

TRENDY

INTERNETOWE CZASOPISMO EDUKACYJNE

NR 1/2015



- Rozmowa o bibliotece szkolnej
- Dlaczego trudno uczyć o świecie islamu?
- Wspomaganie bezpieczeństwa? Sieci!
- Niemiecki już w przedszkolu
- Fantastyczna literatura fantastyczna
- Zdrowy i bezpieczny uczeń

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Agnieszka Pietryka (redaktor prowadząca), Katarzyna Gańko (sekretarz redakcji), Agnieszka Brodowska, Anna Fus, Wioletta Jaskólska, Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska, Katarzyna Koleyńska, Grażyna Kurowska, Katarzyna Leśniewska, Dorota Macander, Agnieszka Romerowicz, Elżbieta Stawecka, Olena Styslavska, Anna Szczęsna-Durys, Marianna Warsimaszwili

AUTORZY

Danuta Brzezińska, Katarzyna Górk-Sosnowska, Irena Koźmińska, Grażyna Lewandowicz-Nosal, Andrzej Lewiński, Christoph Mohr, Krystyna Ostrowska, Marlena Beata Perzyńska, Joanna Węgrzynowska

Zdjęcia wykorzystane w numerze 1/2015 TRENDÓW pochodzą ze źródeł internetowych: © yanlev/Fotolia.com (s. 1), © denys_kuvaiev/ Fotolia.com (s. 15), © michaeljung/Fotolia (s. 16), © Elitsa Lambova / Photogenica (s. 19), © michaeljung/Fotolia.com (s. 20 góra), © JackF/Fotolia.com (s. 20 dół), © Andrey Kiselev/Fotolia.com (s. 24), © Robert Kneschke/Fotolia.com, © Sergey Nivens/Fotolia.com (s. 28), © Rawpixel/Fotolia.com (s. 29), © Robert Kneschke/Fotolia.com (s. 3, 29), © Denphumi Jaisue/ Photogenica (s. 30), © babimu/Fotolia.com (s. 36), © Rudie/Fotolia.com (s. 37), © Jacek Chabraszewski/Fotolia.com (s. 41), © Syda Productions/Fotolia.com (s. 49).

Na stronach 3, 9, 10, 14, 23, 38, 42 znajdują się zdjęcia pochodzące z serwisu Pixaby, udostępnione na licencji Creative Commons Public Domain CC0.

Zdjęcia Autorów wykorzystane przy biogramach (s. 4, 12, 21, 26, 31, 33, 39, 43) pochodzą z ich prywatnych zbiorów.

Autorem zdjęcia Ireny Koźmińskiej z s. 50 jest Marek Szymański.

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2015

Udostępnianie materiałów zamieszczonych w czasopiśmie – wyłącznie ze wskazaniem źródła.

Drodzy Czytelnicy,

bardzo miło nam powitać Państwa w nowym roku. Zapraszamy do lektury pierwszego numeru TRENDÓW poświęconego głównie zagadnieniom dotyczącym różnych aspektów bezpieczeństwa uczniów – zarówno w szkole, w domu rodzinnym, jak i w środowisku rówieśniczym.

W najnowszych artykułach poruszamy także problem świadomego funkcjonowania w społeczności odmiennej kulturowo, kontynuujemy nasz głos w narodowej dyskusji i prezentujemy przykłady wzmocnienia edukacji czytelniczej w szkole. Podjęliśmy również wątek znaczenia i roli bibliotek szkolnych, związany z wyraźnym zaangażowaniem nauczycieli bibliotekarzy w rozwijanie kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów, a wynikający z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich zwiększającej się obecności w życiu uczniów i nauczycieli.

Uwagze Czytelników przedstawiamy omówienie zagadnień związanych z procedurami zapewnienia bezpieczeństwa danych osobowych uczniów, nauczycieli i innych uczestników życia szkolnego, a tym samym inaugurujemy nowy stały dział – 7 pytań do... W pierwszym numerze rozmawiamy z Zastępcą GIODO.

Wszystkim Czytelnikom i Sympatykom TRENDÓW życzymy ciepłych i udanych Świąt Wielkanocnych oraz wszelkiej pomyślności i radości w życiu zawodowym i prywatnym.

Zespół redakcyjny

**Z okazji Świąt Wielkiej Nocy życzymy Państwu
spokoju, radosnych chwil
spędzonych w rodzinnym gronie,
wiosennego nastroju
i nieustającej pogody ducha!**

Dyrekcja i Pracownicy ORE



Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70
redakcjatrendy@ore.edu.pl

Opracowanie graficzne i skład:

Paweł Jaros

Redakcja językowa i korekta:

Katarzyna Gańko

Tłumaczenie tekstu Christopha Mohra:

Ewa Orłowska



4 Rozmowa z Danutą Brzezińską, nauczycielem bibliotekarzem i prezesem Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich

8 Dlaczego trudno uczyć o świecie islamu?

13 Agresja rówieśnicza a zaburzenia emocjonalne dzieci

18 Przemoc w klasie – rozmowa z dzieckiem poszkodowanym

22 Zdrowy i bezpieczny uczeń

27 Wspomaganie bezpieczeństwa? Sieci!

33 7 pytań do... zastępcy Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych

35 Niemiecki już w przedszkolu

40 Fantastyczna literatura fantastyczna

44 Mądra szkoła potrzebna od zaraz

54 Drogowskazy prawne





Biblioteka szkolna – bezpieczna dla ucznia, inspirująca dla nauczycieli i rodziców

Rozmowa z Danutą Brzezińską, nauczycielem bibliotekarzem i prezesem Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich

AP: *Miło nam gościć Panią na łamach pierwszego w 2015 r. numeru TRENDÓW. Czy Pani zdaniem będzie to dobry rok dla bibliotek szkolnych?*

DB: *Bardzo dziękuję za zaproszenie. Mam nadzieję, że będzie to dobry rok. Na pewno lepszy niż poprzednie. Takie moje oczekiwania biorą się nie tylko ze znajomości wagi pozytywnego myślenia, samospełniającej się przepowiedni i tym podobnych reguł psychologicznych. Istnieją również obiektywne, optymistyczne przesłanki dobrej aury dla bibliotek szkolnych. Po wielkiej trwodze i zakończonej sukcesem akcji „Stop likwidacji bibliotek” w 2013 r., po protestach w sprawie pominięcia naszego udziału w rządowym projekcie rozwoju czytelnictwa w 2014 r., notujemy wzrost zainteresowania kondycją polskiego bibliotekarstwa szkolnego ze strony tzw. opinii społecznej.*

Co ważniejsze, zauważyli nasz udział w systemie również urzędnicy Ministerstwa Edukacji Narodowej. Mieliśmy okazję spotkać się z kierownictwem resortu, omówić nasze problemy, ale też przedstawić możliwości wykorzystania potencjału bibliotek szkolnych i kompetencji nauczycieli bibliotekarzy w nauczaniu i wychowaniu. Wspólnie planowaliśmy działania zmierzające do podnoszenia kompetencji czyteln-

ych. Ministerstwo zaproponowało program „Książki naszych marzeń”, wsparcie organów prowadzących w zakresie rozwijania zainteresowań uczniów przez promocję czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. W 2015 r. do zgłoszonych przez samorządy bibliotek szkół podstawowych ma trafić 15 mln złotych.

Z inicjatywy nauczycieli bibliotekarzy przeprowadzono w szkołach „Ogólnopolskie Wybory Książek”. Po zebraniu i opracowaniu wyników otrzymamy rzetelną informację o oczekiwaniach i potrzebach czytelnictwa naszych uczniów. Będzie to też wskazówka, jak spożytkować kolejne rządowe środki wynikające z porozumienia między ministrami: edukacji oraz kultury i dziedzictwa narodowego. Na lata 2016–2020 planuje się działania obu resortów skierowane do bibliotek wszystkich typów szkół w ramach Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa.

Mniej entuzjastycznie nauczyciele bibliotekarze odnieśli się do obarczenia ich obowiązkiem przyjęcia, przechowywania i dystrybucji bezpłatnych podręczników przekazywanych szkołom. Kością niezgody jest sposób ich ewidencji. Zgodnie z praktyką biblioteczną

powinny trafić do tzw. książki podręczników i broszur, nie zwiększając wartości



Danuta Brzezińska

Absolwentka bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, prowadzi bibliotekę szkolną w II LO w Bydgoszczy.

Pełni funkcję Prezesa Rady Głównej Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich, kieruje też jego bydgoskim oddziałem.

Reprezentuje interesy swojej grupy zawodowej wobec władz oświatowych i kulturalnych.

Jest członkiem Rady Programowej Wydawnictwa Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich. Bierze czynny udział w kształtowaniu polityki oświatowej w zakresie bibliotekarstwa szkolnego.

Niestrudzenie zabiega o poprawę warunków funkcjonowania bibliotek szkolnych. W swoich publikacjach i wystąpieniach koncentruje się na wykazaniu pozytywnych efektów udziału nauczycieli bibliotekarzy w procesie kształcenia oraz roli biblioteki w nowoczesnej edukacji.

bibliotecznych zbiorów. Jednak księgowi szkół i samorządów często oczekują rejestrowania ich w głównej księdze inwentarzowej. O ile można taki sposób zaakceptować w odniesieniu do podręczników i materiałów edukacyjnych (funkcjonujących w szkole przez trzy lata), o tyle paradoksem jest wymóg rejestracji materiałów ćwiczeniowych, niepozostających w zbiorach biblioteki i szkoły. Domyślam się, że służbom finansowym łatwiej jest zaksięgować dotację celową w całości. Oczekujemy jasnego stanowiska Ministerstwa Edukacji Narodowej.

AP: *Biblioteka szkolna jest bezpiecznym i sprzyjającym rozwojowi ucznia miejscem w szkole – czy zgodzi się Pani z taką tezą? Jeśli tak, to co na to wskazuje?*

DB: Powiem więcej: dla rozwoju i bezpieczeństwa ucznia to miejsce niezbędne. To jedyna interdyscyplinarna pracownia w szkole; jedyna dostępna poza systemem zajęć lekcyjnych w układzie klasowym. Dodatkowo – gwarantująca wsparcie kompetentnego przewodnika po informacji i zgromadzonych tu zasobach. Nie zasobach przypadkowych, ale zbiorach zgodnych z potrzebami konkretnej grupy odbiorców, systematycznie aktualizowanych. Doświadczenie pokazuje, że do biblioteki szkolnej trafiają wszyscy uczniowie mający kłopoty z integracją w zespole klasowym. To nauczyciele bibliotekarze są „lekarzami pierwszego kontaktu”. Poprzez obserwacje, udzielanie porad, wskazanie odpowiedniej literatury i przydzielanie zadań przyczyniają się do socjalizacji tych uczniów. Nawet małe elementy biblioterapii stwarzają każdemu szansę na znalezienie swoich mocnych stron i odnalezienie swojego miejsca w społeczności szkoły. Poświęcony im czas i uwaga, bez pośpiechu i oceniania, zawsze procentuje uzyskaniem poczucia bezpieczeństwa dla uczniów i zadowoleniem bibliotekarza.

Tym czytelnikom, którzy mają określone zainteresowania i oczekiwania, możemy pomóc je rozwijać. Biblioteka szkolna to najlepsze miejsce do doskonalenia kompetencji i realizowania uczniowskich pasji. Pod jednym warunkiem – że jest w szkole, najbliżej ucznia, że jest jak najdłużej dostępna w godzinach pracy szkoły.

AP: *Jest to moje kolejne spotkanie z Panią jako reprezentantem nauczycieli bibliotekarzy. Za nami spotkanie informacyjne „Jak wspomagać nauczyciela bibliotekarza w zarządzaniu wiedzą w szkole?”, które odbyło się na początku marca w Falentach. Czy to wydarzenie było potrzebne środowisku, jakie oceny dotarły do Pani?*

DB: Może nieświadomie, ale użyła Pani adekwatnego wyrażenia, to było Wydarzenie! Niezmiernie rzadko nauczyciele bibliotekarze mają okazję spotkać się w tak licznym gronie, wysłuchać tak dobrze dobranych tematycznie wykładów, poznać opinie i wyniki badań ekspertów, porównać je ze swoimi doświadczeniami i wymienić uwagi w trakcie sesji warsztatowych. Coraz mniej jest metodyków ds. bibliotek szkolnych. Prawo oświatowe i bibliotekarskie nie gwarantuje stosowania jednolitych rozwiązań w różnych częściach kraju.

Zmieniająca się rzeczywistość i nowe wyzwania dla edukacji wymuszają dostosowanie form i metod pracy. Szukamy informacji i wskazówek w różnych źródłach i z różnym skutkiem. Pomysł organizacji takiego spotkania wyszedł dokładnie naprzeciw naszym oczekiwaniom. Dodatkową wartością była aktywna obecność przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, w tym Joanny Berdzik i dyrektora Ośrodka Rozwoju Edukacji, oraz przekazane bezpośrednio przez nich rzetelne informacje o zamierzeniach rządu (w odróżnieniu od wybiórczych wiadomości zamieszczanych w mediach).

Musimy sprawić, aby biblioteka szkolna stała się miejscem ważnym dla całej społeczności szkolnej – uczniów, nauczycieli i rodziców – Joanna Berdzik MEN¹

AP: *Jednym z tematów poruszanych w Falentach były kompetencje nauczyciela bibliotekarza. Które z nich decydują o skutecznych działaniach biblioteki w szkole?*

DB: Wszystkie, zarówno wiedza i umiejętności, jak i postawy. Tzw. kompetencje miękkie, związane z cechami wrodzonymi, charakterem i temperamentem, zaradnością i tym, w jaki sposób rozwiązujemy problemy, są niezbędnym uzupełnieniem umiejętności nabytych w toku naszej edukacji. Tylko przygotowanie fachowe – bibliotekarskie – w połączeniu z wiedzą pedagogiczną daje gwarancję skuteczności naszych działań realizowanych w bibliotece szkolnej. Nawisem mówiąc, w Falentach usłyszeliśmy, że w 2013 r. w bibliotekach szkół dla dzieci i młodzieży były zatrudnione 2543 osoby bez odpowiednich kwalifikacji...

AP: *Kompetentny bibliotekarz to jednak nie wszystko. Czy istnieje przepis na dobrą bibliotekę szkolną?*

DB: Mówiąc o bibliotekach szkolnych w Polsce i na świecie, wymienia się często różne modele: biblioteki centra multimedialne, biblioteki klasowe, oddzielne dla uczniów, nauczycieli i rodziców, zintegrowane z życiem szkoły, wycofane na obrzeża itd. Nie mamy jednak dotąd jasno określonych standardów warunków pracy i wyposażenia – ani ilościowych, ani jakościowych. To prowadzi do swobodnej interpretacji potrzeb zbiorowości czytelników. Suk-

¹ Wszystkie wypowiedzi Joanny Berdzik, Zofii Zasackiej i Marioli Antczak zacytowane w Rozmowie z... pochodzą ze spotkania informacyjnego „Jak wspomagać nauczyciela bibliotekarza w zarządzaniu wiedzą w szkole”, Falenty 5–7 marca 2015 r. Relacja i materiały dostępne są na stronie ORE.



ces działania szkoły, w tym biblioteki, a w konsekwencji sukcesy naszych uczniów, zależą od postawy władz oświatowych, decyzji dyrektora szkoły świadomego potencjału biblioteki szkolnej dla edukacji i kompetencji oraz zaangażowania nauczyciela bibliotekarza. Tylko wspólna wizja tych podmiotów gwarantuje realne wsparcie czytelników w bibliotece szkolnej.

Prestż biblioteki w szkole to:

- *Wsparcie i współpraca grona pedagogicznego z nauczycielem bibliotekarzem.*
- *Uczestnictwo biblioteki w ważnych wydarzeniach w szkole.*
- *Biblioteka to atrakcyjne miejsce w szkole – także dla nauczycieli!*

dr Zofia Zasacka IBE

AP: Jest Pani aktywnym nauczycielem bibliotekarzem, działa Pani na rzecz środowiska. Gdzie bibliotekarze szkolni znajdują pomoc i wsparcie dla swoich działań, kto i w jaki sposób wspomaga ich pracę?

DB: Sojusznikami nauczycieli bibliotekarzy w realizacji ich misji są instytucje oświatowe: biblioteki pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Rozporządzenia o tych placówkach i zmiany w systemie doskonalenia nauczycieli tylko usankcjonowały istniejące wcześniej praktyki. Jednak wypada mi wspomnieć również o organizacjach fachowych działających w obszarze bibliotekarstwa.

Najbliższe mi Towarzystwo Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich od ponad 20 lat reprezentuje interesy swoich członków, dbając o zagwarantowanie odpowiednich warunków i wysokiej jakości realizowanej przez nich misji. Istnieją też sekcje skupiające nauczycieli bibliotekarzy w Stowarzyszeniu Bibliotekarzy Polskich i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Często podejmujemy wspólne działania dotyczące propono-

wania zmian w krajowych przepisach prawnych czy reprezentowania interesów nauczycieli bibliotekarzy wobec problemów lokalnych. Staramy się służyć swoją wiedzą i doświadczeniem wszędzie tam, gdzie toczą się dyskusje dotyczące naszej grupy zawodowej lub naszych czytelników.

AP: Uczniowie nie czytają! – taki wniosek płynie z badań, raportów, statystyk bibliotecznych. Czy tak rzeczywiście jest? A może dzieci i młodzież czytają inaczej? Jaki jest Pani zdaniem kontakt współczesnych uczniów z książką?

DB: Badania zawsze uśredniają informacje. Trudno spodziewać się innego opracowania raportów. Jednak codzienne obcowanie z dziećmi i młodzieżą w bibliotece szkolnej pokazuje nam bardziej zróżnicowany obraz. To nieprawda, że uczniowie niechętnie wypożyczają książki i czytają je. Smutną prawdą jest to, że muszą mieć co czytać (nie „byle co”). Mamy bardzo wielu czytelników o zadeklarowanych zainteresowaniach i wykształconych gustach. Staramy się zaspokajać ich potrzeby, by nie zniechęcić młodych ludzi do czytania w ogóle. Brakuje powszechnej świadomości społecznej, że właśnie biblioteka, do której uczeń trafi w szkole, będzie dla niego wzorcem wszystkich następnych podobnych instytucji. Tu nie ma miejsca na oszczędności, cięcia i ograniczenia, jeżeli zgadzamy się co do celu edukacji i przygotowania świadomego czytelnika.

Głównym celem działania nauczycieli bibliotekarzy w bibliotekach szkolnych powinno być zapewnienie uczniom ciekawej dla nich oferty, zainteresowanie ich i utrzymanie zaciekawienia czytaniem. Nie musimy upierać się tylko przy tradycyjnej formie kodeksu; tak samo cenne jest czytanie dokumentów zapisanych na innych nośnikach. Takie „książki” są też w kręgu zainteresowań naszych uczniów. Czy mamy je w ofercie

biblioteki szkolnej? Nie? Dlaczego? Może właśnie to zaniechanie leży u podstaw narzekania na rosnący odsetek nieczytających uczniów? To opinia powszechna wśród nauczycieli bibliotekarzy. Niestety raczej nie znajduje zrozumienia u osób i w organach odpowiedzialnych za finansowanie uaktualniania zasobów bibliotek szkolnych, ale mamy zapowiedzi, że może to się wkrótce zmienić...

AP: Jaka jest rola dla dorosłych – nauczycieli i rodziców – w zachęcaniu uczniów do czytania?

DB: Bez udziału dorosłych w procesie wdrażania do czytania nie byłoby młodych czytelników. To nie jest umiejętność wrodzona, a zdecydowanie wykształcona. Można tylko wymieniać formy, a nie podważać samego sensu działania rodziców i nauczycieli. Wiadomo, że u podstaw czytelnictwa dzieci i młodzieży wymieniać należy przede wszystkim dom rodzinny, zarówno domowe księgozbiory, jak i nawyki czytelnicze rodziców i otoczenia dzieci. To bezcenny potencjał kulturowy wymieniany we wnioskach wszelkich badań. Na takim fundamencie może podjąć wymierne działania nauczyciel bibliotekarz w bibliotece szkolnej. Jeżeli fundamentu brak, to sam musi go zbudować. W jaki sposób? Patrz wyżej!

Jak zachęcać uczniów do czytania? Dla uczniów, szczególnie gimnazjalistów, istotna jest opinia rówieśników o książkach, które warto czytać. Warto wykorzystać uczniowskie rekomendacje do wzajemnej wymiany ocen, recenzji. Sytuacje, gdy sami wybierają i komentują wybory innych. Szkolny Klub Dyskusyjny – uczestnictwo w nim pozwala rozwijać motywacje czytelnicze, a zwłaszcza skłonność do pokonywania trudności, motywację wewnętrzną oraz społeczne relacje towarzyszące czytaniu.

dr Zofia Zasacka IBE



AP: Za kilka miesięcy uczniowie i nauczyciele otrzymają bogaty zestaw e-podręczników. Czy w związku z tym zmienią się zadania bibliotekarzy szkolnych?

DB: Zadania się nie zmieniają, dojdą nowe oczekiwania. Ale z drugiej strony będzie to też kolejne pole do pokazania roli biblioteki szkolnej jako awangardy zmian w edukacji. Nauczyciele bibliotekarze na ogół dobrze sobie radzą z zastosowaniem nowych rozwiązań w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej. To chleb powszedni naszej pracy. Bardziej martwiłabym się sprzętem komputerowym dostępnym w bibliotekach. Tu ukłon w stronę pomysłodawców nowych podręczników. Myślę, że warto byłoby zadbać o odpowiednie środowisko, zapewniające założoną atrakcyjność podręczników.

My, nauczyciele bibliotekarze, wierzymy też, że postrzeganie roli szkolnej biblioteki jako niezbędnej we wprowadzaniu cyfrowej rewolucji podręcznikowej pomoże nam w rozwiązywaniu dotychczasowych problemów i bolączek ginących w natłoku innych zdarzeń.

AP: Biblioteki szkolne są różne, tak jak różne są szkoły. Czy może Pani wyróżnić kilka z nich, wskazując na źródło ich sukcesu?

DB: Wymienię jedną, najczęściej, ale i zasłużenie, chwaloną – bibliotekę szkolną Gimnazjum im. Feliksa Szołdrskiego w Nowym Tomysłu. To szkoła innowacyjna, wzorcowa, nagradzana, kierowana przez światłego dyrektora. Meble są przeciętne, pomieszczenia normalne, choć zdecydowanie przestronne, zapewniają swobodę w korzystaniu ze zbiorów i technologii. W skład wyposażenia wchodzi też zestaw laptopów, rzutniki, projektory i inne niezbędne dla nowoczesnej edukacji sprzęty.

Częścią biblioteki jest sala multimedialna do realizacji edukacji czytelniczej i medialnej, ale i innych lekcji przedmiotowych z wykorzystaniem nowych technologii. Nauczyciele bibliotekarze służą pomocą w przygotowaniu i przeprowadzeniu zajęć, wydają i przyjmują sprzęt, nadzorują harmonogram lekcji. Współpracują z gronem pedagogicznym w realizacji podstawy programowej w zakresie kształtowania kompetencji informacyjnych. Stwarzają szansę kompleksowego przygotowania uczniów do pełnego i świadomego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Zajmują się też małą poligrafią na potrzeby szkoły. Są ewidentnie potrzebni.

W tej bibliotece nauczyciele bibliotekarze są bardzo mocno związani z realizacją zadań szkoły. Dyrektor szkoły dostrzega, docenia ich starania i dba o zapewnienie optymalnych warunków realizacji misji bibliotecznej. Mają wspólną wizję. Ich celem jest dobro ucznia. To sprawdzona recepta na sukces.

Sukces biblioteki szkolnej zapewni m. in.:

- uświadamianie dyrektorów szkół na temat roli biblioteki w szkole;
 - systematyczne uzupełnianie księgozbiorów bibliotek o nowości (spoza lektur szkolnych);
 - wyposażenie bibliotek w nowoczesny pod względem technologicznym sprzęt z dostępem do internetu z dostępem dla czytelników;
 - zaangażowanie wszystkich nauczycieli w efektywne wykorzystywanie zasobów biblioteki;
 - działania nauczycieli bibliotekarzy w zakresie kształcenia kompetencji informacyjnych.
- dr hab. prof. UŁ Mariola Antczak*

AP: Czy poleci Pani młodym czytelnikom swoją ulubioną książkę z dzieciństwa?

DB: Jako dziecko czytałam niewiele książek. W drugiej połowie ubiegłego wieku nie było tak wiele elektryczno-elektronicznych pochłaniaczy wolnego czasu, dlatego mogłam go spędzać aktywnie: sport, harcerstwo, koła zainteresowań; gdzieś pomiędzy był czas na lekturę. Mile wspominałam „Anię z Zielonego Wzgórza” Lucy Maud Montgomery (właśnie dlatego moja córka ma na imię Ania). Z badań jednak wynika, że jest to książka całkowicie niezrozumiała i nudna dla chłopców. Wiem też, że dzisiejsi uczniowie najchętniej sięgają po fantastykę, sensację, kryminały; jeśli powieści obyczajowe, to osadzone we współczesności. Dlatego raczej mogłabym polecić moją ulubioną książkę, która się nie starzeje – „Wszystko czerwone” Joanny Chmielewskiej.

AP: Dziękujemy za rozmowę i życzymy Pani i bibliotekom szkolnym wielu sukcesów w pozyskiwaniu nowych sympatyków.





Dlaczego trudno uczyć o świecie islamu?

Od kilkunastu lat świat islamu intensywnie przykuwa naszą uwagę. Nową erę w międzynarodowej geopolityce wyznaczyły zamachy z 11 września 2001 r., jednak późniejsze lata również obfitowały w napięcia – wojny (w Afganistanie i w Iraku, by wymienić tylko te największe) i zamachy terrorystyczne (w Londynie i Madrycie). Wszystkie te wydarzenia sprawiły, że trudno jest uczyć o islamie, szybko można wpaść w pułapkę zastawianą przez stereotypy. Warto jednak poruszać na lekcjach z uczniami tę tematykę – uświadamiać im, że muzułmanie to nie tylko mudżahidzi, którzy zagrażają globalnemu bezpieczeństwu.

Obecna sytuacja polityczna powstała pod dużym znakiem zapytania przyszłość wzajemnych relacji między „Zachodem” a „islamem”. Oba pojęcia ujęłam w cudzysłów, ponieważ uważam przeciwstawianie ich za krzywdzące w stosunku do wielu muzułmanów mieszkających w Europie, często od kilku pokoleń, którzy z powodu działań swoich radykalnych braci w wierze są poddawani coraz to nowym testom na lojalność wobec Europy. Ostatnim ku temu powodem była seria zamachów terrorystycznych w miastach zachodnich (Sydney, Paryż), przeprowadzonych przez osoby związane z Państwem Muzułmańskim – organizacją o aspiracjach państwowotwórczych działającą na terenie Syrii i Iraku.

