

ISSN 1425-5383

Nr 2

Refleksje

2010

Marzec/Kwiecień

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

cena: 10 zł (9% VAT) + CD-ROM

**NADZÓR
PEDAGOGICZNY**

w numerze płyta CD

**WSPIERANIE
ROZWOJU DZIECKA**





Szanowni Państwo, w tej praktycznej formie przekazujemy Państwu podręczny zbiór podstawowych narzędzi obowiązujących w aktualnym nadzorze pedagogicznym. Służą one kontroli i ewaluacji zewnętrznej. Właściwie przeanalizowane i wykorzystane mogą być pomocne nie tylko w przygotowaniu się do kontroli i ewaluacji, ale także w planowaniu wewnętrznego nadzoru pedagogicznego oraz w przeprowadzeniu wewnętrznej ewaluacji, będącej skutecznym sposobem diagnozowania sytuacji w danej szkole/placówce. Warto jednak pamiętać, że każda placówka ma inne uwarunkowania, potrzeby i problemy. Proponowane narzędzia powinny być przede wszystkim inspiracją do stworzenia własnych, dostosowanych do rzeczywistych potrzeb. Prezentujemy również przykłady raportów z pierwszych ewaluacji zewnętrznych, przybliżające od strony praktycznej zasady i idee tej formy nadzoru, która ma być w założeniu demokratyczna, transparentna i zespołowa.

Artur Gałęski

Zachodniopomorski Kurator Oświaty



W ramach tematu przewodniego proponujemy Państwu zestaw tekstów oraz zbiór dokumentów poświęconych realizacji Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. nr 168 poz. 1324). Zmiana rozporządzenia o nadzorze jest bardzo istotnym punktem ostatnich nowelizacji prawa oświatowego.

Każda nowelizacja prawa pociąga za sobą mnóstwo pracy wynikającej z wdrażania i śledzenia przepisów. Wiąże się z tym ryzyko, że nie wszystko zrobimy dobrze, nie do końca zrozumiemy i niedokładnie zinterpretujemy intencje ustawodawcy. Aby wesprzeć Państwa w realizacji nowego nadzoru pedagogicznego Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wspólnie z Kuratorium Oświaty w Szczecinie przygotowało szereg artykułów oraz płytę z niezbędną dokumentacją. Ufamy, że opublikowane na naszych łamach komentarze i materiały udostępnione na płycie CD-ROM okażą się przydatnym wsparciem w pracy każdego nauczyciela.

W najnowszym wydaniu „Refleksji” rozważania zostały również ukierunkowane na zagadnienia dotyczące tworzenia warunków do efektywnego wspierania rozwoju dzieci, również tych ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Przesłanką skłaniającą do wyboru takiego właśnie tematu jest konieczność prezentacji rozmaitych doświadczeń związanych z wdrażaniem nowych rozwiązań służących nie tylko niwelowaniu deficytów rozwojowych, ale także rozmaitych trudności w uczeniu się.

O najnowszych tendencjach w pedagogice z prof. Marią Czerepaniak-Walczak rozmawia Sławomir Iwasiów. System ćwiczeń i zabaw ruchowych, które wywodzą się z naturalnych potrzeb dziecka – Metodę Ruchu Weroniki Sherborne – analizuje Joanna Michalska. Bardzo interesująco o terapii pisze nauczyciel doradca metodyczny Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Anna Szipluk, w tekście pt. *Spotkania socjoterapeutyczne*.

Urszula Pańska

Dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 2, marzec/kwiecień 2010
Cena: 10 zł (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Anna Szipluk
Piotr Lachowicz

Zdjęcie na okładce

Lena Kamińska

Tłumaczenie

Link Edukacja

Redaktor techniczny, skład

Radosław Jóźwik

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Prenumerata

Cena prenumeraty rocznej – 60 zł
Prosimy o wpłaty na konto:
PKO BP I O/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
z dopiskiem: Prenumerata „Refleksji”

Druk

PPH Zapol S.J.

Numer zamknięto 25 marca 2010 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008

AKTUALNOŚCI	4
REFORMA PROGRAMOWA	6
Lilla Jaroń <i>Skąd czerpać fundusze unijne</i>	6
Agnieszka Muchła <i>Więcej pieniędzy na dotacje</i> Rozmowa z Marcinem Zydorowiczem, Wojewodą Zachodniopomorskim	9
Iwona Rydzkowska <i>Czytelna rola wizytatora</i> Rozmowa z Arturem Gałęskim, Zachodniopomorskim Kuratorem Oświaty	10
Marlena Kościńska, Izabela Pawlak, Alina Sukiennicka <i>O zmianach w nadzorze pedagogicznym</i>	12
WYWIAD	15
Sławomir Iwasiów <i>Warianty współczesnej pedagogiki</i> Rozmowa z profesorem Marią Czerepaniak-Walczak, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej IP US	15
REFLEKSJE	18
Joanna Michalska <i>Świadomość ciała i przestrzeni</i>	18
Agnieszka Janucka-Popiołek, Edyta Paluda <i>Nauczyć radości</i>	20
Magdalena Marczak-Pilipczuk <i>Samodzielne, aktywne odkrywanie świata</i>	22
Anna Szpiłuk <i>Spotkania socjoterapeutyczne</i>	25
Izabela Jurewicz-Zimny <i>By przełamały kolejne bariery...</i>	30
Marzanna Kuszyńska <i>„Iskierka”. Nasza odpowiedź na zespół Downa</i>	32
Małgorzata Żółtowska <i>Wpływ rodziny na rozwój dziecka</i>	34
Sylvia Mikulska <i>Mądra miłość</i>	35
Leszek Dobrzyński <i>Niełatwe rodzicielstwo zastępcze</i>	36
Grażyna Budnicka <i>Uczą się odpowiedzialności</i>	40
Anna Kondracka-Zielińska <i>Polonista, człowiek od wszystkiego</i>	41
Katarzyna Bielawna <i>Indywidualne spotkania z wiedzą</i>	44
Anna Szuflińska <i>Z satysfakcją i bez satysfakcji</i>	46
Monika Szufranowska <i>Jak kształcić przyszłych nauczycieli?</i>	48
Mirosław Krężel <i>Ewaluacja wewnętrzna. II. Wskaźniki ewaluacyjne</i>	50
Magdalena Joanna Pętlak <i>Metoda identyfikacji i rozpoznawania wzorców</i>	52
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	54
Wiktoria Klera <i>Marcin Świetlicki wobec popkultury</i>	54
FELIETON	57
Grażyna Dokurno <i>Po dzwonku</i>	57
Sławomir Osiński <i>Średnie, rankingi i niepokój społeczny</i>	58
CIERNIE I GŁOGI	60
W IPN-ie	61
WARTO PRZECZYTAĆ	62
W ZCDN-ie	64
ROZMAITOŚCI	65

Wśród naszych kluczowych celów do osiągnięcia są m.in.: podniesienie efektywności kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, rozwój badań edukacyjnych, zwiększenie efektywności nadzoru pedagogicznego, rozwój systemu egzaminów zewnętrznych, zbierania i analizowania danych w obszarze oświaty, a także dostosowanie systemu edukacji do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy, poprzez modernizację kształcenia zawodowego i podnoszenie poziomu kompetencji kluczowych.

Skąd czerpać fundusze unijne (str. 6)

Najwyżej dotowane z budżetu państwa są świadczenia pomocy materialnej o charakterze socjalnym dla uczniów – tu wysokość dofinansowania sięga 22 944 836 zł. Wysoko finansowane są także dwa ciekawe programy. Pierwszy z nich – „Radosna szkoła” (1 482 702 zł) – to projekt, którego celem jest ułatwienie najmłodszym dzieciom adaptacji w nowym miejscu, jakim jest szkoła, z zupełnie inną specyfiką i charakterem pracy.

Więcej pieniędzy na dotacje (str. 9)

Zgodnie z rozporządzeniem, czynności nadzoru pozostały w Wydziale Nadzoru Pedagogicznego, ale podzielono je pomiędzy trzy „specjalistyczne” oddziały: ewaluacji, kontroli i wspomagania. Wielu pracowników pedagogicznych przeszło odpowiednie szkolenia organizowane przez MEN w ramach projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” (finansowanego przez MEN i EFS). Swoją wiedzę podzielili się z pozostałymi wizytatorami w ramach wewnętrznego doskonalenia. Następni pracownicy skorzystają ze szkoleń w kolejnych, już planowanych, edycjach.

Czytelna rola wizytatora (str. 10)

Polska szkoła jest wciąż w przeważającej mierze autorytarna i mocno zhierarchizowana, ale, z punktu widzenia pedagogiki, najważniejszy jest kontekst, w jakim odbywa się wychowywanie. Tym kontekstem są warunki, w jakich funkcjonuje szkoła, a więc: środowisko społeczne, stosunki panujące w domu, sytuacja materialna. To wszystko składa się na warunki rozwoju – i na to trzeba zwracać uwagę, ponieważ nie da się dzisiaj wyprzeharować człowieka ze środowiska, w jakim dorasta.

Warianty współczesnej pedagogiki (str. 15)

Będziemy kształcić nowocześnie

Sławomir Iwasów, ZCDN

26 lutego 2010 r. na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego odbyła się kolejna konferencja z cyklu „Kierunki zmian w kształceniu zawodowym oraz kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. W konferencji wzięła udział Krystyna Hall, Minister Edukacji Narodowej, która szczególnie podkreślała konieczność nowoczesnego kształcenia i wychodzenia naprzeciw potrzebom współczesnego rynku pracy.



W przerwie symposium odbyła się konferencja prasowa z udziałem Katarzyny Hall, Zbigniewa Włodkowskiego oraz Artura Gałęskiego

Szczecińska konferencja stanowiła część projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej, finansowanego ze środków EFS, zakładającego rzetelne informowanie o zmianach w kształceniu zawodowym, ustawicznym oraz w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Merytorycznie konferencja była przeznaczona głównie dla dyrektorów szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe oraz kształcenie specjalne, choć nie zabrakło na niej przedstawicieli uczelni wyższych, ośrodków naukowych, samorządów lokalnych czy pracowników urzędów pracy i organizacji pozarządowych działających na rzecz osób niepełnosprawnych. W ten sposób MEN nie tylko udziela najnowszych informacji kadrze kierowniczej, ale także zbiera opinie na temat reformowanych obszarów swojej działalności.

Konferencję podzielono na dwie części. Pierwszą otworzyła minister Hall, która zaprezentowała realizowane i planowane działania w ramach „Edukacji skutecznej, przyjaznej i nowoczesnej”. O planowanych zmianach w kształceniu zawodowym mówił minister Zbigniew Włodkowski. Następnie głos zabrał wicemarszałek Witold Jabłoński, który przedstawił informacje na temat projektów realizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki,

wspierających edukację zawodową oraz wyrównujących szanse edukacyjne uczniów w województwie zachodniopomorskim.

W konferencji wzięli udział także: Urszula Pańka – dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Magdalena Kochan, Cezary Urban i Arkadiusz Litwiński – posłowie na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Bazyli Baran – przewodniczący Rady Miasta Szczecin, Elżbieta Masojć – Zastępca Prezydenta Miasta Szczecin oraz prof. Barbara Kromolicka – Dziekan Uniwersytetu Szczecińskiego.

W przerwie symposium odbyła się konferencja prasowa z udziałem Katarzyny Hall, Zbigniewa Włodkowskiego oraz Artura Gałęskiego. Pani minister zwracała uwagę na przyjazny uczniowi kierunek reform w oświacie. – Chcemy, żeby szkoła odpowiadała na indywidualne potrzeby uczniów.

Druga część symposium odbywała się w sekcjach dyskusyjnych. Pierwszy panel, „Kształcenie praktyczne w szkolnictwie zawodowym”, był skierowany do pracodawców oraz przedstawicieli centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego. Drugi temat, „Organizacja i struktura kształcenia zawodowego i ustawicznego”, dotyczył rozwoju i dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. O problemach osób, które w edukacji wymagają szczególnej uwagi i zaangażowania merytoryczno-praktycznego, rozmawiali nauczyciele i dyrektorzy ośrodków specjalnych w sekcjach „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole” oraz „Wspieranie szkoły przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz placówki doskonalenia”.

Konferencjom towarzyszy kolportaż materiałów informacyjnych, wydanych w postaci czterech broszur. Pierwsza z nich, przewodnik *Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego?*, to szczegółowy opis działań obecnie realizowanych i planowanych w polskiej oświacie. Kolejny przewodnik, zatytułowany *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, zawiera praktyczne wskazówki dla nauczycieli – jego uzupełnieniem jest zeszyt *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, który stanowi kompendium wiedzy na temat organizacji pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ostatnia broszura, informator *Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, przedstawia kierunki projektowanych zmian dotyczących kształcenia zawodowego. Wymienione materiały są dostępne na stronie www.konferencje.men.gov.pl, gdzie można również zadawać pytania i kierować swoje uwagi o kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zmianach w kształceniu zawodowym.

Kariera na swoim

Piotr Lachowicz, ZCDN

W dniach 24–25 lutego na terenie Międzynarodowych Targów Szczecińskich odbyła się szósta edycja Giełdy Edukacji i Pracy „Kariera”, która w tym roku przebiegała pod hasłem „Kariera na swoim – twoja droga, twoja pasja, twój biznes”. Podobnie jak w poprzednich latach, można było się zapoznać z ofertą pracodawców i zaplanować swoją zawodową ścieżkę rozwoju. Organizatorzy szczególnie podkreślali, że poszukujący pracy powinni rozpoznawać w sobie



talenty i rozwijać zainteresowania, aby w przyszłości stworzyć dla siebie wymarzone miejsce pracy. Duży nacisk został położony również na propagowanie wśród młodzieży aktywnych postaw, prowadzących do zakładania przez nich własnych firm.

Na targach swoje oferty zaprezentowało 47 wystawców. Zainteresowani mogli porozmawiać między innymi z przedstawicielami wyższych uczelni z całej Polski, banków, wojewódzkiego i powiatowego urzędu pracy, urzędów gmin, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych oraz potencjalnymi pracodawcami. W tym roku w targach wzięli również udział przedstawiciele instytucji z Niemiec (Ukrainland Torgelow oraz ME-LE – Beteiligungsgesellschaft Verwaltungs GmbH) i Szwecji (Uniwersytet Dalarna).

W programie znalazły się warsztaty, wykłady, indywidualne testy i porady, które miały służyć ukierunkowaniu wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych przygotowane zostały również zajęcia o tematyce: „Moje zainteresowania zawodowe wyznacznikiem kariery”, „Na schodach kariery”, „Poznanie siebie drogą do planowania kariery zawodowej”. W ramach targów odbyły się również

konferencje dla przybyłych dyrektorów, nauczycieli oraz studentów.

Patronat honorowy nad przedsięwzięciem objęli: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego, Prezydent Miasta Szczecin oraz Zachodniopomorski Kurator Oświaty. Partnerem wiodącym Targów było Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Matematyka – nasza niedostrzegalna kultura

Piotr Lachowicz, ZCDN

W dniach 19–21 marca 2010 roku, w Ośrodku Szkoleniowo-Wypoczynkowym Uniwersytetu Szczecińskiego odbyła się V Konferencja Dydaktyków Matematyki „Matematyka – nasza niedostrzegalna kultura”, organizowana wspólnie przez: Oddział Szczeciński Polskiego Towarzystwa Matematycznego, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Studenckie Koło Naukowe Młodych Dydaktyków Matematyki przy Uniwersytecie Szczecińskim.

