95.

a pełnosprawnym rówieśnikom pozwala na kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji osób niepełnosprawnych. Z tego powodu coraz więcej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczy się w szkołach ogólnodostępnych. Uczniowie niepełnosprawni kończący daną szkołę, nie są w środowisku anonimowi. Prawie wszyscy w szkole wiedzą, że danemu koledze należy pomóc. W dorosłym życiu nie będą się obawiali podejść do niego i zaoferować pomoc. Będzie im znany, a jego dziwne zachowania, czy sposób mówienia nie będzie im obcy. Znajomość zatem uczniów niepełnosprawnych w środowisku szkolnym, jest zaczątkiem do powstania w placówce edukacji włączającej.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA



„Wychodząc z założenia, że wszystkie dzieci (także te z niepełnosprawnościami) mogą i mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania – edukacja włączająca koncentruje się na tym, jak je efektywnie uczyć i jak zapewnić im poczucie przynależności do zbiorowości szkolnej”⁶. Idea edukacji włączającej opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego to nie dziecko należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła i system nauczania musi się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci – i sprawnych i niepełnosprawnych. Włączanie nie oznacza więc asymilacji, tzn. podciągania wszystkich dzieci do jednego wzorca. Podstawową jego zasadą jest elastyczność – tzn. uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni umieć wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju (zob. Firkowska-Mankiewicz 2008)”⁷. Dlatego też edukacja włączająca przede wszystkim dostosowuje środowisko szkolne, czy przedszkolne, do możliwości dziecka z daną niepełnosprawnością. Można podejść do zagadnienia dość szeroko, zaczynając od dostosowywania mebli i architektury, oświetlenia, wyciszenia pomieszczeń, przez dobór pomocy odpowiadających potrzebom danego dziecka, aż po

dobór fachowego personelu wspomagającego dziecko w rzeczywistym włączaniu się w społeczeństwo, kulturę. Adaptacja klasy/szkoły pod kątem potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach stale modyfikowany. W politykę edukacyjną wpisują się również nowe przepisy ministerialne w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz w sprawie warunków organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.

We wstępie do artykułu zadałam pytanie, czy każda szkoła, placówka edukacyjna w Polsce jest gotowa na przyjęcie takiego wyzwania, jakim jest dziecko niepełnosprawne? Odpowiedzią na to pytanie nich będą poniższe przykłady.

Hania mieszka w niewielkiej miejscowości i jako siedmioletka przekroczyła w tym roku próg szkoły, niestety nie najbliższej, gdyż nie była ona dostosowana do dzieci takich jak ona, poruszających się na wózku. Placówka nie posiadała windy, ani odpowiednich podjazdów. Wprawdzie Pani Dyrektor zapewniała, że w najbliższym czasie zdoła to zrobić, jednak na chwilę obecną trzymają ją przepisy prawa budowlanego i budżet. Niestety do tej samej szkoły nie został przyjęty Wojtek z zespołem Downa, mimo iż zgodnie z prawem powinien do niej uczęszczać. Dojeżdża do swojej nowej szkoły (szkoły specjalnej) autobusem. Dyrekcja przekonała rodziców, że nie ma odpowiednich specjalistów do kształcenia dzieci z takimi problemami. Według założeń systemu edukacji włączającej, nazwa i stopień niepełnosprawności Hani, czy Wojtka nie mają znaczenia. Włączanie (choć brakuje dokładnej definicji, a w wielu krajach Europy używa się tego słowa zamiennie z integracją) oznacza, że każde dziecko ma prawo do nauki w szkole najbliższej miejsca zamieszkania, z pełnosprawnymi dziećmi.

Szkoła otrzymuje od Ministerstwa Edukacji – za pośrednictwem gminy – tzw. zwiększoną subwencję oświatową. W ubiegłym roku na każde zdrowe dziecko gmina otrzymała pięć tysięcy złotych rocznie. Na dziecko z niepełnosprawnością nawet dziesięć razy więcej, zwłaszcza z Autyzmem czy niepełnosprawnościami sprzężonymi. Samorządy jednak nie zawsze chętnie przekazują te środki dyrektorom szkół i nie im za to nie grozi. Nie ma co dziwić się dyrekcjom, że nie chcą włączać całej maszyny organizacyjnej i przyjmować w swe progi uczniów niepełnosprawnych.

Co zrobić, aby włączanie w każdej szkole było efektywne?

Efektywne włączenie ucznia z niepełnosprawnością to przede wszystkim podmiotowe, zindywidualizowane podejście do ucznia, jego specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, ale równolegle także celowe, systematyczne działania wobec rodziców, nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, szeroko rozumianego otoczenia społecznego, w tym środowiska rówieśniczego. W tym kontekście ważna jest podmiotowość każdego ucznia w klasie – uwzględnianie zarówno specjalnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, jak i potrzeb pozostałych uczniów – konieczna jest organizacja pracy dydaktycznej i wychowawczej w sposób optymalnie dobrany zarówno do indywidualnych potrzeb uczniów, jak i całej klasy. Ważne jest umiejętne wsparcie rodziców wszystkich uczniów z uwzględnieniem ich poczucia, że każde dziecko jest traktowane pod-

⁶ Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms: Dorothy Kerzner Lipsky, Alan Gartner, P.H. Brookes Publishing Company, 1997 s. 12.

⁷ Dr hab., prof. APS Joanna Głodkowska Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, s. 5.

miotowo, każdy uczeń ma szansę na rozwój adekwatnie do swoich możliwości psychofizycznych, konieczne jest także włączanie rodziców wszystkich uczniów w życie klasy i szkoły. Istotnym jest doświadczanie przez wszystkich nauczycieli, specjalistów, innych pracowników szkoły poczucia satysfakcji, rozwoju własnych kompetencji zawodowych i osobistych. Niezbędne jest stosowne przygotowanie organizacyjne (baza wyposażenie, likwidacja barier, także psychicznych) oraz odpowiednie zasoby kadrowe i właściwe przygotowania nauczycieli, także w zakresie odpowiedzialności za pracę z uczniem z niepełnosprawnością oraz świadomości wyzwania pedagogicznego, jakim jest zindywidualizowane nauczanie, odpowiednie wsparcia nauczycieli i możliwości rozwoju ich kompetencji zawodowych.

Czego może oczekiwać uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego od szkoły publicznej?

W myśl przepisów szkoła musi zapewnić uczniowi niepełnosprawnemu:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- odpowiednie, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne;
- zajęcia specjalistyczne – w szczególności zajęcia rewalidacyjne – i inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne;
- przygotowanie ucznia do samodzielności w życiu dorosłym.