Sytuacja ta sprawia, że niewątpliwie warto jest uczyć o świecie islamu, jednak jest to zadanie niezwykle trudne. Dostyc łatwo można bowiem popaść w skrajność. Po jednej stronie znajdują się ci, którzy mówią, że islam nie ma nic wspólnego z działalnością terrorystów, ponieważ islam to religia pokoju. Istnieją przynajmniej dwa zastrzeżenia do takiego podejścia. Po pierwsze, za-

klada ono odgórne definiowanie, kto jest muzułmaninem, a kto nie. Po drugie, radykałowie sami definiują się jako muzułmanie, a nie np. bruneci, Pakistańczycy czy fani rocka. Stosując zresztą tę samą argumentację w stosunku do innych muzułmanów – tym razem to radykałowie uważają ich za niemuzułmanów, gdyż według nich nie są wystarczająco radykalni. Po drugiej stronie znajdują się ci, którzy twierdzą, że islam wiąże się z radykalizmem. Od zarania dziejów islam był religią polityczną, chociażby dlatego, że Mahomet był prorokiem, przywódcą politycznym i wojownikiem, jednak zdecydowana większość z niemal półtora miliarda muzułmanów nie prowadzi usunąć działalności radykalnej, a co więcej – wielu z nich patrzy na poczynania terrorystów z odrazą i obrzydzeniem.

Od niemal dekady prowadzę zajęcia przybliżające kulturę arabsko-muzułmańską dla uczniów szkół ponadpodstawowych oraz nauczycieli. Ich trzon stanowią warsztaty „W kręgu kultury islamu” – będące inicjatywą Polskiego Komitetu ds. UNESCO. Jednym z jej trwałych efektów są wydane drukiem

materiały dydaktyczne, które zostały przetłumaczone na języki angielski i estoński (Górak-Sosnowska, Kubarek, 2007, s. 132)¹. Celem poszczególnych ćwiczeń jest przede wszystkim zmniejszenie dystansu psychologicznego do islamu i jego wyznawców. Na łamach TRENDÓW chciałabym skoncentrować się na tym, co jest przeszkodą w nauczaniu o islamie i muzułmanach, czyli na powszechnych wyobrażeniach.

Siła stereotypu

Jednym z największych wyzwań, z jakimi trzeba się zmierzyć, prowadząc zajęcia na temat świata muzułmańskiego, jest natężenie stereotypu. Muzułmanie są silnie stereotypizowani od niedawna, w porównaniu do np. społeczności pogranicza, jak Niemcy czy Rosjanie, albo innych historycznie zakorzenionych w Polsce grup, jak Żydzi

¹ *In the World of Islam. Didactic materials for secondary school teachers*, tłum. M. Kadłubowska, Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO, 2009 (tłumaczenie poszerzone na język angielski) oraz *Islamimaaailmas. Didaktiline materjal keskkooliõpetajatele*, tłum. Jaan Tõnisson Institute, Tallin : Eesti Arengukoostöö – Eesti Välispoliitika Institut, 2009, s. 115 (zmodyfikowane tłumaczenie na język estoński).

czy Romowie. Jednak stereotyp ten, choć świeży – więc potencjalnie łatwy do zmodyfikowania – jest zarazem bardzo silny i wewnętrznie spójny. Ma dwa komponenty: przekonanie o własnej wiedzy oraz o homogeniczności świata islamu.

Ten pierwszy czynnik wynika z dostępności i powszechności informacji na temat świata islamu w środkach masowego przekazu. To z kolei wiąże się z zamachami terrorystycznymi z 11 września 2001 r. na World Trade Center i późniejszą „wojną z terroryzmem”, która na zawsze przypieczętowała obecność muzułmanów w globalnym dyskursie medialnym i geopolityce. Jest on jednak ukierunkowany na wydarzenia polityczne albo problematykę społeczno-religijną (por. Hafez, 2002). W pierwszym przypadku są to informacje dotyczące konfliktów w państwach muzułmańskich oraz międzynarodowego terroryzmu, w drugim – materiały ilustrujące pozycję wybranych kategorii społecznych: kobiet, chrześcijan, a także coraz częściej związków międzykulturowych między Polkami-chrześcijkami a Arabami-muzułmanami. Dobór tych tematów współgra z trzonem negatywnego stereotypu muzułmanina (Górak-Sosnowska, 2008, s. 39–46), a tym samym go wzmacnia.

Istotną cechą dyskursu publicznego jest jego siła i natężenie. Ze względu na zasadniczy wzrost zainteresowania islamem i muzułmanami wyznawcy islamu stali się jego biernym przedmiotem. W niewielkim stopniu mają kontrolę nad swoją tożsamością, która jest definiowana i wartościowana poza nimi. Rola otoczenia kulturowego i społecznego w kształtowaniu tożsamości jakiegokolwiek grupy jest nie do przecenienia, a w przypadku muzułmanów wpływ ten wydaje się szczególnie silny (Cesari, 2004, s. 21). Tak skonstruowany dyskurs stanowi

zasadniczą barierę utrudniającą prowadzenie zajęć dotyczących świata muzułmańskiego. Słuchacze przychodzą bowiem na zajęcia z ukształtowanym już obrazem islamu i jego wyznawców, utrwalonym za pomocą środków masowego przekazu.

Przeszczepiony dyskurs

Drugą cechą dyskursu jest jego pochodzenie. Zasadnicza większość informacji dotyczących świata islamu,

jakie są dostępne w Polsce, nie dotyczy polskich muzułmanów. Tym samym dyskurs o islamie konstruowany jest w oparciu o informacje zewnętrzne, dotyczące islamu (zazwyczaj bliskowschodniego) oraz społeczności muzułmańskich z Europy Zachodniej. Muzułmanie mieszkający w Polsce nie stanowią wyzwania dla pozostałych mieszkańców naszego państwa – ani pod względem ekonomicznym (zabieranie pracy, życie na zasiłku), ani politycznym (próby wprowadzenia prawa





muzułmańskiego), ani społecznym (tworzenie gett), ani liczebnym (jest ich około 40 tys. – na 38 mln mieszkańców Polski).

Co więcej, zważywszy na brak kolonialnej przeszłości oraz niższy stopień rozwoju gospodarczego w porównaniu do wielu państw starej Unii Europejskiej zamieszkiwanych przez znaczne społeczności muzułmańskie, w bliższej czy nawet dalszej przyszłości Polsce nie grozi udział wyznawców islamu w populacji na poziomie zbliżonym do brytyjskiego czy francuskiego. Znaczna część muzułmanów mieszkających

w naszym kraju – może z wyjątkiem uchodźców (głównie Czeczenów, ok. 5 tys. osób) oraz najnowszej fali imigrantów z państw muzułmańskich pracujących głównie w sektorze gastronomicznym – jest dobrze zintegrowana ze społeczeństwem polskim. Dotyczy to nie tylko liczącej około 5 tys. osób społeczności tatarskiej, lecz także imigrantów, którzy w latach 60–70. przyjechali do Polski na studia, osiedlili się i poślubili Polki.

Polska jest państwem homogenicznym pod względem struktury etniczno-religijnej, a większość Obcych to

albo mniejszości narodowe z państw ościennych, albo grupy etniczne tradycyjnie zamieszkujące Polskę. Większość Polaków nie miała zatem możliwości kontaktu z wyznawcą islamu czy jakimkolwiek przedstawicielem kultury pozaeuropejskiej. Strach przed „Eurabią” czy „islamizacją Europy” wydaje się zatem nieuzasadniony.

Tymczasem – według corocznego sondażu CBOS – Arabowie i Romowie od dekady cieszą się najmniejszą sympatią Polaków (CBOS, 2011). W tym samym sondażu Turcy plasują się na pozycji porównywalnej do innych narodów pozaeuropejskich z Azji i Afryki. Można zatem powiedzieć, że niechęć do muzułmanów ma charakter platoniczny (Górak-Sosonowska, 2006) – to znaczy odnosi się do praktycznie nieistniejących w Polsce wyznawców islamu (stanowiących około 0,1% populacji). Tym samym dyskurs funkcjonujący w polskich środkach masowego przekazu jest w dużej mierze przeszczipiony (por. Górak-Sosonowska, 2011, s. 12–26). Podobnie zarzuty polskich krytyków islamu, niezależnie od orientacji – ateistycznej, chrześcijańskiej czy europejskiej – nie odnoszą się do krajowych realiów².

Zewnętrzny dyskurs niechęci działa przede wszystkim ze szkodą dla muzułmanów mieszkających w Polsce. Nie są oni jego przedmiotem, a mimo to on ich dotyka. Co więcej, nieupodmiotowieni nie są w stanie mu przeciwdziałać. Wyjątkiem są polscy Tatarzy, których wyróżnia spośród innych muzułmanów w Polsce kilkusetletnia tradycja obecności na ziemiach polskich. Mogą zatem odnieść się do kryterium polskości i w ten sposób stać się „dobrymi polskimi muzułma-

² Jako przykład posłużyć może istniejąca od lutego 2012 r. grupa na Facebooku [Dialog muzułmańsko-...](#), opisana jako „grupa dialogu muzułmanów i niemuzułmanów”, służąca dyskusji muzułmanów i krytyków islamu.



Seminarium „21 sposobów przeciwdziałania mowie nienawiści”

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Fundacja im. Stefana Batorego oraz Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) zapraszają na seminarium „21 sposobów przeciwdziałania mowie nienawiści – Prezentacja

podręcznika Rady Europy *Zakładki*”. Seminarium odbędzie się 23 kwietnia 2015 r. w Warszawie, w siedzibie Ośrodka Rozwoju Edukacji.

[Więcej informacji](#)



nami” (przeciwstawianymi „złym muzułmańskim imigrantom”).

Determinizm

Po ataku na World Trade Center 11 września 2001 r. muzułmanie pojawili się w dyskursie publicznym jako nowa kategoria społeczna i zaczęli być postrzegani przez pryzmat wyznawanej religii. Przedtem społeczności muzułmańskie zamieszkujące państwa zachodnie były odbierane przede wszystkim w kategorii Obcych – imigrantów, których religia stanowiła jeden, niedominujący wyróżnik. Zmianę w sposobie postrzegania muzułmanów ilustruje wypowiedź jednego z tureckich uczniów w Niemczech: „Byliśmy cudzoziemcami. Po 11 września staliśmy się muzułmanami” (Jonker, 2006, s. 19). Islam stał się aktorem społecznym i politycznym. Przyjęto, że determinuje zachowania, postawy i działania muzułmanów, niezależnie od ich indywidualnych cech czy uwarunkowań sytuacyjnych (Zemni, Parker, 2002, s. 239), a także zróżnicowania społeczności muzułmańskich.

Determinizm zakłada istnienie spójnej kategorii muzułmanina, która dotyczy 1,3 mln wyznawców islamu, gdyż tyle liczy ich globalna *summa*. Skonstruowanie takiej spójnej kategorii umożliwia swobodny dobór cech typowego muzułmanina, zazwyczaj zgodnych z trzonem przeszczepionego dyskursu.

W przypadku muzułmanów mieszkających na Zachodzie determinizm religijny pełni dodatkową funkcję. Umożliwia bowiem przypisanie ich niższych kompetencji i mniejszego kapitału kulturowego wyznawanej religii, a nie zmiennym społecznym czy demograficznym. Imigranci z państw muzułmańskich w Europie Zachodniej cechują się niskim wykształceniem, często nie znają języka państwa, do którego przybywają, nie zawsze

uzyskują jego obywatelstwo. Zajmują zatem najniższe szczeble struktury społecznej. Nic dziwnego, że ich potomstwo ma utrudnione możliwości awansu społecznego. To przekłada się na tworzenie się gett i swoistej podklasy.

Przedstawione powyżej mechanizmy utrudniają uczenie o świecie islamu. Polega ono bowiem coraz częściej nie na dostarczaniu wiedzy i pobudzaniu do dyskusji, a raczej na rozbijaniu utrwalonego przez dyskurs publiczny homogenicznego obrazu świata muzułmańskiego. To z kolei najlepiej robić, odwołując się do potwierdzonych faktów i/lub wskazując na różnorodność muzułmańskiego kręgu kulturowego.

Jednym z przykładów może być kwestia kamienowania za cudzołóstwo. Po pierwsze, koraniczną karą za cudzołóstwo jest sto batów, a dotyczy ona zarówno cudzołożnika, jak i cudzołożnicy³. Pojawia się zatem pytanie, skąd wziął się ten zwyczaj. Po drugie, warto zwrócić uwagę na liczbę tego typu zabójstw – czy faktycznie są reprezentatywne dla całego świata islamu? W niektórych państwach muzułmańskich faktycznie kamienowanie jest wpisane do kodeksu karnego, jednak jak dotąd nie wykonano żadnego wyroku (np. w Nigerii), w Iranie przynajmniej od dekady toczy się dyskusja na temat usunięcia tego przepisu, a przypadków kamienowania było niewiele, ze względu na ilość wymaganego materiału dowodowego. W Sudanie, Afganistanie i Arabii Saudyjskiej zdarzają się przypadki kamienowania – zarówno prawomocne, jak i samowolne (z przewagą tych ostatnich). W pozostałych kilkudziesięciu państwach kamienowanie

³ Sura Światło (24:2): *Cudzołożnicy i cudzołożnikowi wymierzcie po sto batów, każdemu z nich obojga! W imię religii Boga, jeśli wierzycie w Boga i w Dzień Ostatni, niech nie powstrzyma was żadna względem nich pobłażliwość. I niech pewna grupa wiernych będzie obecna przy ich karze* (Koran w tłumaczeniu J. Bielawskiego, Warszawa: PIW, 1991).



Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci 2015

Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci został ustanowiony w celu promowania pięknej literatury i grafiki dla młodego czytelnika. Obchodzony jest 2 IV, w dniu urodzin Andersena. Co roku inny kraj jest gospodarzem tego dnia, projektuje i rozsyła plakat z mottem. Polska była gospodarzem tego dnia w roku 1980, motto „Książka moim oknem na świat” wymyślił Wojciech Żukrowski, a sam plakat projektował Jerzy Czerniawski.

W tym roku gospodarzem dnia są Zjednoczone Emiraty Arabskie, plakat projektowała Nasim Abaeian, a autorką przesłania jest Marwa Obaid Rashid Al Aqroubi.

Tekst tego przesłania w tłumaczeniu Anny Onichimowskiej

Źródło

nie występuje. I wreszcie po trzecie, warto wspomnieć o „uśpionych embrionach”, czyli sposobie tłumaczenia ciąży rozwódki bądź wdowy. Otóż taki embrion został zapłodniony przez jej męża, a następnie przestał się rozwijać



i tkwił w ciele kobiety. W zależności od szkoły prawa czas takiego uspienia mógł wynosić od kilku do kilkunastu lat. Jeszcze w połowie ubiegłego stulecia „uspiiony embrion” posłużył za wyjaśnienie ciąży pewnej kobiety w Libii, która od kilkunastu lat nie

była zameżna (Kruk, 2011). Jeżeli ciąża przytrafiała się pannie, wówczas mogła wybronić się za pomocą łaźni. Z łaźni bowiem korzystali mężczyźni i kobiety w różnych dniach i jeżeli po dniu mężczyźni nie została ona odpowiednio domyta, mogło dość do

zapłodnienia (Ruthven, 1997, s. 99)⁴. Oba przykłady wskazują na elastyczność prawa muzułmańskiego i wbrew pozorom nie świadczą o niewiedzy ówczesnych teologów. Ci bowiem byli najczęściej żonaci, a i średniowieczna wiedza medyczna cywilizacji arabsko-muzułmańskiej stała na bardzo wysokim poziomie. Może to być kolejnym tematem do dyskusji i porównań...

⁴ O obu przykładach dowiedziałam się z wykładu prof. dr hab. Katarzyny Pachniak podczas warsztatów regionalnych „W kręgu kultury islamu” dla nauczycieli województwa katowickiego, które odbyły się w Katowicach w październiku 2011 r. z inicjatywy Polskiego Komitetu ds. UNESCO.

Bibliografia

CBOS, (2011), *Stosunek Polaków do innych narodów*, Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej (dostęp dn. 13.03.2015). | Cesari J., (2004), *When Islam and Democracy Meet. Muslims in Europe and in the United States*, Nowy Jork: Palgrave Macmillan. | Górak-Sosnowska K., (2006), *Platoniczna islamofobia?* (dostęp dn. 13.03.2015). | Górak-Sosnowska K., (2008), *Licealiści wobec świata islamu – wiedza o kulturze i stosunek do religii*, „Edukacja”, nr 2(102), s. 39–46. | Górak-Sosnowska K., (2011), *Muslims in Europe – different communities, one discourse? Adding the Central and Eastern European perspective*, [w:] *Muslims in Poland and Eastern Europe. Widening the European Discourse on Islam*, pod red. tejże, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 12–26. | Górak-Sosnowska K., Kubarek M., (2007), *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*, Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO, Stowarzyszenie ARABIA.pl. | Hafez K., (2002), *Die politische Dimension der Auslandsberichterstattung. Bd. 1: Theoretische Grundlagen; Bd. 2: Das Nahost- und Islambild in der deutschen überregionalen Presse*, Baden-Baden: NOMOS. | Jonker G., (2006), *Europe's Muslim Communities: Security and Integration post 11 September. Final Country Report Germany*, Brunshwik: Georg-Eckert Institute for international Textbook Research. | *Koran*, (1991), tłum. Bielawski J., Warszawa: PIW. Kruk R., *Rākid*, [hasło w:] *Encyclopaedia of Islam*, Boston: Brill. | Zemni S., Parker C., (2002), *Islam, the European Union, and the Challenge of Multiculturalism*, [w:] *Islam, Europe's second religion: the new social, cultural, and political landscape*, Hunter S.T. (red.), Westport: Praeger.



Katarzyna Górak-Sosnowska

Absolwentka Międzynarodowych Stosunków Gospodarczych i Politycznych oraz Zarządzania i Marketingu w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, a także psychologii w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Od

2002 r. pracuje w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, w tym od października 2011 r. w Zakładzie Socjologii Ekonomicznej Instytutu Filozofii, Socjologii i Socjologii Ekonomicznej na stanowisku adiunkta (przedtem w Katedrze Socjologii). Od 2012 r. jest Prodziekanem Studium Magisterskiego SGH.

Autorka ponad 100 publikacji naukowych na temat społeczno-ekonomicznych problemów Bliskiego Wschodu i Północnej Afryki, muzułmańskiej kultury popularnej oraz islamu i muzułmanów w Polsce i na Zachodzie. Wydała cztery monografie *Świat arabski wobec globalizacji* (2007), *Perspektywy świata arabskiego w kontekście Milenijnych*

Celów Rozwoju (2007), *Muzułmańska kultura konsumpcyjna* (2011), *Deconstructing Islamophobia in Poland* (2014), kilka prac zbiorowych oraz liczne materiały z zakresu edukacji międzykulturowej i rozwojowej. Członek redakcji kwartalnika „Studia i Prace” oraz „Warsaw Forum of Economic Sociology”.

Obok pracy dydaktycznej prowadzi warsztaty edukacyjne, głównie wokół projektu „W kręgu kultury islamu”. Komentuje bieżące wydarzenia krajowe i międzynarodowe dotyczące świata islamu w polskich środkach masowego przekazu.



Agresja rówieśnicza a zaburzenia emocjonalne dzieci

Agresja rówieśnicza to wszelkie formy zachowania werbalnego i niewerbalnego, zachodzące pomiędzy osobami będącymi na tym samym etapie rozwojowym dzieciństwa czy adolescencji, wyrządzające szkodę, ból, cierpienie, powodujące uszczerbek na zdrowiu. Agresja może przyjmować postać fizyczną, psychiczną, seksualną, moralną czy duchową. Problem zaburzeń emocjonalnych na tle traumatycznych doświadczeń z rówieśnikami może wystąpić zarówno u dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, u gimnazjalistów, jak i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, jeśli doświadczają jakiejkolwiek formy agresji ze strony rówieśników.

Termin *zaburzenia emocjonalne dzieci* w podjętych rozważaniach będzie się odnosić, zgodnie z art. 1 Konwencji o Prawach Dziecka (Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526), do „każdej istoty ludzkiej, w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość”, a więc do wszystkich, którzy są objęci troską państwa w ramach systemu edukacji. Natomiast samo pojęcie zaburzenia emocjonalnego obejmuje szerokie spektrum fizjologicznych i psychicznych reakcji oraz zachowań o charakterze przystosowawczo-obronnym.

Są one odpowiedzią na bodźce ze świata zewnętrznego i wewnętrznego, które stają się źródłem wewnętrznego napięcia, niepokoju i dezorganizacji innych procesów psychicznych, np. poznawczych czy behawioralnych, oraz relacji interpersonalnych.

Zjawisko agresji szkolnej w świetle prowadzonych badań

Koniec lat 90. XX i początkowe lata XXI w. zaowocowały intensywnym zainteresowaniem – zarówno badaczy,

jak i pracowników wszystkich szczebli systemu oświaty w Polsce – zjawiskiem szkolnej agresji. Dysponujemy zatem sporym materiałem diagnostycznym dotyczącym zakresu, dynamiki, form i przyczyn zachowań agresywnych w szkole. Mamy również bogatą ofertę programów profilaktycznych adresowanych do różnych grup uczniów.

Porównawcze wyniki badań z lat 1997, 2003, 2007 (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005, s. 69; Ostrowska, 2008) pokazują, że uczniowie w coraz większym stopniu stają się w szkole ofiarami takich zachowań agresywno-przemocowych jak: obrażanie, wymyślanie, rozpowszechnianie kłamstw, poniżanie godności, zmuszanie do czynności upokarzających, bójk, zabieranie rzeczy lub pieniędzy, niszczenie własności czy używanie ostrych narzędzi w czasie bójk. Procentowo częściej występuje agresja o charakterze werbalnym, ale nierzadko zdarzają się także kradzieże i przymus. Wspomniane wyżej badania dowiodły, że na każdym etapie nauczania uczniowie mogą stosować wobec siebie wymienione formy agresji. Okazuje się, że uczniowie szkół podstawowych pod-

legają ich łagodniejszym formom (zwłaszcza agresji fizycznej, a czasami nawet werbalnej), ale wraz z przechodzeniem na wyższe etapy kształcenia uczniowie doświadczają poważniejszych zagrożeń ze strony swoich kolegów. Jednocześnie trzeba zwrócić w tym miejscu uwagę, że czas podlegania agresji się wydłuża, a tym samym jej dolegliwość staje się większa i skutkuje coraz liczejszymi traumatycznymi reakcjami obronnymi.

W rozważaniach nad agresją uczniowską i jej przyczynami najczęściej koncentrowano się na problemie zależności pomiędzy byciem ofiarą i byciem sprawcą, mniej uwagi poświęcano samym przeżyciom ofiary. Liczne badania korelacyjne dowiodły, że istnieje ścisły związek pomiędzy byciem ofiarą a następnie byciem agresorem lub odwrotnie. Wydaje się, że m.in. właśnie to przyczyniło się do niewystarczającego akcentowania zależności pomiędzy doznawaniem agresji a zaburzeniami w emocjonalnym odbiorze otaczającej rzeczywistości i samego siebie. Łatwiej jest bowiem ustalić związki pomiędzy obserwowanymi zachowaniami jednych i drugich (ofiary i sprawców) niż



identyfikować złożone procesy emocjonalne tych osób.

Nie ma jednak żadnych racjonalnych przesłanek, które nie pozwalałyby na przyjęcie jako skutku agresji rówieśniczej występowania Zespołu Zaburzeń Stresu Pourazowego (PTSD). Dzięki temu można lepiej zrozumieć symptomy zaburzeń emocjonalnych u dzieci, które przez dłuższy czas podlegały różnym formom agresji rówieśniczej. Do podstawowych objawów tego zespołu należą: przykre przypomnienie tych wydarzeń, unikanie wszystkiego, co się z nimi kojarzy – np. pytań o szkołę, kolegów, nauczycieli, prace szkolne itp.; to swoisty paraliż emocjonalny, brak reakcji lub hiperpobudzenie emocjonalne, bezsenność, koszmarne sny, mutyzm, niechęć, bunt, płaczliwość, złość, gniew, niska samoocena, zaniechanie dotychczasowej aktywności mającej związek ze szkołą i rówieśnikami, obniżenie jakości dotąd dobrze wykonywanych zadań, utrata zainteresowań, ucieczka w świat fikcji, izolowanie się od innych, a nawet próby samobójcze jako efekt utraty sensu życia i braku poczucia bezpieczeństwa oraz bezradności.

Zmagania emocjonalne dzieci doświadczających agresji w szkole

W autobiograficznym wywiadzie-rzeczce muzyk i wokalista Marek Dyjak tak opisuje swoje szkolne doświadczenia i pragnienia: „W czwartej klasie występowałem w szkole. Zaśpiewałem *Matko moja, ja wiem* (...). Przedemną siedziały same kobiety, w rzędku. Po chwili wszystkim leciały łzy (...). Myślałem, że tamten dzień odcisnął się jak pieczęć na całym moim życiu”. Ale życie Marka Dyjaka nie zawsze było wspaniałe, bo na okładce książki czytamy: „rasowy pijak i niedoszły samobójca”. Co więc mogło się wydarzyć, dlaczego mimo tak wzruszających i pozytywnych szkolnych przeżyć nie

udało się oszczędzić najpierw dziecku, a potem dorosłemu człowiekowi wielu traumatycznych doświadczeń?

Prześledźmy historię szkolną przywoływanego muzyka. Mówi o sobie: „Lubiłem się popisywać (...) byłem tak nadwrażliwy, że dla młodych chłopaków, a właściwie dla wszystkich dzieci, byłem kompletnym dziwolągiem, odmieńcem. Ale wciąż starałem się, żeby mnie zaakceptowali. Dlatego też stałem się konfabulantem i mitomanem. Na użytek chwili zmy-

ślałem najdziwniejsze historie i przerysowywałem fakty, przedstawiałem je piękniejszymi, niż były w rzeczywistości. Być może dlatego, że chciałem postrzegać świat inaczej niż reszta, która traktowała mnie jak zwykłego kłamczucha. (...) [Dzieci] Ciągłe się ze mnie śmiały, szydziły. Nie mogłem tego wytrzymać. Dlatego wciąż popadałem w konflikty. I wciąż dostawałem łomot. Do czasu. W wieku piętnastu lat byłem już groźny. Wtedy swoje zdanie mogłem narzucać innym” (Bartosiak, Klinke, 2014, s. 20–21). Te zmagania utalentowanego muzycznie



chłopca w środowisku rówieśników w szkole miały miejsce mniej więcej trzydzieści lat temu.

Ale podobnych sytuacji nie brak również obecnie. Gdy w 2010 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej zachęcało rodziców do wcześniejszego posłania sześciolatków do szkoły, niektórzy z nich upatrywali w tym szansy pełniejszego rozwoju swoich dzieci, wykazujących na tle rówieśników większe możliwości w obszarze procesów poznawczych.