Stoisko ZCDN-u przyciągało odwiedzających „Kariere” ciekawą aranżacją, prezentacjami multimedialnymi oraz licznymi materiałami promocyjnymi



Wystąpienia prelegentów odbyły się w trzech sekcjach tematycznych: „Warsztat pracy nauczyciela i kultura – nasza niedostrzegalna matematyka”, „Geometria i architektura w matematyce” oraz „A za rok znów matura...”, w których swoje referaty wygłosili m.in.: prof. dr hab. Michał Szurek (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. Janusz Garecki (Uniwersytet Szczeciński), prof. Peter Schreiber (Uniwersytet im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie). W konferencji udział wzięła również Urszula Pańska, dyrektor ZCDN-u, która wygłosiła referat: „Jak wspierać warsztat pracy nauczyciela matematyki? Działalność Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli”.

Urszula Pańska mówiła o doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela matematyki

Skąd czerpać fundusze unijne

Lilla Jaroń

Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej

Wśród naszych kluczowych celów do osiągnięcia są m.in.: podniesienie efektywności kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, rozwój badań edukacyjnych, zwiększenie efektywności nadzoru pedagogicznego, rozwój systemu egzaminów zewnętrznych, zbierania i analizowania danych w obszarze oświaty, a także dostosowanie systemu edukacji do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy, poprzez modernizację kształcenia zawodowego i podnoszenie poziomu kompetencji kluczowych.

Fundusze unijne w perspektywie 2007–2013 są bezprecedensowym, co do wysokości i przeznaczenia, źródłem finansowania reformy oświaty, nie tylko w zakresie przygotowania zmian w szkolnictwie, ale również późniejszego ich upowszechnienia i wdrożenia. Na poziomie ministerstwa edukacji w okresie 2007–2013 mamy na wsparcie przemian ponad 1 mld euro, czyli ponad 4 mld złotych z Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). To ogromne środki, które powinny przyczynić się do podwyższenia jakości funkcjonowania oświaty we wszystkich obszarach.

Priorytet III *Wysoka jakość systemu oświaty* nie jest jedynym źródłem w PO KL-u, z którego m.in. placówki oświatowe, samorządy czy uczelnie mogą

czerpać pieniądze unijne. Pokażne środki są dostępne również w ramach Priorytetu IX PO KL *Rozwój Wykształcenia i Kompetencji w Regionach*, a więc w komponencie regionalnym programu, który wdrażają urzędy marszałkowskie. W tym przypadku do zagospodarowania jest ponad 1,7 mld euro. W sumie w Priorytecie III i IX jest do dyspozycji ponad 2,7 mln euro. Po raz pierwszy mamy do czynienia z tak ogromną pulą środków na sfinansowanie zmian w oświacie.

Większość środków unijnych, o które mogą ubiegać się szkoły i placówki oświatowe, znajduje się w Priorycie IX w regionach. Właśnie tam do dyspozycji mamy środki na tworzenie przedszkoli, zespołów wychowania przedszkolnego oraz punktów przedszkolnych. W ramach Działania 9.1.1 *Zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechniania edukacji przedszkolnej* przeznaczonych jest na ten cel ponad 243 mln euro. Samorządy już teraz podpisały umowy na kwotę około 109 mln euro.

Na potrzebę wsparcia wychowania przedszkolnego, jako jednego z priorytetów rozwojowych, wskazuje przygotowany przez rząd dokument Plan Rozwoju i Konsolidacji Finansów 2010–2011. Zgodnie z wytyczonym celem, kluczowe z punktu widzenia Polski musi być dążenie do osiągnięcia upowszechnienia wychowania przedszkolnego na poziomie wskaźnika w UE, a mianowicie 90%.

Z Priorytetu III Ministerstwo Edukacji Narodowej dąży również do przekazania samorządom do Priorytetu IX ponad 624 mln zł na realizację programów indywidualizacji procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III. Nie wszystkie regiony rozpoczną wdrażanie tego projektu od września 2010 r., mogły bowiem wybrać okres jego uruchomienia. W województwie zachodniopomorskim ruszy on w 2011 r. Suma, jaka przypada na ten region, to ponad 25 mln zł.

Głównym celem projektu indywidualizacji jest wsparcie działań szkoły na pierwszym etapie edukacyjnym, w realizacji treści i wymagań, określonych w nowej podstawie programowej. Dzięki tym pieniądzom, szkoły będą mogły doposażyć bazę dydaktyczną w pomoce dydaktyczne oraz specjalistyczny sprzęt, dzięki którym dokonają najpierw diagnozy, a później korekcji dysfunkcji i dysharmonii rozwojowych: wady wymowy, dysleksji, wady postawy oraz zaburzenia koordynacji ruchowej. Pieniądze będzie można również wykorzystać na poszerzenie oferty zajęć dodatkowych, ukierunkowanych w szczególności na dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisanii, w zdobywaniu umiejętności matematycznych, zajęcia terapeutyczne (hipoterapia, muzykoterapia, dogoterapia). Myślę, że indywidualizacja pracy z uczniami w ramach obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjno-wychowawczych będzie stałym elementem nowej jakości procesu kształcenia i wychowania. W ramach tego poddziałania o środki finansowe będą mogły wnioskować wyłącznie organy prowadzące, które będą musiały przygotować jeden projekt systemowy obejmujący wszystkie szkoły. Liczba szkół objętych wnioskiem powinna wynosić co najmniej 70%, aby organ prowadzący mógł starać się o środki na dodatkowe zajęcia dla uczniów i zakup środków dydaktycznych.

Źródłem funduszy unijnych dla poszczególnych regionów są również Regionalne Programy Operacyjne (RPO) zarządzane przez samorządy województw. W większości RPO przewidziano możliwości realizacji inwestycji obejmujących remonty, modernizację, wyposażenie budynków, w których planuje się prowadzenie przedszkola.

W tym miejscu chciałabym również wspomnieć o odbywających się w regionach konsultacjach ze środowiskami oświatowym, które dotyczą zmian w kształceniu zawodowym oraz kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na tych konferencjach dyrektorzy, przedstawiciele samorządów i władz poszczególnych województw mogą dowiedzieć się, jak proponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany w tych dwóch obszarach będą wdrażane przy wsparciu środków unijnych. Istnieje również możliwość przeznaczenia środków na dodatkowe, inne kierunki. W związku z tym czekamy na propozycje od samorządów.

Istotnym obszarem dla powodzenia reformy jest kształcenie i doskonalenie nauczycieli. W tym przypadku w Priorytecie III, Poddziałanie 3.3.2 do wykorzystania jest ponad 227 mln euro. W chwili obecnej ogłoszony jest konkurs, którego celem jest przy-

gotowanie szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowywanych do wykonywania zawodu nauczyciela. W wyniku realizacji tego rodzaju projektów szkoły, przedszkola będą mogły nawiązać stałą współpracę z uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli i w ten sposób pozyskać dobrze przygotowaną kadrę.

Ci z Państwa, którzy na poziomie centralnym PO KL-u szukają możliwości finansowania projektów związanych z rozwojem zawodowym nauczycieli, powinni wziąć pod uwagę Działanie 3.4, Poddziałanie 3.4.3 *Upowszechnianie uczenia się przez całe życie*. W tym przypadku przewidziano możliwość pilotażowego wdrożenia programów doskonalenia



zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego. Z kolei w Priorytecie IX jedno działanie odnosi się wprost do problematyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Działanie 9.4 *Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty*). Jego celem jest dopasowanie kwalifikacji kadr systemu oświaty do wymogów wynikających ze specyfiki poszczególnych regionów. Na to działanie zarezerwowana jest kwota ponad 96 mln euro.

Wyzwaniem są zmiany w obszarze kształcenia zawodowego, które zyskuje coraz większą rangę w rozważaniach o sposobach zwiększania konkurencyjności polskiej i europejskiej gospodarki. Projekty dotyczące szkolnictwa zawodowego, podobnie jak przedszkoli czy kształcenia nauczycieli, mogą

Lilla Jaroń
podczas
uroczystych
obchodów
60-lecia ZCDN-u

być finansowane z Priorytetu III, w którym przewidziano możliwość realizacji projektów dotyczących lub mogących dotyczyć kształcenia zawodowego. W ramach np. Podziałania 3.3.4 *Modernizacja treści i metod kształcenia* możliwe jest opracowywanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów, materiałów dydaktycznych i metod kształcenia. W Prioryecie IX z kolei położony został nacisk na wyrównywanie szans w dostępie do usług edukacyjnych. Działanie 9.2 ma na celu podniesienie jakości szkolnictwa zawodowego. W tym przypadku

Z myślą o przybliżeniu Państwu możliwości, jakie dają fundusze unijne, Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało serię poradników *Fundusze unijne dla oświaty*, dostępnych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakładce poświęconej funduszom unijnym (www.efs.men.gov.pl). Staramy się w nich w przystępny sposób przedstawić podstawowe informacje o możliwościach finansowania przedsięwzięć dotyczących m.in. przedszkoli i szkół, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, kształcenia zawodowego oraz programów rozwojowych szkół.

jest możliwość realizacji projektów z zakresu diagnozy potrzeb edukacyjnych lokalnego i regionalnego rynku pracy w zakresie szkolnictwa zawodowego. Projekty tego typu mogą mieć na celu np. identyfikację oczekiwań potencjalnych pracodawców wobec systemu kształcenia. Z kolei odpowiednia diagnoza potrzeb rynku pracy może być podstawą do przygotowania programu rozwojowego dla szkoły.

Pragnę zwrócić uwagę, że przy wsparciu funduszy unijnych staramy się także poprawić efektywność zarządzania całą oświatą, a także usprawnić mechanizmy jej finansowania. W ramach projektu

„Usprawnienie systemu zbierania i analizy danych dotyczących funkcjonowania systemu oświaty m.in. przez rozwój Systemu Informacji Oświatowej” rozpoczęto prace nad nowym Systemem Informacji Oświatowej. W ramach nowego SIO ma powstać Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych, który usprawni sposób ewidencjonowania i gromadzenia danych o publicznych i niepublicznych jednostkach organizacyjnych systemu oświaty, a zbiór danych uczniów i nauczycieli według PESEL przyczyni się do właściwego ukierunkowania środków przekazywanych z budżetu państwa do samorządów oraz sprawnego zarządzania na poziomie lokalnym i regionalnym.

Z myślą o przybliżeniu Państwu możliwości, jakie dają fundusze unijne, Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało serię poradników *Fundusze unijne dla oświaty*, dostępnych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakładce poświęconej funduszom unijnym (www.efs.men.gov.pl). Staramy się w nich w przystępny sposób przedstawić podstawowe informacje o możliwościach finansowania przedsięwzięć dotyczących m.in. przedszkoli i szkół, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, kształcenia zawodowego oraz programów rozwojowych szkół. Opracowania pomyślane są tak, aby zapoznać potencjalnych beneficjentów z możliwościami aplikowania o pieniądze unijne. Do lektury szczególnie gorąco zachęcam tych, którzy szukają możliwości pozyskania środków unijnych na własne innowacyjne pomysły edukacyjne. Znajdą tam Państwo również szereg przydatnych informacji na temat aktualnych konkursów i obowiązujących procedur.

Jestem głęboko przekonana, że przy pomocy funduszy strukturalnych uda nam się przyspieszyć proces zapewnienia wysokiej jakości polskiego systemu oświaty, poczynając od konkretnej szkoły, samorządu, poprzez region, aż do poziomu centralnego. Jest to bez wątpienia proces długotrwały, którego wyniki będą widoczne dopiero za kilka lat. Myślę jednak, że rosnące doświadczenie na tym polu pozwoli nam w kolejnej perspektywie finansowej jeszcze lepiej wykorzystywać możliwości, jakie dają nam pieniądze unijne, na zrealizowanie celów lokalnych polityk oświatowych oraz wyzwań stojących przed polską edukacją w perspektywie *Polska 2030*.

Więcej pieniędzy na dotacje

Z Marcinem Zydorowiczem, Wojewodą Zachodniopomorskim, rozmawia Agnieszka Muchła



Przez Zachodniopomorski Urząd Wojewódzki przepływają środki finansowe przeznaczone na realizację zadań kuratorium oświaty. Które z nich mają największe finansowanie?

Najwyżej dotowane z budżetu państwa są świadczenia pomocy materialnej o charakterze socjalnym dla uczniów – tu wysokość dofinansowania sięga 22 944 836 zł. Wysoko finansowane są także dwa ciekawe programy. Pierwszy z nich – „Radosna szkoła” (1 482 702 zł) – to projekt, którego celem jest ułatwienie najmłodszym dzieciom adaptacji w nowym miejscu, jakim jest szkoła, z zupełnie inną specyfiką i charakterem pracy. Szkoły w ramach tego programu mają możliwość doposażenia swojej placówki w pomoce dydaktyczne dla najmłodszych uczniów, mogą również stworzyć na swoim terenie place zabaw. Drugi program to „Wyprawka szkolna” (podręczniki dla uczniów), na który w zeszłym roku przyznano dofinansowanie w wysokości 3 052 771 zł. Z tego projektu w Zachodniopomorskiem skorzystało łącznie 10 962 uczniów, w tym 2815 z klas pierwszych, 2498 z klas drugich i 2670 uczniów z klas trzecich.

Czy istniała możliwość, aby któreś z zadań zdobyło większą dotację?

Tak, z pewnością więcej pieniędzy mogłoby być przeznaczonych na prace nad zwiększaniem dostępu do Internetu w placówkach oświatowych, zwłaszcza w małych miejscowościach. W 2009 roku na ten cel przeznaczono 3 808 zł. Wynika to z faktu, że w ubiegłym roku tylko jedna gmina złożyła wniosek w zakresie otrzymania dotacji na dostęp do Internetu (gmina Police). Pozostałe samorządy nie wykazały zainteresowania. Konieczna byłaby tu inicjatywa gmin.

Chciałbym również, byśmy mogli nagradzać większą liczbę uczniów szczególnie uzdolnionych stypendiami Prezesa Rady Ministrów. Obecnie takie stypendia dostaje 374 uczniów w wysokości 258 zł miesięcznie. Łącznie jest to kwota ok. 485 000 zł.

W jakim stopniu finansowany jest wypoczynek dzieci i młodzieży w województwie?

Na finansowanie wypoczynku dzieci i młodzieży idą duże dotacje z budżetu państwa – w ubiegłym roku było to łącznie 2 310 356 zł (w tym zaplanowane wydatki to 2 186 000 zł) i nie należy wykluczyć zwiększenia środków na ten cel. Warto jednak zaznaczyć, że nie jest to jedyna forma wsparcia wypoczynku – myślę tu choćby o rządowym programie budowy boisk „Moje Boisko – ORLIK 2012”, umożliwiający młodym ludziom aktywny wypoczynek i rozwój sportowych talentów. W Zachodniopomorskiem do końca 2009 roku powstało 109 „orlików”. Program zakłada budowę kompleksu sportowego: boiska do piłki nożnej, boiska wielofunkcyjnego oraz zaplecza magazynowo-szatniowego. Podstawowym warunkiem przystąpienia do programu jest założenie, że budowa obiektu będzie współfinansowana z budżetu jednostki samorządu terytorialnego. W tym roku powstaną kolejne 53 „orliki”.

Dziękuję za rozmowę.