Dla ucznia z niepełnosprawnością mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dyrektor powołuje zespół nauczycieli i specjalistów, którego zadaniem jest planowanie i koordynowanie pomocy udzielanej uczniowi. Zespół należy powołać niezwłocznie po otrzymaniu orzeczenia. Jego pracami kieruje koordynator powołany przez dyrektora, zwołując w miarę potrzeb spotkania zespołu. Zadaniem zespołu jest opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) dla ucznia. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy niż etap edukacyjny.

Jak można realizować zadania związane z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkole ogólnodostępnej?

Oto przykład:

Sportowa Szkoła Podstawowa nr 2 w Radlinie, od ponad dwudziestu lat z sukcesami, włącza uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego do klas integracyjnych i ogólnodostępnych.

Aby skutecznie realizować kształcenie uczniów w zakresie warunków kształcenia, czyli dostosowanie zarówno form, metod jak i treści nauczania dyrekcja szkoły zapewniła odpowiednio wykształconą kadrę pedagogiczną. Pozyskała bądź też wskazała zainteresowanym nauczycielom kierunek kształcenia zgodny z potrzebami placówki. Dzięki temu zapewniona została kadra specjalistów z pedagogiki specjalnej, oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopädagogiki i inne. Kadra młodych nauczycieli realizuje z dziećmi i młodzieżą wiele działań integrujących środowisko. Bardzo ciekawą inicjatywą był w marcu 2017 roku *Tydzień tolerancji* połączony z podsumowaniem projektu *Kolory świata*.



W ramach projektu odbyło się szereg imprez, które miały na celu przybliżyć uczniom oraz społeczności lokalnej temat niepełnosprawności i różnorodności ludzi. Odbyły się zatem lekcje tematyczne, konkursy, zawody sportowe. Uczniowie odwiedzili również Warsztaty Terapii Zajęciowej w Rybniku-Niedobczycach, gdzie mogli sprawdzić swoje umiejętności plastyczno-artystyczne. Uroczysta gala podsumowująca m.in. *Tydzień Tolerancji* i projektu UNICEF *Wszystkie Kolory Świata*, odbyła się w Miejskim Ośrodku Kultury. Towarzystwo projektom hasła próbowały przybliżyć pojęcie tolerancji, niepełnosprawności oraz równości rasowej, a także uwrażliwić uczniów na potrzeby słabszych oraz uświadomić, iż pomimo różnic ludzie wspólnie, przy wzajemnym zrozumieniu i akceptacji mogą tworzyć świat pełen przyjaźni, w którym każdy znajdzie swoje miejsce na Ziemi.

Niech powyższy przykład świadczy o tym, że edukację włączającą można realizować z sukcesami, należy tylko zadbać o odpowiednią kadrę pedagogiczną, sprzęt i środki dydaktyczne i mieć odwagę, aby nie bać się dzieci niepełnosprawnych, bo one też żyjąc w swoim środowisku, chcą być tylko szczęśliwe.

Beata Klima – konsultantka Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku

KURSY NADAJĄCE UPRAWNIENIA

- kurs I pomocy dla nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa,
- kurs egzaminatora karty rowerowej,
- kurs wychowawcy kolonijnego,
- kurs kierownika wypoczynku,

KURSY JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA RÓŻNYCH POZIOMACH ZAAWANSOWANIA

zgodnie z Systemem Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego (A1 do C2)

[koordynator dr K. Wróbel]

PROGRAMY I PROJEKTY RODNIIP „WOM”

Szachy w przedszkolu i szkole

Cel ogólny:

- wspomaganie rozwoju dzieci poprzez naukę gry w szachy.



Cele szczegółowe – dziecko:

- potrafi rozegrać partię szachów;
- potrafi korygować błędy i dążyć do poprawności w wykonywaniu ćwiczeń;
- posiada umiejętność pracy w grupie;
- szanuje wszystkich zawodników;
- zna zasady zdrowej rywalizacji;
- przestrzega zasad gry;
- umie ocenić podjęte decyzje;
- w przypadku niepełnosprawności – aktywnie uczestniczy w sportowym współzawodnictwie.

DZIAŁANIE

Organizacja turniejów przez placówki
np. I Wiosenny Turniej Szachowy zorganizowany
przez Szkołę Podstawową nr 15 w Żorach.

Koordinator: Sylwia Bloch

Beata Wapińska

ANALIZA I OPIS PROBLEMU EDUKACYJNEGO

PRACA Z UCZNIEM ZDOLNYM

1. Identyfikacja problemu

Prowadząc lekcje edukacji muzycznej i muzyki w klasach pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, nierzadko spotykam uczniów obdarzonych szczególnymi zdolnościami muzycznymi.

Wyjątkowym przypadkiem okazała się Karolina¹. O talentie wokalnym Karoliny słyszałam wcześniej, gdy jeszcze uczęszczała do przedszkola. Wychowawczynie Karoliny z przedszkola podczas wspólnych spotkań na konkursach, przeglądach i innych imprezach artystycznych opowiadała mi o wyjątkowej podopiecznej. Dlatego bardzo ucieszyłam się, że dalszą edukację podjęła w naszej szkole. Od pierwszych lekcji z Karoliną zauważyłam, że posiada ponadprzeciętnie rozwinięty słuch muzyczny, śpiewa wyjątkowo czysto intonacyjnie, ma bogaty repertuar wokalny, z łatwością zdobywa umiejętności gry na szkolnych instrumentach, ma wysoce rozwinięte poczucie rytmu, wyróżnia się spośród rówieśników niezwykle dużym zainteresowaniem i aktywnością muzyczną.

W klasie I – III, kiedy uczeń wdraża się do systematycznej pracy i potrzebuje wsparcia rodziców zauważyłam, że Karolina nie zawsze przynosi przybory szkolne potrzebne na lekcję, zdarzało jej się również być nieprzygotowaną. Te sytuacje niekorzystnie wpływały na zachowania i aktywność Karoliny podczas lekcji, obniżało jej samoocenę i pewność siebie. Innym problemem, z którym dziecko zdolne spotyka się jest akceptacja grupy rówieśniczej. Obserwując klasę w drugim etapie edukacyjnym zauważyłam, że talent, łatwość uczenia się, sukcesy Karoliny narażają ją na zazdrość ze strony rówieśników. Każde niepowodzenie, odbijało się echem w klasie powodując u Karoliny wycofanie, niechęć do publicznych występów, tak potrzebnych w rozwoju scenicznym wokalistki.