Tak było z chłopcem (obecnie uczniem klasy piątej), który w wieku sześciu lat rozpoczął naukę szkolną¹. Całkowicie opanował czytanie, liczenie, pisanie, lubił czytać i rozumiał przeczytany tekst, dokonywał prostych działań matematycznych, porównywał proporcje, dodawał poszczególne części z całości, znał nazwy wielu miast, gór, rzek. Miał jednak słabiej rozwinięte sprawności manualne i fizyczne – rysowanie, bieganie, skakanie, pływanie. Był jedynakiem, chciał mieć przyjaciół. Niestety już w pierwszej klasie spotkał się z odrzuceniem, ośmieszaniem, wyzywaniem ze strony kolegi, który był od niego sprawniejszy fizycznie. Interwencja rodziny u wychowawcy klasy wskazująca na wykluczanie i szykanowanie chłopca nie przyniosła żadnych zmian. Rodzice zdecydowali się na zapisanie dziecka na zajęcia z karate, by w ten sposób podnieść jego samocenę dotyczącą sprawności fizycznej.

Chłopiec w ten sposób porównywał atmosferę w klasie i na dodatkowych zajęciach sportowych: „W tym zespole jeden drugiemu pomaga, ci co więcej umieją, nie śmieją się z innych, tylko pomagają, jest bardzo fajnie, nie tak jak w szkole”. Kolejne lata stawały się dla chłopca coraz trudniejsze, niechę-



nie odpowiadał na pytania dotyczące szkoły, nie chciał nawet napisać zadanego przez nauczycielkę wypracowania o tym, jak spędził wakacje, a na podobne pytania dziadków odpowiadał: „Co to jest szkoła?”

Jednocześnie ośmieszające i wykluczające zachowania rówieśników, szczególnie tego samego od pierwszej klasy, nasilały się i stały upokarzające i naruszające godność. Były to wyrażenia typu: „masz śmieciowe spodnie”, „jesteś gruby”, „maminsynek” itp. Chłopiec stał się nieśmiały, smutny, odmawiał wykonywania poleceń nauczyciela na forum klasy, wyłączał się z aktywnego słuchania lekcji, zapomniał odrabiać pracy domowej. Pogarszający się poziom aktywności szkolnej i brak zainteresowania nauką skłoniły rodziców do zasięgnięcia porady specjalistów. Jest to już czwarta klasa i jednocześnie czwarty rok doświadczania psychicznej agresji rówieśniczej.

Gdy chłopiec miał 9 lat i 9 miesięcy, został poddany konsultacji neuropsychologicznej. Wyniki przeprowadzonego badania wskazały na ogólny bardzo dobry rozwój poznawczy chłopca, m.in. prawidłowy zakres i trwałość pamięci wzrokowej i słuchowej oraz

wysoką sprawność w zakresie strukturalizacji przestrzennej.

Trudności w pisaniu wiązały się ze znacząco obniżoną sprawnością manualną (współwystępującą z rozwojowymi deficytami koordynacji ruchowej) powodującą szybkie męczenie się ręki, słabą efektywność pisania. Wskazane było więc umożliwienie dziecku pisania dłuższych prac z wykorzystaniem komputera (początkowo podczas odrabiania prac domowych, a w razie utrzymywania się deficytów w przyszłości – także w klasie).

Skutki braku pomocy ze strony szkoły dla ucznia wykluczonego ze społeczności rówieśniczej

Niestety, nie udało się przekonać nauczycieli do wprowadzenia w życie zaleceń specjalisty. W związku z tym odmienność chłopca w zakresie tempa pisania i możliwości wykazania się postępami w zakresie sprawności fizycznych, która leżała u podstaw relacji z rówieśnikami, tylko się zwiększyła. Trwający cztery lata konflikt rówieśniczy przejawiający się agresją psychiczną w pierwszych miesiącach nowego roku szkolnego (w klasie piątej) i brak pomocy ze strony grona pedagogicz-

¹ Uzyskałam zgodę Mamy chłopca na opisanie Jego historii.



nego doprowadziły do sytuacji, w której uczeń odmówił wejścia do swojej klasy szkolnej, nie reagował na polecenia i prośby żadnego z nauczycieli oraz dyrektora szkoły. Ujawniły się skrajna reakcja emocjonalnego odrzucenia środowiska szkolnego, obojętność, poczucie krzywdy, nocne koszmary, bezsenność, bierność, całkowity brak zainteresowań. Rodzice byli zmuszeni szukać pomocy u zewnętrznych u specjalistów i ostatecznie podjęli decyzję o zmianie szkoły.

Co uczyniono w szkole dla wszechstronnego rozwoju dziecka, u którego przecież bardzo wcześnie został ujawniony znaczny potencjał poznawczy i intelektualny, ale jednocześnie pewne deficyty rozwojowe w zakresie funkcji motorycznych i sprawności fizycznych?

Na tak postawione pytanie trzeba odpowiedzieć wprost: obecny system szkolny nie jest przygotowany do tego, by wspomagać indywidualne potencjały rozwojowe dzieci. Co więcej, unikalność każdego dziecka jest wystawiona na żywioł dziecięcych mechanizmów przystosowawczych, niestety najczęściej przeniesionych bezrefleksyjnie z kultury masowej lub rodzinnej, oraz na wzorcach zachowań segregacyjnych, stratyfikujących, wykluczających słabszych fizycznie i odznaczających się innymi pozytywnymi dyspozycjami psychicznymi i moralnymi. Potwierdzają to także odpowiedzi uczniów na pytanie, jacy uczniowie najczęściej podlegają agresji ze strony innych. Ich zdaniem są to przede wszystkim osoby nieśmiałe, delikatne, dobrze się uczące, o innych zainteresowaniach niż ogół klasy, odbierane jako „inne”.

Jak można i trzeba przeciwdziałać zaburzeniom w rozwoju emocjonalnym w szkole?

Rola nauczyciela w XXI w. podobna jest do roli dyrygenta wielkiej or-



kiestry symfonicznej wykonującej symfonię *Stawanie się coraz bardziej człowiekiem*. Muzykami tej szkolnej orkiestry na różne instrumenty i solistów są uczniowie powierzonej nauczycielowi klasy, a nawet wielu klas. Dyrygowanie tak złożonym zespołem wymaga zarówno biegłości w samym utworze (co znaczy stawać się coraz bardziej człowiekiem na danym etapie rozwoju), który ma być grany, jak i wszechstronnej wiedzy o możliwościach muzyków tworzących zespół.

Dlatego fundamentalną zasadą przeciwdziałania niekorzystnym zaburzeniom rozwojowym w sferze emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej na terenie szkoły jest profesjonalizm grona pedagogicznego – nie tylko w zakresie wiedzy i dydaktyki nauczanego przedmiotu, lecz także w równym stopniu w zakresie wiedzy psychologicznej dotyczącej praw rządzących rozwojem istoty ludzkiej, jej zadań rozwojowych, zagrożeń i mechanizmów odpowiedzialnych za

funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych.

Nauczyciel, wychowawca, a także nauczyciel w świetlicy szkolnej powinni dysponować taką wiedzą o możliwościach, reakcjach i zachowaniach dzieci na danym etapie rozwojowym, która umożliwi im rozpoznanie objawów wskazujących na zakłócenia w prawidłowym rozwoju psychospołecznym, emocjonalnym, poznawczym, fizycznym, a jednocześnie dobór adekwatnych środków korygujących.

Po pierwsze zatem, należy wprowadzić obowiązkowe dla nauczycieli wszystkich poziomów nauczania i wychowania egzaminy z psychologii rozwojowej i osobowości, które mogłyby być włączone w system zdobywania awansu zawodowego. Drugi, nie mniej ważny, postulat dotyczy posiadania przez nauczycieli – szczególnie wychowawców klas, ale również dyrektorów szkół, pedagogów i psychologów pracujących w świetlicy – wiedzy, umiejętno-

ści i kompetencji w zakresie mediacji (por. Meirieu, 2003).

Ponadto każdy z nauczycieli wychowawców jest odpowiedzialny za realizowanie ratyfikowanej przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka. Dokument ten stanowi, że należy uznawać dziecko za samodzielny podmiot, we wszelkich działaniach na terenie szkoły kierować się jego dobrem, w relacjach z dzieckiem szanować jego tożsamość, godność, prywatność. Polska złożyła zastrzeżenie, że wykonywanie praw dziecka odbywać się będzie zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi jego miejsca w rodzinie, z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, stąd szkoła powinna ściśle współpracować z rodzicami (por. Holzer, 1993, s. 21–23).

Nauczyciel może podejmować samodzielne działania profilaktyczne z zakresu profilaktyki pierwszorzędowej lub drugorzędowej albo korzystać z pomocy profesjonalistów w sytuacjach wymagających działania z poziomu profilaktyki trzeciorzędowej.

Niektóre z propozycji działań, które mogą i powinni podejmować nauczyciele i wychowawcy, opisałam w książ-

kach *Zachowania agresywne w szkole* (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005, s. 91–102) oraz *W poszukiwaniu wartości* (Ostrowska 2004a; 2004b).

W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania zasad tzw. mediacji opartej na teoretycznej koncepcji sprawiedliwości naprawczej i kształtowania odpowiedzialności za swoje czyny. Moim zdaniem każdy wychowawca, niezależnie od etapu edukacyjnego, powinien być przeszkolony w zakresie mediacji – być mediatorem profesjonalistą. Gdyby tak właśnie było w szkole, do której uczęszczał opisany wyżej chłopiec, prawdopodobnie nie wystąpiłyby u niego zaburzenia emocjonalne w postaci odrzucenia szkoły, agresji wobec innych, autoagresji czy obniżonego poziomu emocjonalnego.

Oto przykład pozytywnego rozwiązania problemu zachowania agresywnego w IV klasie szkoły podstawowej. Uczeń w stołówce szkolnej wrzucił do talerza koleżanki kilka szpilek. Do tragedii nie doszło tylko dlatego, że to zachowanie zostało zauważone przez innych uczniów. Jakie czynności podjął wychowawca klasy? Zebrał wszystkie dzieci, łącznie z winowajcą,

i przeprowadził swoiste warsztaty na temat odpowiedzialności, empatycznego rozumowania i kształtowania myślenia przyczynowo-skutkowego.

Oto zestaw zadanych dzieciom pytań: „Co zrobił X?”, „Co mogłoby się zdarzyć, gdyby Y wraz z zupą połknęła szpilki?”, „Jakie są skutki dla innej osoby, która jest narażona na takie wyglupy?”, „Czy chciałbyś doświadczyć tego cierpienia i bólu?” (to pytanie do winowajcy), „Jak możecie nazwać takie zachowanie?”, „Co waszym zdaniem powinien zrobić teraz ten, kto naraził koleżankę na to smutne doświadczenie?”, „Co my możemy wspólnie zrobić, by do takich zachowań już nigdy nie doszło?”, „Co każdy z was postanawia w wyniku tych wyjaśnień?”. O zaistniałym incydencie i przeprowadzonych warsztatach zostali poinformowani także rodzice. Byli wdzięczni nauczycielowi za takie podejście do sprawy.

Krystyna Ostrowska

Profesor Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Zakładu Psychologii Dewiacji w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW. Psycholog i kryminolog.

W pracy naukowo-badawczej od początku swojej kariery poszukuje związku między rozwojem moralnym, deklarowanym i realizowanym systemem wartości, emocjonalnością a przystosowaniem społecznym i rozwojem dojrzałej osobowości.

W latach 1993–2000 pełniła funkcję dyrektora Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Autorka i współautorka wielu publikacji, m.in. *W poszukiwaniu wartości. Ja–inni* (2004), *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie* (2004), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003* (2005, razem z J. Surzykiewicz), *Uczniowie i rodzice. Portret własny* (2008), *Psychologia dla służb społecznych* (2015, red.).

Bibliografia i literatura uzupełniająca

Bartosiak A., Klinke Ł., (2014), *Marek Dyjak. Polizany przez Boga*, Warszawa: Agora.
Holzer M., (1993), *Prawa dziecka w szkole*, [w:] *Wokół praw dziecka*, cz. I, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka. | Meirieu Ph., (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna. | Ostrowska K., (2004a), *W poszukiwaniu wartości. Ja–inni*, cz. I, Kraków: Rubikon. | Ostrowska K., (2004b), *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*, cz. II, Kraków: Rubikon. | Ostrowska K., (2008), *Uczniowie i rodzice. Portret własny*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. | Ostrowska K. (red.), (2015), *Psychologia dla służb społecznych*, Warszawa: Difin (w druku). | Ostrowska K., Surzykiewicz J., (2005), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.





Przemoc w klasie – rozmowa z dzieckiem poszkodowanym

W życie każdej klasy wpisane są konflikty. Dzieci czasem kłócą się, obrażają, dzielą na wrogie obozy i biją. Przyczyny takich zachowań mogą być różne, np. brak dojrzałości. Te codzienne sytuacje mają zwykle charakter agresji równorzędnej, w której obie strony konfliktu posiadają podobne siły (psychiczne bądź fizyczne). Dzieci takich sytuacji raczej nie ukrywają, a wychowawcy mogą łatwo je zaobserwować i wkroczyć do akcji. Wielu nauczycieli poświęca dużo czasu na wysłuchanie skłóconych stron, tłumaczenie, wspieranie dzieci w poradzeniu sobie z konfliktem, uczenie szacunku do drugiej osoby. Taka jest codzienność wychowawcza.

Przemoc rówieśnicza w klasie

Sytuacja przemocy rówieśniczej ma inny charakter. Jej cechą jest nierównowaga sił – po jednej stronie znajduje się dziecko-sprawca otoczone grupą, która go wspiera, a po drugiej dziecko poszkodowane, pozbawione wsparcia klasy. Przemoc jest jednostronna, zazwyczaj długofalowa i ma tendencję do nasilania się. Sam poszkodowany często nie jest w stanie poradzić sobie bez pomocy rówieśników i dorosłych. Przemoc, w przeciwieństwie do codziennych konfliktów, jest ukrywana. Sprawcy nie afiszują się z dokuczaniem, gdyż czują, że nie jest to zachowanie akceptowane przez szkołę. Dziecko poszkodowane rzadko informuje dorosłych o swojej sytuacji – wg badań „Diagnoza szkolna 2009”, przeprowadzonych w ramach kampanii społecznej „Szkoła bez przemocy”, tylko niewielki odsetek dzieci zwierza się wychowawcom ze swoich problemów.

Dzieci nie mówią nauczycielom o przemocy, gdyż:

- wstydzą się tego,
- uważają siebie za gorszych od innych,
- obwiniają siebie za przemoc,

- boją się zemsty sprawców lub pogorszenia swojej sytuacji,
- boją się nieadekwatnej reakcji dorosłych lub po prostu nie mają do nich zaufania.

W starszych klasach pojawia się również niepisana szkolna norma, że informowanie nauczycieli jest donoszeniem, w związku z czym nawet neutralni obserwatorzy mogą bać się zgłaszać wychowawcy, że w klasie dzieje się coś niedobrego.

Powyższe czynniki sprawiają, że wychowawca może nie wiedzieć o problemie przemocy w klasie lub zauważyć go zbyt późno. Część nauczycieli dowiaduje się o dręczeniu dopiero podczas rozmowy z rodzicem poszkodowanego dziecka. Czasami inny rodzic (dziecko niezaangażowanego w przemoc) informuje wychowawcę o tym, co usłyszał w domu. Wielu wychowawcom, którzy dowiedzieli się o niepokojących sytuacjach przemocy, trudno jest w nie uwierzyć. Jest to częściowo zrozumiałe – aby dostrzec przemoc, trzeba widzieć cały łańcuch drobnych, regularnych wydarzeń. Wydarzeń dobrze przez dzieci ukrywa-

nych, odbywających się w większości pod nieobecność nauczycieli.

Przemoc kojarzy się z jakimś olbrzymim problemem, porażką wychowawczą, potrzebą szybkiej interwencji itp. Niektórzy nauczyciele wolą więc uznać zaistniałą sytuację za zwykły konflikt lub głupią zabawę, co niestety nie ułatwia konstruktywnego rozwiązania problemu. Dlatego warto założyć, że możemy nie wiedzieć o czymś istotnym, co wydarzyło się w klasie i po prostu musimy sprawdzić, jak jest naprawdę.

Co zatem należy zrobić, kiedy dowiadujemy się, że w naszej klasie prawdopodobnie dochodzi do przemocy?

Pierwszym etapem rozwiązywania problemu jest solidna diagnoza sytuacji. Musimy się upewnić, czy w klasie rzeczywiście jest przemoc, jak długo trwa, jakie formy przyjmuje i kto w niej bierze udział. Relacja jednej strony to często za mało, warto nasświetlić problem z różnych punktów widzenia. Wychowawca ma tu wiele możliwości, może np. porozmawiać z innymi nauczycielami, z rodzicem

poszkodowanego, z neutralnymi rodzicami, indywidualnie z dziećmi z klasy. Może także zrobić anonimową ankietę wśród uczniów, poprosić pedagoga szkolnego o dyskretną obserwację klasy, np. podczas jednego dnia szkolnego itd.

Na pewno najważniejszym i podstawowym elementem procesu diagnozowania sytuacji jest rozmowa z poszkodowanym uczniem. Nie chodzi w niej tylko o uzyskanie informacji, ale przede wszystkim o zdobycie zaufania dziecka i zachęcenie go do dalszej współpracy, a co za tym idzie – poprawy jego sytuacji w klasie. Trzeba pamiętać, że interwencje w sytuacjach przemocy zwykle trwają dłuższy czas i wymagają podjęcia wielu działań, więc współpraca poszkodowanego dziecka może okazać się dla wychowawcy kluczowa. Dlatego do takiego spotkania zawsze warto się przygotować!

Jak przeprowadzić rozmowę?

Powinniśmy zacząć od dyskretnego umówienia się z dzieckiem na rozmowę. Musimy wybrać spokojne miejsce i bezpieczną porę; zadbać, by nikt nie przeszkadzał w spotkaniu. Trzeba pamiętać, że im starsza klasa (szczególnie dotyczy to gimnazjum), tym bardziej uczeń boi się, że inni zobaczą, jak rozmawia z nauczycielem, i nazwą go donosicielem.

Warto pamiętać, że dziecko, które przychodzi na rozmowę, może:

- czuć się bezsilne i samotne w sytuacji przemocy;
- bać się sprawców oraz doświadczać z ich strony nieprzyjemnych sytuacji (o których nie mamy pojęcia);
- być wrażliwe, przeżywać stres, mieć objawy psychosomatyczne;
- mieć objawy depresji lub myśli samobójcze;
- potrzebować wsparcia.



Wiele zależy oczywiście od charakteru dziecka (na ile jest silne psychicznie) oraz od charakteru przemocy (jaka ma formę, jak długo trwa i czy dziecko ma jakiegokolwiek wsparcie). Musimy jednak założyć, że uczeń może przyjść do nas w różnym stanie – od poczucia, że sobie jakoś radzi, do kompletnego załamania.

W trakcie tej rozmowy warto szczególnie:

- zapewnić dziecko o dyskrecji (że to jest rozmowa między nim a wychowawcą, że inni koledzy się nie dowiedzą);
- wyjaśnić dziecku cel rozmowy (że zauważyliśmy przemoc lub dowiedzieliśmy się o niej; że martwimy się o nie i chcemy mu pomóc);
- powiedzieć, że ważne jest, aby w naszej klasie nikt nikomu nie dokuczał;
- nastawić się na aktywne, uważne słuchanie (wychowawca może sobie nawet zapisywać różne sytuacje opisywane przez dziecko);
- zadawać pytania otwarte (np. „Opowiedz jak wyglądała wczorajsza sytuacja, kiedy zabierali ci plecak”), unikać zbyt wielu dociekliwych pytań (to nie przesłuchanie);
- wczuć się w stan emocjonalny dziecka, nazywać jego uczucia (np. „Wy-

gląda na to, że czujesz się samotny w klasie” lub „Widzę, że boisz się trochę chłopaków”);

- okazać akceptację i być cierpliwym,
- docenić odwagę dziecka, że powie nam o bolesnych dla siebie zdarzeniach;
- uszanować jego odmowę i lęk, kiedy nie chce wskazać sprawców;
- przypomnieć dziecku normy i prawa, które go chronią w szkole;
- zapytać o jego pomysły na rozwiązanie problemu;
- zapewnić dziecko, że poinformujemy je o działaniach, jakie zamierzamy podjąć w tej sytuacji.

Podczas rozmowy z dzieckiem poszkodowanym należy unikać:

- Przypisywania dziecku winy za zaistniałą sytuację. Nie wolno szukać w dziecku winy za przemoc, która go spotyka. Wypowiedzi typu: „Dlaczego nie masz koleżanek?”, „Nie mogłaś powiedzieć im, żeby cię zostawili w spokoju”, „Dlaczego się nie broniłaś?” przyczyniają się tylko do pogłębienia smutku, poczucia winy i niskiej samooceny ucznia.
- Podważania relacji dziecka, zaprzeczania. Komunikaty typu: „Chyba przesadzasz trochę”, „Chłopcy na pewno chcieli się z tobą pobawić,





zaradczego, czyli sposobu rozwiązania problemu. Dobre interwencje składają się zwykle z działań prowadzonych wobec poszkodowanego, sprawców oraz klasy, jednakże każda sytuacja jest inna i wymaga indywidualnych rozwiązań.

Rozpoczynając interwencję (która może zająć kilka tygodni czy nawet miesięcy), musimy przede wszystkim zadbać o podjęcie kroków zapewniających bezpieczeństwo poszkodowanemu dziecku.

Do takich działań należą:

- zapewnienie dziecku (w porozumieniu z jego rodzicami) wsparcia psychologicznego, (ze strony wychowawcy, pedagoga szkolnego lub zewnętrznych specjalistów);
- regularne spotkania monitorujące sytuację, np. z wychowawcą czy pedagogiem (początkowo raz w tygodniu, potem rzadziej, ale regularnie), z dzieckiem lub jego rodzicami, w celu omawiania bieżącej sytuacji (czy jest poprawa, jaka, co się dzieje) oraz informowania dziecka i rodziców o planowanych krokach (ogólnie). Dla poszkodowanego dziecka niezmiernie ważna jest świadomość tego, co się będzie działo (np. że będą zajęcia w klasie) i możliwość psychicznego przygotowania się do nadchodzących wydarzeń.
- ustalenie z dzieckiem i jego rodzicami (jeśli jest taka potrzeba) „zasad bezpieczeństwa” (np. co dziecko ma zrobić, jeśli grupa czeka na nie pod jaką drogą ma wracać do domu, szkoły, jakich miejsc w szkole unikać itp.).

Działania długofalowe, które warto podjąć wobec poszkodowanego dziecka, powinny pomóc mu w wyjściu z roli ofiary i ułatwić dobre funkcjonowanie w grupie. Należą do nich:

- Budowanie poczucia własnej wartości – pokazywanie dziecku jego

a ty od razu bierzesz to za dokuczanie” lub „Trudno mi uwierzyć w to, co mówisz, przecież Klaudia jest wzorową uczennicą” powodują, że dziecko może nic już nam więcej nie powiedzieć.

- Bagatelizowania problemu dziecka. Z punktu widzenia dorosłych łatwo jest rozwiązać wiele nieprzyjemnych sytuacji, które przydarzają się ofierze. Dla dzieci są one jednak trudne i bolesne, więc np. zdania: „Robisz z tego tragedię”, „Nie możesz się tak wszystkim martwić” niczego nie rozwiązują, a jedynie jeszcze bardziej przygnębiają dziecko.
- Dawania „dobrych” rad. Jeśli dorosły nie jest w stanie pomóc uczniowi lub

nie poznał wystarczająco całej sytuacji, nie powinien udzielać dziecku powierzchownych rad typu: „Jak będą chcieli od ciebie pieniądze to powiedz, że im nie dasz”, „Musisz się zaprzyjaźnić z jakąś koleżanką z klasy”, „Po prostu nie zwracaj uwagi na ich zaczepki”. Takie wypowiedzi dają dziecku do zrozumienia, że jest zdane na własne siły i nie ma co liczyć na pomoc, mogą mu też szkodzić.

Plan zaradczy

Jeśli materiał zebrany podczas diagnozy wskazuje, że w klasie mamy do czynienia z przemocą, to wychowawca jest zobowiązany do opracowania planu



mocnych stron, systematyczne do-
wartościowywanie;

- Uczenie asertywności – ćwiczenie z dzieckiem podstawowych umiejętności bycia asertywnym, a przede wszystkim asertywnych sposobów reagowania na agresję rówieśników;
- Uczenie nawiązywania relacji w grupie – zachęcanie do kontaktów z innymi dziećmi i tworzenie sytuacji sprzyjających integracji dziecka z pozostałymi uczniami;
- Opracowanie z dzieckiem pomysłów, jak może aktywnie próbować zmienić swoją sytuację w klasie – budowanie w dziecku poczucia sprawstwa;
- Zamiana zachowań prowokujących względem rówieśników (jeśli dzie-

ko takie ma) na zachowania bardziej konstruktywne i świadome.

Długofalowe doświadczanie przemocy w klasie ma olbrzymi wpływ na samopoczucie i funkcjonowanie dziecka, może powodować choroby somatyczne, depresję, obniżone poczucie własnej wartości, spadek motywacji do nauki. Dziecko będące ofiarą przemocy rówieśniczej jest najsłabszym ogniwem klasowym, dlatego tak ważne jest, abyśmy umieli otoczyć je wsparciem i podjąć rozważne działania, które pomogą mu przetrwać kryzysową sytuację i poczuć się znów pełnoprawnym i wartościowym członkiem grupy.



Joanna Węgrzynowska

Magister psychologii, trener PTP, socjoterapeutka.

Wiceprezes Stowarzyszenia „Bliżej Dziecka”. Specjalizuje się w pracy z dziećmi – ofiarami przemocy rówieśniczej. Współautorka programów „Trening Pewności Siebie”, „Program Przeciwdziałania Przemocy – STOP”, „Bezpieczne Dzieciaki”.

Prowadzi szkolenia dla rad pedagogicznych w zakresie tworzenia systemu przeciwdziałania agresji i przemocy na terenie szkoły oraz konsultacje dla dyrektorów, wychowawców i rodziców dotyczące przemocy rówieśniczej.

Jak przeciwdziałać agresji i przemocy w szkole?

Wsparciem dla szkół w tym obszarze mogą być publikacje i materiały dydaktyczne:

- Poradnik *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*; Ewa Czerniewska-Koruba, Warszawa 2014. Publikacja

opracowana na zlecenie MEN zawiera cenne informacje o tym, jak rozumić zjawiska agresji i przemocy i jak tworzyć szkolny system przeciwdziałania przemocy – prowadzić działania profilaktyczne oraz podejmować działania interwencyjne.

- Film edukacyjny *Przemoc w szkole* dla młodzieży ponadgimnazjalnej z cyklu *Nie warto ryzykować*, wyprodukowany na zlecenie Biura Bezpieczeństwa i Zarządzania Kryzysowego Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy (DVD). Fabuła filmu dotyczy przemocy rówieśniczej i może być kanwą do prowadzenia zajęć profilaktycznych z młodzieżą. Do filmu dołączony jest scenariusz zajęć.

Strona internetowa stopbullying.gov – strona internetowa w całości poświęcona zjawisku bullingowi. Zamieszczone na niej treści skierowane są zarówno do dorosłych, jak i dzieci i młodzieży. Dodatkowe informacje można również znaleźć na stronie ORE.