Czytelna rola wizytatora

O nowym modelu nadzoru pedagogicznego

**Z Arturem Gałęskim, Zachodniopomorskim Kuratorem Oświaty,
rozmawia Iwona Rydzkowska**



Zmiany, zmiany, zmiany... Nie zdążyliśmy się jeszcze oswoić z nową podstawą programową, przyjąć do szkół wszystkich sześciolatków, a tu znowu zmiany, tym razem w nadzorze pedagogicznym. Dlaczego?

Zmiany w nadzorze pedagogicznym nie powinny być takim zaskoczeniem. Mówiono o nich od kilku lat, nawet o całkowitej likwidacji kuratoriów oświaty, a więc spodziewano się ich. A dlaczego? Nadzór pedagogiczny wynika z konstytucji, określa go ustawa o systemie oświaty, a uszczegóławiają rozporządzenia. Musi więc być realizowany. Natomiast jeśli chodzi o system dotychczasowego nadzoru pedagogicznego, miał on wielu krytyków. Zarzucano mu m.in. zbyt dużą decentralizację, co oznaczało dużą dowolność sposobów jego realizacji – sprawowania kontroli, diagnoz i wizytacji – przy jednoczesnym braku możliwości porównań, dokonywania zestawień i wyciągania wniosków w skali regionu czy kraju. Ujednolicenie narzędzi ewaluacyjnych i kontrolnych na terenie całego kraju da możliwość analiz

porównawczych. Zmiany są również odpowiedzią na zarzut, że działania nadzoru są nastawione głównie na kontrolę funkcjonowania szkół i placówek zgodnie z prawem, a nie na podniesienie rzeczywistej jakości edukacji. Brakowało systemowych rozwiązań w zakresie wspomagania. To ma się zmienić. Nieczytelna była rola wizytatora, który (w zależności od swojej osobowości) najczęściej był swego rodzaju „opiekunem” nadzorowanych szkół, wspierającym radą i pomocą, albo „naddyrektorem”, kontrolującym i rozliczającym. Niemniej jednak, w każdym przypadku miał on do wypełnienia kilka ról: osoby, która wspomaga, kontroluje i jednocześnie ocenia. Był kimś w rodzaju „superdyrektora”, a to nie jego rola.

A teraz? Czy, pana zdaniem, nowy model nadzoru pedagogicznego trafniej określa rolę wizytatora?

Nadzór pedagogiczny został rozdzielony na trzy odrębne formy, których nie można łączyć. Jest to ewaluacja, kontrola i wspomaganie. Odtąd wizytatorzy będą realizowali tylko jedną z nich. W ich pracę ma być wpisane stałe doskonalenie zawodowe. Myślę, że takie rozwiązanie jest znacznie bardziej transparentne.

To spora rewolucja w mentalności nie tylko pracowników kuratorium, ale przede wszystkim dyrektorów szkół i placówek, nauczycieli i pracowników organów prowadzących, którym trudno będzie odzwyczaić się od „swojego” wizytatora.

Poza tym zakłada się, że nowy nadzór będzie bardziej „przyjazny”. Zadania priorytetowe podaje się do wiadomości w planie nadzoru. Narzędzia do kontroli i ewaluacji są dostępne na stronach internetowych MEN-u i kuratorium. Można więc sprawdzić, czego oczekuje się od szkoły czy placówki w danym zakresie czy obszarze. Ewaluacje są zapowiadane na 30 dni, a kontrole na 7 dni przed ich realizacją. Można się do nich przygotować.

Czy taka kontrola ma sens? Jeśli dyrektor będzie znał temat kontroli i narzędzia, prawdopodobnie nie będzie żadnych uchybień...

Oczywiście, że ma sens! W nadzorze pedagogicznym nie chodzi przecież o przyłapanie dyrektora na czymś, np. na błędnie wypełnianych arkuszach ocen, ale o to, aby te arkusze były prawidłowo wypełniane i prowadzone. Dostępność narzędzi pozwoli na zmniejszenie ilości błędów i uchybień u wszystkich, a nie tylko u tych „kontrolowanych”, a to właśnie jest celem. My nie chcemy być policją oświatową.

Jak więc teraz wygląda Kuratorium Oświaty w Szczecinie?

Zgodnie z rozporządzeniem, czynności nadzoru pozostały w Wydziale Nadzoru Pedagogicznego, ale

W nadzorze pedagogicznym nie chodzi przecież o przyłapanie dyrektora na czymś, np. na błędnie wypełnianych arkuszach ocen, ale o to, aby te arkusze były prawidłowo wypełniane i prowadzone. Dostępność narzędzi pozwoli na zmniejszenie ilości błędów i uchybień u wszystkich, a nie tylko u tych „kontrolowanych”, a to właśnie jest celem. My nie chcemy być policją oświatową.

podzielono je pomiędzy trzy „specjalistyczne” oddziały: ewaluacji, kontroli i wspomagania. Wielu pracowników pedagogicznych przeszło odpowiednie szkolenia organizowane przez MEN w ramach projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkół” (finansowanego przez MEN i EFS). Swoją wiedzę podzielili się z pozostałymi wizytatorami w ramach wewnętrznego doskonalenia. Następni pracownicy skorzystają ze szkoleń w kolejnych, już planowanych, edycjach.

A co z zadaniami spoza nadzoru?

Większość zadań została przesunięta do innych wydziałów, np. granty, konkursy, awans zawodowy. Informatycy i inni specjaliści mają wspierać w swych działaniach pracowników nadzoru.

Trudne były te wszystkie zmiany?

Nie tak bardzo... Z większością elementów nadzoru pracownicy już się zetknęli. Podobne działania były podejmowane wcześniej. Aktualnie chodzi o pewne uporządkowanie, dopracowanie i dookreślenie np. narzędzi kontroli. Najtrudniejsza jednak jest, jak już wspomniałem, zmiana przyzwyczajień i mentalności wobec roli wizytatora. To wymaga czasu. Jeśli natomiast chodzi o realizację zadań, jestem dość spokojny.

A podnoszenie jakości w edukacji? Czy tak naprawdę jakkolwiek nadzór i organ nadzoru pedagogicznego może mieć na to realny wpływ?

Projekt MEN-u dotyczący wzmocnienia nadzoru pedagogicznego zakłada, że działania wynikające z nadzoru pełnionego przez kuratora i dyrektorów przyniosą oczekiwane efekty w postaci poprawy jakości pracy szkół i placówek.

Trzeba także pamiętać, że jednym z zadań kuratora, wynikającym z ustawy o systemie oświaty, jest kreowanie oświatowej polityki regionalnej. Dlatego, oprócz wspomnianych wcześniej form wspomaganie i ewaluacji, warto przypomnieć o realizowanym aktualnie na terenie województwa zachodniopomorskiego projekcie „Moje gimnazjum – moja szansa” oraz planowanym na dwa lata szkolne 2010–2012 pierwszym w Polsce projekcie systemowym realizowanym przez kuratorium oświaty (oba finansowane z EFS-u). Projekty ukierunkowane są na podniesienie wyników egzaminów gimnazjalnych w części matematyczno-przyrodniczej. Skierowane są do uczniów gimnazjów z terenów wiejskich i małych miast naszego województwa. Obejmą łącznie prawie 60% gimnazjów, 6400 uczniów i ponad 1000 nauczycieli. Na drugi przeznaczono ponad 6 mln zł. To bardzo realny wpływ. Liczę na to, że szanse, które udało mi się stworzyć, zostaną wykorzystane. Liczę na determinację nauczycieli i liderów projektu oraz osiągnięcie założonych efektów. Jestem optymistą.

O zmianach w nadzorze pedagogicznym

Marlena Kościńska, dyrektor Wydziału Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie

Izabela Pawlak, zastępca dyrektora Wydziału Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie

Alina Sukiennicka, wizytator Wydziału Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie

Istotne zmiany w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego rozpoczęły się wraz z uregulowaniami wprowadzonymi ustawą z dnia 19 marca 2009 r. (Dz. U. nr 56, poz. 458) w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), w której został doprecyzowany podział obowiązków pomiędzy organem prowadzącym a organem nadzoru pedagogicznego. Wprowadzenie ich pozwoliło kuratorom oświaty skoncentrować się na najważniejszym zadaniu – nadzorze nad jakością kształcenia. Nadzór pedagogiczny, który ma służyć doskonaleniu systemu oświaty, zgodnie z art. 33 ust. 1 i 2 ustawy o systemie oświaty, polega na:

- 1) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
- 2) analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 3) udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- 4) inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

W odniesieniu do szkół i placówek niepublicznych, zgodnie z art. 89 ustawy o systemie oświaty, przepis art. 33 ustawy stosuje się odpowiednio. W tych szkołach i placówkach nadzór pedagogiczny musi być sprawowany z uwzględnieniem organizacji i zakresu zadań organów szkoły lub placówki, określonych w statucie szkoły lub placówki.

W ślad za nowelizacją ustawy weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, którego celem jest wzmocnienie systemu nadzoru pedagogicznego, z ukierunkowaniem jego sprawowania na dokonywanie analizy i oceny jakości działalności edukacyjnej zarówno szkół, jak i placówek.

Podstawowym celem opisanego w rozporządzeniu modelu sprawowania nadzoru pedagogicznego jest:

- umożliwienie zespołom szkolnym (dyrektorom wraz z nauczycielami) efektywnej pracy nad poprawianiem jakości pracy szkół i placówek przez dostarczanie informacji na temat tej jakości;
- dostarczenie informacji i narzędzi do sprawdzania poziomu wypełniania przez szkoły i placówki wymagań określonych w załączniku do rozporządzenia;
- umożliwienie dokonywania analiz dotyczących jakości pracy szkół i placówek.

Natomiast głównym założeniem nadzoru pedagogicznego jest poprawa efektywności systemu oświaty przez ukierunkowanie tegoż nadzoru na działania mające na celu ocenę jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek oraz wspomaganie pracy szkół i placówek w dążeniu do uzyskiwania pożądanej jakości.

Do zadań nadzoru pedagogicznego należą:

- ewaluacja działalności edukacyjnej szkół i placówek;
- kontrola przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
- wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej.

Działania te są realizowane w sposób planowy lub doraźny. Uwzględniają jawność wymagań oraz zasadę pozyskiwania informacji o szkole lub placówce z różnych źródeł, również z informacji pozyskiwanych w toku nadzoru sprawowanego przez dyrektora szkoły lub placówki.

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny, w przypadku zaistnienia potrzeby podjęcia działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego, może prowadzić działania doraźne. Natomiast działania plano-

we prowadzone przez kuratorów oświaty dotyczą realizacji, ustalonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa, w tym zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego. W roku szkolnym 2009/2010, na podstawie art. 35 ust. 2 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) Minister Edukacji Narodowej ustalił następujące kierunki realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa:

- 1) w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach podstawowych: „Monitorowanie przygotowania przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego oraz szkół do obniżenia wieku rozpoczynania rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego oraz obowiązku szkolnego”;
- 2) w szkołach podstawowych i gimnazjach: „Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego”;
- 3) w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych: „Monitorowanie rekrutacji młodzieży niepełnosprawnej i przewlekle chorej do szkół ponadgimnazjalnych”.

Kierunki realizacji zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego obejmują:

W zakresie ewaluacji: „Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek”.

Ewaluacja działalności edukacyjnej szkół i placówek jest praktycznym badaniem oceniającym, które ma prowadzić do określenia stopnia spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań stawianych przez państwo, na podstawie oceny przebiegu procesów, a także efektów podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz warunków działania szkoły lub placówki, jakości zarządzania i jej funkcjonowania w środowisku. Ewaluacja prowadzona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny to ewaluacja zewnętrzna. Ewaluacja prowadzona przez dyrektora szkoły lub placówki to ewaluacja wewnętrzna.

Ewaluacja zewnętrzna obejmuje:

- zbieranie i analizowanie informacji o działalności edukacyjnej szkoły lub placówki;
- określenie poziomu spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań ustalonych w rozporządzeniu przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Wymagania te zostały ujęte w czterech obszarach działalności szkół i placówek:

- efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;

- procesy zachodzące w szkole lub placówce;
- funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów;
- zarządzanie szkołą lub placówką.

W województwie zachodniopomorskim odbyły się dwie pilotażowe całościowe ewaluacje zewnętrzne. Badania zostały zrealizowane przez dwa zespoły wizytatorów ds. ewaluacji. Pierwszy zespół ewaluatorów przeprowadził badania w Przedszkolu nr 9 „Bursztynek” w Koszalinie (28 października – 5 listopada 2009 r.), a drugi w II Liceum Ogólnokształcącym w Nowogardzie (3–5 listopada 2009 r.).

W trakcie ewaluacji zbierano informacje pochodzące z wielu źródeł – od dyrektora szkoły/przedszkola, nauczycieli, uczniów, rodziców, partnerów szkoły/przedszkola oraz obserwacji. Na podstawie zebranych danych zostały sporządzone raporty z ewaluacji całościowych (wersje pilotażowe), które obejmują cztery podstawowe obszary działania szkoły/przedszkola: efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły/przedszkola; procesy zachodzące w szkole/przedszkolu; funkcjonowanie w środowisku; zarządzanie placówką.

W zakresie kontroli:

- a) w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach podstawowych: „Realizacja prawa dziecka pięcioletniego do rocznego przygotowania przedszkolnego”, „Prawidłowość nadzorowania realizacji przez dzieci sześcioletnie rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego”;
- b) w szkołach podstawowych i gimnazjach: „Zgodność prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania z przepisami prawa w zakresie dotyczącym arkuszy ocen uczniów”;
- c) w centrach kształcenia praktycznego: „Zgodność realizacji praktycznej nauki zawodu z przepisami prawa”;
- d) w ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego: „Organizacja i prowadzenie dokształcania teoretycznego pracowników młodocianych”;
- e) w placówkach doskonalenia nauczycieli: „Organizacja kursów kwalifikacyjnych”, „Realizacja zadań przez doradców metodycznych”;
- f) w specjalnych ośrodkach wychowawczych: „Realizacja zadań zespołów wychowawczych do spraw okresowej oceny sytuacji wychowanków”;
- g) w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych: „Organizacja zajęć rewalidacyjnych w zakresie liczby godzin i rodzaju oraz zgodności z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego”;

- h) w ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych: „Prawidłowość organizacji i realizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych”;
- i) w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii: „Zgodność przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu wychowanków z przepisami prawa”;
- j) w poradniach psychologiczno-pedagogicznych: „Wydawanie przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne opinii w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia i przystąpienia ucznia lub absolwenta ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się odpowiednio do sprawdzianu lub egzaminu”;
- k) w centrach kształcenia ustawicznego: „Realizacja pozaszkolnych form kształcenia w publicznym centrum kształcenia ustawicznego”.

Celem działalności kontrolnej, prowadzonej z wykorzystaniem arkuszy zatwierdzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz zgodnie z procedurą zawartą w rozporządzeniu, jest dokonanie oceny stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek pod względem legalności. Od 8 do 28 lutego br. wizytatorzy Kuratorium Oświaty w Szczecinie przeprowadzili 30 kontroli planowych w zakresie realizacji prawa dziecka pięcioletniego do rocznego przygotowania przedszkolnego. Ze wstępnych ustaleń wynika, że przebiegają one bez zakłóceń. Dyrektorzy są do nich przygotowani, a wizytatorzy nie zgłosili większych zastrzeżeń dotyczących nieprzestrzegania prawa w przedszkolach, szkołach podstawowych i innych formach przedszkolnych. W kolejnych miesiącach prowadzone będą kontrole planowe zgodnie z planem nadzoru pedagogicznego na rok szkolny 2009/2010. Wszystkie kontrole planowe poprzedzone są upowszechnieniem informacji o programie kontroli i arkusza kontroli na stronie internetowej KO, a także indywidualnym powiadomieniem dyrektora szkoły/placówki o terminie i tematyce kontroli na 7 dni przed jej przeprowadzeniem.