Zdając sobie sprawy z wyjątkowości talentu Karoliny postanowiłam wesprzeć działaniami dydaktycznymi i wychowawczymi dalszy rozwój zdolnej uczennicy. Szkoła umożliwiła mi prowadzenie edukacji muzycznej uczniów, w tym Karoliny, w I i II etapie edukacyjnym szkoły podstawowej. Wiedziałam, że przez sześć lat mogę liczyć na wsparcie szkoły i rodziców w swych działaniach. Postanowiłam wesprzeć psychicznie zdolną uczennicę, rozwijać jej talent muzyczny, rozbudzić pasję licząc na to, że swą przyszłość Karolina połączy z muzyką, którą bardzo kocha.

2. Geneza i dynamika zjawiska

W klasie pierwszej, opierając się na rozmowie z wychowawcą, dowiedziałam się, że Karolina wychowuje się w rodzinie pełnej. Oboje rodzice pracują zawodowo. Jest średnią i jedyną dziewczynką z trójki rodzeństwa. Wszyscy obdarzeni są zdolnościami muzycznymi, jednak Karolina jest najwybitniejsza, co potwierdzili rodzice w rozmowie ze mną. Ze względu na miejsce zamieszkania (wieś oddalona kilka kilometrów od szkoły, dojazd tylko własnym transportem) i aktywność zawodową rodziców, dzieci nie zawsze są dopilnowane, mają ograniczone możliwości uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, wymagających powtórnego przyjazdu do szkoły. Stąd wynikają sytuacje nieprzygotowania Karoliny do lekcji oraz trudności w rozwijaniu jej uzdolnień i pasji. Postanowiłam zindywidualizować pracę z Karoliną, rozwijać jej zdolności, a przy tym nauczyć samodzielnej, systematycznej i rzetelnej pracy. Przeprowadziłam rozmowę z rodzicami Karoliny, przedstawiłam im propozycję działań. Rodzice zadeklarowali chęć współpracy.

Od początku, ze względu na miejsce zamieszkania, Karolinie trudno zawiązać przyjaźnię. Obserwując Karolinę podczas lekcji zauważyłam, że jest koleżeńska, chętna do pomocy, wrażliwa i lubiana przez rówieśników. Jednak odległość dzieląca ją od kolegów i koleżanek w sposób naturalny izoluje ją od klasy. Najtrwalsze związki łączyły ją z uczennicami uczęszczającymi z nią na te same zajęcia dodatkowe. Zauważyłam, że na lekcjach muzyki i kółku muzycznym siedzi w ławce z tą samą dziewczynką. Problem pogłębił się, kiedy w klasie piątej była jedyną osobą z klasy uczęszczającą na kółko muzyczne. Postawa rówieśników przyczyniła się do tego, że Karolina rezygnowała z udziału w konkursach, nie chciała występować na forum klasy i szkoły, sytuacja zagrażała jej dalszemu rozwojowi muzycznemu.

Postanowiłam wesprzeć ją psychicznie, aby dalszy jej rozwój przebiegał bez zakłóceń, motywować do dalszych działań. W dalszym ciągu mogłam liczyć na wsparcie wychowawcy, rodziców i szkoły.

3. Znaczenie problemu

Praca z uczniem zdolnym muzycznie, to nie lada wyzwanie dla nauczyciela. Będąc sama muzykiem z zamiłowania doskonale rozumiem znaczenie muzyki dla człowieka, zwłaszcza wrażliwego na dzieło muzyczne. Jednocześnie zdaję sobie sprawę, że młody artysta w okresie rozwoju z łatwością może zatracić siebie, pod presją otoczenia, sytuacji życiowej oraz zrezygnować z własnych marzeń i planów. W konsekwencji unieszczęśliwi to jego samego, a społeczeństwo nie zyska nowego artysty. Dlatego uważam,

¹ Imię uczennicy zostało zmienione ze względu na ochronę danych osobowych.

że szkoła podstawowa to pierwszy i bardzo ważny etap dla rozwoju człowieka, a na nauczyciela ciąży obowiązek stworzenia wszelkich warunków dla rozwoju jednostki zdolnej. Korzystając z dotychczasowej wiedzy i doświadczenia, wspierając się odpowiednią literaturą opracowałam plan działania. Doskonalłam metody i warsztat pracy, aby działania były skuteczne i efektywne.

Praca z uczniem zdolnym i jej efekty znacząco podwyższają jakość szkoły. Osiągnięcia wypracowane przez ucznia są motywacją dla innych uczniów. Mogą przyczynić do rozwoju podobnych pasji u siebie, propozycja zagospodarowania własnego czasu wolnego, sposobu na życie.

4. Prognoza

a) Prognoza negatywna

- Zatrzymanie rozwoju uzdolnień muzycznych;
- Brak aktywności artystycznej i odmowa udziału w występach, konkursach i innych przedsięwzięciach artystycznych;
- Osiąganie słabych wyników, poniżej własnych możliwości;
- Brak motywacji do dalszych działań;
- Obniżenie samooceny, wycofanie;
- Brak akceptacji przez zespół klasowy.

b) Prognoza pozytywna

- Rozwój pasji i zdolności muzycznych;
- Aktywność muzyczna na poziomie klasy, szkoły, miasta, rejonu;
- poszerzanie i pogłębianie wiedzy z zakresu wykraczającego ponad program;
- intensyfikacja rozwoju intelektualnego;
- kształcenie myślenia kreatywnego;
- wzrost aktywności artystycznej w szkole, mieście i rejonie;
- podwyższenie samooceny;
- akceptacja ucznia przez zespół klasowy;
- indywidualizacja procesu nauczania z przedmiotu edukacja muzyczna (w klasie I – III) i muzyka (w klasie IV – VI);
- nawiązanie współpracy z rodzicami, nauczycielami uczącymi ucznia, instytucjami wspomagającymi działania;
- uczenie akceptacji Wzmocnienie wiary w siebie i swoje możliwości;
- Akceptacja i uznanie ze strony zespołu klasowego.

5. Propozycja rozwiązania problemu

Działania mające na celu rozwój muzyczny Karoliny oparłam na dwóch płaszczyznach: praca na dodatkowych zajęciach muzycznych grupowych i indywidualnych, oraz na lekcji muzyki. Organizując zajęcia starałam się utrzymywać wysoki poziom wymagań i zapewnić sprzyjające warunki do pracy poprzez wyznaczenie odpowiednich celów i zadań takich jak:

- Poszerzanie i pogłębianie wiedzy z zakresu wykraczającego ponad program;
- Intensyfikacja rozwoju intelektualnego;
- Kształcenie myślenia kreatywnego;

- Wzrost aktywności artystycznej w szkole, mieście i rejonie;
- Podwyższenie samooceny;
- Akceptacja ucznia przez zespół klasowy;
- Indywidualizacja procesu nauczania z przedmiotu edukacja muzyczna (w klasie I – III) i muzyka (w klasie IV – VI);
- Nawiązanie współpracy z rodzicami, nauczycielami uczącymi ucznia, instytucjami wspomagającymi działania;
- Uczenie akceptacji i tolerancji jako czynników integrujących zespół klasowy.