Zdrowy i bezpieczny uczeń

Poczucie bezpieczeństwa odgrywa fundamentalną rolę w życiu każdego człowieka, determinuje jego myśli, pragnienia, motywacje oraz dążenia. Brak bezpieczeństwa generuje silny niepokój i poczucie zagrożenia. W szkole bezpieczeństwo uczniów może być zagrożone na wiele różnych sposobów. Najczęściej koncentrujemy się na zapewnieniu bezpieczeństwa fizycznego oraz przeciwdziałaniu agresji i przemocy rówieśniczej, zarówno tej fizycznej, jak i werbalnej (np. wyzywanie, obrażanie), relacyjnej (np. wykluczanie), materialnej (np. niszczenie czyjejs własności) czy seksualnej. Musimy jednak pamiętać, że w dobie informatyzacji i cyfryzacji pojęcie bezpieczeństwa zaczyna obejmować zupełnie nowe obszary, na które należy zwracać uwagę również w szkole.

Zdrowie i bezpieczeństwo w szkole – trochę teorii

W życiu dzieci i młodzieży ustawicznie obecne są mobilne technologie, dlatego można mówić o naszych uczniach jako „pokoleniu podłączonych”. „Pokolenie X”, „pokolenie Y”, „wielozadaniowci”, „dzieciaki-sieciaki”, „pokolenie Facebooka” to użytkownicy, którzy nie rozstają się ze swoimi urządzeniami ani na chwilę, w dzień i w nocy. „Podłączeni” tracą się w sieci podczas posiłków i spotkań towarzyskich, a nawet podczas porannej toalety. Brak urządzenia mobilnego i połączenia z siecią często odczuwają jako dyskomfort. Uznają równoważność świata realnego i wirtualnego.

Co w takim razie powinno się robić w szkole, by dbać o szeroko pojęte bezpieczeństwo uczniów? Przede wszystkim efektywnie i skutecznie realizować edukację zdrowotną jako nieodłączny element programu wychowawczego i programu profilaktyki szkoły. Nieprzypadkowo edukacja zdrowotna została zapisana w podstawie programowej kształcenia ogólnego

w poszczególnych typach szkół na każdym etapie edukacyjnym¹. Zdrowie i bezpieczeństwo są ze sobą ściśle powiązane. Zdrowie ucznia w ujęciu holistycznym – fizycznym, społecznym, psychicznym, emocjonalnym i duchowym – jest podstawowym warunkiem efektywnego uczenia się, rozwijania uzdolnień, zainteresowań i pasji oraz nawiązywania dobrych relacji interpersonalnych. Uczniowie mniej sprawni, z różnych powodów wyróżniający się w grupie, chorzy mogą mieć obniżone poczucie własnej wartości oraz trudności w uczeniu się. Jest wiele przyczyn leżących u podstaw niepowodzeń szkolnych i odrzucenia przez rówieśników, a emocje związane z przeżywaniem takich sytuacji mają znaczący wpływ na obniżenie poczucie bezpieczeństwa i dalsze losy ucznia. Z tego względu priorytetowym zadaniem szkoły jest tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowiu oraz budowanie właściwego klimatu społecznego – atmosfery szkoły za-

pewniającej poczucie bezpieczeństwa, które jest fundamentalnym czynnikiem umożliwiającym prawidłowy rozwój każdego ucznia.

O klimacie szkoły decydują przede wszystkim relacje: uczeń–uczeń, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–rodzic, a także zaangażowanie nauczycieli, uczniów i rodziców w życie szkoły, poczucie więzi ze szkołą i poziom stresu w szkole. Stanowią go również przekonania i wartości, postawy, poziom rywalizacji czy wymagania wobec uczniów oraz sposoby rozwiązywania problemów. Klimat szkoły ma ogromne znaczenie dla zdrowia psychicznego wszystkich członków społeczności szkolnej.

Jednym z najpoważniejszych zagrożeń dla zdrowia psychicznego młodzieży są wszelkie formy przemocy rówieśniczej. Niestety, wśród czynników ryzyka należy wymienić również niewłaściwe zachowania nauczycieli.

¹ Szczegółowe zalecenia znajdują się w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977, s. 261, 322).

Czasami są to zbyt wysokie wymagania równoznaczne z wywieraniem presji, innym razem sposób odnoszenia się do uczniów, którzy czują się poniżani i nierówno traktowani, lub niewystarczająca reakcja nauczycieli na przemoc rówieśniczą bądź świadome łamanie ustalonych zasad. Powyższe zachowania w znaczący sposób obniżają poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole. Postawy, przekonania i system wartości wyznawany przez nauczycieli to cenne wzorce do naśladowania, dlatego tak ważna jest ich autentyczność i wiarygodność.

Zapamiętajmy: nauczyciel niezadowolony ze swojej pracy i negatywne nastawiony do świata przekazuje uczniom negatywny komunikat, natomiast zadowolony i zaangażowany w pracę pedagoga zaraża swoich uczniów pasją oraz radością życia i motywuje ich do działania. Nasze nastawienie i emocje mają wpływ na uczniów! Dlatego powinniśmy zarządzać własnymi emocjami i stwarzać warunki do rozwoju emocjonalnego dzieci i młodzieży. Dzięki pozytywnie nastawionym nauczycielom uczniowie stają się ciekawymi świata młodymi ludźmi, którzy nie boją się pytać i chętnie poznają otaczającą rzeczywistość. Budowaniu więzi sprzyja też akceptacja uczniów takimi, jacy są, otwartość w kontaktach z nimi oraz zrozumienie ich dużych i małych problemów.

Warto przytoczyć w tym miejscu słowa Goethego: „Nauczyciel, który potrafi zachęcić choćby do jednego dobrego działania, rozbudzić uczucie choćby do jednego dobrego wiersza, robi o wiele więcej niż ten, który wypełnia naszą pamięć niezliczoną ilością faktów, nazw i formułek”. Nauczyciele powinni dostrzegać oraz wzmacniać wszelkie postępy uczniów, podkreślać ich sukcesy i mocne strony oraz doceniać podejmowany wysiłek. W ten sposób małymi krokami będą

budować poczucie własnej wartości i poczucie bezpieczeństwa w każdym wychowanku.

Zdrowie i bezpieczeństwo w szkole – trochę praktyki

W Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Królowej Jadwigi w Działdowie przekonaliśmy się, że zdrowie, bezpieczeństwo oraz klimat szkoły wzmacniają zdrowie psychiczne i dobre samopoczucie uczniów, sprzyjają motywacji do nauki, rozwijaniu zainteresowań oraz dobrym relacjom interpersonalnym w szkole. Stan zdrowia ucznia i poczucie bezpieczeństwa stanowią bowiem czynniki decydujące o jego sukcesach i osiągnięciach. Zbilansowana dieta, aktywność fizyczna, konstruktywne radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej wartości i efektywny odpoczynek poprawiają możliwości intelektualne, zdolność uczenia się i koncentracji. Zatem uczeń prowadzący zdrowy styl życia to człowiek aktywny w wielu sferach życia.

Jednym z priorytetów naszego gimnazjum jest zdrowie psychiczne. Zdajemy sobie sprawę, że na stan psychiczny młodzieży szczególnie wpływ mają emocje i stres. Celem działań

podejmowanych w naszej szkole jest eliminowanie lęku i kształtowanie u uczniów umiejętności radzenia sobie ze stresem, co sprzyja osiąganiu przez nich sukcesów i wzmacnianiu ich poczucia własnej wartości. Potrafimy tworzyć warunki umożliwiające każdemu uczniowi indywidualny rozwój na miarę jego możliwości w dziedzinie, która jest mu bliska i w której czuje się dobrze. Wspieramy jego mocne strony i jednocześnie zachęcamy do podejmowania wysiłku w celu przezwyciężania własnych słabości.

Dbamy także o rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, dostosowując rodzaj zajęć do rozpoznanych potrzeb. Uczniowie mogą wybrać dodatkowe zajęcia w grupach Młodych Dziennikarzy, Młodych Ekonomistów, Młodych Przyrodników oraz w szkolnych kołach naukowych. Co roku uczniowie biorą udział w wyjazdach edukacyjnych, podczas których uczestniczą w zajęciach, ćwiczeniach laboratoryjnych i wykładach. Zależy nam na tym, by w naszej szkole wszyscy osiągalni sukcesy na miarę swoich możliwości. Nauczyciele wspierają uczniów w rozwoju, są zawsze gotowi im pomagać i nie zerkają przy tym z niecierpliwością na zega-





rek. Uczniowie czują, że są ważni dla nauczyciela!

W szkole działa zespół wokalny i instrumentalny, który rozwija zainteresowania artystyczne naszych uczniów. Mogą oni również rozwijać swoje pasje i zdolności w zespole tanecznym, przygotowując pod kierunkiem instruktora ciekawe układy, prezentowane podczas uroczystości szkolnych i lokalnych. Zajęcia w kole plastycznym dają młodzieży możliwość wypowiedzenia się za pomocą obrazu. Uczniowie przejawiający zdolności literackie angażują się w redagowanie szkolnego miesięcznika „GimŻycie”, biorą udział w konkursach poetyckich, publikują swoje utwory na łamach szkolnego pisma lub w internecie – za pośrednictwem grupy PISMAK założonej w tym celu na fanpage’u biblioteki szkolnej na Facebooku. Zwolennicy literatury i czytania książek mogą rozwijać swoje zainteresowania na spotkaniach Dyskusyjnego Klubu Książki, który organizuje nie tylko dyskusje o ciekawej literaturze, lecz także spotkania autorskie. Przedstawiciele samorządu uczniowskiego prowadzą szkolny radiowęzeł, dzięki któremu cała społeczność szkolna może posłuchać ciekawych audycji,

poświęconych m.in. zdrowiu, i relaksującej muzyki w czasie przerw. Nasi uczniowie ćwiczą koncentrację, logicznie myślenie i cierpliwość podczas zajęć koła szachowego. Dzięki szerokiej ofercie różnorodnych kół zainteresowań każdy uczeń w szkole może znaleźć coś dla siebie, dziedzinę, w której będzie się rozwijać i osiągać sukcesy, a dzięki temu budować poczucie własnej wartości.

Promocja zdrowia psychicznego w naszym gimnazjum obejmuje m.in. kształtowanie umiejętności życiowych, tworzenie przyjaznego środowiska oraz rozwijanie systemu wsparcia dla uczniów, ich rodziców oraz pracowników szkoły znajdujących się w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu.

Poprzez różnorodne działania wspieramy autonomię ucznia, sprawiamy, że rozwija on swój potencjał na miarę własnych możliwości oraz kształci w wysokim stopniu kompetencje społeczne i obywatelskie. Wykorzystujemy różnorodne metody badania potrzeb i oczekiwań społeczności szkolnej (dyskusja/debata, sondaż, warsztaty, skrzynka opinii, ściana wymiany poglądów, ankiety).

Promocja zdrowia psychicznego w naszej szkole opiera się na jasno sformułowanych zasadach, takich jak demokracja, równość i uczestnictwo w podejmowaniu decyzji. Odpowiadamy na potrzeby naszych gimnazjalistów oraz wykorzystujemy ich talenty i zainteresowania. Różnorodność działań podejmowanych przez uczniów sprawia, że są oni świadomi tego, że mogą mieć realny wpływ na życie szkoły oraz współdecydować o sprawach jej dotyczących. Rozwijanie pasji i zainteresowań, satysfakcja z realizacji własnych pomysłów oraz wpływ na organizację życia szkolnego w znacznym stopniu przyczynia się do zwiększenia poczucia własnej wartości.

Do naszych działań w zakresie promocji i ochrony zdrowia psychicznego należą m.in. rozwijanie samorządności uczniowskiej oraz wzmacnianie demokracji życia szkolnego. Cyklicznie organizujemy Sejmiki Samorządów Uczniowskich z udziałem władz samorządowych oraz przedstawicieli wszystkich szkół naszego miasta i powiatu. Realizujemy ogólnopolski projekt „Szkoła Demokracji”, którego celem jest wprowadzenie mechanizmów wspólnego decydowania przez uczniów, rodziców i nauczycieli o sprawach szkoły oraz szkolne projekty, np. „Jak wzmocnić samorządność i demokratyzację w szkole?”. Corocznie organizujemy demokratyczne wybory do władz samorządu uczniowskiego zgodnie z obowiązującą w szkole ordynacją wyborczą oraz przeprowadzamy wybory do Młodzieżowej Rady Miasta. Zaobserwowaliśmy, że tworzenie uczniom warunków do odgrywania aktywnej roli w życiu szkoły wpływa na wzrost ich poczucie własnej wartości, odpowiedzialności i bezpieczeństwa. Zaangażowanie uczniów w proces decyzyjny dotyczący tego, co dzieje się w szkole, pokazuje, że są oni dla nas – nauczycieli – ważnymi partnerami mającymi wpływ na



życie szkoły. Warto wspierać uczniów we wszystkich podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach. Nasi gimnazjaliści organizują m.in. Dzień Tolerancji, Dzień Życzliwości i Pozdrowień, Dzień Dobrej Książki.

W naszej szkole swoją działalność prowadzi Rzecznik Praw Ucznia – funkcję tę pełnią wspólnie uczeń i nauczyciel. RPU dba o przyjazny klimat do nauki i pracy, czuwa nad przestrzeganiem i ochroną praw ucznia w szkolnej demokracji, podejmuje liczne inicjatywy zmierzające do upowszechniania praw człowieka oraz przeciwdziałające ich łamaniu, a przez to buduje poczucie bezpieczeństwa w szkole. W placówce jest realizowany program zajęć wychowawczych „Moje prawa – moje obowiązki”, który zapoznaje uczniów ze światem ich przywilejów i obowiązków. Uważamy bowiem, że świadomość własnych praw ma bardzo duże znaczenie dla społecznego rozwoju młodego człowieka – pomaga skuteczniej poradzić sobie z wieloma problemami, pozwoli również w przyszłości odważnie kroczyć przez życie i śmiało borykać się z przeciwnościami. Korzystając z własnych przywilejów i możliwości, uczy się on przestrzegać praw innych ludzi i radzić sobie w sytuacji



naruszania własnych praw. Jednocześnie rozumie swoje obowiązki, ograniczenia i konieczności.

W szkole realizujemy również innowację pedagogiczną „Komunikacja interpersonalna w szkole”, której głównym celem jest nabywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności oraz doświadczeń społecznych zmierzających do kształtowania umiejętności skutecz-

nej komunikacji. Uczniowie poznają rodzaje komunikacji, bariery i sposoby ich przezwyciężania. Zajmujemy się również komunikacją asertywną, która zakłada, że potrafimy jasno wyrażać swoje opinie tak, aby nie ranić innych. Uczymy się jasnego wyrażania swoich poglądów, a jednocześnie szacunku dla poglądów innych ludzi, formułowania wyraźnych i jednoznacznych wypowiedzi, a jednocześnie uważnego słuchania drugiego człowieka.

Uczniowie mogą też działać w Szkolnym Klubie Mediatora, który włącza się w realizację takich celów priorytetowych, jak promocja zdrowia (w tym ochrona zdrowia psychicznego) czy przeciwdziałanie agresji i przemocy. Mediatorzy rówieśnicy podejmują próby mediacji, omawiają sytuacje konfliktowe na terenie szkoły, wspierają się wzajemnie w rozwoju i dbają o szerzenie idei rozwiązywania sporów bez przemocy. Mediacje kształtują wzajemny szacunek i dają poczucie wsparcia emocjonalnego. Uczniowie włączają się również corocznie w obchody Międzynarodowe-



go Dnia Mediacji – organizują debatę lokalną „Mediacja rówieśnicza jako alternatywna metoda rozwiązywania konfliktów”, która popularyzuje wiedzę związaną z polubowymi metodami rozwiązywania konfliktów i sporów.

Cyklicznie organizujemy kampanię antydyskryminacyjną pod hasłem „Tolerancja – Tak, Dyskryminacja – Nie”, promującą przestrzeganie praw człowieka, wzajemną życzliwość i przeciwdziałanie wykluczeniu. Do działań w ramach kampanii społecznej należą m.in.: założenie na Facebooku grupy „Tolerancja” w celu utrzymywania kontaktów między realizatorami kampanii, akcja informacyjna w szkole – grafiki, ulotki, tablice informacyjne, artykuły w szkolnej gazecie, audycja radiowa, konkurs na logo kampanii, happening na ulicach miasta – przygotowanie plakatów, transparentów oraz przeprowadzenie sondy ulicznej wśród mieszkańców miasta.

Każdego dnia uświadamiamy naszym uczniom, że osiągnięcie sukcesu jest możliwe dzięki rozwojowi i pracy nad sobą – nad swoim sposobem myślenia, postawą, nastawieniem, nawykami i zachowaniem. Chcemy, aby zdrowy styl życia wypracowany przez młodzież przełożył się na dobre życie

w przyszłości. Z zaangażowaniem promujemy zdrowie, ponieważ jest ono najważniejszym sprzymierzeńcem człowieka, zapewniającym poczucie bezpieczeństwa, radość życia i sukces. Nastolatek prowadzący zdrowy styl życia to aktywny uczeń, a w przyszłości aktywny student, aktywny pracownik oraz człowiek aktywny w wielu sferach życia, zdolny do intensywnego działania i wykazujący się inicjatywą oraz kreatywnością w każdym przedsięwzięciu, spełniony i szczęśliwy.

We współczesnej szkole szczególnie ważnym elementem promocji zdrowia jest zwrócenie uwagi na zdrowie psychospołeczne i rozwijanie takich umiejętności, które pozwolą efektywnie i skutecznie radzić sobie z zadaniami dnia codziennego. Gwałtowne zmiany społeczne, gospodarcze, ekonomiczne i tendencje globalizacyjne zachodzące w otaczającym nas świecie stawiają przed młodymi ludźmi coraz ambitniejsze wyzwania, co skutkuje wzrostem liczby zaburzeń oraz problemów psychicznych wśród dzieci i młodzieży. Dlatego tak ważny w szkole jest przyjazny klimat, który chroni zdrowie psychiczne zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Twórzmy w swoich szkołach atmosferę poczucia przynależności, wspólnego przeżywania sukcesów, poczucia użyteczności, motywacji

do nauki i poczucia bezpieczeństwa. Uczniowie zaskoczą nas wtedy swoją aktywnością i kreatywnością w realizacji różnorodnych działań na rzecz rozwoju – własnego i szkoły.



Marlena Beata Perzyńska

Magister filologii polskiej, nauczyciel dyplomowany, dyrektor Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Królowej Jadwigi w Działdowie.

Egzaminator w zakresie części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego oraz matury z języka polskiego; koordynator programu „Szkoła Promująca Zdrowie” oraz przedsięwzięć z zakresu promocji zdrowia. Efektywność jej działań została potwierdzona Wojewódzkim Certyfikatem Szkoły Promującej Zdrowie (2010 r.) i Krajowym Certyfikatem Szkoły Promującej Zdrowie (2013 r.).

Inicjatorka ustawicznego poszerzania oferty edukacyjnej gimnazjum w celu efektywnego rozwijania uzdolnień i zainteresowań uczniów, dzięki czemu placówka otrzymała tytuł „Szkoły Odkrywców Talentów” (2010 r.) oraz „Mistrza Odkrywców Talentów” (2014 r.).

Konferencja „Promocja zdrowia i profilaktyka – inwestycja w lokalny kapitał społeczny”

Refleksja nad efektywnością i skutecznością działań jednostek samorządu terytorialnego w dziedzinie zdrowia i profilaktyki oraz poszukiwanie optymalnych rozwiązań, ukierunkowanych na wzmocnienie systemowego podejścia do promocji zdrowia i profilaktyki, były głównymi tematami ogólnopolskiej konferencji w dniach 23–24 marca 2015 r., zorganizowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Gościem specjalnym konferencji była Urszula Augustyn – Sekretarz

Stanu w MEN, Pełnomocnik Rządu do spraw bezpieczeństwa w szkołach – która podkreśliła potrzebę otwarcia na współpracę pomiędzy organizacjami pozarządowymi a społecznością lokalną, która stanowi szansę wypracowania dobrych praktyk w zakresie zwiększenia bezpieczeństwa oraz tworzenia pozytywnego klimatu szkoły.

Konferencja była skierowana do przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego, systemu oświaty oraz

organizacji pozarządowych. Została zorganizowana w ramach projektu systemowego „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnymi II etap”, we współpracy z Wydziałem Wychowania i Profilaktyki Ośrodka Rozwoju Edukacji.

[Materiały z konferencji](#)





Wspomaganie bezpieczeństwa? Sieci!

Być może zasiadając do lektury tego artykułu, spodziewacie się Państwo informacji o tym, jak poprawiać bezpieczeństwo uczniów korzystających z internetu. Jednak tym razem rzecz będzie dotyczyć innej materii. Chcę zaproponować refleksję nad budowaniem szeroko rozumianego bezpieczeństwa w szkołach poprzez zespołową pracę nauczycieli podejmowaną w ramach sieci współpracy i samokształcenia.

Dotychczasowe doświadczenia

Zacznijmy od tego, co już się wydarzyło. W ramach projektu Ośrodka Rozwoju Edukacji „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół” został wypracowany nowy model doskonalenia oparty na dwóch filarach – procesowym wspomaganium szkół oraz sieciach współpracy i samokształcenia. W styczniu 2013 r. rozpoczęto pilotaż wypracowanych rozwiązań. Wzięły w nim udział 162 powiaty. Wśród zadań obligatoryjnych wskazano organizowanie sieci współpracy i samokształcenia, z których przynajmniej dwie musiały dotyczyć tematów z katalogu zaproponowanego przez ORE (por. [Spis sieci współpracy i samokształcenia](#), 2013).

Przyglądając się tej liście, można zauważyć, że właściwie tylko trzy spośród zaproponowanych zagadnień dotyczyły wprost kwestii bezpieczeństwa: *Jak radzić sobie z absencją szkolną – bezpieczeństwo w szkole*, *Praca z nowoczesnymi technologiami TIK – bezpieczny Internet rok I i rok II* (por. [Sieci współpracy i samokształcenia](#), 2013). Pierwszy z tematów realizowało 16% sieci pilotażowych, TIK (I rok) – 21%, a TIK (II rok) – jedynie 3% z nich

(Stronkowski, Szczurek, Leszczyńska, Matejczuk, 2014, s. 109). Organizatorzy sieci mogli skorzystać z zaproponowanych w materiałach ORE opisów pracy sieci z danego obszaru.

W przypadku sieci dotyczących radzenia sobie z absencją rekomendowano udział w sieci wychowawców klas, pedagogów i wicedyrektorów. Planowano pracę związaną z poszukiwaniem przyczyn nieobecności w szkołach, wdrażaniem zmian służących radzeniu sobie z problemem, a także dzielenie się doświadczeniami i sprawdzonymi rozwiązaniami. W opisach sieci dotyczących tematyki TIK zalecano udział nauczycieli i dyrektorów. Zakładano, że w pierwszym roku pracy w sposób jednoznaczny pojawi się tematyka cyberprzemocy, uzależnienia od internetu, jak również bezpiecznego wykorzystania TIK na lekcjach – m.in. języka polskiego, biologii, geografii. Drugi rok pracy miał przygotowywać uczestników do bezpiecznego wykorzystania internetu podczas innych zajęć przedmiotowych, a także zakładał wymianę doświadczeń dotyczących zagrożeń i problemów związanych z wykorzystaniem takiego rodzaju pracy w czasie zajęć szkolnych.

Z tego krótkiego opisu jasno wynika, że tak sformułowane tematy do pracy w zakresie bezpieczeństwa nie wyczerpują zagadnień z tego obszaru. Budowanie bezpieczeństwa jest wielowymiarowym procesem, a rzetelne podejście do tej kwestii wymaga przyjrzenia się klimatowi społecznemu szkoły, kompetencjom społecznym poszczególnych osób i całych grup społeczności szkolnej, czynnikom osobowym, kulturze organizacyjnej szkoły, realizowanym działaniom wychowawczym i profilaktycznym, bazie lokalowej, aż wreszcie całemu procesowi dydaktycznemu. Dopiero tak szeroki ogląd sytuacji pozwala wnioskować o czynnikach, które zaburzają funkcjonowanie szkoły w zakresie bezpieczeństwa i pozwalają na planowanie odpowiednich działań.

Jak myśleć o sieciach w kontekście bezpieczeństwa?

Czy zatem taka forma pracy, jaką są sieci, może być odpowiedzią na potrzeby szkół w zakresie budowania bezpieczeństwa? Czy międzyszkolny zespół współpracujących ze sobą nauczycieli i/lub dyrektorów może mierzyć się z problemami związanymi z bezpieczeństwem w ich szkołach i – dzieląc



się doświadczeniem i pomysłami – skutecznie wypracowywać rozwiązania służące poprawie bezpieczeństwa?

Odpowiedzi na to pytanie należy szukać w diagnozie potrzeb szkoły i rozumieniu kwestii bezpieczeństwa przez poszczególnych nauczycieli przystępujących do sieci. Warto też zastanowić się, na ile społeczność szkolna ma świadomość wzajemnego przenikania się procesów wychowawczych, dydaktycznych i organizacji pracy w szkole. Budowanie bezpieczeństwa to zarówno dbanie o warunki lokalowe, higienę pracy uczniów (np. nieprzeciążanie obowiązkami, równomierne rozłożenie aktywności), rozwijanie relacji i właściwe oddziaływania wychowawcze, kształtujące konstruktywne wzorce zachowań, przestrzeganie norm i ustalonych zasad, jak i dostosowanie procesów edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów (np. adekwatne wymagania, indywidualizacja pracy, sprawiedliwe, dostosowane do możliwości ocenianie, umożliwianie osiągnięcia sukcesu edukacyjnego).

Ośrodek Rozwoju Edukacji, widząc wagę problemu i kierując się założeniami nowego systemu doskonalenia, podjął próbę przygotowania dalszych opracowań, służących budowaniu bezpieczeństwa w szkołach właśnie w formie sieci współpracy i samokształcenia. Wkrótce na platformie [Doskonalenie w sieci](#) ukażą się szczegółowe plany działania do prowadzenia następujących sieci:

- „Klimat społeczny szkoły jako czynnik chroniący przed podejmowaniem zachowań ryzykownych”;
- „Bezpieczeństwo w szkole – przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej”;
- „Mediacje i inne sposoby rozwiązywania konfliktów w gimnazjum”.

Równocześnie sięgając po te materiały, warto mieć świadomość, że są one

przygotowywane dla „anonimowego odbiorcy”, na podstawie pewnej zgeneralizowanej wiedzy o potrzebach środowiska. Zatem osoba koordynująca pracę nauczycieli w ramach sieci za punkt wyjścia powinna wziąć przede wszystkim potrzeby zgłaszane przez uczestników. Zaproponowany opis nie jest „planem metra”, a jedynie próbą podpowiedzi, jakie wątki mogą być przydatne, jakie formy i metody pracy oraz materiały mogą zostać wykorzystane.