Do zadań organu sprawującego nadzór pedagogiczny należy także wspomaganie pracy szkół i placówek, m.in. poprzez:

- przygotowywanie i publikowanie (z wykorzystaniem strony internetowej) analiz wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w tym wniosków z ewaluacji zewnętrznych i kontroli przestrzegania prawa;
- upowszechnianie przykładów dobrych praktyk,
- organizowanie konferencji i narad dla dyrektorów szkół i placówek.

Jedną z form wsparcia, która wynikała z rozpoznanych potrzeb dyrektorów, była zorganizowana przez Kuratorium Oświaty w Szczecinie w dniach 22, 28 i 29 stycznia 2010 r. w auli Uniwersytetu Szczecińskiego, na Politechnice Koszalińskiej oraz w Zespole Szkół nr 1 w Wałczu konferencja na temat rozpoznawania potrzeb uczniów w celu organizacji godzin wynikających z art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy Karta Nauczyciela. Wzięło w niej udział łącznie ponad 600 dyrektorów szkół województwa zachodniopomorskiego. W prezentacjach przedstawione zostały wyniki analizy arkuszy monitoringu organizacji i realizacji dodatkowej godziny przez nauczycieli w szkołach naszego województwa oraz przykłady dobrych praktyk organizacji „godziny karcianej”, m.in.: zajęcia wspomagające uczniów w przezwyciężeniu trudności, zajęcia rozwijające zdolności uczniów i ich umiejętności życiowe, zajęcia pogłębiające ich zainteresowania. Zadaniem organów sprawujących nadzór pedagogiczny w zakresie wspomagania pracy szkół i placówek jest także promowanie wykorzystywania ewaluacji w procesie doskonalenia pracy szkół i placówek. Organizacja i realizacja cyklu konferencji powiatowych dla dyrektorów szkół/placówek miała na celu przybliżenie zagadnień dotyczących ewaluacji. Uwzględniały one następujące obszary: założenia nowego nadzoru pedagogicznego; ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna w nowym nadzorze pedagogicznym; rola dyrektora w ewaluacji wewnętrznej; procedura badawcza w ewaluacji zewnętrznej; system ewaluacji oświaty (SEO).

Na stronie internetowej KO w Szczecinie zamieszczane są systematycznie przykłady dobrych praktyk, bieżące informacje, komunikaty skierowane do dyrektorów, organów prowadzących szkoły i placówki oraz instytucji współpracujących z organem sprawującym nadzór pedagogiczny zainteresowanych wysoką jakością edukacji w naszym województwie.

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny do 31 sierpnia roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym będzie sprawowany nadzór pedagogiczny, jest zobowiązany do podawania do publicznej wiadomości planu nadzoru pedagogicznego zawierającego zakres ewaluacji problemowej oraz tematykę kontroli, planowanych do przeprowadzenia w szkołach i placówkach.

Podstawowym warunkiem umożliwiającym sprawowanie nadzoru pedagogicznego jest współpraca organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organów prowadzących, dyrektorów oraz nauczycieli w celu podniesienia jakości pracy szkół i placówek, tym samym doskonalenia systemu oświaty.

Tekst opracowano na podstawie materiałów ze strony internetowej MEN-u.

Warianty współczesnej pedagogiki

Z profesor Marią Czerepaniak-Walczak, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki US, rozmawia Sławomir Iwasiów



W bieżącym numerze „Refleksji” poruszamy tematykę związaną ze wspieraniem rozwoju dzieci. Jak w pedagogice pojmowane jest wspieranie? Na czym ono polega?

Wszystko zależy od koncepcji człowieka zakorzenionej w świadomości wychowawcy. Wspieranie może być bowiem działaniem facylitacyjnym, tworzeniem warunków do ujawniania i rozwijania zdolności dziecka, albo, z drugiej strony, działaniem nastawionym na afirmację posłuszeństwa, polegającym na stosowaniu bodźców wymuszających określone zachowania i dyspozycje osobowościowe. Mnie bliższe jest wspieranie jako facylitacja, pomaganie w rozwoju, a nie urabianie wychowanka.

W obu przypadkach, zarówno facylitacji, jak i urabiania, najważniejsza jest znajomość osoby będącej w kręgu oddziaływań wychowawczych, rozumienie mechanizmów rządzących jej zachowaniem. Na marginesie dodam, że wspieranie rozwoju odnosi się nie tylko do relacji z dziećmi. Pedagog może wspierać również rozwój człowieka dorosłego, na przykład poprzez ukazywanie mu, jak stać się rodzicem wspierającym rozwój dziecka.

Dobry wychowawca dostrzega i odpowiednio interpretuje sygnały – słowa, gesty, zachowania – które przejawia wychowanek. Należy przy tym podkreślić: jeżeli mówimy o wychowaniu, to trzeba rozróżnić wychowanie naturalne, a więc intencjonalne oddziaływanie nieprofesjonalnych wychowawców, od wychowania instytucjonalnego.

Czy mogłaby Pani nakreślić profil idealnego wychowawcy?

Chyba bym się nie ośmieliła.

Dlaczego?

Przede wszystkim ze względu na szerokie spektrum wyboru dostępnych modeli wychowania. Trudno w takim układzie wyznaczyć proste podziały, ponieważ model wychowania jest pochodną wyznawanej przez wychowawcę koncepcji człowieka, celów wychowania, zaufania do środków i metod oddziaływania, a przede wszystkim rozumienia własnej roli w tym procesie.

Ten problem dobrze znam z mojej pracy dydaktycznej. Na uniwersytecie prowadzę przedmiot, który nazywa się Współczesne nurty wychowania. Ilekroć opowiadałam studentom o wybranym nurcie w pedagogice, to za każdym razem, w pewnym sensie, faworyzuję daną koncepcję, ponieważ, z takich czy innych powodów, wydaje się ona słuszna – ta wielowariantowość współczesnej pedagogiki wprawia czasem studentów w zakłopotanie.

Ale wracając do pytania: idealny wychowawca nie istnieje, jest tylko wychowawca dobrze przygotowany do swojej pracy.

W jakim kierunku podąża współczesna pedagogika?

I tym razem nie jestem w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony wciąż żywe są skrajnie konserwatywne modele wychowania, nawiązujące do bezwzględnej posłuszeństwa i podporządkowania władzy – przykładem tego jest „czar-

na pedagogika”. To pojęcie weszło do języka nauk o wychowaniu w drugiej połowie lat 70. za sprawą Kathariny Rutschky i jej głośnej pracy *Schwarze Pädagogik* (1977). W tym ujęciu „czarna pedagogika” jest radykalną afirmacją posłuszeństwa.

Na drugim biegunie sytuuje się leseferyzm, którego radykalną postacią jest antypedagogika. Hubertus von Schönebeck, główny przedstawiciel antypedagogiki, stoi na stanowisku, że najcięższą zbrodnią przeciwko dziecku jest wychowanie.

Krótko mówiąc, warianty współczesnej pedagogiki są następujące: od skrajnego posłuszeństwa, do „totalnego odpuszczenia”.

Na uniwersytecie prowadzę przedmiot, który nazywa się Współczesne nurty wychowania. Ilekróć opowiadam studentom o wybranym nurcie w pedagogice, to za każdym razem, w pewnym sensie, faworyzuję daną koncepcję, ponieważ, z takich czy innych powodów, wydaje się ona słuszna – ta wielowariantowość współczesnej pedagogiki wprawia czasem studentów w zakłopotanie.

Czy te skrajności da się zaobserwować w codziennej praktyce wychowawczej?

Oczywiście. Zwłaszcza w wychowaniu naturalnym. Na przykład „czarna pedagogika” ma się dobrze, co przejawia się głównie w utrzymywaniu hierarchiczności stosunków między dziećmi a dorosłymi. Dorosli znajdują się w hierarchii „wyżej”, ponieważ są starsi, wyżsi „rangą”, natomiast dzieci, jako młodsze i słabsze, muszą się im podporządkować i okazywać szacunek – często pod groźbą kar cielesnych. Czy zna pan powiedzenie: „Kto kija żałuje, dziecka nie miłuje”? To wcale nie jest rzadkość w podejściu do wychowania. Znacznie rzadziej można zaobserwować leseferyzm wychowawczy, to znaczy świadome przyzwalanie dzieciom na samodzielne dokonywanie wyborów i postępowanie według własnych reguł. Należy podkreślić, że nie można utożsamiać leseferyzmu, liberalizmu wychowawczego z brakiem zainteresowania dzieckiem. Dzieci pozostawione samym sobie bowiem „robią, co chcą”, ale nie dlatego, że taki jest zamiar, intencja ich opiekunów, lecz dlatego, że opiekunowie nie angażują się w wychowanie.

W odniesieniu do wychowania w szkole, wciąż skupionej głównie na kształceniu, a raczej nauczaniu, trudno jest wskazać ewidentnie autorytarne lub antyautorytarne praktyki. Nie potrafię wskazać przykładu szkoły o przejrzystej, jednoznacznej koncepcji wychowania, a zwłaszcza zdeklarowanym autorytaryzmie lub konsekwentnym liberalizmie. Nie oznacza to, że takich szkół nie ma. Ja po prostu nie wiem o nich.

Jak zatem teoretyczne założenia wychowania przekładają się na rzeczywistość szkolną?

Przede wszystkim chcę podkreślić, że polska szkoła wychowuje. Skupienie się nauczycieli na osiągnięciach intelektualnych (wynikach testów) nie pozbawia ich (samo)poczucia odpowiedzialności za rozwój moralny dzieci i młodzieży. Mimo różnych deklaracji, iż jest to zadanie rodziny, wychowanie jest mocno zakorzenione, powiedziałabym, że nawet „tradycyjne”. Jest to, moim zdaniem, pozytywny aspekt funkcjonowania szkoły. Nie powiodły się inicjatywy, podejmowane między innymi na początku lat 90., dotyczące wyprowadzenia wychowania poza zasięg szkolnej edukacji. Zdaniem ówczesnych reformatorów szkoły nauczyciele powinni zajmować się nauczaniem, wychowywaniem zaś rodzice. Dzisiaj na szczęście wracamy do wychowywania w szkole równoległe z wychowywaniem w domu.

Mimo że szkoła co jakiś czas bywa „zwalniana” z obowiązku wychowywania, nauczyciele zawsze będą wychowawcami, ponieważ bezustannie uruchamiają procesy związane z upowszechnianiem wartości i kształtowaniem postaw. A możliwości wychowywania w szkole są dokładnie takie same jak w założeniach – należy jedynie dopasować określone założenia teoretyczne do potrzeb uczniów.

Jakie koncepcje wychowania najczęściej przyjmują nauczyciele?

Polska szkoła jest wciąż w przeważającej mierze autorytarna i mocno zhierarchizowana, ale, z punktu widzenia pedagogiki, najważniejszy jest kontekst, w jakim odbywa się wychowywanie. Tym kontekstem są warunki, w jakich funkcjonuje szkoła, a więc: środowisko społeczne, stosunki panujące w domu, sytuacja materialna. To wszystko składa się na warunki rozwoju – i na to trzeba zwracać uwagę, ponieważ nie da się dzisiaj wypręparować człowieka ze środowiska, w jakim dorasta.

Dzisiaj dzieci są zupełnie inne niż na przykład w pana pokoleniu – przede wszystkim inny jest kontekst ich rozwoju, inne „warunki rozwoju”. Pan, jako półtoraroczne dziecko, nie zepsuł mamie telefonu komórkowego podczas zabawy, gdy tymczasem współcześnie dzieci mają dostęp do

telefonów, komputerów, Internetu i bardzo dobrze sobie z tym radzą.

Współcześnie wychowawcy – zarówno profesjonaliści, jak i nieprofesjonaliści – są w sytuacji uprzywilejowanej, ponieważ dysponują większym „nasyconiem” kontekstu, dociera do nich więcej sygnałów. Z drugiej strony, to może być trudne, ponieważ muszą nauczyć się „czytać” te sygnały. W tym sensie dziecko jest „tekstem” osadzonym w „kontekście”.

Do skutecznego „odczytywania” dzieci jako pojedynczych, jedynych w swoim rodzaju „tekstów” potrzebna jest szeroka wiedza. Jakimi naukami posługuje się współcześnie pedagogika dla poszerzenia własnego kontekstu?

Nie wyobrażam sobie dzisiejszej pedagogiki bez wiedzy antropologicznej, a więc takiej, która daje wyobrażenie o różnorodności – przestrzennej, kulturowej, językowej. Brak tej wiedzy uniemożliwiłby jakąkolwiek pracę edukacyjną.

Mimo że szkoła co jakiś czas bywa „zwalniana” z obowiązku wychowywania, nauczyciele zawsze będą wychowawcami, ponieważ bezustannie uruchamiają procesy związane z upowszechnianiem wartości i kształtowaniem postaw. A możliwości wychowywania w szkole są dokładnie takie same jak w założeniach – należy jedynie dopasować określone założenia teoretyczne do potrzeb uczniów.

Z całą pewnością sięgamy także do psychologii, która pokazuje mechanizmy rządzące zachowaniami człowieka na poszczególnych etapach rozwoju, ale też odwołujemy się do tych dyscyplin, które odkrywają, w jaki sposób człowiek się uczy – myślę tu głównie o neuropsychologii. Sięgamy także do socjologii, ekonomii, prawa. Nie można zapomnieć o filozofii. Adam Grobler nazwał pedagogikę nauką

pogranicza i to chyba najlepiej oddaje jej miejsce wśród innych nauk o człowieku.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest organizatorem konferencji „Gender mainstreaming w edukacji”, która odbędzie się maju tego roku. Pomysł ma kilka źródeł. Inicjatorką przedsięwzięcia, Agnieszka Gruszczyńska, zajmuje się problematyką „genderową” w swojej pracy naukowej na szczecińskiej polonistyce, ale też, mam takie wrażenie, „gender” powoli staje się rzeczywistością, a nie tylko akademicką metodologią. Czy nauczyciele są skłonni do wprowadzania w życie nowych koncepcji pedagogicznych?

Dobrze znam te zagadnienia, ponieważ w pracy uniwersyteckiej zajmuję się między innymi podejściem *genderowym* w świetle pedagogiki emancypacyjnej, budowanej na koncepcji społeczeństwa Jürgena Habermasa i modelu wychowania proponowanym przez Paulo Freire’a. Kiedy na zajęciach pojawiają się hasła w rodzaju feminizm, *gender* czy seksizm w szkole, to reakcje studentów wskazują na pilną potrzebę upowszechniania wiedzy o tych zjawiskach i rozumienia ich istoty.

Kiedyś na seminarium opowiedziałam doktorantom, że niemieckie feministki dokonały zaskakującego odkrycia – dwie trzecie czasu nauczycieli poświęca chłopcom, jedną trzecią dziewczynkom. Wszyscy stwierdzili, że to niemożliwe, bo przecież każdy z nich poświęca swoim uczniom tyle samo uwagi. Dopiero po jakimś czasie sprawdzili tę tezę we własnej praktyce szkolnej, „przyjrzeni się sobie” na lekcjach i stwierdzili, że tak jest istotnie. Kolejnym krokiem, jaki podejmuje pedagog jest poznanie źródeł takich zachowań nauczycieli. Na tej podstawie może podjąć wysiłki kierowane na zmianę. Być może z niektórymi teoriami trzeba się oswoić, poznać je, zrozumieć, żeby następnie skutecznie wprowadzać je w życie.