6. Wdrażanie oddziaływań

Osiągnięcie wytyczonych celów wsparłam o wiedzę zdobytą podczas studiów muzycznych, kursów, szkoleń i lektury fachowej literatury. Wiedza zdobyta podczas szkolenia *Uczeń zdolny w szkole* oraz teoria Gordona poznana na studiach muzycznych dotycząca uzdolnień muzycznych dzieci potwierdziła moją diagnozę. Od początku nauki muzyki Karolina w bardzo szybkim tempie przyswajała umiejętności czytania zapisu nutowego utworów, gry na dzwonkach i instrumentach perkusyjnych, flecte prostym. Umiejętności Karoliny umożliwiały mi powierzanie jej trudniejszych zadań, takich jak akompaniament do piosenek, dodatkowe utwory do grania. Pośród zdolności wykonawczych Karolina wyróżniała się ponadprzeciętnie talentem wokalnym. Śpiewała czysto i pewnie, a przy tym z zamilowaniem i pasją. Opierając się na wiedzy z zakresu emisji głosu zdobytej podczas studiów i kursów, narzędzi pedagogicznych używanych w kursach nt. *Jak pozytywnie motywować uczniów do nauki?* oraz *Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny?*, zindywidualizowałam pracę z Karoliną.

Przygotowując się na lekcję z klasą, dla Karoliny opracowywałam zadania o wyższym stopniu trudności. Problem z zapominaniem przyborów szkolnych rozwiązałam dzięki współpracy z wychowawcą klasy i rodzicami. By podnieść aktywność i samoocenę Karoliny stwarzałam możliwość prezentowania umiejętności przed kolegami w klasie, na scenie szkolnej i miejskiej. Często prowadziła element lekcji na przykład przygotowując biografię muzyka, co wymagało od niej umiejętności wyszukiwania, selekcji i przedstawienia prostym językiem wiadomości. Na forum klasy prezentowała prawidłową technikę gry na instrumentach szkolnych utworów, które samodzielnie opracowała w domu. W uzgodnieniu z rodzicami zachęcałam ją do uczestnictwa w dodatkowych zajęciach muzycznych. Problem dowozu Karoliny na zajęcia dodatkowe w klasach I – III rozwiązałam poprzez dostosowanie godziny zajęć do grafiku zajęć rodziców i uczennicy. W kolejnych latach musiała samodzielnie zorganizować swój czas, aby systematycznie uczęszczać na zajęcia. W klasie I – III były to zajęcia zespołu wokально-instrumentalnego *Synkopki*, w klasie IV – VI chóru szkolnego *Mezzoforte*. W zespole *Synkopki* rozwijałam umiejętności gry na dzwonkach chromatycznych, śpiewu solowego i zespołowego, akompaniowania.

W chórze *Mezzoforte* Karolina śpiewała głównie partie solowe, w chórze śpiewała drugim głosem. W tym czasie pasja rozwinęła się do tego stopnia, że rozpoczęła naukę gry na pianinie. Wykorzystałam jej umiejętności powierzając jej

rolę akompaniatora chóru. To wykonaniu przyniosło sukces chórowi na poziomie rejonu, co korzystnie wpłynęło na samoocenę Karoliny. Przydzielając Karolinie trudniejsze partie materiału, wymagające dodatkowej nauki w domu opracowywałam i nagrywałam specjalne materiały muzyczne, do których Karolina samodzielnie ćwiczyła w domu.

W klasie szóstej Karolina jako jedyna osoba z klasy uczęszczała na zajęcia chóru. Klasa w tym okresie sprawiała kłopoty wychowawcze, opuściła się w nauce i postawa Karoliny, jej zaangażowanie narażało ją na krytykę, wykluczenie. Karolina chciała zrezygnować z działalności muzycznej. Wraz z pedagogiem szkolnym i wychowawcą podjęliśmy podjęliśmy działania integrujące zespół klasowy. Uczniowie zawarli kontrakt ze szczególnym uwzględnieniem takich wartości jak: tolerancja i szacunek dla osób osiągających sukces, wyrażanie im uznania. Wdrożenie zasad przyczyniło się do indywidualizacji klasy, ujawnienia się osób z sukcesami w innych dziedzinach, otwarcie na rozwój własnych zdolności, co ostatecznie wpłynęło na zmianę postawy Karoliny i powrót do wzmożonej pracy.

7. Uzyskane efekty

Podjęte przeze mnie działania przyniosły zamierzone efekty. Karolina poszerzyła wiedzę i umiejętności znacznie przekraczające program nauczania. Brała udział w licznych konkursach muzycznych na poziomie szkolnym, miejskim i rejonowym zajmując czołowe miejsca (m. in. w latach 2010-2016 laureatka I, II i ponownie II miejsca w Miejskim Konkursie Piosenki Bożonarodzeniowej, Rejonowym Konkursie Piosenki Dziecięcej *Śpiewać każdy może*, Rejonowym Konkursie Piosenki Religijnej *Pieśń niesiemy w darze*).

Angażowała się w projekty artystyczne na rzecz szkoły, miasta organizacji pożytku publicznego. Muzyka stała się jej pasją, nadal rozwija swoje zainteresowania i talent muzyczny kontynuując naukę gry na pianinie i śpiewu solowego.

Praca z Karoliną wymagała ode mnie wysiłku, umiejętności współpracy, cierpliwości, doskonalenia i szukania nowych metod pracy, jednak była wspaniałym okresem w moim życiu zawodowym. Potwierdzeniem zasadności moich działań pedagogicznych była ostatnia rozmowa z rodzicami Karoliny, którzy żegnając się ze szkołą i ze mną podziękowali mi za poświęcenie i przekazanie pasji ich córce.

Beata Wapińska – nauczyciel szkoły podstawowej, muzyk, muzykoterapeuta

Literatura:

1. Brittain W. L., Lowenfeld V., *Twórczość, a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1997.
2. Gałęska-Tritt, *Kształcenie głosu dziecka w śpiewie zespołowym*, Warszawa 1985.
3. Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
4. Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
5. Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych dzieci*, Kraków 1999.