Warto spojrzeć na problem budowania bezpieczeństwa z perspektywy całej szkoły, a nie pojedynczych uczniów. Jeśli szkoła identyfikuje, że jest to dla niej ważny obszar rozwojowy, lub jeśli poszczególni nauczyciele deklarują gotowość do zajmowania się tym obszarem funkcjonowania szkoły, warto zadać sobie pytanie, jakie wymiary bezpieczeństwa są dla danej szkoły istotne. Może się bowiem okazać, że mówiąc o potrzebie zajęcia się bezpieczeństwem w szkole, nauczyciele mają na myśli „różne rzeczywistości”.

W jednej szkole problemem będzie nieprzestrzeganie zasad – i tu wydaje się potrzebna praca związana z poszukiwaniem odpowiedzi, jakie zasady są najczęściej łamane, co do tego doprowadza i jak sobie poradzić z tym wyzwaniem. W innej szkole może to być kwestia stosunku starszych uczniów do młodszych – ważne będzie wskazanie przyczyn takiego stanu rzeczy, monitorowanie relacji między uczniami, szukanie sposobów wzmacniania zachowań pozytywnych i strategii reagowania na sytuacje, w których młodszy są odrzucani lub poniżani przez starszych. Jeszcze inna placówka może borykać się z problemem przemocy stosowanej przez grupki uczniów – może być potrzebne przyjrzenie się mechanizmom, jakimi rządzą się działania przemocowe w kontekście danej szkoły, wypracowanie strategii zapobiegania takim sytuacjom i interweniowania, kiedy się pojawiają. W kolejnej może się okazać, że podejmowanie zachowań ryzykownych jest związane z głęboko zakorzenionym poczuciem braku





perspektyw życiowych w środowisku społecznym i rodzinnym uczniów danej szkoły – wówczas zarówno praca środowiskowa, jak i szeroko pojmowane wsparcie uczniów w zakresie planowania własnej perspektywy rozwoju i poszukiwania ścieżki zawodowej mogą być pomocne w poradzeniu sobie z trudnością. Jeszcze inna szkoła może się borykać z buntowniczymi zachowaniami uczniów, związanymi z poczuciem nierówności szans, faworyzowaniem przez nauczycieli lub niesprawiedliwym ocenianiem. Jeszcze inny przykład to słabe wyniki edukacyjne osiągane przez uczniów i związana z tym frustracja, nasilająca się absencja oraz wagary – być może wśród zdiagnozowanych przyczyn takiego stanu rzeczy pojawi się wątek związany ze słabym prowadzeniem zajęć przez nauczycieli, konfrontowanie się lub krytykowanie uczniów na forum klasy...

Skąd czerpać wiedzę o potrzebach?

W rozpoznawaniu rzeczywistych potrzeb szkół i nauczycieli w obszarze bezpieczeństwa z pewnością niezbędną okaże się rzetelnie przeprowadzona ewaluacja wewnętrzna. Wymaga to od szkoły otwartości, dopuszczenia

do głosu wszystkich grup społeczności szkolnej, analizy, jak postrzegają tę kwestię nauczyciele, rodzice, uczniowie, personel pozapedagogiczny – na ile ich punkty widzenia są zbieżne, a gdzie pojawiają się różnice, z czego one wynikają. Wymaga gotowości do poszukiwania przyczyn zjawiska. Równocześnie wszystkim działaniom powinna towarzyszyć świadomość, że ewaluacji, analizie, ocenie podlegają działania (nigdy ludzie!). Ewaluacja nie sprowadza się do poszukiwania winnych, udowadniania, że ktoś sobie z czymś nie radzi – to zbieranie rzetel-

nych jasnych informacji umożliwiających ocenę sytuacji. Wyniki zaś mają posłużyć wprowadzaniu zmian, które pozwolą skuteczniej radzić sobie ze zdiagnozowaną trudnością. Zastosowanie szerokiego wachlarza metod badawczych (nieograniczanie się jedynie do ankiet) może dawać szansę na uzyskanie pełniejszego obrazu sytuacji.

Dodatkowych informacji dostarcza szkole ewaluacja zewnętrzna. W wymaganiach państwa pojawił się obszar „Respektowane są normy społeczne”, który został scharakteryzowany następująco (por. ORE, b.r., s. 12):

- Poziom D: Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego. Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców.
- Poziom B: W szkole lub placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania





bezpiecznego klimatu szkoły) lub „Jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki” (bo trudności w tym obszarze w danej szkole generują różne inne problemy i zaburzają poczucie bezpieczeństwa uczniów doświadczających trudności).

Dyrektorzy działający w sieci „Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły” mogą potrzebować przyjrzenia się zasadom funkcjonowania szkoły pod kątem wymogów rozporządzenia, które nakłada na dyrektora obowiązków „zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu w szkole lub placówce, a także bezpiecznych i higienicznych warunków uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez szkołę lub placówkę poza obiektami należącymi do tych jednostek” (MEN, 2003, par. 2). Praca w sieciach współpracy i samokształcenia może zatem wspierać wysiłki szkoły w podejmowanych działaniach na rzecz budowania bezpieczeństwa postrzeganego szeroko jako „stan niezagrożenia” (SJP), a więc związanego z całą sferą zapewniania dobrostanu w sferze fizycznej, emocjonalno-społecznej, poznawczej.

Zaletą takiej formy pracy jest to, że różne osoby pracujące w jednej szkole mogą pracować w wybranych przez siebie obszarach i tym samym w różny sposób przyczyniać się do poprawy sytuacji w szkole.

Wydaje się, że największe wyzwanie stoi obecnie przed pracownikami placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych, którzy od 2016 r. będą pełnić funkcje koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia¹.

wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Ocenia się ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikuje.

Spojrzenie z metapoziomu, co jako szkoła robimy dla zapewnienia bezpieczeństwa, skorzystanie z analiz zewnętrznego ewaluatora i poddanie jej refleksji mogą dostarczyć dodatkowych danych.

I wreszcie badania prowadzone na poziomie ogólnokrajowym mogą dostarczać szerszego kontekstu związanego z bezpieczeństwem uczniów w naszej szkole. W styczniu tego roku odbył się cykl konferencji poświęconych bezpieczeństwu dzieci i młodzieży. Podczas spotkań zaprezentowano ogólnopolskie wyniki analizy danych w zakresie bezpieczeństwa uczniów, pozyskane w procesie ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek (ORE, 2015). Dostępne są wyniki badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, raport Biura analiz, dokumentacja Kancelarii Senatu i szereg innych badań.

Nadzieje i wyzwania związane z sieciami

Przykłady można by mnożyć – jest to sygnał, że praca w sieciach nauczycielskich w obszarze bezpieczeństwa może wyglądać bardzo różnie. Dlatego tworząc sieć, osoba koordynująca powinna bardzo dokładnie przyrzeć się potrzebom. Może się okazać, że nie warto tworzyć sieci pod wspólnym hasłem „Bezpieczeństwo”. Być może część nauczycieli znajdzie odpowiedź na nurtujące ich pytania w sieci dotyczącej rozwiązywania konfliktów za pomocą mediacji (bo nabrzmiałe problemy w relacjach rzutują na poczucie bezpieczeństwa wszystkich członków społeczności szkolnej), ale inni będą potrzebowali pracy w sieci „Jak budować własny program nauczania?” (bo analiza potrzeb uczniów i właściwie prowadzony proces dydaktyczny będzie ważnym elementem budowania

¹ Zadania tych jednostek zostały określone w następujących rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej: z dnia 26 października 2012 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. poz. 1196); z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199); z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. poz. 369).

To w ich rękach będzie bowiem zbieranie informacji i definiowanie potrzeb; na tej podstawie stworzą ofertę i określą tematy sieci w taki sposób, by nauczyciele widzieli możliwość rozwiązywania swoich trudności – także w obszarach związanych z budowaniem bezpieczeństwem – podczas pracy w takiej formule. Drugie wyzwanie to koordynowanie sieci w sposób nieschematyczny, z wykorzystaniem

dostępnych materiałów, ale bez poddawania się pokusie wykorzystania gotowców, ze zwróceniem szczególnej uwagi na cele formułowane przez uczestników sieci i z dbałością, aby praca w niej nie zmieniła się w „ścianę płaczu”, grupę wsparcia, ale żeby prowadziła do wdrażania konkretnych, wspólnie wypracowanych rozwiązań w poszczególnych szkołach. Efektem pracy sieci nastawionych na budowa-

nie bezpieczeństwa powinna być realna poprawa bezpieczeństwa uczniów w konkretnych szkołach.

Bibliografia i podstawa prawna

Bezpieczeństwo, [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN* (wersja internetowa) (dostęp dn. 19.03.2015). | Ośrodek Rozwoju Edukacji, (b.r.), *Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (także w wersji elektronicznej, dostęp dn. 19.03.2015). | Ośrodek Rozwoju Edukacji, (2015), *W trosce o bezpieczeństwo uczniów* (dostęp dn. 19.03.2015). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69 z późn. zm.). | *Sieci współpracy i samokształcenia*, (2013) (dostęp dn. 19.03.2015). | *Spis sieci współpracy i samokształcenia*, (2013) (dostęp dn. 19.03.2015). | Stronkowski P., Szczurek A., Leszczyńska M., Matejczuk A., (2014), *Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki – raport końcowy, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.



Katarzyna Leśniewska

Pedagog specjalny, pracownik ORE.

Ukończyła szkolenia z zakresu socjoterapii i psychoterapii Gestalt. Liderka zmian MEN z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Przygotowana do wykonywania zadań SORE.

Trenerka, autorka publikacji, scenariuszy zajęć i artykułów m.in. z zakresu umiejętności wychowawczych, kompetencji psychospołecznych i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Współautorka programu *Jak sobie radzić z prowokacyjnymi zachowaniami uczniów. Metoda konstruktywnej konfrontacji*.

Złapani w sieci – czyli jak wspierać nauczycieli

„Sieci są już od kilkunastu lat powszechnie stosowanym rozwiązaniem w zakresie doskonalenia kwalifikacji zawodowych w krajach Europy Zachodniej. U nas to nowość...” – mówiła dr Danuta Elsner w czasie wykładu inauguracyjnego spotkania na temat sieci współpracy i samokształcenia, które zostało zorganizowane w dniach 20–22 listopada 2014 r. w Warszawie.

Czy faktycznie u nas to nowość? Uczestnicy spotkania mogli przekonać się o tym w czasie prezentacji sieci, które od lat funkcjonują w oświacie. Jacek Ścibor opowiadał o doświadcze-

niach Superbelfrów. „Sieć w realu to za mało – musimy spotykać się w świecie wirtualnym. Wszyscy jesteśmy ekspertami!” – powiedział uczestnikom spotkania współtwórca sieci Superbelfrzy. Jego opinię potwierdziła Justyna Maziarska-Lesisz, omawiając sieci ekspertów DELFORT, w których nauczyciele języka niemieckiego uczą się od siebie. „Ważne, aby uczestnicy sieci byli ich twórcami i czuli się za nie współodpowiedzialni” – podkreślała Antonina Rysiewicz, prezentując sieci nauczycieli powstające w ramach „Cyfrowej szkoły”, w programie „Aktywne edukacja”.

Szkoła nie musi być osamotniona. Może „wyjść” poza swoje mury i poszukać innych szkół, które borykają się z podobnymi problemami. I tutaj ogromną rolę pełnią instytucje, które funkcjonują wokół szkoły – poradnie, biblioteki i placówki doskonalenia. Ich pracownicy wskazywali na posiadane doświadczenia i zasoby, które pomogą w tworzeniu sieci współpracy i samokształcenia.

Zainteresowanym organizowaniem i prowadzeniem sieci współpracy i samokształcenia polecamy materiały i szkolenia dostępne na stronie [ORE](#).



W trosce o bezpieczeństwo uczniów

Podczas cyklu konferencji poświęconych bezpieczeństwu dzieci i młodzieży zaprezentowano ogólnopolskie wyniki analizy danych w zakresie bezpieczeństwa uczniów, pozyskane w procesie ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek. Przedstawione zostały także wybrane przyczyny i następstwa agresji i przemocy w szkole. Poruszano również zagadnienia dotyczące odpowiedzialności prawnej w zakresie bezpieczeństwa uczniów, skutecznych strategii wychowawczych, w tym zagadnienia z zakresu problemów związanych z rozwojem dzieci i młodzieży.

Spotkania pozwoliły organom prowadzącym szkoły i placówki wzbogacić wiedzę na temat możliwości wykorzystywania wyników nadzoru pedagogicznego do kreowania lokalnej polityki, a dyrektorom szkół i placówek zdobyć informacje na temat efektywnego rozwoju organizacyjnego.

Uczestnicy konferencji mieli także okazję do pracy warsztatowej. Na

podstawie autentycznych wyników ewaluacji szkół i placówek w obszarze bezpieczeństwa uczniów – w powiatach, które zostały zakwalifikowane do udziału w konferencji – wypracowali propozycje działań w tym zakresie.

Konferencje odbywały się w Gdańsku, Poznaniu, Katowicach, Kielcach i Toruniu. Uczestniczyło w nich łącznie ponad 600 osób: przedstawiciele kuratoriów oświaty, dyrektorzy szkół, nauczyciele, w tym wychowawcy, pedagodzy, psychologowie szkolni, pedagodzy środowiskowi, pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych, pracownicy organów prowadzących szkoły różnych typów, rodzice.

Z uwagi na fakt, że działalność szkoły ściśle związana jest z otoczeniem, w którym funkcjonuje, słuszne wydaje się podejmowanie takich problemów przez osoby posiadające wiedzę na temat środowiska lokalnego,

a także świadome jego potrzeb i potencjału. Tematyka konferencji wpisuje się także w obowiązujące w roku szkolnym 2014/2015 kierunki polityki oświatowej państwa.

Konferencje – „Koalicja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży” – zostały zorganizowane w ramach projektu systemowego „Program zwiększenia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Materiały z konferencji [Bezpieczeństwo uczniów w szkołach w świetle wyników ewaluacji zewnętrznej – wybrane dane](#)

[Jak skutecznie rozwiązywać problemy agresji i przemocy w szkole?](#)

[Agresja rówieśnicza – jak działać, żeby skutecznie przeciwdziałać?](#)

[Szkolny system bezpieczeństwa](#)

Czy uczniowie w szkole są bezpieczni?

W cyklu konferencji poświęconych tematyce bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w szkole zorganizowanych w Gdańsku, Poznaniu, Katowicach, Kielcach i Toruniu wzięło udział ponad 600 przedstawicieli kuratoriów oświaty, dyrektorów szkół, nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, pedagogów śro-

dowiskowych, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych, pracownicy organów prowadzących szkoły różnych typów i rodziców.

Wśród wielu zagadnień omówiono m.in. kwestię odpowiedzialności

prawnej w zakresie bezpieczeństwa uczniów i skutecznych strategii wychowawczych.

[Więcej informacji](#)

Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów

Jest to książka przygotowana przez ekspertów z Polskiego Centrum Programu Safer Internet (NASK i Fundacja Dzieci Niczyje), która w jednym miejscu zbiera wiedzę dotyczącą róż-

nicowanych aspektów bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie. Uporządkowane alfabetycznie hasła dotyczą zarówno aplikacji i usług internetowych, jak i poszczególnych za-

grożeń takich jak cyberprzemoc czy nadużywanie internetu.

[Źródło](#)

7 pytań do... ministra Andrzeja Lewińskiego, zastępcy Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych

1. Jak wygląda specyfika ochrony danych osobowych w szkole?

Szkoły, przetwarzając dane osobowe, tj. wykonując na nich jakiegokolwiek operacje, takie jak zbieranie czy upublicznianie, w pierwszej kolejności muszą przestrzegać przepisów sektorowych regulujących działalność placówek oświatowych. Warto jednak zaznaczyć, że dyrektorzy szkół i kierownicy instytucji oświatowych nie uświadamiają sobie, że przepisy, które są skierowane do wszystkich przedsiębiorców i instytucji publicznych, obejmują również szkoły. Mam na myśli zarówno zasady Kodeksu cywilnego, które regulują problemy ochrony dóbr osobistych, jak i kwestie klasycznej ochrony danych osobowych wynikające z ustawy o ochronie danych osobowych.

2. Kto odpowiada za ochronę danych osobowych w szkole?

Formalnie i najczęściej to szkołę uznaje się za administratora danych osobowych uczniów czy pracowników, ale w jej imieniu te zadania realizuje dyrektor. Nie oznacza to jednak, że inni pracownicy szkoły, np. nauczyciele czy sekretarz szkoły, którzy mają do tych danych dostęp, nie są zobowiązani do dbania o ich bezpieczeństwo. Ale – co ważne – trzeba odróżnić tzw. administratora danych osobowych od tego, kto nimi administruje. Administratorem jest ten, kto decyduje o celach i środkach przetwarzania da-

nych. A informatyk, który w tej szkole pracuje i przetwarza dane uczniów, bo np. obsługuje system służący do prowadzenia dzienników lekcyjnych w formie elektronicznej, jest osobą, która jedynie administruje danymi. Niemniej, by móc je przetwarzać, powinien posiadać odpowiednie upoważnienie nadane mu przez administratora danych osobowych.

3. Co dyrektor, osoba odpowiedzialna za dane osobowe gromadzone w szkolnym systemie informatycznym, powinien zrobić, by dobrze zabezpieczyć te dane?

Powinien przede wszystkim zadbać o przygotowanie polityki bezpieczeństwa i instrukcji zarządzania systemem informatycznym służącym do przetwarzania zebranych danych osobowych, do czego zobowiązuje go ustawa o ochronie danych osobowych. Ten drugi z dokumentów powinien opisywać zastosowane rozwiązania techniczne i organizacyjne, jakie wprowadzono w celu zapewnienia bezpieczeństwa danych osobowych zarówno przed atakami z zewnątrz, czyli np. przed atakami cyberprzestępców, jak i przed nieuprawnionym dostępem do danych przez osoby z wewnątrz placówki. Ważne jest, by wskazać, kto został upoważniony do określonego rodzaju operacji na danych osobowych, takich m.in. jak wprowadzanie, dodawanie, usuwanie czy zmienianie danych. Istotne jest

też, aby osoby te miały również formalne upoważnienie ze strony administratora danych osobowych.

4. Czy znajomość ustawy o ochronie danych osobowych wystarcza, by właściwie chronić dane osobowe?

Znajomość ustawy o ochronie danych osobowych jest koniecznością dla każdego, kto pracuje w oświacie. Ale to jest dopiero podstawa, która może być modyfikowana przez akty prawne szczególne.

W szkole będzie to przede wszystkim ustawa o systemie oświaty oraz akty wykonawcze do niej, takie jak np. rozporządzenie w sprawie prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej



dokumentacji, czy też rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

5. Czy rodzic może zakazać np. umieszczenia zdjęcia dziecka w gazetce szkolnej lub stronie internetowej placówki? Czy szkoła każdorazowo powinna uzyskiwać zgodę na publikację zdjęcia dziecka?

Upublicznienie wizerunku dziecka lub informacji o dziecku powinno się odbywać tylko wtedy, gdy zgodę na to wyrażą jego rodzice bądź opiekunowie prawni. Należy pamiętać, że niektóre informacje dotyczące dzieci mogą być dość wrażliwe z punktu widzenia rodziców czy opiekunów. Zachęcam dyrektorów szkół, by za każdym razem uzyskiwali zgodę na upowszechnienie określonych informacji o dzieciach. Taką zgodę można oczywiście wyrazić np. na cały rok szkolny.

6. Do kogo się zwrócić w przypadku naruszenia przepisów o ochronie danych osobowych?

Najpierw najlepiej sytuację wyjaśnić w szkole, ale w przypadku naruszenia przepisów dotyczących ochrony danych osobowych, np. w przypadku nieodpowiedniego zabezpieczenia danych osobowych, które skutkuje dostępem do nich osób do tego nieuprawnionych, zawsze można wnieść skargę do GIODO. W stosunku do szkół nastawiamy się jednak na działalność edukacyjną, a nie represyjną. Dlatego w przypadkach przetwarzania przez nie danych osobowych niezgodnie z prawem Generalny Inspektor wskazuje wymagające usunięcia uchybienia, a w skrajnych sytuacjach może np. zakazać przetwarzania danych.

7. Jakie konsekwencje grożą dyrektorom za nieprzestrzeganie przepisów dotyczących ochrony danych osobowych?

Pamiętajmy, że Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych nie jest

organem ścigania – jest przede wszystkim organem kontrolnym. W większości przypadków po prostu doradzamy, w jaki sposób najlepiej zabezpieczyć dane osobowe i wskazujemy, jakie warunki muszą być spełnione, aby dane były przetwarzane zgodnie z prawem. Gdy dyrektor szkoły czy przedszkola nie chce się podporządkować tym zaleceniom, GIODO może wydać decyzję administracyjną – dotyczącą albo zmiany sposobu przetwarzania danych, albo zaprzestania ich przetwarzania. Nie nakładamy wprost kar pieniężnych. Jednak zarówno dyrektorzy placówek oświatowych, jak i inne osoby przetwarzające dane osobowe w jednostkach oświatowych powinny pamiętać o tym, że ustawa o ochronie danych osobowych zawiera także przepisy karne, które przewidują kary finansowe. Jednak o ich nałożeniu zawsze decyduje sąd.



Ochrona danych w sieci – materiały dla nauczycieli

Zapraszamy do zapoznania się z przygotowanymi przez Biuro Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych oraz Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji materiałami informacyjnymi *Jak bezpiecznie zwiedzać cyfrowy świat* przeznaczonymi dla nauczycieli.

Przygotowany pakiet edukacyjno-informacyjny przedstawia zarys najważniejszych kwestii dotyczących tematyki ochrony danych osobowych i prywatności oraz bezpiecznego korzystania z internetu przez dzieci.

Broszura obejmuje 7 obszarów tematycznych: Ochrona danych osobowych; Prawo do prywatności w sieci;

Serwisy społecznościowe; Cyfrowe ślady; Komunikacja w sieci; Działania niepożądane w sieci; Gry i zabawy.

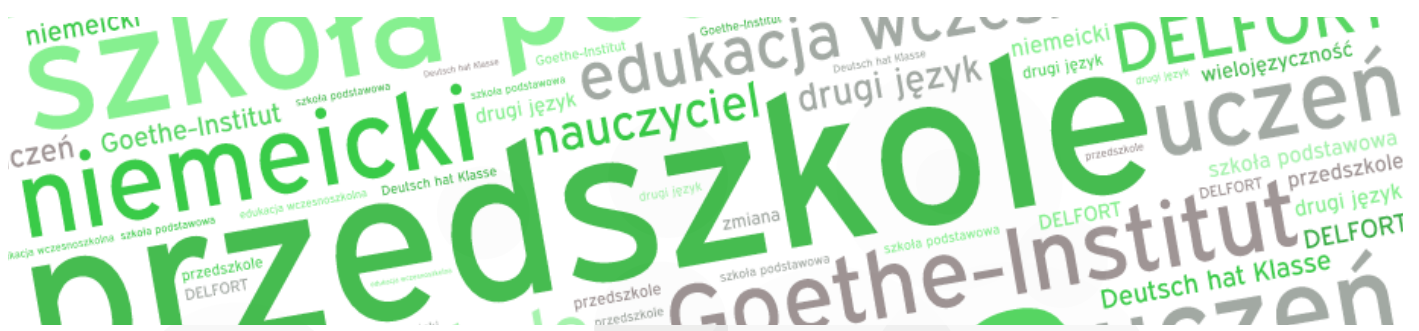
Wiedza na temat ochrony prywatności i danych osobowych oraz zasad bezpiecznego korzystania z internetu stanowi niezbędny element wychowania i edukacji szkolnej, zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Każdy uczeń powinien mieć nie tylko świadomość zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z dobrodziejstw nowych technologii, ale również posiadać wiedzę i umiejętność ochrony swojej prywatności i korzystania

z przysługujących mu praw w tym zakresie. Tym bardziej, że w praktyce z możliwości, jakie daje sieć, korzystają coraz młodsi użytkownicy, ale często i dzieci, i ich rodzice nie zdają sobie sprawy z zagrożeń i potrzeby ochrony swojej prywatności.

Każdy ma prawo do prywatności i świadomej ochrony danych osobowych, a dzięki aktywności i zaangażowaniu nauczycieli ochrona tych praw ma szansę stać się dla najmłodszych uczestników społeczeństwa nawykiem, podobnie jak codzienne odrabianie lekcji.

Źródło





Niemiecki już w przedszkolu

Żaden inny kraj na świecie nie może poszczycić się tak wielką liczbą osób, które poświęcają swój czas językowi niemieckiemu, jak Polska. Pomimo to na etapie edukacji wczesnoszkolnej coraz częściej rezygnuje się z nauczania tego języka. Aby wzmocnić pozycję wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego, potrzebujemy odważnych nauczycieli i dobrych lekcji.

Odkąd w roku szkolnym 2009/2010 drugi język obcy w gimnazjach stał się obowiązkowy, liczba gimnazjalistów uczących się niemieckiego wzrosła o ponad 48% (Mackiewicz, 2013). Jednocześnie coraz więcej nauczycieli tego języka w szkołach podstawowych musi borykać się ze spadającą liczbą godzin, ponieważ od 2000 r. liczba uczniów uczących się języka niemieckiego w tych szkołach obniżyła się o połowę. Co zrobić, aby powstrzymać ten trend i wzmocnić pozycję języka niemieckiego w szkołach podstawowych i przedszkolach? Odpowiedź jest prosta: potrzeba wykwalifikowanych nauczycieli i dobrze prowadzonych zajęć lekcyjnych, ponieważ to zadowoleni uczniowie, nauczyciele i rodzice dostarczają najlepszych argumentów na korzyść niemieckiego. Może się to udać jedynie z pomocą lekcji prowadzonych na wysokim poziomie, co postaram się udowodnić niżej, na konkretnych przykładach.

Wielojęzyczność w Polsce

W klasach I–VI szkoły podstawowej w Polsce najczęściej nauczany jest tylko jeden język obcy, w większości przypadków – angielski. Realizacja forsowanej przez Komisję Europejską koncepcji wielojęzyczności zakłada jednak, że powinno się nauczać języka ojczystego plus dwóch języków ob-

cych. Badania przeprowadzone przez prof. Halinę Stasiak z Uniwersytetu Gdańskiego oraz prof. Jürgena Krumma z Uniwersytetu Wiedeńskiego pokazują, że uczniowie, którzy naukę języków rozpoczęli od języka zbudowanego logicznie i ustrukturyzowanego, jak np. niemiecki, na końcu nauki w szkole mają pod względem językowym przewagę nad swoimi rówieśnikami, ponieważ posługują się obydwojema językami już na poziomie B. Uczniowie, którzy zaczęli naukę od języka angielskiego, opanowali go także na poziomie B, jednak drugi, z pozoru trudniejszy język – już tylko na poziomie A, co odpowiada poziomowi początkującemu. Ponadto motywacja dzieci do nauki drugiego języka spada, jeśli rozpoczynają jego naukę dopiero w pierwszej klasie gimnazjum, tzn. w okresie dojrzewania. Z relacji nauczycieli wynika także, że dzieciom, które zaczynają naukę języków obcych od zbudowanego logicznie języka niemieckiego, łatwiej przychodzi później nauka kolejnych języków obcych.