Nauczyciel wspierający rozwój dzieci (a także dorosłych) jest osobą nieustannie zmieniającą siebie, rozwijającą się. Zyskuje przez to wiarygodność. A to jest podstawa interakcji wychowawczych, niezależnie od wyznawanych koncepcji pedagogicznych.

Dziękuję za rozmowę.

Świadomość ciała i przestrzeni

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne

Joanna Michalska

nauczyciel wychowania fizycznego,
fizjoterapeuta w Publicznym Przedszkolu Specjalnym nr 21 w Szczecinie

Metoda Ruchu Rozwijającego to opracowany w latach sześćdziesiątych przez Weronikę Sherborne system ćwiczeń, który wywodzi się z naturalnych potrzeb dziecka, zaspokajanych podczas wspólnej zabawy z rodzicem. W trakcie ćwiczeń dziecko doświadcza ruchu, uczy się wyrażania emocji, nawiązywania kontaktów i porozumiewania się. Ideą tej metody jest posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapii tego rozwoju.

Metoda Weroniki Sherborne ze względu na swoją naturalność i prostotę jest uniwersalna – można ją stosować zarówno w pracy z dziećmi, jak i dorosłymi, z osobami o różnych zaburzeniach rozwojowych, a także o prawidłowym rozwoju. Z uwagi na swoje zalety, terapia ruchowa powinna stanowić stałą część programu edukacyjnego dla dzieci upośledzonych w rozwoju umysłowym, jako metoda wspomagająca rozwój psychoruchowy i wyrównująca opóźnienia rozwojowe.

Zajęcia ruchowe prowadzone metodą Ruchu Rozwijającego (MRR) z dziećmi niepełnosprawnymi mają na celu:

- dostarczyć dziecku takich fizycznych doznań, które pobudzą świadomość ciała, poprawią kontrolę nad nim i spowodują dobre samopoczucie;
- pomóc dziecku w nawiązywaniu, w miarę jego możliwości, kontaktu z drugą osobą;
- zapewnić dopływ odpowiednich bodźców, które pomogą dziecku rozwinąć własne możliwości;
- wspierać i wzmacniać niezależność oraz wyzwalać inicjatywę, kiedy to tylko możliwe.

Udział w zajęciach MRR stwarza dziecku niepełnosprawnemu okazję do poznania własnego ciała, usprawnienia jego motoryki, poczucia swojej siły, sprawności i związanych z tym możliwości ruchowych. Poprzez ruch dziecko rozwija świadomość własnego ciała, świadomość przestrzeni i działania w niej oraz dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu. Podczas ćwiczeń ruchowych dzieci poznają przestrzeń, w której się znajdują, dzięki czemu czują się w niej bezpieczniej, stają się bardziej aktywne, przejawiają większą inicjatywę.

Pracując z dziećmi upośledzonymi, należy pamiętać o tym, że proces ich rozwoju społecznego wciąż trwa i często jest zaburzony. Wiele dzieci nie umie nawiązywać kontaktu i wspólnie się bawić. Od dziecka upośledzonego umysłowo nie oczekujemy, od pierwszego spotkania, współpracy z innymi dziećmi. Zajęcia w grupie są dla nich szansą na zdobywanie i wzbogacanie doświadczeń społecznych, mogą im pomóc w nauce bycia z innymi, zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi, oraz być źródłem czerpania satysfakcji z różnych form kontaktów społecznych. Aby było to możliwe, musimy zadbać przede wszystkim

o właściwy klimat w grupie, czyli poczucie bezpieczeństwa i wzajemne zaufanie. Zachęcamy je do wspólnej zabawy, staramy się, aby podczas zajęć zachowywały się naturalnie i spontanicznie, aby były radosne. Dziecku, które pierwszy raz uczestniczy w zajęciach, dajemy czas, aby oswoiło się z nową sytuacją. Nie zmuszamy do uczestnictwa w zajęciach – pozwalamy, aby początkowo było tylko obserwatorem.

Ważne jest, aby udział w zajęciach rozpocząć jak najwcześniej, gdy dziecko jest jeszcze małe. Umożliwi to utrzymywanie jego ciała w większej ruchliwości oraz pomoże w nawiązywaniu kontaktów z innymi.

Większość ćwiczeń, szczególnie początkowych, prowadzimy na podłodze. Zaczynamy od ćwiczeń łatwiejszych, stopniowo zwiększając ich stopień trudności. Po ćwiczeniach dynamicznych proponujemy ćwiczenia relaksacyjne.

W metodzie Weroniki Sherborne wyróżnia się kilka kategorii ćwiczeń:

Ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała

Mają na celu stopniowe poznanie poszczególnych części ciała. Szczególną wagę przywiązuje się do brzucha, pleców, pośladków, nóg i rąk, głowy i twarzy.

Przykłady:

- ślizganie się w kółko na brzuchu lub na plecach,
- kręcenie się w kółko na pośladkach (w pozycji siedzącej),
- uderzanie palcami o podłogę, poklepywanie głowy, brzucha, kolan, barków.

Ćwiczenia pozwalające zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu

Ich celem jest poznanie otoczenia, wykształcenie orientacji w przestrzeni, by czuć się w niej swobodnie.

Przykłady:

- jedna osoba robi „mostek”, a druga na czworakach przechodzi pod, przez, nad, dookoła itp.,
- część grupy tworzy „tunel”, a reszta czołga się pod tunelem na plecach lub na brzuchu.

Ćwiczenia ułatwiające nawiązanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą

Rozwijają i uczą koncentracji oraz zwracania uwagi na osobę, z którą się współdziała w czasie ćwiczeń. Ze względu na typ ruchu związki międzyludzkie klasyfikuje się jako: ruch „z”, ruch „przeciwko”, ruch „razem”.

W ćwiczeniach wykorzystujących ruch „z” jeden partner jest bierny, drugi zaś aktywny i opiekuńczy względem niego.

Przykłady:

- „kołyska” – dorosły w siadzie obejmuje dziecko ramionami, nogami i tułowiem i buja się z nim z boku na bok,
- „koń na biegunach” – pozycja jw., bujanie się w przód i w tył,
- „turlanie” – dorosły siedzi z wyprostowanymi nogami i toczy dziecko leżące w poprzek jego nóg w dół, do kostek, i w górę, z powrotem do ud.

Celem ćwiczeń wykorzystujących ruch „przeciwko” jest uświadomienie uczestnikom ich własnej siły przy współdziałaniu z partnerem.

Przykłady:

- „walka kogutów” – dzieci w przysiadzie odpychają się dłońmi,
- „przepychanie” – jeden popycha, drugi nie daje się przewrócić,
- „odklejanie” – dorosły leży na podłodze z szeroko rozłożonymi rękoma i nogami, jakby „przyklejony” do podłogi, dziecko próbuje wytrącić go z tej pozycji, „odkleić” od podłogi.

Do ćwiczeń wykorzystujących ruch „razem” potrzebne jest jednakowe zaangażowanie partnerów. Wymagają one wzajemnego zaufania, zrozumienia, współpracy i równego wkładu wysiłku fizycznego.

Przykłady:

- „dobieranie czwórkami” – trzy osoby wędrują po sali na czworakach, z jednym dzieckiem leżącym w poprzek ich pleców,
- „huśtanie” – dwóch dorosłych buja dziecko, trzymając je za kostki i nadgarstki,
- „wiosłowanie” – dorosły z dzieckiem siedzą naprzeciw siebie, trzymając się za ręce, i na zmianę kładą się na plecy.

Metoda Weroniki Sherborne umożliwia dzieciom upośledzonym umysłowo zaspokoić nie tylko potrzeby społeczne i poznawcze, ale również bardzo dla nich ważną potrzebę ruchu. Ruch jest zabawą, która daje poczucie radości i umożliwia dziecku sięgnięcie z innymi, co jest bardzo ważne dla dzieci upośledzonych. Projektując zajęcia, warto pamiętać, że mają one pomóc dziecku w poznaniu siebie, w poznaniu innych, nabrać pewności siebie i wiary we własne możliwości – a przede wszystkim przynosić radość płynącą z nieskrępowanego ruchu oraz możliwość pozytywnych doświadczeń w kontakcie z innymi.

Literatura

- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dzieci*, WSiP, Warszawa 1992.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, PWN, Warszawa 1999.

Nauczyć radości

Terapie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo

Agnieszka Janucka-Popiołek, Edyta Paluda

Zespół Szkół Specjalnych nr 10 w Szczecinie

Od kilku lat w ZSS nr 10 w Szczecinie funkcjonują dwa zespoły rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci i młodzieży głęboko upośledzonej umysłowo.

Jest to jedyna w naszym mieście publiczna placówka świadcząca takie usługi. Edukacja odbywa się na dwóch poziomach: dla dzieci młodszych (11–16 lat) i młodzieży (powyżej 20 roku życia). Rodzaj i sposób prowadzenia zajęć określa rozporządzenie MEN-u ze stycznia 1997 roku.

Jednym z naszych zadań jest opracowywanie indywidualnych programów edukacyjno-wychowawczych dla każdego ucznia. Programy te są tworzone w oparciu o diagnozę dziecka, zebraną dokumentację (medyczną, psychologiczną, pedagogiczną), wywiad z rodzicami, konsultacje ze specjalistami oraz poczynione przez nas obserwacje. W swojej codziennej pracy stosujemy różnorodne metody i techniki stymulacji dziecka: „poranny krąg”, dogoterapię, muzykoterapię, aromatoterapię, usprawnianie według Knillów, elementy metody Weroniki Sherborne, elementy kinezylogii edukacyjnej, techniki plastyczne, zabawy paluszkowe, elementy sali doświadczenia świata, elementy SI, żywy, techniki relaksacyjne oraz szeroko pojętą pracę z ciałem. Formy pracy są dostosowane do możliwości rozwojowych każdego ucznia.

Praca z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu głębokim opiera się na wiedzy o wczesnych etapach rozwojowych człowieka. W oparciu o te etapy, naszą pracę z uczniem prowadzimy na czterech, opisanych niżej, poziomach rozwojowych.

Pierwszy poziom: praca na odruchach wrodzonych

Istnieje grupa dzieci, które nie są w stanie samodzielnie wykonać ruchu jakiegokolwiek części ciała. Cała aktywność dzieci na tym poziomie rozwojowym opiera się na wrodzonych automatyzmach – „mechanizmach odruchowych”. Odruchowe jest bicie serca, przełykanie, mruganie, oddychanie. Oprócz odruchów podtrzymujących życie, u dzieci tych występują odruchy charakterystyczne dla wieku niemowlęcego lub wczesnodziecięcego. Te odruchy (chwytny dłoni, kroczy, odruch Moro, ATOS) to jedyna odpowiedź ucznia na bodziec zewnętrzny – celowe działanie nauczyciela. Na tym etapie rozwojowym najważniejsza jest praca na „przetwarzanych odruchach wczesnodziecięcych”, które należy wywoływać przy różnych okazjach.

Bardzo istotna jest także „stymulacja bazowa na zmysłach”. Zmysł wzroku stymulujemy poprzez dostarczanie bodźców świetlnych o różnym natężeniu, wykorzystując pracę w ciemni, pokazując obrazy kontrastowe. Staramy się, aby w polu widzenia dziecka znajdowały się przedmioty pozostające w ciągłym ruchu. Zmysł słuchu stymulujemy, dostarczając dźwięki zarówno o niskiej, jak i wysokiej częstotliwości, a także dużo mówiąc do dziecka, gdyż mowa często wywołuje odruch orientacyjny. Warto stymulować także zmysły smaku i zapachu, dostarczając różnorodnych wrażeń. Ważne są również reakcje dziecka na różne rodzaje dotyku i używane materiały. Dzieci reagują także na doznania płynące ze środka ciała. Jednym z nich jest wrażenie spowodowane zmianą położenia ciała. Doznania te stymu-

lujemy, wykorzystując: huśtawki, hamaki, krzesła obrotowe, walce, piłki. Najważniejszym obszarem stymulacji powinna być jednak twarz dziecka, bowiem to od niej rozpoczyna się proces opanowywania przez dziecko ruchów całego ciała. Stosujemy tutaj masaż twarzy i jamy ustnej oraz regulacyjną terapię ustno-twarzową.

Drugi poziom: praca z dziećmi, które nie chwytają przedmiotów pod kontrolą wzroku

Na tym etapie nadal prowadzimy stymulację zmysłową. Ale najważniejsza jest praca z ręką, zwłaszcza z dłonią. Układamy dziecko w takich pozycjach, aby mogło swobodnie dotykać różnych przedmiotów. Dotykamy ręką dziecka przedmiotów o różnej fakturze, twardości, temperaturze, wielkości. Pozwalamy dotykać swojej twarzy i prowadzimy rękę dziecka do jego twarzy. Bardzo ważne jest, aby dziecko mogło przyglądać się własnym dłoniom i ich ruchom. Kolejnym procesem na tym etapie jest budowanie wspólnego pola uwagi, czyli przerzucanie uwagi dziecka z doznań wewnętrznych na przedmioty zewnętrzne.

Trzeci poziom: praca z dziećmi, które chwytają przedmioty pod kontrolą wzroku, ale nie szukają przedmiotu schowanego na ich oczach

Na tym etapie nadal prowadzimy stymulację zmysłową, budujemy wspólne pole uwagi. Tutaj następuje rozwój manipulacji (uderzanie przedmiotem o podłoże, potrząsanie, puszczanie, przekładanie z ręki do ręki, wkładanie do buzi, szuranie o podłoże). Manipulacja ma miejsce wtedy, gdy dziecko potrafi oddzielić środek do osiągnięcia celu (np. potrząsanie dłonią trzymającą grzechotkę) od samego celu (dźwięku grzechotki). Dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim manipulują niespecyficycznie: każdy przedmiot badają w ten sam sposób, używając tych samych schematów. Naszym zadaniem, na podstawie opanowanych przez dziecko schematów działań, jest pomoc w łączeniu tych schematów w bardziej złożone ciągi zachowań.

Czwarty poziom (intencjonalny): praca z dzieckiem szukającym przedmiotu ukrytego na jego oczach

Terapia nadal obejmuje stymulację zmysłową i rozwój manipulacji. Na tym etapie zaczyna się rozwój komunikacji intencjonalnej – uczeń jest świadomym nadawcą i odbiorcą informacji. Początkiem może być wykorzystanie przez dziecko prostego gestu: wskazanie czegoś palcem lub oczami i spojrzenie na nauczyciela. Wprowadzamy symbole jako

bodźce zapowiadające każdą czynność (symbole jednoznaczne: trójwymiarowe lub dwuwymiarowe). Trzeba przy tym pamiętać, że dla naszego ucznia najważniejszym sposobem komunikowania się będzie mowa ciała i język emocji.

Zabawa i aktywność

Do pełnego rozwoju ucznia niezbędne jest stymulowanie rozwoju społecznego i emocjonalnego na wszystkich etapach rozwoju oraz praca nad rozbudzaniem aktywności własnej i możliwości „wyrażania” własnego zdania.

Spośród dostępnych terapii, w naszej pracy szczególnie sprawdza się bardzo lubiany przez uczniów „poranny krąg”, czyli stymulacja polisensoryczna. Dowodem na to jest oczekiwanie na te zajęcia oraz duże zainteresowanie i aktywność w czasie ich trwania. Ćwiczenia odbywają się według ogólnie znanego schematu. Przewidywalność i rytualizacja pozwala stworzyć dziecku poczucie bezpieczeństwa, na które wpływa także stałość miejsca, znane sprzęty, dekoracje, osoby. Ważne, jeśli nie najważniejsze, są emocje i nastawienie, z jakimi przystępujemy do pracy.