XI. UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE

Temat	Forma szkolenia	Koordynator
XI/1 Szkoła dla rodziców i wychowawców	KD	A. Ogrodnik
XI/2 Motywowanie uczniów do nauki.	W	A. Ogrodnik
XI/3 Budowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się w klasie.	W	A. Ogrodnik
XI/4 Empatyczna klasa- relacje pomagające uczyć się i współpracować.	W	A. Ogrodnik
XI/5 Współpraca z rodzicami. Wspólne inicjatywy i działania dla rozwoju dzieci i młodzieży.	W	A. Ogrodnik
XI/6 Prawne i wychowawcze aspekty cyberprzemocy.	W	B. Klima
XI/7 Bezpieczeństwo w Internecie i mediach społecznościowych	W	K. Wróbel
XI/8 Jak nie demotywować swoich uczniów?	KD	M. Bugiel
XI/9 Elementy tutoringu i motywacji w pracy z uczniami.	KD	M. Bugiel

Beata Wapińska

ANALIZA I OPIS PROBLEMU EDUKACYJNEGO

UCZEŃ Z ZACHOWANIAMI AGRESYWNYMI

1. Identyfikacja problemu

Pracując w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi, jako nauczyciel muzyki i muzykoterapeuta, coraz częściej spotykam się z problemem zachowania agresywnego u uczniów. Zaburzenie to w znacznym stopniu utrudnia uczniom funkcjonowanie w grupie społecznej oraz zdobywanie wiedzy, co należy do głównych celów w procesie edukacyjnym.

Adam¹ był uczniem naszej szkoły od klasy pierwszej. Jego rozwój miałam okazję obserwować przez sześć lat. Był jednakiem, wychowywał się w pełnej rodzinie. Rodzice pracowali zawodowo, jednak ze swych obowiązków rodzicielskich wywiązywali się wzorowo. Dało się zauważyć, że rodzice mają duże oczekiwania w stosunku do jedynego syna. Często ich wymagania przekraczały możliwości Adama, pomimo jego niewątpliwych zdolności. Adama łączyła silna więź z rodzicami, byli jego autorytetem, mieli ogromny wpływ na jego decyzję, zainteresowania, sposób spędzania czasu.

2. Geneza i dynamika zjawiska

Adam od początku edukacji szkolnej był ambitnym uczniem, perfekcjonistą. Dążył do uzyskiwania najlepszych wyników, chętnie brał udział w konkursach, wystąpieniach publicznych. Jednak niewielka porażka wprawiała go w zły nastrój, który w konsekwencji zmieniał się w agresję. Nie potrafił pogodzić się z tym, że czegoś nie pamiętał, że otrzymał słabszą ocenę. W takich momentach obwiniał siebie, często izolował się, zamykał się w sobie. Stawał się przygnębiony, ociężały. Podczas lekcji był nieaktywny. Nie potrafił skupić się na wykonywanej czynności, jego odpowiedzi były nieprzemyślane, a wyrażane emocje były nieadekwatnie do sytuacji. Cechowała go silna ekspresja uczuć oraz wrażliwość na bodźce emocjonalne otoczenia. Wszystkie te elementy wpływały niekorzystnie na postrzeganie Adama w grupie rówieśniczej i często stawały się przyczyną jego konfliktów z otoczeniem.

Zachowania agresywne Adama miały niekorzystny wpływ na najważniejsze sfery rozwoju dziecka w wieku szkolnym: społeczną, emocjonalną i poznawczą. Początkowo myślałam, że przyczyną takich zachowań jest reakcja na nową sytuację – rozpoczęcie nauki w szkole, w nowym środowisku. Zaobserwowałam, że to zachowanie nie zmieniło się w ciągu dalszych kilku tygodni.

3. Znaczenie problemu

W wieku szkolnym dziecko musi zrealizować wiele nowych zadań rozwojowych, aby sprostać oczekiwaniom rodziców i szkoły. Musi posiadać umiejętności potrzebne do nabywania i organizowania wiedzy oraz posługiwania się nią w różnych sytuacjach. Wchodząc w grupę rówieśniczą szuka i ugruntowuje swoją pozycję. Brak sukcesów i nieradzenie sobie z zadaniami może doprowadzić w tym wieku do poczucia nieadekwatności wobec oczekiwań społecznych oraz do zahamowania w wykorzystywaniu swojego potencjału rozwojowego. Zachowania agresywne utrudniają prawidłowy rozwój dziecka w sferze rozwoju indywidualnego, społecznego i emocjonalnego. Wiek wczesnoszkolny to najlepszy moment na zniwelowanie tych dysfunkcji.

4. Prognoza

a) Prognoza negatywna

- pogłębienie zachowań agresywnych;
- utrwalenie stałych, złych wzorów zachowań;
- osiąganie słabych wyników, poniżej własnych możliwości;
- brak motywacji do dalszych działań;
- obniżenie samooceny, wycofanie;
- brak akceptacji przez zespół klasowy.

b) Prognoza pozytywna

- zmniejszenie agresji;
- radzenie sobie w sytuacji stresowej;
- wzmocnienie wiary w siebie i swoje możliwości;
- akceptacja i uznanie ze strony zespołu klasowego.

5. Propozycja rozwiązania problemu

Od pierwszych chwil pobytu Adama w szkole oczywistym stał się fakt, iż należy objąć go szczególną uwagą, dozorem i takimi oddziaływaniami psychologiczno-pedagogicznymi, które pozwolą mu na prawidłowe funkcjonowanie w placówce. Podczas lekcji muzyki i zajęć muzykoterapeutycznych starałam się stworzyć chłopcu jak najlepsze warunki, stawiając sobie następujące cele i zadania:

- współpracować z pedagogiem szkolnym, wychowawcą i rodzicami dziecka, w celu ujednolicenia oddziaływań wychowawczych;
- podnieść samoocenę dziecka, umiejętność radzenia sobie z emocjami;
- wykorzystać psychoterapeutyczny i psychokorekcyjny wpływ sztuki muzycznej na osobowość ucznia.

¹ Imię ucznia zostało zmienione ze względu na ochronę danych osobowych

6. Wdrażanie oddziaływań

Swoje działania rozpocząłam od rozmowy z wychowawcą, pedagogiem szkolnym i rodzicami Adama w celu ustalenia wspólnego kierunku oddziaływań. Szczególnie zwróciliśmy uwagę na zmniejszenie oczekiwań ze strony rodziców, co niewątpliwie wpływało niekorzystnie na samoocenę Adama.