W jednoczącej się Europie, gdzie wyśmienita znajomość języka angielskiego obok innych kluczowych umiejętności należy do podstawowych kwalifikacji na rynku pracy, ważny będzie w przyszłości stopień opanowania drugiego lub trzeciego języka obce-

go. Młodzi Polacy stają tu w szranki z Estończykami, Brytyjczykami, Słoweniami i Holendrami oraz przedstawicielami innych narodowości. W celu osiągnięcia wielojęzyczności ważne jest zatem konsekwentne kontynuowanie wzorowej polskiej drogi, polegającej na nauczaniu pierwszego języka od klasy pierwszej, przez wprowadzenie obowiązkowego nauczania drugiego języka od klasy czwartej, a nie dopiero od pierwszej klasy gimnazjum. Podstawowa zasada brzmi mianowicie: Im wcześniej, tym lepiej! Wyniki badań w zakresie akwizycji języków obcych oraz badań nad mózgiem każą wspierać naukę pierwszego języka obcego jak najwcześniej. Jak wykazano – w ten sposób do szóstego roku życia możliwe jest opanowanie języka obcego bez akcentu. Przed osiągnięciem dojrzewania opanowanie składni i morfologii przychodzi łatwiej niż po przekroczeniu tego wieku (Apeltauer, Hoppenstedt, 2010). W chwili obecnej w Polsce marnowane są jeszcze te cenne lata między szóstym a trzynastym rokiem życia, nie wykorzystuje się ich na naukę drugiego języka, który należałoby wprowadzić do szkół.

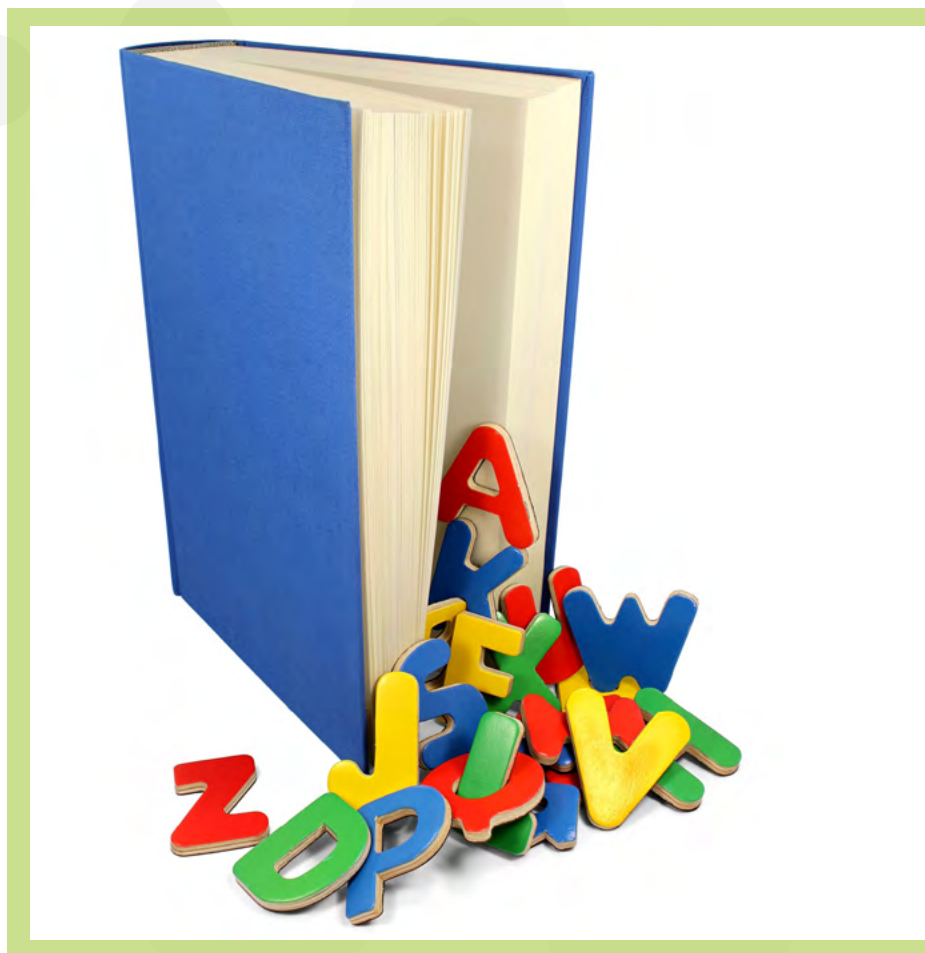
Wszystko zależy od nauczyciela!

Co sprawia, że zajęcia lekcyjne są dobre? Nowozelandzki naukowiec John Hattie w swoich szeroko komentowa-



nych badaniach doszedł do wniosku, że „środki finansowe do dyspozycji szkoły, wielkość sal, różnice między szkołami państwowymi i prywatnym, w ogóle różnice między szkołami, struktury szkolne lub programy kształcenia” (Kaube, 2014) nie wpływają zasadniczo na naukę. Wyniki osiągnięte przez uczniów są za to lepsze, jeśli „nauczyciele mają odwagę wpływać na uczniów nauczając w sposób dyrektywny, zwracając uwagę na postępy i biorąc pod uwagę wiek uczniów” (Kaube, 2014). Hattie wymienia pięć czynników, które wpływają na naukę:

- informacja zwrotna od nauczyciela,
- szkolenia przedmiotowe dla nauczycieli,
- programy rozwijające czytelnictwo,
- zajęcia lekcyjne zorientowane na rozwiązywanie problemów,
- oparte na zaufaniu relacje między nauczycielem a uczniami (Spiewak, 2013).



Sieć ekspertów programu DELFORT

Nauczyciele powinni zatem przejąć stery, wykazać większą odwagę i spojrzeć na zajęcia lekcyjne z perspektywy ucznia. Uczniowie z kolei powinni traktować siebie samych jak swoich własnych nauczycieli (Bauch, 2011, s. 5). Treści kształcenia i metody na etapie wczesnego nauczania języków obcych powinny być kształtowane w taki sposób, aby każde dziecko mogło uczyć się, obserwować siebie i swoją aktywność w procesie uczenia się, stopniowo odkrywać, jakim jest typem ucznia i jak – za pośrednictwem których zmysłów – uczy się najszybciej i najefektywniej.

Nauczyciele powinni zatem wykazać się większą odwagą, otworzyć się na informacje zwrotne od uczniów i brać regularnie udział w szkoleniach doskonalących. Goethe-Institut we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju

Edukacji od wielu prowadzi skuteczną sieć ekspertów programu DELFORT, która obejmuje nauczycieli języka niemieckiego systematycznymi i efektywnymi szkoleniami. Doskonalenie powinno odbywać się w sposób ciągły przez cały czas trwania aktywności zawodowej wychowawców i nauczycieli, także z własnej inicjatywy. Należy zachęcać ich do poszerzania posiadanych kompetencji, krytycznej analizy własnych zajęć oraz oferować pomoc w samodzielnym zdobywaniu dalszych umiejętności zawodowych.

Dobra jakość lekcji języka niemieckiego w ramach edukacji wczesnoszkolnej¹

Jak zatem powinny wyglądać dobre lekcje języka niemieckiego w ramach edukacji wczesnoszkolnej? Ofertę

edukacyjną w zakresie nauki języków obcych należy przede wszystkim dostosować do celów, treści i metod nauczania, doświadczeń oraz warunków danej grupy. Koncepcja zajęć lekcyjnych powinna uwzględniać warunki, możliwości i potrzeby każdego dziecka. Ponadto oferta edukacyjna w zakresie wczesnej nauki języków powinna nawiązywać do posiadanej przez dzieci wiedzy o świecie oraz rozszerzać również ich kompetencje w sferze pozajęzykowej, uwzględniać istotne dla nich tematy, tak jak np. w metodzie CLIL, w ramach której zajęcia z przedmiotów niejęzykowych prowadzone są bezpośrednio w języku obcym. W ten sposób nie rozmawia się o nim, lecz uczy się go w praktyce. Optymalnym rozwiązaniem byłoby nauczanie przedmiotów niejęzykowych w pierwszym języku

¹ Wskazówki dotyczące jakości zajęć z języka niemieckiego bazują w większości na [zaleceniach norymberskich](#) w zakresie wczesnej nauki języków obcych.

obcym, w ten sposób powstałoby więcej przestrzeni dla nauczania drugiego i trzeciego języka obcego. Ponadto zastosowanie języka na tak wysokim poziomie zwiększa motywację uczniów.

Warunki ramowe wczesnego nauczania języków obcych

Adekwatnie do aktualnego stopnia rozwoju dziecka można sformułować następujące zalecenia odnośnie do procesu nauki języków obcych:

- Dzieci w związku ze swoją naturalnością i spontanicznością są w szczególności sposobie zdolne do przejawiania entuzjazmu i otwarte na formy aktywności o charakterze zabawy. Zwykle wysoki stopień dziecięcej ciekawości, potrzeba odkrywania, gotowość do uczenia się oraz chłonność dzieci powinny zostać wykorzystane do praktycznego i zorientowanego na działanie uczenia się oraz eksperymentowania.
- Czasowa i przestrzenna perspektywa dzieci ogranicza się do bezpośredniej rzeczywistości. W otoczeniu posługującym się innym niż docelowy językiem potrzebują zrozumiałych dla siebie impulsów.
- Aby zrozumieć, dzieci potrzebują konkretnych, obrazowych przykładów. Dopiero po osiągnięciu określonego wieku są w stanie pojąć abstrakcyjne treści. W związku z tym decydującą rolę dla sukcesu edukacyjnego i czerpania przyjemności z nauki odgrywają sytuacyjne oraz zorientowane na działanie bodźce oraz metody.
- Dzieci są w stanie zachować koncentrację przez krótki czas; zwykle dobra pamięć dziecka powinna być rozwijana w formie zabawy.
- Z zasady otwarta postawa dzieci zachęca do zajęcia się tematami o charakterze międzykulturowym.
- Dziecko powinno mieć swobodny dostęp do różnorodnego zbioru materiałów pisanych – książki, które



można mu przeczytać lub które może samodzielnie odkrywać; w otoczeniu edukacyjnym powinny znajdować się kąciki do czytania i pisania, np. w oddziale przedszkolnym i szkole podstawowej.

Treści odpowiednie do wczesnej nauki języków obcych w przedszkolu i szkole podstawowej

Podstawowe treści w ramach wczesnej nauki języków obcych powinny dotyczyć dnia codziennego i zainteresowań dzieci oraz świadomie wprowadzać je w słownictwo z zakresu tych tematów. Wspomniane treści powinny być przekazywane jako część kontekstów komunikacyjnych i w miarę możliwości przy wykorzystaniu autentycznych materiałów. Wskazane są proste rodzaje tekstów, jak np. rymowanki, piosenki, powiedzonka, bajki, opowiadania.

Tematami i sytuacjami w ramach edukacji wczesnoszkolnej mogłyby być

np. kultura dnia codziennego i dziecięca – jak choćby ja i moja rodzina/ moi przyjaciele, przedszkole/szkoła, gry i zabawy, hobby, sport, zwierzęta, podróże, pory roku/pogoda, jedzenie i picie, ciało/zdrowie, ubranie, święta i zwyczaje, ochrona środowiska, ale także poznawanie dnia powszedniego/ zwyczajów kraju języka docelowego na bazie przykładów oraz porównanie z własnym środowiskiem życia. Adekwatne do wieku słownictwo w zakresie wymienionych wyżej tematów powinno składać się w miarę możliwości ze wszystkich części mowy i być przekazywane w formie ćwiczeń na słuchanie i mówienie. W szczególności należy przy tym zwracać uwagę na prawidłową wymowę i intonację.

Realizacja celów komunikacyjnych powinna być łączona z prostymi strukturami składniowymi (przede wszystkim zdania główne), w szczególności jeśli chodzi o produkcję językową w bezpośredniej komunikacji ustnej. W przypadku rozumienia tekstów (słuchanych



i czytanych) można stopniowo wprowadzać także bardziej skomplikowane struktury – w celu zwiększenia możliwości rozumienia języka obcego.

Określona ilość reguł językowych oraz wgląd w pewne prawidłowości mogą przyczynić się do większej przejrzystości na etapie wczesnej nauki języków obcych i stanowić fundament do refleksji nad językiem w przyszłości. Nie wolno jednak utożsamiać tego z nauką gramatyki. Takie postępowanie powinno wynikać z aspektów komunikacyjnych lub być związane z konkretnymi treściami. Dryl językowy, dedukcyjne wprowadzanie reguł gramatycznych i używanie terminologii metajęzykowej w żadnym razie nie odpowiadają stopniowi rozwoju kognitywnego dziecka w wieku ok. 4–10 lat i nie prowadzą do celu, którym jest używanie języka do komunikacji.

Zasady metodyczno-dydaktyczne

W ramach wczesnej nauki języków obcych dziecko powinno być traktowane całościowo oraz z uwzględnieniem jego podstawowych potrzeb. Należy mu przy tym zapewnić – oprócz faz intensywnego zajmowania się nowym językiem i nową kulturą – także fazy

„spokoju”, aby mogło się zastanowić i lepiej skoncentrować oraz zaspokoić swoje potrzeby motoryczne.

Zasady w zakresie interakcji w grupie uczniów:

- W obrębie grupy dzieci powinny brać pod uwagę indywidualne postępy w uczeniu się; należy rozwijać poczucie wzajemnego poszanowania.
- Dzieci powinny mieć możliwość współdecydowania podczas dzielenia zadań w procesie nauczania.
- Powinny pomagać sobie w obrębie grupy podczas wzajemnej komunikacji.

Zasady w zakresie prowadzenia zajęć lekcyjnych

- Podczas wszystkich faz zajęć lekcyjnych powinno się wykorzystywać możliwie wiele różnych kanałów percepcji, tak aby optymalnie wyjść w tym względzie naprzeciw potrzebom wszystkich uczniów (multisensoryczne/całościowe uczenie się przez słuchanie, patrzenie, dotykanie, wachanie, czytanie, poruszanie, mówienie, pisanie, malowanie).
- Należy ułatwiać procesy uczenia się

za pomocą przykładów i wizualizacji; zadania odpowiadające metodzie małych kroków oraz uwzględniające różnicę poziomu i tempa pracy poszczególnych uczniów wspierają zrozumienie i stosowanie materiału.

- Częstość zmiany form socjalnych (praca samodzielna, w parach, w małych i dużych grupach) oraz form prowadzenia zajęć lekcyjnych (praca metodą stacji, metodą projektu, scenariusze) urozmaica zajęcia lekcyjne, co wpływa dodatkowo na zainteresowanie i koncentrację.
- We wczesnej nauce języków obcych nie ponagla się dzieci, żeby zaczęły mówić. Dziecko najpierw słucha, rozumie i rejestruje, a reaguje często dopiero po upływie dłuższego czasu, np. naśladując pojedyncze słowa w języku obcym albo używając ich w zdaniach wypowiedzianych w języku ojczystym.
- Wychowawcy lub nauczyciele mówią w miarę możliwości jedynie w języku obcym, pokazując jednak, że rozumieją dzieci, nawet jeśli używają języka ojczystego. Języka obcego – tak dużo jak to możliwe, języka ojczystego – tak mało jak to możliwe: to naczelna zasada w początkowym nauczaniu języków obcych.
- Błędy są naturalną częścią rozwijającej się znajomości języka i należy je uwzględniać w ramach różnych form udzielania informacji zwrotnej. Ustnej produkcji językowej nie wolno przerywać przez poprawianie błędów.

Zasady w zakresie klimatu i miejsca uczenia się

Klasa lekcyjna to miejsce, które w ostatnich dziesięcioleciach zmieniło się najmniej. Mimo to uczniowie i nauczyciele spędzają tam wiele godzin dziennie. W klasie odbywa się nauka i toczy się życie, tu zawiera się przyjaźnie, kłóci się ze sobą, dyskutuje, podejmuje decyzje itd. Ponieważ za-



tem sala lekcyjna to miejsce, w którym dzieje się tak wiele innych rzeczy niż tylko przekazywanie wiedzy, Goethe-Institut w Warszawie powołał do życia projekt „Deutsch hat Klasse / Niemiecki ma klasę” (por. Ostaszewska, 2014, s. 93–96). W jego ramach ukazał się **poradnik** aranżacji sal do nauki języka niemieckiego, który jest dostępny bezpłatnie dla nauczycieli, dyrektorów i wszystkich zainteresowanych.

W tym miejscu prezentuję zatem jedynie kilka podstawowych spostrzeżeń dotyczących atmosfery i miejsca, w którym odbywa się nauka:

- Nauczyciel tworzy przyjazną dzieciom, odprężającą i wolną od lęku atmosferę, która jednocześnie zachęca do podejmowania wyzwań podwyższą gotowość dziecka do współuczestnictwa.
- Miejsce, w którym odbywa się nauka, powinno być urządzone w taki sposób, by zapewnić łatwy dostęp do

niezbędnych materiałów i urządzeń oraz ich łatwą obsługę, żeby nie zakłócać toku nauki. Dzięki temu dzieci, wychowawcy lub nauczyciele w czasie zajęć lekcyjnych nie powodują niepotrzebnie niepokoju i chaosu.

- Przejrzyste struktury (np. w zakresie rozplanowania czasu w przypadku określonych rytuałów albo zajmowania miejsc w klasie), które np. przez stosowanie napisów i ustalenia także stają się rutyną, automatyzują procesy uczenia się i są adekwatne do potrzeby regularności dziecka.

Perspektywy

Wczesną naukę języków obcych określiła skomplikowana sieć uwarunkowań, a nauczyciele zbyt często znajdują się w niewygodnej pozycji pomiędzy uczniami, innymi pedagogami i dyrektorem, co ma wpływ na ich właściwą pracę – nauczanie. Goethe-Institut ze swoimi imprezami, materiałami, pro-

gramami szkoleń i ofertą w zakresie konsultacji jest otwarty na współpracę z rodzicami, nauczycielami i dyrektorami, chcących wprowadzić u siebie w szkole niemiecki jako język obcy albo wzmocnić jego pozycję. Polska na tle Unii Europejskiej zmierza w dobrym kierunku, jeśli chodzi o naukę języków obcych. Droga do osiągnięcia prawdziwej wielojęzyczności jest jednak jeszcze daleka – pokonajmy ją wspólnie!



Christoph Mohr

Od października 2014 r. pracuje jako konsultant ds. nauczania języka niemieckiego w Goethe-Institut w Warszawie. Do jego zadań należy m.in. upowszechnianie nauczania języka niemieckiego w przedszkolach oraz szkołach podstawowych w całej Polsce. Sam wiele lat pracował jako nauczyciel w szkołach podstawowych we Włoszech oraz Serbii.

W ramach swoich zadań w Goethe-Institut organizuje projekty, imprezy oraz szkolenia w zakresie wczesnego nauczania języka niemieckiego. Dodatkowo zajmuje się doradztwem w dziedzinie dydaktyki i metodyki nauczania oraz materiałów do nauki języka niemieckiego.

W ramach wsparcia dla przedszkoli oraz szkół podstawowych na rok 2015 zaplanował m.in. tournée teatralne, warsztaty, seminaria oraz publikację poradnika dla nauczycieli.

Bibliografia

Apeltauer E., Hoppenstedt G., (2010), *Meine Sprache als Chance – Handbuch zur Förderung der Mehrsprachigkeit*, Troisdorf: Bildungsverlag EINS. | Bauch W., (201), *Mit den Augen der Lernenden. Erfolgreich lernen – was wirklich wirkt*, „Bildung Bewegt”, nr 13, s. 5 (dostęp dn. 5.03.2015). | Kaube J., (2014), *Der Lehrer als Zentrum*, „Frankfurter Allgemeine Wissen” (wyd. internetowe, dostęp dn. 5.03.2015). | Makiewicz M., (2013), *Deutschschüler und ihre Motivation im Spiegel der Evaluation der „Deutsch-Wagen-Tour” in Polen*, „Info DaF”, nr 1(40) (dostęp dn. 5.03.2015). | Ostaszewska E., (2014), *Czy życie uczniów musi zaczynać się po szkole?*, TRENDY, nr 3–4, s. 93–96 (dostęp dn. 5.03.2015). | Spiwak M., (2013), *Ich bin superwichtig!* (wyd. internetowe, dostęp dn. 5.03.2015).

Edukacja językowa przedszkolaków

Nowelizacja rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r., Dz.U. poz. 803) wprowadziła do przedszkoli obowiązek przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

W związku z tą zmianą Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji i redakcją czasopisma „Języki Obce w Szkole” zorganizował w lutym 2015 r. seminarium informacyjne dla dyrektorów przedszkoli „Nauczanie języków obcych w przedszkolu”. Podczas seminarium zaprezentowano obowiązujące przepisy prawne, zmiany w podstawie

programowej wychowania przedszkolnego, jak również kwestie metodyki pracy z małym dzieckiem w kontekście przygotowania do nauki języka obcego nowożytnego.

Zapraszamy wszystkich zainteresowanych tą tematyką do **lektury** pytań i udzielonych odpowiedzi.





Fantastyczna literatura fantastyczna

„Fantazja, fantazja, bo fantazja jest od tego, aby bawić się, na całego...” – chyba wszyscy znamy tę piosenkę Fasolek¹ o potędze wyobraźni. Cytat ten dobrze, jak sędzę, charakteryzuje podstawową cechę literatury fantastycznej. Jest nią przede wszystkim zaproszenie do wielkiej zabawy z gatunkiem, konwencją, światem przedstawionym. Młodzi ludzie sięgają po fantastykę coraz częściej, odnajdują przyjemność w ucieczce w świat marzeń i wyobraźni. Utożsamiają się z bohaterem – ratując z nim świat, przygotowują się do własnej misji: wejścia w dorosłość.

Fantastyka w badaniach czytelnictwa

Ogólnopolskie badania czytelnictwa gimnazjalistów z klas III i uczniów szkół podstawowych z klas VI zrealizowane pod koniec 2013 r. przez Zofię Zasacką i Instytut Badań Edukacyjnych pokazały, że na pierwszych miejscach wśród lektur czasu wolnego królują niezmiennie *Harry Potter* J.K. Rowling, *Hobbit* i *Władca Pierścieni* J.R.R. Tolkiena oraz *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa (Zasacka, 2014). Uczniowie klasy VI wskazują przede wszystkim fantastykę dla młodzieży, choć lista ich lektur jest dość ograniczona. Bogatsze i bardziej zróżnicowane wybory należą do gimnazjalistów, choćby dlatego, że ich kompetencje lekturowe są szersze, a młodzi wkraczają w świat fantastyki pisanej z myślą o dorosłym odbiorcy.

Również na liście opublikowanej przez MEN – przygotowanej na podstawie internetowej ankiety *Wyberzmy wspólnie lektury najmłodszym uczniom* – w pierwszej setce znalazło się wiele książek z szeroko rozumianej fantasty-

ki: od *Harrego Pottera* (miejsce 3.) po *Świat Dysku* T. Pratchetta (miejsce 57.) i *Grę Endera* O.S. Carda (miejsce 83.) (zob. DiIP MEN, 2015).

Jak zachwyca, skoro... zachwyca?

Dlaczego fantastyka jest tak popularna? Czego młodzi szukają w światach rodem z baśni, pełnych magii, średniowiecznych klimatów lub odwrotnie – w cyberprzestrzeni, w odległych galaktykach bądź historiach alternatywnych? Przede wszystkim siebie samych. Literatura jest dla nich zwierciadłem duszy, chcą być odważni, walczyć w słusznej sprawie, poświęcać się, uczą się odróżniać dobro od zła (*Tam gdzie spadają anioły* D. Terakowskiej).

Bardzo silny w literaturze fantastycznej jest wątek bohatera, przybysza, którego zadaniem jest ocalenie lub odkupienie świata. Często musi się on do tej misji solidnie przygotować, przechodząc cykl szkoleń. Ten schemat powtarza się w *Opowieściach z Narnii* C.S. Lewisa, *Harrym Potterze* J.K. Rowling, *Zwiadowcach* J. Flanagana, klasycznej *Grze Endera* O.S. Carda czy mniej dzisiaj znanej *Córcze czarow-*

nic D. Terakowskiej. Podobne zadania stają przed bohaterami cyklu B. Mulla *Baśniobór*.

Coraz częściej także historia współczesna prezentowana jest z wykorzystaniem konwencji fantastycznej. Przywołać tu trzeba choćby dwie powieści przenoszące dzisiejszego czytelnika w czas II wojny światowej. Pierwsza to nagradzana *Arka czasu* M. Szczygielskiego rozgrywająca się w warszawskim getcie. Czytelnik towarzyszy bohaterowi nie tylko w wojennych przygodach, lecz także – dzięki tytułowej arce (czytelnemu nawiązaniu do *Wehikułu czasu* O. Wellsa) podróżuje z Rafałem w czasy współczesne. Mistrzowska jest scena, w której głodny chłopiec z 1943 r. widzi swoich rówieśników anno domini 2013 kąpiących bochenek chleba niczym piłkę. Drugą książką wykorzystującą motyw przeniesienia w czasie jest *Galop*⁴⁴ M. Kowaleczko-Szumowskiej. Dwaj bracia niespodziewanie dla siebie samych trafiają w sam środek Powstania Warszawskiego, a biorąc udział w walce, zaczynają lepiej rozumieć wybory i decyzje powstańców – swoich rówieśników.

¹ *Moja fantazja*, sł. E. Chotomska, muz. S. Kowalewski.

Inną konwencję – baśni – przyjął J. Dukaj w powieści *Wroniec*, bardzo czytelnej paraboli o stanie wojennym. W czasy PRL-u przenosi również powieść dla nieco młodszych *Kaktus na parapecie* M. Zarębskiej. To próba pokazania realiów świata równie egzotycznego dla współczesnego czytelnika co Tolkienowskie Śródziemie. Pewnego dnia Mikołaj budzi się w świecie bez komputerów, komórek, iPodów, McDonalda; a zamiast galerii handlowych są PDT-y, w których jakiegokolwiek zakupy graniczą z cudem. Natomiast A. Czerwińska-Rydel w powieści *Fotel czasu* przenosi jedenastoletniego bohatera w świat Fredry – przybliża czasy i postać autora *Zemsty*.

Również historie alternatywne są polem eksploracyjnym powieści fantastycznej. Jako przykład można tu wymienić książki M. Ciszewskiego z cyklu *www.wojna.pl* (kolejne tytuły to: *www.1939.pl*, *www.1944.pl*, *Major* oraz *www.ru.2012.pl*) czy powieści J. Komudy, określonego mianem współczesnego Sienkiewicza, o dzikich polach, przeznaczone dla nieco starszych odbiorców (koniec gimnazjum, liceum).