W czasie „porannego kręgu”, którego istotą jest komunikacja i budowanie więzi, staramy się poszukiwać i wykorzystywać jak najlepsze sposoby i drogi komunikacji z dzieckiem. Odczytywanie komunikatów wysyłanych przez dziecko pozwala nam lepiej je zrozumieć i zaspokoić jego potrzeby w danej chwili. Każdego ucznia traktujemy w sposób wyjątkowy, zaspokajając w ten sposób jego potrzebę bycia zauważonym i docenionym. Zawsze nagradzamy tego, kto wykaże się choćby najmniejszym zaangażowaniem i aktywnością, czy podjęciem tylko próby wykonania zadania. Takie wyróżnienie dopinguje do działania i buduje w dziecku wiarę w osiągnięcie sukcesu.

Zajęcia „porannego kręgu” oparte są o świat przyrody otaczającej każdego z nas, o zmiany w niej zachodzące oraz dostępne bogactwa i zjawiska. Każde dziecko natomiast ma w sobie naturalną potrzebę wielozmysłowego poznawania najbliższego środowiska.

Należy pamiętać, że dziecko niepełnosprawne także pragnie być aktywne i poznawać świat zmysłami, które potrafi wykorzystać. Ważnym zadaniem nauczyciela jest tutaj wspomaganie dziecka w tych dążeniach poprzez dostarczanie mu jak największej ilości bodźców i doświadczeń. Poprzez zajęcia staramy się w sposób prawidłowy i pełny zaspokajać potrzebę poznawczą uczniów, przybliżyć im w sposób zrozumiały otaczający świat, przygotować na to, co może ich spotkać, przekazać wiedzę, nauczyć różnych umiejętności i czerpania zadowolenia z życia.

Samodzielne, aktywne odkrywanie świata

Magdalena Marczak-Pilipczuk

nauczyciel wychowania przedszkolnego, pedagog specjalny
w Przedszkolu Publicznym nr 9 „Słoneczna Dziewiątka” w Szczecinie

*Dziecko nie jest pustym naczyniem,
które napełniliśmy naszą wiedzą
i które zatem nam wszystko zawdzięcza.
Odwrotnie, to dziecko zbudowało człowieka
i nie ma nikogo, kto nie zostałby stworzony
przez dziecko, którym sam kiedyś był.*

Maria Montessori

System Marii Montessori jest dziś znany na całym świecie. Ja korzystam z niego od dwóch lat, wdrażając własną innowację pedagogiczną *Wszystko, co najlepsze dla najmłodszego. Praca pedagogiką M. Montessori z dzieckiem w wieku przedszkolnym*.

Dlaczego właśnie Montessori? Jest to chyba jeden z najatrakcyjniejszych i najbogatszych w materiał systemów nauczania na poziomie przedszkola. Jak mówiła Montessori „najważniejszy okres w życiu to nie czas studiów uniwersyteckich, ale pierwszy okres – od urodzenia do szóstego roku życia”, czyli wiek przedszkolny. Dlaczego więc mamy tego nie wykorzystywać i nie nauczyć dzieci odkrywania świata w najprostszym i najbardziej dostępnym dla nich sposób. W dobie telewizji oraz gier komputerowych dla dziecka atrakcyjna zaczyna być prostota otoczenia, w jakim się znajduje. Proste drewniane regały, ograniczona i niepowtarzalna ilość materiału, proste pomoce wykonane z drewna, podkładki i dywaniki wytyczające własną przestrzeń stają się odpowiedzią na naturalną potrzebę dziecka dążącego do ruchu i doświadczania, a co za tym idzie – samodzielnego aktywnego odkrywania świata.

Istota tej pedagogiki sprowadza się do stwierdzenia: „ponieważ każde dziecko jest inne, powinno rozwijać się według własnych indywidualnych możliwości i w (...) indywidualnym tempie”. Idea ta wspaniale sprawdza się w przedszkolu, a szczególnie w grupie integracyjnej, w której pracuję. Daje po-

zytywne rezultaty w pracy z dziećmi zdrowymi, jak i niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z cechami autystycznymi, z zespołem Downa oraz innymi chorobami genetycznymi czy zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, które utrudniają funkcjonowanie danego dziecka w grupie ogólnodostępnej. Pozytywne efekty metody Montessori widać również w pracy z dziećmi zdolnymi.

Podstawą metody Montessori jest nauczanie polisensoryczne, które jest bardzo ważne w zdobywaniu przez dziecko doświadczeń i wiedzy, ponieważ odbywa się poprzez jednoczesne wykorzystywanie wielu zmysłów. Jest to najlepszy sposób kształcenia i wychowania, opiera się bowiem na wnikliwym poznaniu każdego dziecka. Nauczyciel udziela dziecku wskazówek tylko wtedy, gdy ono samo o to poprosi, w myśl zasady „Pomóż mi to zrobić samemu”. Pedagogika Montessori umożliwia dziecku taki rozwój, aby było ciekawe świata, otwarte i pewne siebie.

Otoczenie, w jakim przebywają dzieci, ma znaczący wpływ na ich rozwój. Dotyczy to również przedszkola, w którym spędzają większą część dnia. Aby zapewnić dzieciom otoczenie sprzyjające ich rozwojowi, materiały do pracy w naszej sali są podzielone na kilka działów, które odpowiadają pojawiającym się w wieku przedszkolnym „wrażliwym fazom”:

- materiał do ćwiczeń, czyli przybory do przesypywania, przelewania, sortowania, składania, wiązania, zapinania, zamykania itp.;
- materiał do kształcenia zmysłów: wzroku, dotyku, słuchu, smaku, węchu; materiał wprowadzający w świat wymiarów, kształtów, powierzchni i brył;
- materiał do edukacji językowej, wprowadzający w sztukę pisanie, czytanie, rozwijający mowę dziecka;

- materiał do edukacji matematycznej: w przystępny sposób tłumaczący świat matematyki (działań matematycznych);
- materiał do wychowania kosmicznego wychodzący naprzeciw zainteresowaniu dzieci otaczającym je światem;
- inne pomoce dydaktyczne spełniające wymogi pedagogiki Montessori, np. przygotowane przez nauczyciela.

Pomoce te pobudzają i wspierają rozwój dziecka, ale spełniają też ważne zasady:

- zasadę estetyki – wszystkie przedmioty w otoczeniu muszą przyciągać swym wyglądem uwagę dziecka;
- zasadę jednej trudności – budowa materiału jest przejrzysta, ma tylko jeden określony problem do rozwiązania;
- zasadę kontroli błędu – dziecko samo może zauważyć błąd, który popełniło;
- zasadę ograniczenia – wszystkie materiały są w jednym egzemplarzu;
- zasadę kontynuacji – cały materiał rozwojowy jest ze sobą logicznie powiązany i stanowi integralną całość.

Zasady pedagogiczne, jakie panują w naszej grupie, są oczywiście zgodne z założeniami Marii Montessori. Są to:

- zasada swobodnego wyboru materiału – dziecko pracuje z tym, z czym chce;
- zasada swobodnego wyboru miejsca pracy – dziecko pracuje tam, gdzie chce;
- zasada swobodnego wyboru czasu pracy – dziecko pracuje kiedy i jak długo chce;
- zasada swobodnego wyboru formy pracy – dziecko pracuje samo lub w grupkach;
- zasada porządku – wszystko ma swoje stałe miejsce;
- zasada ograniczenia – materiały są w pojedynczych egzemplarzach i pojedynczych zestawach; stosuje się je zgodnie z przeznaczeniem; dziecko pracuje w miejscu, które samo sobie wybrało; nie przeszkadza innym (ani dzieciom, ani nauczycielowi); jeśli coś wybrało, powinno to skończyć;
- zasada izolowania trudności – jeśli dziecko poznaje wielkości, to pracuje z odpowiednim materiałem;
- zasada kontynuacji – każdy materiał stanowi ogólnie długiego łańcucha; kolejne ogniwo ma cechy poprzedniego plus dodatkową;
- zasada transferu – umiejętności opanowane podczas pracy z materiałem przenoszone są na otaczające dziecko środowisko, np. składanie podkładek prowadzi do nauki składania ubrań, wiązanie ramek pomoże w nauce wiązania butów;

- zasada własnego działania i powtarzania – jeśli dziecko chce skakać, to skacze, jeśli chce powtarzać to samo zadanie, to powtarza – rozwija się bowiem zgodnie z programem wyznaczonym przez swoje zainteresowania, potrzeby i możliwości;
- zasada samokontroli – nauczyciel nie musi oceniać, poprawiać, chwalić; informacja zawarta w materiale pozwala dziecku samemu sprawdzić poprawność wykonanej pracy, znaleźć błąd i go poprawić.

Nauczyciel ma indywidualny kontakt z każdym dzieckiem, pomaga, ale nie wyręcza. Prowadzi obserwacje, żeby wiedzieć, czemu poświęcić więcej uwagi. Zasadniczą formą pracy w naszej grupie są zajęcia podstawowe, w czasie których dziecko poznaje sposoby korzystania z proponowanych mu materiałów (wprowadzenie materiału). Nauczyciel prowadzi również „trójstopniowe lekcje nazw” z jednym dzieckiem lub całą grupą (wprowadzenie dziecka w określone pojęcia, działania, umiejętności). Najbardziej jednak specyficzną formą pracy (zgodną z pedagogiką Montessori) są w naszej grupie lekcje ciszy. Są to lekcje, które nie tylko ograniczają hałas, ale stwarzają także okazję do podejmowania wysiłku, ćwiczenia woli, wytrwałości i świadomego izolowania się od bodźców zewnętrznych. Mimo to są one relaksujące i dają dzieciom wiele radości i satysfakcji.

Dzięki pracy pedagogiką Marii Montessori dzieci (zarówno zdrowe, jak i niepełnosprawne) wiele zyskują, m.in.:

- rozwijają samodzielność i wiarę we własne siły,
- wypracowują szacunek do porządku i do pracy,
- wypracowują zamiłowanie do ciszy i w tej atmosferze pracują indywidualnie i zbiorowo,
- osiągają długotrwałą koncentrację nad wykonywanym zadaniem,
- wypracowują postawę posłuszeństwa opartego na samokontroli, a nie na zewnętrznym przymusie,
- są niezależne od nagrody,
- posiadają postawę wzajemnej pomocy bez rywalizacji,
- mają szacunek dla pracy innych,
- rozwijają indywidualne uzdolnienia i umiejętności współpracy,
- osiągają spontaniczną samodyscyplinę wynikającą z dziecięcego posłuszeństwa.

Rodzice, obserwując namacalne postępy i umiejętności u swoich dzieci, często przychodzą do mnie i mówią, że widzą u swoich dzieci przyrost wiary we własne możliwości i poczucia własnej wartości, samodzielność w działaniu i wytrwałość w dążeniu do celu.

Oto kilka przykładowych zajęć, jakie przeprowadziłam zgodnie z pedagogiką Marii Montessori:

Jesienna lekcja ciszy

Cele:

- utrwalenie cech charakterystycznych dla jesieni;
- rozpoznawanie i nazywanie owoców i warzyw;
- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu;
- wyostrenie zmysłu słuchu, smaku, dotyku, wzroku.

Wspólnie ułożyliśmy kalendarz pór roku, aby określić tę aktualną, następnie wybraliśmy ze skrzyni skarbów cechy charakterystyczne dla jesieni i opisaliśmy ją. Stworzyliśmy również bukiet z jesiennych słoneczników i chryzantem oraz poznawaliśmy „smak” jesieni. Poprzez zmysł smaku i dotyku rozpoznawaliśmy jesiennie owoce i warzywa, odkrywaliśmy zalety dyni. Następnie doświadczaaliśmy jesiennych temperatur przy pomocy butelek termicznych, szukaliśmy jesieni w muzyce, słuchając Vivaldiego, a także tworzyliśmy własne jesiennie pejzaże. Na koniec wszyscy schowaliśmy się pod naszym „parasolem przyjaźni” – nieodzownym atrybutem jesieni.

Walentynkowa lekcja ciszy

Cele:

- zrozumienie pojęć „miłość” i „przyjaźń”;
- określanie „miłości” i „przyjaźni” przymiotnikami;
- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu;
- wyostrenie zmysłu słuchu, smaku, dotyku, wzroku.

Już kilka dni wcześniej umówiliśmy się, że tego dnia przyjdziemy ubrani na czerwono. Najpierw przygotowaliśmy stół, który nakryliśmy białym obrusem i próbowaliśmy wyjaśnić sobie: co to właściwie jest miłość oraz przyjaźń? Następnie nasz obrus udekorowaliśmy sercami oraz ustawiliśmy na nim wazon, w którym ułożyliśmy piękny czerwony bukiet z kwiatów symbolizujących najpiękniejsze uczucie, jakim jest miłość. Każdy wybrał sobie różę, sprawdził czy pachnie i włożył do kosza, pamiętając, że ta róża to nasza grupowa miłość, przyjaźń, dobroć i tolerancja. Ponieważ tego dnia nie wszyscy byli obecni, więc w ich imieniu także włożyliśmy kwiaty i skomponowaliśmy z nich bukiet.

Następnie próbowaliśmy nazwać naszą miłość – miłość do rodziców, przyjaciół, rodzeństwa, dziadków, kolegów i koleżanek... Postanowiliśmy sprawdzić, jaka ona może być, i okazało się, że ciepła a nawet momentami gorąca – dzięki termicznemu sercu.

Przy pomocy czekoladowych pierników szukaliśmy innych przymiotników określających miłość i okazało się, że potrafi ona być zarówno słodka, jak i gorzka.

Był to bardzo wyjątkowy dzień, pełen niespodzianek i – jak się okazało – prezentów. U jednej z dziewczynek kolega naszego przedszkolnego „Amorka” zostawił dla każdego walentynkowego lizaka w kształcie serca. Zostawił także list, w którym napisał, że to dla miłych, uczynnych i kochających się „Stokrotek”. Na koniec było ćwiczenie sprawnościowe: chętne dzieci mogły przejść z wielkim sercem – symbolem naszej grupowej przyjaźni – po narysowanym na podłodze kształcie elipsy.

Chodzenie po elipsie z przedmiotem

Cele:

- doskonalenie umiejętności chodzenia;
- doskonalenie umiejętności chodzenia z przedmiotem;
- kształtowanie orientacji w schemacie ciała;
- samokontrola ruchowa.

Przy włączonej cicho muzyce dzieci spacerowały po narysowanej na podłodze elipsie, starając się utrzymać równe tempo i bezpieczną odległość od kolegów. W rękach trzymały: różne naczynia z wodą, naczynie z wodą i pływającą w niej zapaloną świeczkę. Nauczyliśmy się w ten sposób zachowywać bezpieczny odstęp, równomiernie oddychać, utrzymać tempo. Przez cały czas staraliśmy się nic nie mówić. Mimo że nie było to łatwe zadanie, po zajęciach wszyscy czuliśmy się zrelaksowani i wypoczęci.

Praca z materiałem

- praca z kolorowymi ornamentami
cel: zabawa kształtem i kolorem, kształtowanie zmysłu stereognostycznego.
- praca z patykami liczbowymi i kartami do patyków liczbowych
cel: przeliczanie do 10, poznanie liczb 1–10 we wszystkich aspektach liczby, przygotowanie do liczenia powyżej 10.
- praca z dwupoziomowym sześcianem
cel: nabywanie umiejętności koordynacji wzrokowo-ruchowej, ćwiczenie uwagi i koncentracji, nabywanie umiejętności budowania sześcianu z elementów.