Podczas lekcji muzyki starałam się pomóc Adamowi w zrozumieniu sytuacji i właściwej reakcji na ewentualną sytuację stresową: słabszą ocenę lub błąd podczas gry na instrumencie. Największą możliwość zniwelowania dysfunkcji Adama dały mi zajęcia muzykoterapeutyczne. Zajęcia te, odbywały się raz w tygodniu w pięcioosobowej grupie. Małoliczny zespół pozwala zindywidualizować działania terapeutyczne. Opracowałam indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla Adama z zastosowaniem poznanych przeze mnie podczas studiów muzykoterapii technik i metod pracy. Największy wpływ na zachowanie Adama miały techniki odreagowująco-wyobrażeniowe, trening autogenny Schultza, relaksacja, śpiewoterapia, gra na pianinie, instrumentach perkusyjnych, gitarze, rozmowa, dzięki którym uczeń miał możliwość:

- ujawnienia i odreagowania zablokowanych emocji;
- obniżenia poziomu lęku;
- obniżenia wzmożonego napięcia mięśniowego;
- poprawy komunikacji w grupie;
- poszerzania zainteresowań muzycznych;
- wzmacniania poczucia własnej wartości;
- zmiany nieprawidłowych zachowań psychofizycznych;
- poprawy samopoczucia;
- zaspokojenia potrzeb emocjonalnych;

- oswojenia z różnymi bodźcami;
- umiejętności osiągania stanu relaksacji;
- lepszego rozumienia otoczenia.

7. Uzyskane efekty

Adam uczęszczał do naszej szkoły sześć lat. Już pierwszy rok podjętych przeze mnie działań przyniósł zamierzone efekty. Poszerzył zainteresowania muzyczne, nauczył się grać na pianinie, gitarze w stopniu podstawowym. Uwrażliwił się kulturowo. Dzięki zapoznaniu się ze światową literaturą muzyczną stał się świadomym odbiorcą sztuki muzycznej. Nauczył się różnych form relaksacji, dzięki czemu świetnie radzi sobie w trudnych emocjonalnie sytuacjach. Zdecydowanie poprawiły się jego stosunki rówieśnicze. Nauczył się tolerancji, zrozumienia i akceptacji w stosunku do siebie i innych. Zmieniła się także postawa rodziców.

Beata Wapińska – nauczyciel szkoły podstawowej, muzyk, muzykoterapeuta.

Literatura:

1. Colona-Kasjan D., *Muzykoterapia w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Muzykoterapia Tożsamość – transgresja – transdyscyplinarność*, Wydawnictwo AM we Wrocławiu, Wrocław 2010.
2. Grochulska J., *Reedukacja dzieci agresywnych*, WSiP, Warszawa 1982.
3. Kierył M., *Elementy terapii muzycznej*, Warszawa 1996.
4. Stadnicka J. *Terapia dzieci muzyką, ruchem, mową*, WSiP, Warszawa 1999.

PROGRAMY I PROJEKTY RODNIIP „WOM”

Coroczny konkurs „Zapomniane zabytki”

Tegoroczna edycja konkursu odbywa się pod patronatem Marszałka Województwa Śląskiego. Zapraszamy do udziału !



Koordynator:
Jadwiga Garcorz

Więcej informacji na naszej stronie ►

Sabina Frost
Agata Śliwicka

JUBILEUSZ RACIBORSKIEJ BIBLIOTEKI

*Najlepszym uniwersytetem w dzisiejszych czasach jest
księgozbiór.*

Thomas Carlyle

W maju 2016 roku Biblioteka Pedagogiczna w Raciborzu obchodziła jubileusz 65-lecia swojego istnienia. Z tej okazji podjęto szereg interesujących inicjatyw, przygotowano bogatą ekspozycję wystawową, zorganizowano jubileuszowe spotkania.

W lokalnym tygodniku *Nowiny Raciborskie* ukazał się obszerny artykuł o działalności naszej placówki. Odbyla się także uroczystość jubileuszowa, w której uczestniczyło wielu zaproszonych gości: przedstawiciele Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Rybniku, bibliotekarze Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Rybniku, liczne grono nauczycieli bibliotekarzy z raciborskich szkół. Z okazji jubileuszu na ręce pani kierownik Sabiny Frost spłynęło wiele gratulacji, podziękowań i pięknych życzeń. Jubileusz to dobry moment na podsumowania, refleksje i plany na przyszłość.

Raciborska filia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Rybniku jest jednostką organizacyjną samorządu województwa śląskiego. Od 1 września 2006 roku znajduje się w strukturach Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku.

Nasza placówka może się poszczycić piękną 65-letnią metryką i dorobkiem, na który pracowało kilka pokoleń bibliotekarzy. Biblioteka raciborska została powołana do życia w 1951 roku. Z zapisu kronikarskiego można odczytać, że za datę otwarcia biblioteki uważa się dzień 2 maja 1951 r. Biblioteka nosiła wówczas nazwę Biblioteka Pedagogiczna przy Inspektoracie Oświaty w Raciborzu. Jej załącznikiem było

590 woluminów. Księgozbiór w 1969 roku liczył już ponad 14 tysięcy woluminów.

W 1975 roku biblioteka z księgozbiorem liczącym ponad 23 tysiące woluminów, zostaje przeniesiona do piątego już lokalu, mieszczącego się w budynku Studium Nauczycielskiego przy ulicy Słowackiego 55.

W tym samym roku z uwagi na nowy podział terytorialny kraju (likwidacja powiatów i utworzenie 49 nowych województw) istniejące powiatowe biblioteki pedagogiczne zostały przekształcone bądź w pedagogiczne biblioteki wojewódzkie bądź w filie tych bibliotek – stworzono zatem dwustopniową strukturę sieci bibliotek pedagogicznych.

Z dniem 1 czerwca 1975 roku dotychczasowa Biblioteka Pedagogiczna w Raciborzu znalazła się w województwie katowickim i stała się filią Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Katowicach.

Początkowe lata działalności działu wypożyczalni były bardzo trudne ze względu na bardzo małą powierzchnię. Przez wiele lat wypożyczalnię i czytelnię tworzyły 2 stoliki, przy których czytelnicy wypełniali rewersy, a inni korzystali ze zbiorów czytelnia. Księgozbiór powiększał się bardzo dynamicznie, dokonywano zakupów nowości wydawniczych, otrzymywano dary.

Księgozbiór, jakim w końcu lat 70-tych dysponowała biblioteka, liczył już prawie 30 tysięcy woluminów. Dekada lat 80-tych przyniosła dalszy przyrost księgozbioru i tak w grudniu 1989 roku księżnica pedagogiczna mogła udostęp-

niać zbiory liczące 40600 egzemplarzy. W latach 1990-1999 przybyło kolejne 5 tysięcy.