Ale nie tylko przeniesienie w czasie jest atrakcyjne dla młodego czytelnika. Znacznie bardziej przeżywa on przygody swoich rówieśników, choćby tytułowych Feliksa, Netiego i Niki z cyklu R. Kosika. Seria obejmuje obecnie 13 tomów, w każdym z nich trójka przyjaciół, warszawskich gimnazjalistów, przeżywa inne przygody, rozwiązuje zagadki, mierzy się z historią i alternatywnymi światami. Bohaterowie wkraczają w świat zaawansowanej techniki komputerowej, śmiałych wynalazków, osiągnięć naukowych. Duża wiedza, umiejętność jej zastosowania w życiu oraz szczypta magii Niki sprawiają, że dzieci mają przewagę nad innymi. Korzystając

z niej, walczą nie tylko z przestępcami, lecz także z własnymi słabościami.

Czytajmy fantastykę!

Przygoda, którą chcą przeżyć czytelnicy w powieściach fantastycznych, jest bardzo intensywna, niespodziewana i nieoczekiwana. Można powiedzieć, używając starego określenia, tu „przygoda goni przygodę”. Tak jest choćby w chętnie czytany cykl A. Maleszki *Magiczne drzewo* (6 tomów, pierwszy *Czerwone krzesło*), gdzie bohaterowie nieustannie doświadczają zmian spowodowanych przez wypowiedane życzenia. Autor uczy dużej odpowiedzialności za słowa, pokazuje, jaką mogą mieć siłę sprawczą. Uczy reguł rządzących życiem grupy rówieśników, zwraca uwagę, że każdy jest obdarzony innymi umiejętnościami, sprawnościami, darami, które przydają się w trakcie rozwiązywania zagadek, wychodzenia cało z przeróżnych opresji. Taką postacią jest np. Blubek, fan gier komputerowych, posiadacz niezwykle użytecznej karty kredytowej. Natomiast znajomość języka angielskiego czy geografii Gabi też niejednokrotnie przydaje się grupie przyjaciół. Właśnie działanie i współdziałanie w grupie jest bardzo charakterystyczną cechą

literatury fantastycznej, od Tolkienu i Lewisa po Kosika, Maleszkę, Sapkowskiego, Flanagan, Riordana i innych. Drużyna, grupa rówieśnicza jest dla młodych bardzo ważna – tak w powieści, jak i w rzeczywistości.

Niewątpliwie współczesna fantastyka, podobnie jak klasyczna baśń, może być użyteczna dla dziecka i starszego nastolatka w rozwiązywaniu jego problemów codzienności. Czytelnik zanurza się w inny, alternatywny świat, ale problemy egzystencjalne pozostają te same. Scenariusz baśniowy, fantastyczny ułatwia rozpoznanie niekorzystnych sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy, pozwala na dystans, porównanie własnych historii z losem bohaterów. Literatura fantastyczna ma też wyraźne walory terapeutyczne, pokazuje, że wszystko może się udać – nawet małemu, niepozornemu, gdy działa w grupie. Zastępuje też lub w nowoczesny sposób wykorzystuje mit związany z inicjacją w dorosłość. To motyw drogi, wyjścia z domu, przeżycia prób i niebezpieczeństw po to, aby osiągnąć cel. To proces dojrzewania, dorastania, poszukiwania własnego ja, zmierzania się ze swoimi słabościami (np. bohaterowie *Zwiadowców* J. Flanagan). Bardzo popularnym cyklem,





wprost nawiązującym do mitologii, jest 6-tomowa seria R. Riordana *Percy Jackson i bogowie olimpijscy*, w której nastoletni bohater wraz z grupą przyjaciół przeżywa niebezpieczne przygody. Autor niezwykle sprawnie łączy ze sobą wątki mitologiczne i baśniowe, osadzając je we współczesnych amerykańskich realiach.

Literatura fantastyczna pomaga marzyć nie tylko o tym, że jest się silnym, odważnym, dobrym, że z pomocą magii przekracza się swoje możliwości, lecz także – co szczególnie ważne

dla dziewcząt – że się kocha i jest się kochanym. Tu można upatrywać czytelniczego sukcesu wszelkich historii romansów z wampirami i innymi istotami nadprzyrodzonymi, w których miłość jest ponadczasowa, nieśmiertelna, wieczna, co szczególnie ważne w dzisiejszych nietrwałych związkach i szybko rozpadających się rodzinach.

Fantastyka nie tylko na kartach powieści

Siłą literatury fantastycznej jest jej swiste obudowanie, wzmocnienie przez

adaptacje filmowe (większość popularnych książek ma swoje ekranizacje, np. *Hobbit*, *Władca Pierścieni*, *Opowieści z Narnii*, *Harry Potter*, *Igrzyska śmierci*, *Zmierzch*, *Wiedźmin*, *Niezdolna* itd.) oraz grami komputerowymi, grami RPG, karcianymi, planszowymi, fanklubami, blogami, stronami internetowymi, które żyją własnym życiem. Wreszcie tak lubianą przez nastolatków muzyką – to np. piosenki Kazika z *Wrońca* J. Dukaja czy *Nocarz* Clostrekkera inspirowane książkami M. Kozak (Brzezińska, 2009/2010).

Literatura fantastyczna, kreując światy alternatywne, pozwala na budowanie własnego świata, na dialog o życiu, o tym jak żyć warto. I chociaż nie jest w wyraźny sposób adresowana do którejś z płci, to jednak można wyróżnić tę bardziej chłopięcą – rycerską, przygodową – i tę dziewczęcą, np. o wampirach. W fantastyce osoby w różnym wieku i o różnym wykształceniu mogą znaleźć coś dla siebie. Wbrew obiegowej opinii, co trzeba wyraźnie podkreślić, literatura fantastyczna nie jest literaturą tylko dla młodych.

Fantastyka jest lubiana szczególnie teraz, gdy codzienność, rzeczywistość odarte zostały z Tajemnicy, wszyscy o wszystkim wszystko wiedzą, komentują, ale tak naprawdę nie ma z kim rozmawiać, kogo się poradzić, brakuje prywatności, nikt nie tłumaczy, co jest dobre, a co złe, bo wszystko jest względne.

Dlaczego fantastyka jest atrakcyjna?

- Proponuje „wielką zabawę”, przyjemność.
- Czytelnik ma wolność wyboru, uczy się sam wybierać i decydować, co chce czytać.
- Pozwala na ucieczkę w świat marzeń i wyobraźni, w Tajemnicę; tu można stać się kimś innym, utożsamić się z bohaterem.



- Pozwala na oderwanie się od rzeczywistości, wejście w inny świat.
 - Pomaga w rozwoju empatii, jest źródłem kształtowania uczuć, emocji, zwierciadłem międzyludzkich relacji.
 - Uczy odróżniania dobra od zła, kształtuje system wartości.
 - Broni się przed dydaktyzmem (przynajmniej tym wyrażonym wprost).
 - Jest alternatywą dla lektur szkolnych.
 - Cechuje ją powtarzalność wydarzeń i schematyzm fabularny, szczególnie widoczny w cyklach.
 - Posługuje się prostym, współczesnym językiem, licznymi dialogami.
 - Otoczona jest aurą owocu zakazanego – jeśli dorośli nie czytają, to znaczy, że w tym coś jest i warto czytać, może trochę na przekór.
- Fantastyka jest gatunkiem tak szerokim, że każdy może znaleźć coś dla siebie.

Pytana o to, dlaczego lubi fantastykę, dziewięcioletnia wielbicielka cyklu Maleszki odpowiedziała: „W szkole dziecko nie może ujawnić swoich negatywnych emocji, np. nie może się złościć, krzyczeć. W literaturze fantastycznej mogą być sobą, mogą płakać, złościć się, utożsamiać z bohaterem. Ta literatura pozwala na przeżycie przygody i emocji” (Asia, 9 lat).

Ewa Szelburg-Zarembina pisała dawno temu, że „ciemnego pokoju nie trzeba się bać, bo w ciemnym pokoju czar

może się stać”. Nie bójmy się literatury fantastycznej...

Zapraszam do zapoznania się z [listą](#) proponowanych lektur dla młodszych i starszych.



Grażyna Lewandowicz-Nosal

Ukończyła studia w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informatyki na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie w 2000 r. obroniła rozprawę doktorską. Pracuje w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, jest adiunktem w Pracowni Bibliotekoznawstwa. Jej specjalnością są biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży oraz rynek książki dziecięcej. Zajmuje się działalnością dydaktyczną: prowadzi zajęcia dla studentów, wykłada na seminariach i konferencjach dla pracowników bibliotek publicznych w całej Polsce.

Autorka polskich przekładów międzynarodowych wytycznych IFLA dotyczących obsługi dzieci i młodzieży w bibliotekach. Rozpoczęła pracę nad organizacją i funkcjonowaniem bibliotek łączonych.

Członek Polskiej Sekcji IBBY. Od 2001 r. wchodzi w skład Rady Programowej „Poradnika Bibliotekarza” i dodatku do tego czasopisma „Świat Książki Dziecięcej”, od 2005 r. – Rady Naukowej „Guliwera. Czasopisma o Książce dla Dziecka”. Od 17 lat juror ogólnopolskiej nagrody literackiej przyznawanej za książkę dla dzieci młodszych im. Kornela Makuszyńskiego. Członek Rady Programowej Centrum Literatury Dziecięcej przy MBP Oświęcim.

Bibliografia i literatura uzupełniająca

Brzezińska A., (2009/2010), *Dlaczego czytelnicy kochają fantastykę?* „Ryms” nr 8, s. 6–7. | Czernow A.M., (2008), *Krajobraz po Terakowskiej. Współczesna fantastyka z perspektywy światów możliwych*, [w:] Leszczyński G., Świrszczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.), *Po potopie. Dziecko, książka, biblioteka w XXI wieku*, Warszawa: SBP, s. 58–68. | Czernow A.M., (2006), *Intertekstualność we współczesnej fantastyce*, [w:] Leszczyński G., Świrszczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.), *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Warszawa: SBP, s. 91–100. | Departament Informacji i Promocji MEN, (2015), *Wyberzmy wspólnie lektury najmłodszym uczniom – mamy wyniki!* (dostęp dn. 10.03.2015). | Leszczyński G., (2010), *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa: SBP, s. 268. | Lewandowicz-Nosal G. i in., (2014), *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2013. Katalog*, Warszawa: SBP, s. 202. | Papuzińska J., (1996), *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa: SBP, s. 110. | Papuzińska J., (2007), *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa: CEBID, s. 200. | Świrszczyńska-Jelonek D., (2000), *Książka w życiu współczesnych nastolatków*, [w:] Przeclawska A., Rowicki L. (red.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 101–136. | Świrszczyńska-Jelonek D., (2006), *Dziecięce kryteria oceny książki*, [w:] Leszczyński G., Świrszczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.), *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Warszawa: SBP, s. 227–244. | Zasacka Z., (2014), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: IBE, s. 215. | Zasacka Z., (2008), *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa: BN, s. 239.



Mądra szkoła potrzebna od zaraz!

Wydaje się, że dzisiaj to właśnie szkoła może i powinna wziąć na siebie obowiązek przygotowania dzieci do życia. W końcu każde zdrowe dziecko spędza w niej kilkanaście lat w okresie swego najbardziej intensywnego rozwoju umysłowego i społecznego. Szkoła powinna uczyć, jak mądrze żyć! To będzie wymagać zmiany dotychczasowych celów, filozofii i praktyki szkoły.

Czytanie, nieczytanie

„Naród, który mało czyta, mało wie. Naród, który mało wie, podejmuje złe decyzje – w domu, na rynku, w sądzie, przy urnach wyborczych. Niewykształcona większość może przegłosować wykształconą mniejszość. To bardzo niebezpieczny aspekt demokracji”.

Jim Trelease¹

Według badań Biblioteki Narodowej 60% Polaków niczego nie czyta. A przy tym kryteria są nadzwyczaj liberalne – czytaniem jest np. korzystanie z przepisów kulinarnych, więc jeśli ktoś, piekąc kaczkę lub sernik, sięga po książkę kucharską, zalicza się do grona czytelników!

Dzisiejszy świat jest coraz bardziej skomplikowany. Do podjęcia mądrych decyzji nie wystarczą informacje zaczerpnięte z internetu. Mądrość – umiejętność patrzenia dalej, szerzej i głębiej, podejmowania służących dobru decyzji, których budulcem są refleksja, wyobraźnia i wysoki poziom etyki – wymaga rozległej wiedzy i doświadczenia. Do mądrości nie da się dojść na skróty, bez czerpania ze skarbcza wiedzy i przemyśleń in-

nych ludzi. Krótko mówiąc: nie da się do niej dojść bez czytania. Tymczasem rośnie nam młode pokolenie, które nie czyta i to ono będzie wkrótce podejmować ważne decyzje. Może się okazać, że za kilkanaście lat, gdy młodzi ludzie przejmą stery państwa i firm, wielu z nich nie będzie zdolnych do przeczytania kilku stron tekstu, analizy danych, zrozumienia informacji innych niż obrazkowe, do skupienia się nad trudnym problemem. Będzie im brakować podstawowych osobistych doświadczeń, mądrości i kompasu moralnego. Będzie coraz więcej błędnych decyzji i ich często fatalnych konsekwencji.

Polska nie jest jedynym krajem, który stoi przed takim niebezpieczeństwem. Unia Europejska ostrzega: analfabetyzm – pierwotny i wtórny – obniża jakość życia jednostek i powoduje straty społeczne: od wzrostu wypadkowości i przestępczości, przez pogorszenie stanu zdrowia publicznego, po spadek innowacyjności gospodarki.

Problem nieczytania ma nową od-słonę. Kiedy kilkanaście lat temu zaczęliśmy kampanię „Cała Polska czyta dzieciom” martwiło nas, że dzieci i młodzież coraz mniej czytają.

Działania Fundacji nastawione były na zahamowanie i odwrócenie tego trendu. Dzisiaj problem jest głębszy: coraz więcej dzieci, trafiając do szkoły, ma kłopoty z mówieniem, nie rozumie tekstów i poleceń, słabo zna język. A bez znajomości języka nie ma mowy o czytaniu. Co się stało z dziećmi?

Według naukowców, aby osiągnąć biegłość w jakiegokolwiek dziedzinie, potrzeba 10 tys. godzin praktyki. Niestety współczesne dzieci mają mało okazji, by ćwiczyć kompetencje językowe. Rodzice nie mają czasu na rozmowy z nimi, zabawy, czytanie. We wczesnym dzieciństwie, gdy mózg chłonie język jak gąbka, wożą je w wózkach odwrócone tyłem do siebie – to setki godzin stracone dla nauki mowy. Pozwalają na długie godziny spędzane przed ekranem, ale języka nie można nauczyć się z mediów elektronicznych, gdyż nauka mowy wymaga emocjonalnej interakcji z żywą osobą w relacji 1 do 1.

Rodzicom brak świadomości, że to oni są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami języka i że powinni go uczyć od urodzenia. Język jest bowiem podstawowym narzędziem myślenia,

¹ Jim Trelease – amerykański propagator czytania dzieciom, autor *Read-Aloud Handbook*.



komunikacji z ludźmi, zdobywania wiedzy i udziału w kulturze. Słaba znajomość języka skazuje człowieka na frustrację i wykluczenie, odbiera mu szansę na karierę w wielu zawodach. Kultura obrazkowa i media elektroniczne okradają dzieci z umiejętności głębszego myślenia i dociekania sensu. A jak mówił Einstein: „Każdy głupi może wiedzieć. Sztuką jest rozumieć”.

Współczesnych rodziców nikt nie uczy, jak wychowywać dziecko. Często nie są świadomi jego potrzeb emocjonalnych na poszczególnych etapach rozwoju emocjonalnego i umysłowego ani związanych z tym własnych powinności. Dawniej wielopokoleniowe i wielodzietne rodziny zapewniały przyszłym rodzicom liczne okazje do obserwowania i doświadczania, na czym polega opieka nad dziećmi. Obecnie własny noworodek dla wielu rodziców jest pierwszym małym dzieckiem, z którym mają do czynienia. W literaturze przedmiotu pojawiły się sygnały, że zdarzają się rodzice, którzy miesiącami nie odzywają się do swego niemowlęcia, bo czekają, aż zacznie ono mówić!

Skutkiem braku czasu i niekompetencji rodziców wiele dzieci wkracza w życie nie tylko z deficytami językowymi, lecz także bez znajomości podstawowych umiejętności i zasad społecznych. Nie wiedzą, jak właściwie komunikować się z innymi i jak dobrze funkcjonować w świecie. Pozbawione okazji do obserwowania bliskich dorosłych w milionach codziennych interakcji i działań, pozbawione uważnego wychowania przez kochające i troskliwe osoby, zamknięte w żłobkach, przedszkolach i szkołach, czerpią wiedzę o życiu z obserwacji równie niedojrzałych rówieśników oraz z coraz bardziej brutalnych i ogłupiających mediów. Ich niestosowne zachowania wzbudzają krytykę i irytację. Ściągają na nie kary i inne konsekwencje

nieznajomości zasad, których nikt im wcześniej nie wpoił. Jednak czy to ich wina? Dzieci wyrastają w świecie całkiem odmiennym niż ten sprzed 30 lat i po prostu są jego produktem.

Dlaczego i jak zmienił się nasz świat?

W okresie transformacji ustrojowej, po latach mizerności gospodarczej PRL-u i braku wolności, niemal powszechnie uznano, że osiągnięcie dobrobytu materialnego, otwarcie granic i wolne media – czyli standardy krajów zachodnich – zapewnią nam szczęście. Przejmując z Zachodu filozofię i wzorce kapitalizmu, nie wnिकano zbytnio w kwestie konsekwencji społecznych, jakie pociągają za sobą kapitalistyczne reguły gry. Wzrost gospodarczy utożsamiono z ogólnym dobrostanem

społecznym. Jak zmiany systemowe wpłynęły na kondycję najsłabszego ogniwa społecznego – dzieci?

Rodzina

Postawienie na szybki wzrost gospodarczy i agresywnie lansowany konsumpcjonizm, w połączeniu z aspiracjami zawodowymi kobiet, wciągnęło na rynek pracy rzeszę młodych matek, powodując w wielu przypadkach ich przedwczesną separację z małymi dziećmi. W pierwszych trzech latach życia dziecko potrzebuje matki, która jest biologicznie dostrojona do odczytywania i zaspokajania jego potrzeb, z którą powinno zbudować bezpieczną więź, będącą podstawą jego zdrowego rozwoju. Matkę może zastąpić ojciec lub niania, która będzie niezmienna,





Polecamy książki ze „Złotej Listy”

„Złota Lista” nie jest ustanowiona raz na zawsze. Fundacja ABCXXI umieszcza na niej tytuły książek, które uczą dzieci czegoś dobrego, pobudzają do refleksji lub śmiechu, doskonalą język, rozwijają wyobraźnię, przynoszą dobre wzorce zachowań – życzliwości, uczciwości, mądrości, odwagi.

Program „Cała Europa czyta dzieciom” („All of Europe Reads to Kids”)

Program „All of Europe Reads to Kids” ma umożliwić wymianę doświadczeń przez osoby i instytucje, które prowadzą lub chcą rozpocząć kampanie czytania dzieciom w swoich krajach. W ciągu 10 lat prowadzenia kampanii czytania Fundacja

skupiona na dziecku, nauczy się rozumieć jego sygnały i właściwie na nie reagować. Małe dziecko potrzebuje bezpieczeństwa, znajomego otoczenia i spokoju – zinstytucjonalizowana opieka mu tego nie zapewnia.

Pozbawienie dzieci szansy zbudowania bezpiecznej więzi z najbliższą osobą skutkuje w okresie dzieciństwa obniżoną odpornością, problemami emocjonalnymi, zaburzeniami zachowań, brakiem empatii, agresją. W starszym

„ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom” wypracowała skuteczne metody realizacji programów promujących czytanie dzieciom i przez dzieci i chce się nimi podzielić ze wszystkimi, którym leży na sercu przyszłość młodego pokolenia.

„Generacje – Kreacje. Sztuka w dialogu pokoleń” 2015

Dzięki wsparciu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego wiosną 2015 roku rusza szósta już odsłona projektu „Generacje – Kreacje. Sztuka w dialogu pokoleń”. W tegorocznej edycji projektu udział biorą trzy miasta: Warszawa, Lublin i Cieszyń, jego realizacja potrwa do końca roku. Projekt skierowany jest do dzieci z Domów Dziecka i seniorów – dwóch różnych pod względem wiekowym i społecznym grup, których uczestnictwo w kulturze i jej tworzeniu jest w znacznym stopniu ograniczone lub wręcz nie istnieje. Celem projektu jest budowanie więzi międzypokoleniowych i tworzenie ram dla przekazu kulturowego pomiędzy najstarszą i najmłodszą generacją, budzenie zainteresowań i potrzeb kulturalnych oraz aktywizacja i inspiracja zachowań twórczych.

Materiały z poprzedniej edycji

[Relacja z zeszłorocznej krakowskiej edycji projektu](#)

Źródło

wieku – egoizmem, lękami, depresją, niezdolnością do budowania dobrych i trwałych relacji, przemocą, nawet psychopatią. Skrajnym przypadkiem braku więzi jest syndrom RAD, dawniej diagnozowany u dzieci z domów dziecka, a dzisiaj także u dzieci z tzw. normalnych rodzin.

Szybkie tempo życia, presje zawodowe i społeczne, stres, nieprzygotowanie do roli współmałżonka i rodzica oraz fatalne wzorce kultury maso-

wej (konsumpcjonizm, relatywizm moralny, przemoc, łatwy dostęp do coraz bardziej brutalnej i wynaturzonej pornografii itd.) nie pozostawiają wątpliwości co do jednego – jest to toksyczna dieta, po której utrzymanie zdrowych relacji partnerskich w rodzinie staje się trudne lub niemożliwe. Najbardziej cierpią na tym dzieci. Według badań amerykańskich (a w statystykach rozwodów dzielnie gonimy Amerykanów) dzieci z rozbitych domów są bardziej podatne nie tylko na zaburzenia emocjonalne, lecz także na przemoc i molestowanie. Zwykle gorzej się uczą, z trudem budują własną rodzinę, nawet żyją krócej.

Dodatkową kwestią jest rozpad rodzin, w których pojawia się dziecko chore, upośledzone lub niepełnosprawne. Jest ich coraz więcej. W sytuacji przewlekłych problemów zdrowotnych dziecka wielu ojców dezerteruje, a kondycja ekonomiczna i psychiczna porzucanych matek i dzieci dramatycznie się pogarsza. O skutkach bezrobocia i emigracji zarobkowej rodziców rozpisywać się nie warto, temat ten jest powszechnie znany.

Rozpad wioski

Potrzeba całej wioski, by wychować dziecko – głosi mądre afrykańskie przysłowie. Tymczasem więzi rodzinne i społeczne rozpadają się. Nie mamy czasu i energii na podtrzymywanie kontaktów i okazywanie wzajemnej troski. Migracja rodziców za pracą do innych miast, a nawet krajów, powoduje atomizację młodych rodzin i zerwanie więzi z przysięgami i dalszą rodziną. Zresztą coraz większy odsetek dziadków nadal pracuje i nie ma zamiaru poświęcać się pełnoetatowo wychowywaniu wnuków. Na wielkich osiedlach panuje anonimowość i brak wsparcia. Zapracowani rodzice, a tym bardziej samotne matki, nie są w stanie inwestować swego czasu i energii

w dzieci. Dzieciom pozostają gadzety elektroniczne, rówieśnicy na portalach społecznościowych i media.

Niezależnie od szumnych deklaracji dobro dzieci przestało być społecznym priorytetem – stało się nim zaspokajanie potrzeb dorosłych. Brakowi zasilania emocjonalnego i wychowania w dzieciństwie towarzyszy skracanie dzieciństwa. Wzorując się na krajach rozwiniętych, zarówno rodzice, jak i instytucje państwa starają się, by dzieci jak najszybciej stawały się dorosłe, jak najwcześniej szły do przedszkola, szkoły. Skracając im dzieciństwo, jednocześnie nakładamy na nie coraz większe obciążenia. To się odbija na kondycji psychicznej młodego pokolenia. Nastolatki na Zachodzie mają wszelkie możliwe problemy i zaburzenia emocjonalne, a nasze je doganiają.

Bezkrytyczne przejmowanie zagranicznych wzorców – np. w USA większość niemowląt już w 3. miesiącu życia trafia do różnych form zinstytucjonalizowanej opieki, w Wielkiej Brytanii już czterolatki idą do szkoły – bez przyjrzenia się długofalowym konsekwencjom danych rozwiązań jest niemądre i szkodliwe.

Media i kultura

Wolność słowa utożsamiono z brakiem jakichkolwiek hamulców i standardów obyczajowych. To, co pojawia się na ekranach i billboardach w Polsce, często zdumiewa gości z Zachodu, gdzie podobnie wulgarne czy seksistowskie treści nie mogłyby się znaleźć. Język stał się pokracznym zlepkiem niepoprawnej polszczyzny i angielskich wtrętów.

Poziom brutalności i chamstwa w programach i filmach co najmniej dorównał produkcjom z Zachodu. Jak alarmują od lat psycholodzy

amerykańscy – nie słycać, niestety, wspólnego stanowiska polskich psychologów – fabrykowana przemoc medialna wpływa na wzrost przemocy w realnym życiu. To widać, słycać i czuć.

Zaczęliśmy też przejmować z Zachodu wzorce i rytuały nie zawsze dostosowane do naszej kultury i tradycji, jak Halloween czy skomercjalizowane Boże Narodzenie. Ale jest też coś, co nas wyróżnia, czego nie doświadczyliśmy w USA czy w Anglii. W społeczeństwie polskim zaczyna narastać wzajemna wrogość i agresja, czujemy, że wszyscy wszystkich oszukują i im zagrażają. Nie mamy do siebie zaufania. Zapanowała toksyczna kultura.

System wartości

Z kulturą nierozzerwalnie spleciony jest systemem wartości. We wstępie do polskiego wydania *Inteligencji emocjonalnej* Daniel Goleman przytoczył pogląd swych polskich przyjaciół, że społeczeństwu w naszym kraju nie grozi panujący na Zachodzie kryzys zdrowia emocjonalnego. A jednak tradycyjna polska rodzina i nasze mocne wartości chrześcijańskie okazały się dość kruche w zderzeniu z rynkiem. Po 25 latach przemian systemowych kondycja emocjonalna – psychologiczna, umysłowa i moralna – społeczeństwa nosi wszystkie znamiona kryzysu. Mieliśmy budować kapitał społeczny oparty na współpracy, integracji i zaufaniu, a tymczasem w relacjach między ludźmi zanikają wartości takie jak szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, sprawiedliwość. Rywalizacja pojawia się już od przedszkola, a solidarność (choć dobre i to) zwykle wtedy, gdy dziennikarz nagłośni znieczulicę. Z ekranów płyną nieprzerwaną falą przemoc i prostactwo, pokazywane są niemal wyłącznie złe strony życia. W tej atmosferze dorastają dzieci. Zważywszy,

że uczą się one przez obserwację, naśladowanie i internalizację, a wzorują się przede wszystkim na mediach, doprawdy trudno się dziwić, że zaskakują czasem swych bliskich – jak gimnazjaliści z Ursynowa, którzy zapytali babcię, kiedy zdechnie, bo potrzebują jej mieszkania.