Literatura

- Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Kraków 2003.
Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 1997.
Guz S., *Edukacja w systemie Montessori*, Lublin 1998.

Spotkania socjoterapeutyczne

Anna Szipluk

**nauczyciel doradca metodyczny nauczania specjalnego i integracyjnego
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Przez lata termin „socjoterapia” był stosowany wyłącznie w lecznictwie psychiatrycznym w celowo zorganizowanym środowisku społecznym. Akcentowano terapeutyczne znaczenie grupy oraz kontaktów zachodzących między jej członkami. Obecnie pojęcie to coraz częściej pojawia się również w praktyce pedagogicznej, szczególnie zaś w pracy z dziećmi i młodzieżą z zachowaniami problemowymi.

Czym jest socjoterapia?

Socjoterapia to świadoma aktywność polegająca na operowaniu środkami psychologicznymi w celu udzielania pomocy osobom cierpiącym. Współczesne podejście do socjoterapii, proponowane przez Ośrodek Rozwoju Umiejętności Wychowawczych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego zawarte w pracy J. Strzemiecznego, mówi o tym, że socjoterapia polega na celowym stwarzaniu dzieciom i młodzieży warunków umożliwiających zmianę sądów o rzeczywistości i sposobów zachowań. Zalicza się ją do procesów korekcyjnych o charakterze leczniczym adresowanych do dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi. Zajęcia socjoterapeutyczne mają postać ustrukturalizowanych spotkań grupowych, które służą realizacji celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych.

Popularność tej metody zapewne wynika stąd, iż zapełnia ona lukę w sposobach udzielania pomocy psychologicznej dzieciom i młodzieży. Termin „socjoterapia” rozpowszechnił się na tyle, że ma się wrażenie, iż stał się słowem kluczowym dla wszelkich form aktywności wychowawczej, korekcyjnej i leczniczej, tracąc swoje pierwotne znaczenie. Pobieżna analiza rozumienia tego pojęcia na stronach internetowych wskazuje na jego wieloznaczność. Wspólnym elementem różnych definicji jest akcentowanie roli zorganizowanego środowiska, grupy i zachodzących w niej kontaktów między osobami, które podtrzymują zmianę terapeutyczną. Obecnie

termin „socjoterapia” jest najczęściej określany jako metoda pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk dysfunkcyjnych wychowawczo.

Praca w grupie socjoterapeutycznej

Socjoterapia wymaga istnienia grupy terapeutycznej, która staje się podstawowym kontekstem i katalizatorem pojawiającej się zmiany. Oddziaływanie terapeutyczne opiera się na dwóch zasadniczych założeniach:

1. Relacje międzyosobowe zachodzące w grupie mają dla uczestników znaczenie korektywne.
2. Pozytywne doświadczenie w relacjach z ludźmi wpływa na zmianę sądów poznawczych dotyczących siebie, innych osób, korygując skutki negatywnych doświadczeń społecznych, co niesie ze sobą szansę na zmianę zachowania.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że w procesie jakiegokolwiek zmiany w grupie socjoterapeutycznej ważna jest postawa terapeuty i jego relacje z grupą. Pełnienie roli socjoterapeuty wymaga rzetelnego studium teoretycznego i długiej praktyki. Przedmiotem dyskusji jest jednak nadal zagadnienie: jakich szczególnych kompetencji należy dostarczać przyszłemu socjoterapeucie. Rozumienie roli terapeuty jako uczestnika dialogu wewnątrzrodzinnego pojawiło się po okresie funkcjonowania dwóch następujących po sobie modeli terapeuty, jako sędziego i jako eksperta. Terapeuta-sędziego uznawał za swoje podstawowe zadanie podjęcie walki z patologią rodziny. To powodowało, że rodzice tzw. trudnych dzieci, stawiani niejednokrotnie w roli oskarżonych, zachowywali się defensywnie. To z kolei w oczach terapeutów uchodziło za potwierdzenie istnienia patologii. W rezultacie terapeuta był coraz bardziej przekonany o patologii rodziny i równocześnie coraz wyraźniej dostrzegał wymykanie się rodziny spod jego wpływu. Terapeuta-ekspert porzucał rolę sędziego, wydającego wyroki i naklejającego etykiety, a stawał

się coraz bardziej neutralnym i wnikliwym obserwatorem rzeczywistości rodzinnej. Postawienie przez terapeutę nawet dobrej diagnozy nie wystarczy jednak do zmiany zachowań członków rodziny. To dopiero od jego działań zależy, jakie młody człowiek zgromadzi doświadczenia. Istotne jest to, aby były to doświadczenia odmienne od dotychczasowych, tzw. korekcyjne. Bezwarunkowa akceptacja, stabilny, oparty na zaufaniu kontakt, bezpieczna atmosfera – to niektóre źródła nowych doświadczeń, mogących eliminować stan ciągłej gotowości i czujności. Już sama relacja terapeutyczna jest czynnikiem leczącym. Uczestnik nabywa informację, że ktoś dorosły go szanuje, uznaje, rozumie, a dzięki temu znosi sąd urazowy typu „nikt mnie nie kocha”.

W pracy socjoterapeutycznej mocno akcentuje się odreagowanie emocjonalne (wymienia się je jako jedno z głównych zadań), które umożliwia edukację w zakresie rozumienia przeżywanych uczuć i uwrażliwia na stany przeżywane przez inne osoby, co z kolei prowadzi do poprawy stosunków z otoczeniem. Najczęściej doświadczeniom urazowym towarzyszy trauma, poczucie krzywdy, odrzucenia, obawa, gniew, złość, będące wynikiem doznawanych w przeszłości lub aktualnie trudnych stanów emocjonalnych, stanów derywacji. Poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia i formy aktywności uczestnicy mają możliwość podzielenia się swoimi przeżyciami w atmosferze akceptacji i zrozumienia. W socjoterapii „grupa staje się terenem doświadczeń społecznych, płaszczyzną interakcji oraz powstawania więzi”¹. Przebywanie w grupie socjoterapeutycznej daje szansę na aktywność, zmniejszając tym samym poczucie izolacji społecznej. Odmienne reguły niż w formalnej grupie społecznej, np. w klasie, szczególne normy komunikacyjne (mówimy do siebie po imieniu, słuchamy innych itp.), zbiorowość zamknięta, określony czas przebywania, stałe miejsce spotkania, wspólne rytuały to elementy, które sprzyjają budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Ponadto uczestnictwo w grupie to także zaspokojenie podstawowych potrzeb nastolatków, a zatem „grupa i zdarzenia, które mają w niej miejsce, stanowią ważny czynnik leczący, występujący samoistnie i celowo powodowany”². To aktywność uczestników ukierunkowana poprzez odpowiednio dobrane gry, zabawy, ćwiczenia jest źródłem zmiany. Głównym zaś dynamizmem zmiany są wewnętrzne pokłady jednostki, psychiczne zasoby. Zmiana sądów na temat własnej osoby (kształtowanie realistycznego „ja”) ma istotne znaczenie. Warunkiem zaś zaistnienia pozytywnej zmiany jest zorganizowana struktura społeczna, stanowiąca kontekst edukacyjny i społeczny³. To odpowiednio zorganizowana społeczność (osoby dorosłe i uczest-

nicy) wywiera dzięki odpowiednim modelom zachowań zmianę sądów poznawczych uczestników i wpływa na ich zachowanie. Na podstawie założeń terapii poznawczo-behawioralnej przyjęto, że afekt i zachowanie są w dużej mierze wynikiem myślenia oraz że interwencje mogą doprowadzić do zmian w rozumowaniu, odczuwaniu i zachowaniu. Za pomocą odpowiednio dobranych technik uczestnik ma możliwość uzyskania dostępu do swoich myśli i przekonań (np. opisz, co myślisz, co może myśleć ktoś inny, co powiedziałbyś swojemu przyjacielowi, gdyby myślał w ten sposób). Podczas zajęć socjoterapeutycznych istotne jest zrozumienie, w jaki sposób interpretowane są wydarzenia i doświadczenia oraz rozpoznanie deficytów, które pojawiają się podczas przetwarzania poznawczego.

Socjoterapia a zmiany w zachowaniu

Proces leczenia oparty na spotkaniach grupowych odbywa się poprzez wzmocnienie zasobów wewnętrznych dziecka, budowanie sytuacji korekcyjnych, które są przeciwstawne do sądów urazowych, oraz na stworzeniu sytuacji sprzyjających kształtowaniu i poznawaniu siebie. Nieocenioną rolę pełnią tu tzw. pozytywne emocje. Wielu badaczy twierdzi, że „jednym z antidotów na destrukcyjne przeżycia są pozytywne stany pobudzenia. Doświadczenie ich podczas socjoterapii to próba nie tylko odwrócenia uwagi od niszczących emocji i zdarzeń urazowych, ale przede wszystkim idąca za nimi informacja o tym, że wszystko przemija, nawet złość, wstyd, niepokój, a pozytywne emocje: radość, duma, satysfakcja, życzliwość, współczucie są także udziałem ludzkiej egzystencji”⁴. Pozytywne doświadczenie emocjonalne podczas spotkań socjoterapeutycznych sprzyja uwalnianiu od licznych napięć, destrukcyjnych emocji dzięki możliwości wyrażania swojego bólu poprzez rysunek, bajkę, rozmowę czy zabawę. Dlatego bardzo ważne jest zrozumienie przeżyć uczestników oraz znajomość ich źródła, a także dobór właściwych technik i form aktywności adekwatnych do danego etapu rozwojowego. „Tworzenie warunków bezpiecznych psychologicznie oraz sytuacji wzbogacających świat stanów emocjonalnych o pozytywne przeżycia mogą sprzyjać procesowi zdrowienia”⁵. Wiek dojrzewania jest czasem szybkich przemian dokonujących się w człowieku. Młodzi są jak łąka na wiosnę. Po zimie może być na niej dużo brudnego śniegu, błoto, ale wiosna ma moc, która wszystko przezwycięża. Zieleń trawy pokonuje zimową szarość. Kwiaty wyrastają nawet na butwiejących resztkach. Tak samo młodzież charakteryzuje się ogromną siłą, mocą przemiany. Proces socjoterapeutyczny koncentruje się na zdobywaniu nowych

doświadczeń tu i teraz. Grupa socjoterapeutyczna może stać się „sprzymierzeńcem konstruktywnych zmian w zachowaniu i postawach wobec siebie i innych ludzi. Im więcej spotkania socjoterapeutyczne dostarczają istotnych jakościowo doświadczeń, niosących pozytywne przeżycia i nowe treści, tym większe prawdopodobieństwo transferu zmian na nowe warunki i ich utrwalanie”⁶. Efekt leczenia ulega wzmocnieniu wówczas, „gdy młody człowiek będzie miał okazję wypróbować nowe zachowanie, idące za zmieniającymi się przeświadczeniami o sobie, oraz nabyć podstawowe umiejętności psychologiczne i społeczne stosowne do wieku i problemu”⁷. W socjoterapii uczestnik uczy się odpowiedzialności za siebie i swoje zachowanie. Dzięki niektórym interwencjom psychoterapeutycznym, np. informacji zwrotnej od grupy i terapeuty, odzwierciedleniu, klasyfikowaniu, uczestnik ma możliwość zrozumienia swoich zachowań. Trudne przeżycia emocjonalne, doświadczenia urazowe wpływają na życie młodego człowieka i stanowią początek błędnego koła w rozwoju dojrzałości psychicznej i procesie przystosowania społecznego. To nagromadzone i niewyrażone napięcie wpływa na zachowania, które przyjmują postać tzw. problemowych, trudnych, co z kolei spotyka się z negatywną reakcją otoczenia, np. nauczycieli. Wówczas zachowania te utrwalają się i wzmagają napięcie, pogłębiając destrukcyjne skutki w sferze struktury „ja”, co wpływa na obraz siebie samego. Socjoterapia jako model myślenia o psychokorekcji jest właśnie „interwencją w ów schemat błędnego koła poprzez korygowanie doświadczeń o charakterze urazowym oraz stworzenie warunków do odreagowania napięcia emocjonalnego w sposób konstruktywny społecznie”⁸. Zdobywanie nowych doświadczeń związanych z pojęciem własnego „ja” w myśl założeń socjoterapii „to nie tylko korygowanie doświadczeń urazowych w obszarze struktury »ja«, to także proces stymulowania rozwoju w granicach określonych dojrzwaniem organizmu. Młody człowiek rozwija się, gdy otoczenie reaguje na sygnalizowaną przez niego gotowość do uczenia się i odwrotnie”⁹.

Scenariusze spotkań terapeutycznych

Jaki jestem?

Cele:

- integracja grupy,
- pogłębianie samoświadomości,
- ukazywanie cech osobowości,
- budowanie poczucia własnej wartości.

Czas: ok. 120 min

Środki dydaktyczne: karteczki z imionami uczestników grupy, kartki z bloku, pastele, pisaki.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa integracyjna „Życzenie”

Uczestnicy siedzą w kręgu. Przedstawiają się kolejno w taki sposób, w jaki chcieliby, aby zwracano się do nich w czasie zajęć, np. „życzę sobie, aby mówiono do mnie Jaś”. Grupa stara się zapamiętać życzenie każdego z uczestników, a prowadzący zachęca, aby w czasie warsztatów dzieci zwracały się do siebie zgodnie z wyrażonymi prośbami.

2. „Metaforyczne portrety”

Uczestnicy wypisują na karteczkach swoje imiona; następnie losują karteczki z imionami koleżanek i kolegów z klasy. Zadanie polega na wykonaniu portretu wylosowanego ucznia. Portret ma być abstrakcyjny, metaforyczny, fantazyjny. Powinien przedstawiać indywidualność danej osoby „w dobrym świetle”, ukazując jej cechy charakteru.

3. Prezentacja i omówienie portretów

Przedstawiane osoby odpowiadają na pytania: Jak zostałem namalowany? Co „malarz” uchwycił szczególnie dobrze (jaką cechę)? Co uchwycił gorzej? Jak się teraz czuję?

4. Metaforyczne mówienie o kimś

Jedna osoba wychodzi za drzwi. Grupa umawia się, o kim będą mówić. Gdy osoba, która wyszła, wraca, zadaje grupie różne pytania, np. „Gdyby ta osoba była zjawiskiem przyrodniczym (budynkiem, aktorem, itd.), jakby ono wyglądało?”. Osoby starają się odpowiedzieć, podając jak najwięcej określeń pozytywnych tej osoby.

5. Zabawy ruchowe na świadomość własnego ciała

• „Stop and go”

Uczniowie spacerują po całym pomieszczeniu. Każdy wybiera własne tempo. Wszyscy zatrzymują się, gdy ktoś zawoła „stop!”. Spacer można kontynuować dopiero, gdy inny uczestnik krzyknie „dalej!”. Uczniowie znowu poruszają się w swoim indywidualnym tempie. Każdy może w dowolnej chwili wykorzystać którąś z tych dwóch komend, a grupa sama odnajduje odpowiedni rytm ruchu i pauz.

• „Jak chodzisz?”

Grupa porusza się w rytm zmieniającej się muzyki, stosownie do poleceń, np.: Jak chodzisz, kiedy przeobrażasz się w robota? Jak chodzisz po linie jako artysta? Jak chodzisz ze złamaną nogą? Jak chodzisz, gdy wybucha pożar? Jak chodzisz w piękny wiosenny poranek?