Nasza biblioteka może się pochwalić cenną kolekcją uniwersyteckich zbiorów. Wśród nich znajdują się *Wewnętrzne dzieje polskie Polski za Stanisława Augusta* z 1882 roku, *Słownik języka polskiego* z 1900 roku, *Quo vadis* z roku 1927, *Mały rocznik statystyczny* wydanie z 1939 roku, *Encyklopedia* wydanie Macierzy Polskiej we Lwowie – 1905 r.

W roku 1999 roku została wprowadzona reforma administracyjna. Organem prowadzącym biblioteki pedagogiczne stał się Samorząd Województwa. Raciborska biblioteka nadal jest jedną z 20 filii Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Katowicach. Ale kilka lat później we wrześniu 2006 roku w Rybniku powstaje Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku i raciborska księżnica wraz z placówką wodzisławską i rybnicką stają się jego częścią.

Obecnie biblioteka zajmuje 180m powierzchni. Posiada czytelnię na 10 samodzielnych miejsc pracy, archiwum czasopism, pomieszczenie biurowe dla pracowników, wypożyczalnię ze stanowiskami komputerowymi oraz magazyny na księgozbiór. W ciągu ostatnich dziesięciu lat w bibliotece przeprowadzono szereg remontów: zamontowano regały przesuwne w magazynie bibliotecznym, pomalowano wypożyczalnię, czytelnię oraz pomieszczenia biurowe, wymieniono drzwi, wykładziny, zamontowano system alarmowy.

Początek XXI wieku to czas kiedy priorytetem stało się wprowadzenie nowoczesnych technologii, szczególnie skomputeryzowanie zbiorów. To użytkownik nadaje kierunek zmianom, jakie muszą się dokonać we współczesnych bibliotekach. A ten stawia przed biblioteką duże wymagania: zapotrzebowanie na szybkość usług bibliecznych, dostępność do kompletnych źródeł informacji, nowoczesność form pracy. Nasza placówka wdrożyła więc automatyzację procesów bibliecznych i od 2006 roku stała się placówką całkowicie skomputeryzowaną umożliwiającą korzystanie z katalogu online. Do dyspozycji użytkowników jest 5 stanowisk komputerowych z dostępem do internetu, drukarka, skaner i kserokopiarka. Na naszej stronie internetowej czytelnicy znajdują tematyczne zestawienia bibliograficzne, wykazy nowości, materiały informacyjne o ofercie edukacyjnej a także możliwość korzystania z zasobów cyfrowych na platformie książek elektronicznych IBUK libra. Dla poszczególnych grup użytkowników pojawiły się zakładki tematyczne, dla maturzystów – zestawienia bibliograficzne, motywy literackie; dla nauczycieli historii i polonistów – historia na płytach DVD, Historia i kultura Żydów – obszerna bibliografia, oferta edukacyjna IPN; dla bibliotekarzy – informacja o spotkaniach sieci, linki, informacje o konferencjach, platforma szkoleniowa modle. Przygotowano także bardzo ciekawą zakładkę o biblioterapii, zawierającą teksty terapeutyczne, warsztaty biblioterapeuty, wykazy literatury dotyczącej biblioterapii, scenariusze zajęć biblioterapeutycznych.

Biblioteka realizuje także funkcje edukacyjne i kulturalne. Przykładem inicjatyw edukacyjnych są przede wszystkim szkolenia dla czytelników w zakresie zasad korzystania ze

zbiorów, konkursy oraz lekcje biblieczne. W zajęciach z przysposobienia czytelniczego licznie biorą udział studenci PWSZ z kierunków: filologia słowiańska, niemiecka, angielska, bezpieczeństwo państwa, administracja, socjologia, architektura, pedagogika resocjalizacyjna.

Z ofertą biblioteki zapoznawali się także uczniowie Liceów Ogólnokształcących, Technikum Hotelarskiego oraz gimnazjaliści raciborskich szkół. Zaproszenie do biblioteki przyjęli również słuchacze Śląskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, którzy są wiernymi czytelnikami naszej placówki.

Biblioteka przeprowadziła kilka konkursów literackich np. *Książka, do której chętnie powracam*, czy *Piszę do Ciebie, bo...* pielęgnujący pamięć o zagładzie i ofiarach obozów koncentracyjnych. Ciekawą inicjatywą był cykl zajęć biblioterapeutycznych dla dzieci ze świetlicy środowiskowej oraz lekcje biblieczne dla uczniów gimnazjum z okazji Roku Janusza Korczaka.

Nasza biblioteka oferuje czytelnikom Wypożyczenia Międzybiblieczne z bibliotek krajowych, sprowadza materiały (księgozbiór i artykuły z czasopism naukowych) ze zbiorów innych bibliotek w przypadku, gdy nie posiada ich we własnych zbiorach.

Niezwykle ważną działalnością biblioteki jest promocja czytelnictwa. Na przestrzeni ostatnich lat nasza placówka zaangażowała się w wiele przedsięwzięć. Rokrocznie uczestniczy w akcji *Cała Polska Czyta Dzieciom*. Wraz z Zakładem Karnym w Raciborzu współorganizowała powstanie półek bookcrossingowych. Biblioteka bierze udział w ogólnopolskim projekcie *Czytam sobie* a także w akcji *Narodowe Czytanie*. Kulturotwórcza rola naszej biblioteki polega na organizowaniu prelekcji, wernisaży, wystaw oraz gazetek. Rokrocznie wnętrza naszej placówki zamieniają się w galerię sztuki, nasi czytelnicy mogą podziwiać prace artystów zrzeszonych w Stowarzyszeniu AMUN – Artystów Malujących Ustami i Stopami. W progach naszej biblioteki gościł pan Stanisław Kmiecik, jeden z niepełnosprawnych artystów ze stowarzyszenia AMUN. Jedną z ciekawszych wystaw były prace rybnickiego artysty Tadeusza Ciuraby wykonane ze słomy pt. *Słomkowe impresje*.

Odbyło się również wiele tematycznych wystaw m.in.: *Kuchnia w literaturze*; *Mistrzowie muzyki*; *Dookoła świata z książką obcojęzyczną*; *Wakacje z książką*; *Racibórz na starej fotografii*; *Rok Teatru Polskiego*; *W świecie książek i podróży*; *Czechy i Opawa*, czy też bardzo atrakcyjna wystawa książki japońskiej wypożyczona ze zbiorów Miejskiej Biblioteki Publicznej w Oświęcimiu. W naszej bibliotece odbyły się cykliczne spotkania pt. *Spacery po Lwowie* z prelekcjami pani Justyny Kiedrowskiej, które to przyciągnęły rzesze miłośników i pasjonatów historii Lwowa.