Anemia emocjonalna współczesnych dzieci

Nie mając czasu dla dzieci, nie inwestując w ich wychowanie, narażając je na demoralizujące treści płynące szeroką falą z mediów, my – dorośli, my – społeczeństwo nie sprawdziliśmy się jako troskliwa wioska. Dzisiejsze dzieci cierpią na: zaburzenia więzi, deficyt uwagi, brak zdolności do odroczenia gratyfikacji i kontroli impulsów, analfabetyzm emocjonalny i brak empatii, słabą znajomość języka, analfabetyzm literacki, analfabetyzm moralny, brak umiejętności myślenia, przewidywania konsekwencji i zanik wyobraźni.

Zarówno w efekcie tych deficytów, jak i pod wpływem toksycznej kultury coraz częściej obserwuje się u nich: trudności z nauką i koncentracją, nadpobudliwość, brak motywacji, nieprzystosowanie społeczne, apatię, zmęczenie, choroby psychosomatyczne, anoreksję, bulimię, depresję działania autodestrukcyjne (uzależnienia, samookaleczenia, samobójstwa), zachowania aspołeczne, brak empatii i wrażliwości moralnej, przemoc, seksualizację zachowań, przedwczesną inicjację seksualną, wulgaryzację życia, upadek obyczajów.

Jakie powinno być miejsce szkoły w tym krajobrazie?

Wychowanie zdrowego emocjonalnie, mądrego i szczęśliwego człowieka to najtrudniejsze z życiowych zadań rodziców. Aby – dla wspólnego dobra – rodzice przestali być „kochającymi



dyletantami”, trzeba ich do rodzicielstwa przygotować. Dzisiaj większość z nich nie ma okazji, by przed pojawieniem się dziecka poznać trudną sztukę wychowania. Skutkuje to błędami, których konsekwencje nieraz przez całe życie ponoszą dorosłe dzieci, a także ich bliscy i społeczeństwo.

Nie wrócą raczej wielopokoleniowe i wielodzietne rodziny ani instytucja podwórka z czeredą dzieciaków bawiących się swobodnie, bez ciągłej kontroli dorosłych. Były to poligony, na których dzieci ćwiczyły się w społecznych rolach, uczyły języka, troski, negocjacji, współpracy, wygrywania i przegrywania. Umiejętności te są nadal niezwykle ważne, ich brak drastycznie obniża jakość indywidualnego i wspólnego życia.

Podczas prowadzonych przez Fundację konferencji z cyklu *Mądre wychowanie* dyrektorka jednej ze szkół stwierdziła: „Teraz widzę, że szkoła uczy zupełnie nie tego, czego powinna”. Na zakończenie prowadzonych przez nas studiów podyplomowych „Czytanie jako metoda rozwoju i edukacji” ich uczestnicy, nauczyciele z wieloletnim stażem, mówili: „Dopiero teraz czuję się kompetentnym nauczycielem i wychowawcą”.

Te słowa w pewnym sensie definiują problem. Nikt, poza wąską grupą specjalistów z zakresu psychologii, nie otrzymuje w toku swej kilkustoletniej nauki w szkole i na studiach praktycznej wiedzy ani umiejętności w obszarach, które mają zasadniczy wpływ na rozwój i kondycję człowieka. A paleta tych zagadnień jest szeroka: potrzeby emocjonalne dziecka, powinności rodziców, rola czytania w wychowaniu, nauczanie wartości, specyfika wychowywania chłopców i dziewcząt, funkcjonowanie mózgu i sposoby uczenia się, komunikacja i rozwiązywanie problemów i konflik-

tów, organizacja pracy i wyznaczanie priorytetów, konsekwencje nowych zjawisk społecznych (takich jak: praca zawodowa obojga rodziców, rozwody, nowe technologie komunikacji, masowa kultura, presja rówieśników, kryzys wartości itd.).

Czym powinna zająć się szkoła, by uczyć, jak mądrze żyć?

Po pierwsze, szkoła powinna zaspokajać potrzeby emocjonalne dzieci – jest to zresztą warunkiem wszelkiej edukacji i moralnego zachowania. Chodzi o potrzeby bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego, przynależności, akceptacji, poszanowania godności dziecka, czyli szacunku (który można praktycznie zdefiniować jako grzeczność połączoną z troską o jego uczucia i dobro), potrzeby uwagi, dumy z siebie, osiągnięć i sukcesów, bycia ważnym i docenianym, otrzymywania zachęty, wsparcia i dobrych wzorców zachowań, potrzeby stymulacji intelektualnej, wrażeń, odkrywania, ekspresji, kreatywności, autonomii. Zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dziecka ma prawdziwie magiczną moc – wpływa na poprawę jego zachowania i wyników w nauce, a w rezultacie podnosi samouznanie, czyli to, co myślimy na swój temat. To właśnie samouznanie, inaczej poczucie własnej wartości, określa nasze wyobrażenie o tym, co możemy w życiu osiągnąć, jakie w związku stawiamy sobie cele i jak postępujemy.

Nauczyciele powinni rozwijać inteligencję emocjonalną uczniów, obejmującą rozumienie uczuć, kontrolę impulsów, zdolność odroczenia gratyfikacji, właściwą komunikację międzyludzką, nauczanie i praktykowanie wartości i kształtowanie charakteru, radzenie sobie ze złością, motywację, samouznanie, samodzielność, umiejętność współpracy, zdolności przywódcze itd.

Ich zadaniem powinno być także przekazywanie dzieciom wiedzy o życiu, dotyczącej rozwoju i funkcjonowania człowieka w świecie – o jego mózgu i sposobach przyswajania wiedzy, myślenia, dobrej organizacji pracy oraz innych sprawach, które będą im przydatne, gdy dorosną, gdy staną się rodzicami.

Po drugie, szkoła powinna uczyć języka i budować motywację do czytania. Podstawą szkolnej edukacji jest czytanie, a podstawą czytania – dobra znajomość języka. Bez rozumienia języka i sprawnego posługiwania się nim przez uczniów wszelkie starania nauczycieli będą jak rzucanie ziarna na klepisko. Swoboda językowa, o czym była już mowa, to jedna z najważniejszych umiejętności w życiu indywidualnym i społecznym. Według amerykańskich ekonomistów 1 dolar zainwestowany we wczesną edukację językową zwraca się dziesięciokrotnie.

W związku z coraz gorszymi umiejętnościami językowymi, z jakimi dzieci trafiają do szkoły, wyszło na jaw, że szkolna nauka czytania bazuje na złej interpretacji istoty czytania. Jego istotą nie jest bowiem znajomość liter i umiejętność wymawiania odpowiednich dźwięków. Istotą czytania jest odcodowanie treści zapisanej przy pomocy pisma, czyli jej zrozumienie. A to tego trzeba dobrze znać język – rozumieć znaczenie słów i związków frazeologicznych.

„Dukanie” niezrozumiałych wyrazów i zdań nie niesie dla ucznia żadnego sensu. Trudno się dziwić, że dzieci, które przychodząc do szkoły, chciały nauczyć się czytania, bardzo szybko tracą zapał, a książka zaczyna im się kojarzyć się z bezsensowną mordęgą i stresem. Nawet jeśli w łańcuszku liter rozpoznają jakiś wyraz, to pod koniec z trudem wydukanego zdania i tak nie wiedzą, o co w nim chodziło, gdyż

głośne „czytanie”, a tym bardziej publiczne, bardzo utrudnia rozumienie. Jeśli jednak dziecko sylabizuje w miarę szybko, nauczyciel uznaje, że umie ono czytać!

Coraz częściej jednak nauczyciele sami przyznają, że za znajomością liter i umiejętnością ich wymówienia nie idzie w parze rozumienie treści tekstu. Skoro według programu odbyła się nauka czytania, bo szkoła nauczyła liter, to brak zrozumienia i zapału do czytania jest winą ucznia! Tym, którzy nie rozumieją i nie garną się do lektur, szkoła funduje ćwiczenia z „czytania ze zrozumieniem”. Samo stworzenie tego terminu potwierdza, że w nauce czytania kładzie się nacisk nie na to, co w czytaniu najważniejsze – rozumienie. Bo czy można w ogóle mówić, że ktoś czyta, gdy nie rozumie tego, co czyta? Jeśli pytamy: „Przeczytałeś tę książkę, ten artykuł – i co?”, to czy interesuje nas, w jakim tempie dana osoba przebiegła tekst wzrokiem, wydając odpowiednie dźwięki, czy pytamy o wrażenie, jakie wywarła na niej treść?

Czytanie to rozumienie! A do tego trzeba dobrze znać język. Jak dzieci uczą się języka? Poprzez słuchanie i mówienie. W szkole mało jest okazji, by słuchać pięknego literackiego języka i na lekcjach ćwiczyć się w mówieniu („Przestańcie gadać!”). Wprowadzenie codziennego czytania uczniom – czyli ćwiczeń w najbardziej fundamentalnym dla edukacji obszarze – pozwala w łatwy, przyjazny, szybki i tani sposób poprawić znajomość języka i przygotować uczniów do samodzielnego czytania. Im więcej czytamy, tym lepiej dzieci poznają poprawny język, a dzięki fenomenowi kontekstu przyswajają bogactwo nowych słów. Kiedy ich rolą jest tylko słuchanie (nie na stopnie!) i uruchamianie wyobraźni, czytanie staje się przyjemnością, a o takie skojarzenia

właśnie chodzi. Czegokolwiek uczymy dzieci – a zwykle uczymy rzeczy przydatnych – pamiętajmy, że najważniejszą sprawą jest obudzenie (a nie zabicie) motywacji. Chodzi o to, by uczniowie chcieli w przyszłości, już bez przymusu i z własnej woli, daną czynność praktykować. Jeśli pokochają czytanie, okaże się, że sami się go z radością nauczą i będą czytelnikami!

Raport z przeprowadzonych przez Fundację badań efektów programu „Czytające Szkoły” potwierdza niezwykle pozytywny wpływ codziennego czytania uczniom na ich wyniki w nauce i postawę.

Dzięki codziennemu czytaniu dzieci nabierają także wrażliwości moralnej i zaczynają wyczuwać, co jest dobre, a co złe, więc lepiej się zachowują. Tym

samym codzienne czytanie uczniom wspiera edukacyjną i wychowawczą misję szkoły. Więcej na temat wychowania przez czytanie można znaleźć w naszej książce pod takim właśnie tytułem oraz na fundacyjnych kursach [online](#).

Po trzecie, szkoła powinna uczyć wartości moralnych. J.R.R. Tolkien stwierdził, że żyjemy w czasach wybujałych technologii i skarłatych celów. Amerykański ewolucjonista Ernst Mayr ostrzegł, że z pokolenia na pokolenie pogarsza się pula genowa ludzkości, ale jeśli ludzkość wyginie, to nie za sprawą gorszych genów, lecz z powodu braku wartości.

W świecie, gdzie dom przestał pełnić wobec dzieci rolę wychowawczą i ochronną, gdzie dzieci od rana do



nocy wystawione są na demoralizację oraz atak agresywnych mediów i realizowanej przez nie źle pojętej wolności słowa (której nie towarzyszy odpowiedzialność ani uznanie prawa innych do wolności od tej agresji), przeciwwagą i środkiem ochronnym powinno być świadome nauczanie dzieci wartości.

Wartości moralne to kompas życia, które ułatwiają mądre wybory i dobre funkcjonowanie w społeczeństwie. W książce *Z dzieckiem w świat wartości* (i na kursach [online](#)) proponujemy nauczanie 12 uniwersalnych wartości, ważnych dla ludzi na całym świecie. Są to: szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, odwaga, samodyscyplina, pokojowość, sprawiedliwość, solidarność, optymizm i szczęście, przyjaźń i miłość, piękno oraz mądrość.

Nauczanie i praktykowanie wartości powinno być wplecione w codzienność szkoły w formie zajęć, rozmów i ćwiczeń oraz własnego przykładu dorosłych, a zarazem przedstawione dzieciom tak, by dobrze zrozumiały ich istotę, konsekwencje ich praktykowania i łamania i z własnej woli chciały się do nich stosować.

Zamiast uczyć o pantofelku, systemie gospodarczym Paragwaju czy temperaturze topnienia metali, trwoniąc cenny czas na przekazywanie wiedzy w większości nieprzydatnej, a w razie potrzeby łatwo dostępnej choćby w internecie, szkoła powinna wprowadzić jak najszybciej:

- codzienne czytanie dla przyjemności w ramach programu szkolnego – nie przed lekcjami, nie na przerwach czy tylko w świetlicy lub w bibliotece. Czytanie jest podstawą wszelkiej edukacji i jako takie powinni postrzegać je wszyscy zainteresowani;
- nauczanie i praktykowanie wartości

moralnych i klimat szacunku wobec wszystkich – uczniów, personelu, nauczycieli, gości;

- zajęcia dotyczące wiedzy o rozwoju i funkcjonowaniu mózgu, a jednocześnie zasady nauczania zgodne z jego potrzebami i możliwościami;
- zajęcia o charakterze wolontariackim, wspierające rozwój empatii, solidarności i współpracy, a także wykłady, warsztaty i inne zajęcia edukacyjne dla rodziców, które podniosą ich poziom świadomości i uczynią z nich sojuszników wspólnej sprawy – mądrego wychowania.

Szkole potrzebna jest nie tylko zmiana treści, lecz także sposobu prowadzenia zajęć. Wielu zmian można dokonać prostymi środkami, o ile zacznie się szukać możliwości ich wdrożenia, a nie przeszkód. Nie można przy tym tracić z oczu faktu, że rola szkoły nie kończy się na tu i teraz. Obecne dzieci staną się w przyszłości małżonkami lub partnerami, pracownikami, szefami lub podwładnymi, ministrami, przyjaciółmi, sąsiadami, a przede wszystkim rodzicami. Umiejętności życiowe, kompetencje społeczne i nawyki (także w zakresie zdrowego trybu życia, ruchu, diety, profilaktyki itp.), jakie zdobędą w szkole, będą procentować w przyszłości. Dlatego odpowiedzialność dzisiejszych nauczycieli rozciąga się na kolejne pokolenia.

Najwyższy czas, by zacząć równoważyć polityczny priorytet rozwoju gospodarczego (Gospodarka, głupcze!) i podporządkowany mu system mechanicznego nauczania, z imperatywem rozwoju humanistycznego (Człowiek, głupcze!). Jakość życia zależy bowiem od harmonii między tymi sferami.

Na koniec znów Jim Trelease: „Codzienne czytanie dzieciom dla przyjemności, oprócz okazywania im miłości przez przytulanie i radykal-

nego ograniczenia mediów wizualnych, to najlepsza inwestycja w ich przyszłość”. W szkole rolę miłości może z powodzeniem pełnić szacunek, wsparcie i życzliwość, a pęd ku mediom można zrównoważyć – codziennym czytaniem. Dobra inwestycja w dzieci to dla kraju przepustka do rozwoju i dobrobytu. Niezmiennie aktualne są słowa Jana Zamoyskiego „Takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”.

Zachęcam do zapoznania się z [listą](#) książek dla mądrych nauczycieli i rodziców.



Irena Koźmińska

Założycielka i prezes Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”.

Inicjatorka kampanii czytania (uczestniczy w niej 8600 wolontariuszy oraz 3250 miast i wsi), programów „Czytające Przedszkola” (3430), „Czytające szkoły” (3016), Konkursu Literackiego im. Astrid Lindgren na współczesną książkę dla dzieci i młodzieży (21.03.2015 ogłoszono jego IV edycję), programu „Pierwsza Książka Mojego Dziecka” (matki w całym kraju otrzymują w szpitalach położniczych pakiety złożone z książki z informacjami dla rodziców i wierszami do czytania dziecku od urodzenia oraz DVD z filmem edukacyjnym i kołysankami (rozdano już 160 tys. pakietów), programu „All of Europe Reads to Kids (kampanię czytania wg polskiego wzoru wprowadziły także: Cześć, Słowacja, Litwa, Ukraina), Internetowego Uniwersytetu Mądrego Wychowania z kursami dla rodziców i nauczycieli.

Współautorka, z Elżbietą Olszewską, książek: *Z dzieckiem w świat wartości* i *Wychowanie przez czytanie*.

Nagrodzona przez Ministra Kultury medalem Gloria Artis, przez Ministra Edukacji medalem Komisji Edukacji Narodowej, przez dzieci Orderem Uśmiechu. Prowadzi wykłady z zakresu zdrowia emocjonalnego i mądrego wychowania.

Bezpieczeństwo w szkole – obowiązujące akty prawne (uzupełnienie: stan na 14 marca 2015)

W numerze 1/2013 naszego czasopisma ukazał się artykuł Emilii Wojdyły *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w przepisach prawa – najważniejsze regulacje*. Czas płynie, przepisy się zmieniają... W związku z tym proponujemy zainteresowanym Czytelnikom uaktualnienie wykazu i zachęcamy do poszerzenia wiedzy z tego obszaru.

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw [Dz.U. z 2015 r. poz. 357](#)

Ustawa z dnia 28 maja 2013 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw [Dz.U. z 2013 r. poz. 675](#)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w pu-

blicznych i niepublicznych szkołach i placówkach [Dz.U. z 2011 r. nr 161, poz. 968](#)

Ustawa z dnia 4 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o ruchu drogowym [Dz.U. z 2014 r. nr 0, poz. 529](#)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. z 2013 r. poz. 532](#)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania [Dz.U. z 2015 r. nr 0, poz. 109](#)

Ustawa z dnia 28 listopada 2014 r. o zmianie ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia [Dz.U. z 2015 r. nr 0, poz. 35](#)

Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw [Dz.U. z 2010 r. nr 125, poz. 842](#)

Ustawa z dnia 4 stycznia 2013 r. o zmianie ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi [Dz.U. z 2013 r. nr 0, poz. 1563](#)

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 lutego 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych [Dz.U. z 2015 r. poz. 298](#)

Informacja o wynikach monitorowania realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2013/2014

Zachęcamy do zapoznania się z *Informacją o wynikach monitorowania realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2013/2014*. Monitorowaniem zostało objętych bli-

sko 15% publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół, zlokalizowanych w miejscowościach o różnej wielkości.

Powyższe opracowanie zostało przygotowane w ramach projektu sys-

temowego „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”.

[Publikacja do pobrania](#)

Jak zbudować dobrą szkołę?

Już po raz piąty odbyła się konferencja „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji?”. Tegoroczne spotkanie przebiegało pod hasłem „Jak zbudować dobrą szkołę?”. Uczestnicy konferencji zajmowali się pomysłami, planami i przykładami dobrych praktyk, pokazującymi konkretne rozwiązania stosowane dla

kreowania i zmiany szkolnej rzeczywistości. Osia rozważań o koncepcji dobrej szkoły za każdym razem były wymagania państwa wobec szkół i placówek.

Więcej o konferencji, w tym podsumowania sesji, informacje o prowa-

dzących, prezentacje, materiały oraz transmisje on-line wybranych wykładów będą systematycznie umieszczane na stronie [NPSEO](#).



Czas na czytanie

Ogłoszony Rokiem Czytelnictwa rok 2014 zapoczątkował ogólnonarodową dyskusję o tym, czy i jak czytają Polacy. W ubiegłym roku podjęto wiele działań, publikowano wyniki raportów, organizowano konferencje, seminaria, toczyły się dyskusje... Pytanie, co z tego pozostało i czy pomoże to zachęcić najmłodszych uczniów polskich szkół do polubienia czytania? Zobaczmy.

W rubryce Czas na czytanie przedstawimy Czytelnikom różnorodne pomysły na wspomaganie nauczycieli i szkół w zachęcaniu uczniów do czytania, bo *czytanie jest dla umysłu tym, czym gimnastyka dla ciała. Książka – to mistrz, co darmo nauki udziela, kto ją lubi – doradcę ma i przyjaciela, który z nim smutki dzieli, pomaga radości, chwilę nudów odpędza, osładza cierpkości. Bez czytania każdy staje się krótkowidzem* (Hanna Krall).



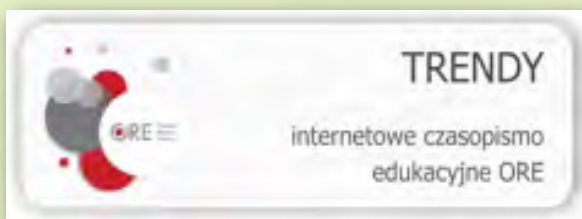
Akcje promujące edukację czytelnictwem

- Program [Cała Polska Czyta Dzieciom](#)
- Akcja [Czytam sobie](#)
- Akcja [Ja czytam! Dyskusyjne Kluby Edukacyjne](#)
- Projekt [Readway](#) – w poszukiwaniu atrakcyjnych sposobów i skutecznych sposobów rozwijania zainteresowań czytelnictwem
- Kampania [Łódzkie czyta](#)
- Sieć współpracy i samokształcenia [Przystanek czytanie](#)



Promocja czytelnictwa w ORE

- Spotkanie informacyjne [Wspomaganie pracy szkoły we współpracy z biblioteką szkolną](#)
- Spotkanie informacyjne [Jak wspomagać nauczyciela bibliotekarza w zarządzaniu wiedzą w szkole?](#)



O czytelnictwie na łamach TRENDÓW

W numerze 3–4/2014:

- Urszula Buczkowska, [O roli książki i biblioteki szkolnej w życiu dzieci i młodzieży](#)
- Anna Kopeć, [Lapbook a edukacja czytelnictwem – czyli jak zachęcić dzieci do czytania](#)
- Małgorzata Urbanowicz, [\(Nie\)zwykła książka w świecie 2.0](#)
- Zofia Zasacka, [Dydaktyka polonistyczna a potrzeby czytelnictwa uczniów](#)

W numerze 2/2014:

- Małgorzata Swędrowska, [Czytanie wrażeń. Innowacyjny model czytania dzieciom tekstów literackich w przedszkolu i w szkole](#)

W numerze 1/2014:

- Joanna Dobkowska, [Rozwijanie umiejętności czytania na I etapie edukacyjnym](#)

W numerze 2/2013:

- Grażyna Lewandowicz-Nosal, [Książki dla przedszkolaków](#)



Raporty o czytelnictwie

- Instytut Badań Edukacyjnych, raport [Czytelnictwo dzieci i młodzieży](#)
- Biblioteka Narodowa, raport [Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku](#)

Nowości wydawnicze ORE



Szkoła wobec wymagań państwa: poradnik dla rodziców

Szkoła wobec wymagań państwa: poradnik dla nauczycieli i dyrektorów

Szkoła wobec wymagań państwa: poradnik dla JST

Anna Goćłowska (red.)

Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015

„Projekt wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III” proponuje wszystkim uczestnikom procesów edukacyjnych ciekawe spojrzenie na realizację zadań, które stoją przed polską szkołą. W trzech poradnikach nauczyciele i dyrektorzy, rodzice oraz pracownicy JST znajdą informacje o tym, jak zmierzyć się z realizacją wymagań państwa. Autorzy poszczególnych publikacji odnoszą się także do przyczyn wprowadzania zmian w szkołach i podpowiadają, że działania dorosłych powinny koncentrować się wokół ucznia.

Zapraszamy do lektury!



Na wyzwania – rozwiązania

Dobre praktyki samorządowe w zakresie zarządzania oświatą

Przemysław Nosal (red.)

Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015

Poradnik *Na wyzwania – rozwiązania. Dobre praktyki samorządowe w zakresie zarządzania oświatą* prezentuje prace przesłane przez samorzady na konkurs „Na wyzwania – rozwiązania”. Jego celem jest upowszechnienie i promocja innowacyjnych rozwiązań w zakresie lokalnych polityk oświatowych.

[Publikacja do pobrania](#)

Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców

Elżbieta Tołwińska-Królikowska (red.)

Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015

Teksty zawarte w poradniku mają pomóc przede wszystkim samorządowcom i społecznościom lokalnym małych wiejskich gmin w znalezieniu rozwiązań najlepszych w ich warunkach.

[Publikacja do pobrania](#)



Drogowskazy prawne

Weszły w życie

1 stycznia

Placówki doskonalenia nauczycieli

10 stycznia

Przyjmowanie do szkół uczniów z zagranicy

13 stycznia

Nauczanie za granicą

15 stycznia

Ochrona przeciwpożarowa

30 stycznia

Organizacja wycieczek dla dzieci i młodzieży

7 lutego

Podstawa programowa kształcenia w zawodach

20 marca

Wynagradzanie egzaminatorów

31 marca

Zmiana ustawy o systemie oświaty (m.in. uregulowanie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów)

Dotacja celowa na podręczniki i inne materiały

Dotacja celowa na podręczniki i inne materiały dla niepełnosprawnych

Uznanie świadectwa lub innego dokumentu albo potwierdzenie wykształcenia lub uprawnień do kontynuacji nauki uzyskanych w zagranicznym systemie oświaty

8 kwietnia

Organizacja roku szkolnego

Wchodzą w życie

Ramowe plany nauczania

Nowe wzory świadectw

Projekty

Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji
Sprawdzian, egzamin gimnazjalny i maturalny
Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie

Teksty jednolite

12 stycznia 2015

Ustawa o systemie informacji oświatowej

Inne

Rok szkoły zawodowców

Zespół opiniodawczo-doradczy ds. kształcenia zawodowego przy MEN



Ośrodek Rozwoju Edukacji

www.ore.edu.pl

Sześciolatek w szkole

www.6latek.ore.edu.pl

Edukacja globalna

www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl

System Kierowania do MOW i MOS

www.systemkierowania.ore.edu.pl

Adaptacja podręczników

www.adaptacje.ore.edu.pl

EKSPERT – szkolenie kandydatów

www.ekspert.ore.edu.pl

Zachować pamięć

www.polska-izrael.edu.pl

Biblioteka Cyfrowa

www.bc.ore.edu.pl

Internetowy Serwis Edukacyjny

www.ise.ore.edu.pl

e-Learning w Szkole INFOTEKA

www.elearningwzskole.ore.edu.pl

Szkolenia online

www.e-kursy.ore.edu.pl

Trendy

www.trendy.ore.edu.pl

Platforma doskonalenia

www.doskonaleniewsieci.pl

Portal wiedzy dla nauczycieli

www.scholaris.pl

Newsletter

www.newsletter.ore.edu.pl

Facebook

www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji

YouTube

www.youtube.com/user/oreedu

Wysukiwarka zasobów IP2

www.zasobyip2.ore.edu.pl

T U J E S T E Ś M Y

Ośrodek

Rozwoju Edukacji

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

fax: 22 345 37 70

Ośrodek

Rozwoju Edukacji

ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa

tel. 22 570 83 00

fax: 22 825 23 67

Institucja Pośrednicząca

II stopnia dla Priorytetu III PO KL

Al. Szucha 25, 00-918 Warszawa

tel. 22 34 74 850

fax 22 34 74 851

Centrum Szkoleniowe

w Sulejówku, ul. Paderewskiego 77

05-070 Sulejówek

tel. 22 783 37 85