Pedagogiczna Biblioteka wspiera działania edukacyjne szkół, nauczycieli, tworzy bogate źródła informacji wspomagające pracę placówek oświatowych, nauczycieli, studentów i uczniów. Wspomagamy także biblioteki szkolne, organizując cykliczne spotkania o charakterze szkoleniowo instruktażowym, warsztatowym czy wyjazdy szkoleniowe np. do

Zamku w Rogowie Opolskim i działu zbiorów specjalnych i zabytkowych WBP w Opolu i Muzeum w Raciborzu.

Prowadzimy sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli bibliotekarzy, uczestniczymy we wspólnych szkolnych i bibliotecznych imprezach. Chętnie przyjmujemy zaproszenia do uczestnictwa w pracach komisji konkursowych organizowanych przez zaprzyjaźnione placówki m.in.: Konkurs pięknego czytania, Monodram czyli teatr jednego aktora, Bohaterowie naszych lektur. Pracownicy biblioteki brali udział w nocnym *Maratonie czytania dzieł Jana Pawła II* w kościele NSPJ w Raciborzu.

Nasza placówka uczestniczy w akcjach charytatywnych takich, jak: *Szlachetna Paczka*, *Rodacy – Bohaterom*, *Świąteczna Zbiórka na rzecz dzieci ze Szkoły Specjalnej*. Regularnie placówka zbiera nakrętki plastikowe. Biblioteka współpracuje z wieloma placówkami edukacyjnymi oraz kulturalnymi powiatu raciborskiego. Są to szkoły, przedszkola, Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna, Raciborskie Centrum Kultury, Górnośląskie Centrum Kultury i Spotkań im. J. Eichendorffa w Lubowicach, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Uniwersytet Trzeciego Wieku.

W swojej 65-letniej tradycji Biblioteka Pedagogiczna dopracowała się pokaźnych zbiorów, rozbudowanych katalogów, komputerowej bazy danych i rzeszy zadowolonych czytelników. Dzięki pracy wielu osób na przestrzeni lat zdobyła sobie znaczące miejsce w środowisku oświatowym Raciborza.

„Jako skarbnica wiedzy skrzętnie gromadzonej nie tylko na półkach, jesteście jednocześnie perfekcyjnym i niezastąpionym pośrednikiem pomiędzy zasobami bibliotecznymi a czytelnikami” – to słowa z listu gratulacyjnego profesora Mariana Kapicy na okoliczność jubileuszu biblioteki. Staramy się więc, aby wszystkie nasze działania były skierowane na czytelnika, bowiem bogaty księgozbiór i zadowoleni użytkownicy to nasze priorytety.

Sabina Frost – Kierownik Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Rybniku filia w Raciborzu.

Agata Śliwicka – nauczyciel-bibliotekarz, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rybniku filia w Raciborzu..

PROGRAMY I PROJEKTY RODNIIP „WOM” W RYBNIKU

„PRZYJACIELE ZIPPIEGO”

*Międzynarodowy program rekomendowany przez Ministra Zdrowia
i Ministra Edukacji Narodowej.*

CELE

- Kształtowanie i rozwijanie kompetencji psychospołecznych i emocjonalnych u dzieci.
- Doskonalenie relacji dzieci z innymi osobami.
- Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami i problemami oraz wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu.



Koordinator:
Sylvia Bloch



Przedszkole Publiczne nr 10 w Rybniku

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA WOJEWÓDZKA W RYBNIKU

Biblioteka posiada bogaty księgozbiór naukowy i popularnonaukowy, ze szczególnym uwzględnieniem nauk pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

GROMADZIMY LITERATURĘ Z ZAKRESU:

- pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych, materiały dotyczące problematyki oświatowej regionu,
- metodyki nauczania, podręczniki do nauki języków obcych, lektury szkolne oraz programy nauczania,
- nauk społecznych,
- literaturę piękną polską i dzieła klasyki światowej,
- materiały dotyczące edukacji regionalnej, edukacji europejskiej, edukacji ekologicznej.

CZYTELNIA

Warsztat informacyjny czytelników tworzą katalogi: alfabetyczny i rzeczowy oraz kartoteka zagadnieniowa tworzona z autopsji na bazie prenumerowanych czasopism m. in.: regionalna, dydaktyczna, wychowawcza, ekologiczna, literacka.

Posiadamy zbiór programów edukacyjnych zarejestrowanych na kasetach wideo z różnych dziedzin wiedzy. Materiały te służą nauczycielom i studentom w realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego.

INTERNETOWE CENTRUM INFORMACJI W RYBNIKU

W Internetowym Centrum Informacji Multimedialnej znajdują się 4 komputery i urządzenie wielofunkcyjne (drukarka i skaner). Korzystanie z Internetu i pakietu Microsoft Office jest bezpłatne.

CZYTELNICZY

Z zasobów biblioteki korzystają nauczyciele, studenci oraz wszyscy zainteresowani problemami oświaty i kształcenia.

DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNO- METODYCZNA:

- promowanie edukacji czytelniczej, medialnej,

- wspieranie nauczycieli w realizacji ścieżek edukacyjnych; edukacja regionalna, europejska, ekologiczna.

DZIAŁALNOŚĆ INFORMACYJNO- BIBLIOGRAFICZNA:

- opracowanie wykazów nowości, opracowanie zestawień bibliograficznych,
- przygotowanie wystaw tematycznych i okolicznościowych.

ADRESY BIBLIOTEK

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rybniku

44-200 Rybnik, ul. Chrobrego 27
tel./ fax: 032 422 20 59
e-mail: pbwrybnik@wom.edu.pl
www.wom.edu.pl/biblioteka/rybnik

godziny otwarcia:

pn - cz od 08:00 do 18:00
pt od 08:00 do 15:00
s od 08:00 do 13:00

Filia w Raciborzu

47-400 Racibórz, il. Słowackiego 55
tel./ fax: 032 419 00 02
e-mail: pbwraciborz@wom.edu.pl
www.wom.edu.pl/biblioteka/raciborz

godziny otwarcia:

pn - cz od 08:00 do 18:00
pt od 08:00 do 15:00
s od 08:00 do 13:00

Archiwalne numery

*Dialogu Edukacyjnego dostępne na
stronie : www.wom.edu.pl*



RODNIIP "WOM" RYBNIK
44-270 Rybnik, ul. Parkowa 4a
tel.: 032 424 73 84, fax: 032 424 74 72

e-mail: info@wom.edu.pl
www.wom.edu.pl