• „Co by było gdyby?”

Uczestnicy przechadzają się po sali, wyobrażając sobie, jakby chodzili, gdyby: byli o pół metra wyżsi, byli ze szkła, byli z miękkiego puchu, byli najszybszym człowiekiem świata, byli najpowolniejszym człowiekiem świata itp.

6. „Ciastko osobowości”

Zabawa rozpoczyna się krótką dyskusją na temat różnic osobowości, temperamentu, zachowania czy zdolności. Następnie prowadzący rysuje okrągłe ciastko, które dzieli na cztery części, zostawiając w centrum „oko ciastka”. Uczestnicy, patrząc na wzór, rysują swoje ciastka. W każdej z czterech części rysują inną część swojej osobowości. Na zakończenie prowadzący wyjaśnia, że wszyscy mamy „wewnętrzne oko”, które pozwala nam zajrzeć do swojego wnętrza i zobaczyć swoje uczucia. Następnie odbywa się uczta osobowości: prezentacja ciastek osobowości, taniec integracyjny wokół stołu z ciastkami osobowości, podzielenie się swoim ciastkiem – rozmowa w parach (Co mówi moje wewnętrzne oko? Co czuję? Jaki jestem? Jakie mam zalety i charakter?).

7. Ćwiczenia relaksacyjne na świadomość własnego ciała:

- Trening zamykania oczu

Uczestnicy zamykają oczy. Prowadzący mówi: „Otwórzcie oczy, gdy policzę do 3” (następnie do 10, do 15, do 30 itd.).

- Eksperyment „Moja buzia”

Uczestnicy siadają na krześle z zamkniętymi oczami. Prowadzący mówi: Skoncentrujcie się na języku. Poznajcie wnętrze jamy ustnej dotykając jej językiem, dotknijcie czegoś miękkiego w buzi, dotknijcie czegoś twardego, teraz otwórzcie lekko usta i dotknijcie warg, końcami palców dotknijcie swojej głowy, włosów, czoła, delikatnie dotknijcie powiek, rzęs, policzków, dotknijcie warg, przesuniecie ręce do uszu, dotknijcie ucha z tyłu i wewnątrz, dotknijcie brody, otwórzcie i zamknijcie usta, powoli dotknijcie karku, teraz trzymajcie twarz w obu dłoniach, jakbyście chcieli odpocząć. Zdejmijcie ręce z twarzy i otwórzcie oczy.

Omówienie ćwiczenia: Co mnie bawiło? Co mi się we mnie podobało? Jak moje ręce obchodziły się z moją twarzą? Kto poza mną dotyka mojej twarzy? Czy było mi przyjemnie, gdy dotykałem swojej twarzy? Czy po tej zabawie bardziej poznałem i polubiłem siebie?

8. Podsumowanie spotkania:

Dokończenie zdania: „Dziś wychodzę z klasy...”.

Ja i moja rodzinaCele:

- kształtowanie prawidłowych postaw,
- kształtowanie poczucia więzi rodzinnej,
- wzajemne poznanie,
- kształtowanie umiejętności konstruowania i przekazywania informacji,
- wyrażanie afirmacji w grupie.

Czas: ok. 120 min

Środki dydaktyczne: opowiadanie G. Hermanns pt. „Domek na drzewie”, muzyka relaksacyjna „Świt poranka”.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa integracyjna „Słońce grupy”

Uczestnicy spacerują po klasie w rytm muzyki. Przechodząc obok siebie, dotykają się, jakby ich dłonie były piórkami. Po dotknięciu pozostają połączeni i idą dalej razem, aż do utworzenia łańcucha. Grupa porusza się wolniej i zatrzymuje się w wygodnej pozycji, a uczestnicy starają się oddychać w tym samym rytmie jako jeden duży organizm. Kiedy wszyscy oddychają synchronicznie, zamykają oczy i wyobrażają sobie, że „grupowy organizm” ogrzewa światło dużego, złotego słońca, pod którym znika wszelkie napięcie i które daje poczucie ciepła i żywotności.

2. Opowiadanie odpężające z elementami treningu autogennego

Uczestnicy leżą w wygodnej pozycji. Socjoterapeuta czyta opowiadanie pt. „Domek na drzewie” o czwórce dzieci, które budują domek w zaczarowanym lesie i słuchają śpiewu czarodziejskiego ptaka. Prowadzący czyta wolno i cicho, wydłużając formułki stanowiące elementy treningu autogennego, np. ciepło, przyjemna ociężałość. Uczestnicy wyobrażają sobie czytane obrazy. Prowadzący odnosi się do odczuwania (poczuj, jak jest ciepło) i zachęca dzieci, aby wyobrażając sobie czytane obrazy, próbowały odczuwać to, co bohaterowie opowiadania.

3. Omówienie treści opowiadania

Kim są bohaterowie opowiadania? Dlaczego bohaterowie postanowili zbudować domek na drzewie? Jak tam się czuli? Czy chcielibyście znaleźć miejsce, w którym każdy z was mógłby poczuć się dobrze i bezpiecznie, jak przyjaciele z zaczarowanego lasu?

4. Drzewko afirmacji – praca w grupach

Uczestnicy podzieleni na 5-osobowe grupy rysują zarys drzewa. Wspólnie pracują nad jego wizerunkiem, ozdabiając i kolorując je. Następnie każda osoba projektuje jedyny w swoim rodzaju liść i pisze na nim coś pozytywnego o samym sobie. Członkowie grupy kolejno przyczepiają swoje liście do drzewa i głośno odczytują pozytywne komentarze. Omówienie koncentruje się na afirmacjach i reakcjach ze strony grupy.

5. Drzewo rodziny

Uczestnicy w 5-osobowych grupach tworzą ze swoich ciał pomnik drzewa, symbolizujący rodzinę. Następuje prezentacja i wybór najciekawszego pomysłu.

6. Wędrowka w przeszłość

Uczniowie kolejno opowiadają przygotowane wspomnienia z dzieciństwa, ilustrując je fotografiami

mi, pamiątkami rodzinnymi, zabawkami, maskotkami. Przytaczają powiedzonka z okresu dzieciństwa, mówią o różnych zachowaniach. Informacje te mogą pochodzić z różnych źródeł (odwołanie się do własnej pamięci, relacje różnych członków rodziny).

Dyskusja: „Co sprzyja dobrej atmosferze w rodzinie, a co ją psuje?” (odwołanie się do prezentacji lub własnych doświadczeń, nauczyciel naprowadza uczniów na to, że atmosfera w domu zależy od wszystkich domowników).

7. Bajka bazarza

Uczestnicy siadają w kręgu. Dwoje ochotników opuszcza pomieszczenie. Terapeuta czyta bajkę. Jeden z ochotników znajdujących się na sali szczegółowo opowiada jej treść osobie, która stała za drzwiami. Ta z kolei przekazuje historię kolejnej osobie. Ostatnia osoba opowiada treść usłyszaną bajki. Grupa przysłuchuje się i kontroluje.

Podsumowanie zabawy pod kątem selektywnego postrzegania: Czym różniła się przeczytana bajka od opowiedzianej? Czy znam podobne sytuacje z życia codziennego? Dlaczego czasami źle przekazujemy informacje? Jak temu zaradzić?

8. Gorące miejsca

Uczestnicy dobierają się parami. Jedna osoba ma zasłonięte oczy, druga staje po przeciwnej stronie sali. Na podłodze rozkładamy duże papierowe koła, tzw. gorące miejsca. Osoba bez przepaski udziela partnerowi wskazówek, jak przejść z jednej strony na drugą, omijając „gorące miejsca”.

Podsumowanie: analiza zabawy pod kątem zasad skutecznego przekazywania informacji.

9. Świetny pomysł – konstruktywna krytyka

Grupa otrzymuje problem do rozwiązania: mamy małego pieska, który chce wyjść na spacer, ale my nie mamy na to ochoty. Piesek odczuwa właśnie potrzebę fizjologiczną. Co możemy zrobić? Uczestnicy siadają w kręgu. Pierwsza osoba podaje dowolny pomysł. Następna osoba udoskonala podany pomysł, rozpoczynając od konstruktywnego komentarza, np.: „Świetny pomysł! Podoba mi się, ponieważ... Można by ten pomysł jednak udoskonalić i ...”. Kolejna osoba podaje konstruktywny komentarz i swój pomysł. Zabawa toczy się dalej według tego samego schematu, grupa akceptuje wszystkie, nawet najbardziej absurdalne pomysły. Ostatnia osoba podaje zabawne, ostateczne rozwiązanie.

Podsumowanie: analiza zabawy pod kątem znaczenia konstruktywnej krytyki.

10. Karta zalet – budowanie poczucia własnej wartości członków grupy

Prowadzący dzieli uczestników na cztery grupy. Zadaniem każdej grupy jest przygotowanie kart za-

let dla członków innej (wylosowanej) grupy. Uczniowie zapisują na kartach po kilka zalet koleżanki/kolegi i ozdabiają je według własnego pomysłu. Następnie odczytują zalety każdego uczestnika na forum grupy i uroczyście wręczają sobie karty.

11. „Tropiciiele – odkrywcy – pomysłodawcy” – ćwiczenie na kierowanie uczuciami

Po omówieniu schematu „Co myślę? – Jak się czuję? – Co robię?” uczestnicy pracują w trzech grupach na podstawie opowiadania o Johnie:

- grupa I. Tropiciiele myśli – Co myśli John? (wypisują myśli Johna)
- grupa II. Odkrywcy uczuć – Co czuje John? (wypisują uczucia)
- grupa III. Pomysłodawcy – Co może zrobić John? (wypisują sposoby radzenia sobie z uczuciami).

Po prezentacji uczestnicy siadają w kręgu i rozmawiają.

12. Przerabianie rysunków

Zadaniem każdego uczestnika jest narysowanie swojego smutku (np. w formie symbolicznej postaci). Następnie uczestnicy wymieniają się rysunkami i przerabiają rysunek kolegi/koleżanki tak, aby smutek zamienił się w radość.

13. Zajączek i wiewiórka – ćwiczenie kreatywne

Prowadzący czyta opowiadanie o niezwyklej przyjaźni Zajączka i Wiewiórki, którzy muszą się rozstać z powodu przeprowadzki Wiewiórki do innego lasu. Zajączek jest załamany, płacze, nie wychodzi z domu.

Zadaniem uczestników jest optymistyczne dokończenie opowiadania tak, aby Zajączek poradził sobie z własnym smutkiem. Dla ułatwienia, wczuwają się w przeżycia Zajączka. Podczas prezentacji prac odpowiadają na pytanie: „Czego nauczył mnie Zajączek?”.

14. Podsumowanie spotkania:

Dokończenie zdania: „Dziś wychodzę z klasy...”.

Przypisy

¹ K. Sawicka, *Socjoterapia jako forma pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiającymi zaburzone zachowania*, w: I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia dzieci i młodzieży*, Kraków 2008, s. 70.

² Ibidem, s. 71.

³ M. Dragon, B. Oleksy, *Socjoterapia a zmiana poziomu leków i stylów funkcjonowania*, w: M. Deptała, *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2005, s. 361.

⁴ Ibidem, s. 67.

⁵ Ibidem, s. 68.

⁶ Ibidem, s. 82.

⁷ K. Sawicka, *Socjoterapia – model myślenia o psychokorekcji, „Remedium”* 2004, nr 1, s. 18.

⁸ Ibidem, s. 18.

⁹ Ibidem, s. 18.

By przełamały kolejne bariery...

Dziecko z zespołem Aspergera w szkole masowej

Izabela Jurewicz-Zimny

pedagog w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Stargardzie Szczecińskim

Dziecko to największy skarb rodziców, lecz jednocześnie zostanie rodzicem to początek długiej i wyboistej drogi. Wychowanie – z punktu widzenia rodziców – dotyczy nie tylko wyposażenia dziecka w umiejętności efektywnego życia w społeczeństwie, ale również wyedukowania i przygotowania go do samodzielności. Cały ten proces przepełniony jest wznosami i upadkami, smutkami i radościami.

Jestem matką trojga dzieci, które są moim życiem, radością, inwestycją, sukcesami i porażkami. Tym bardziej, mając świadomość trudu, odpowiedzialności i czyhających „niespodzianek”, z ogromnym szacunkiem i wielkim podziwem patrzę na wszystkich rodziców, których dzieci borykają się z różnego rodzaju problemami zdrowotnymi. Wychowanie dziecka, rozumiane w bardzo szerokim zakresie, to wielki trud, lecz jest on tysiąckrotnie większy, gdy dziecko rodzi się z niepełnosprawnością.

Dlatego też chciałabym się zwrócić do wszystkich nauczycieli i terapeutów, którzy pracują z dziećmi z niepełnosprawnościami, aby w swojej pracy kierowali się szeroko rozumianą empatią, cierpliwością i ogromnym szacunkiem do rodziców i swoich podopiecznych. Ktoś kiedyś powiedział, że syty nie zrozumie głodnego. Może jest to nieco kolokwialne porównanie, ale myślę, że bardzo trafne. Parafrazując, ktoś, kto ma zdrowe dziecko, nigdy nie zrozumie

w pełni kogoś, kto ma dziecko niepełnosprawne. Naszą rolą – pedagogów i terapeutów – jest rozwijanie, kształcenie, wychowywanie, pokazywanie możliwości i wspieranie rodziców, gdy nadejdą chwile zwątpienia czy załamania.

Długo zastanawiałam się, jak ująć omawiany problem. Nie chciałam skupiać się na suchych faktach, być może znanych większości czytelników, dotyczących problemu autyzmu, szczególnie zaś zespołu Aspergera. W przypadku pracy nauczycieli i wychowawców odpowiednie podejście do problemu rozpatrywanego we wszystkich aspektach teoretycznie stanowi połowę sukcesu. Drugą połowę powinny wypełnić składowe warsztatu – formy, metody, techniki, które w dobie obecnego rozwoju komputeryzacji są dostępne dla wszystkich poszukujących. Jednak kiedy staje się przed małym, bezbronnym, wystraszonego dzieckiem, dla którego wszystko jest nowe, przerażające i niezrozumiałe, to nie wystarczy pięć specjalizacji i cała gama studiów podyplomowych, by mu pomóc. Trzeba mieć to „coś”, co pozwoli dziecku poczuć się bezpiecznie.

Od 2000 roku pracuję w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Stargardzie Szczecińskim. Jest to placówka, w skład której wchodzi Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi i Gimnazjum Integracyjne. W naszej szkole funkcjonuje 16 oddziałów integracyjnych, w których uczą się dzieci z bardzo różnymi niepełnosprawnościami. W bieżącym roku szkolnym pracujemy z siedmiorgiem dzieci ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera.

Zespół charakterystycznych syndromów wyodrębnił po raz pierwszy dr Hans Asperger, od którego nazwiska pochodzi nazwa zaburzenia. AS (*Asperger's Syndrome*) rozumiane jest jako całościowe zaburzenie w rozwoju społecznym, trudności w akceptowaniu zmian, brak elastycznego myślenia, schematyzm,

obsesyjne zainteresowania, zaburzenia rozwoju mowy. Często występuje echolalia (powtarzanie słów lub zdań), nietypowa prozodia (sylabiczna wypowiedź), zaburzenia rozwoju poznawczego. AS jest łagodniejszą formą autyzmu. Występują tu mniejsze zaburzenia mowy, dzieciom z tym zespołem łatwiej modyfikować swoje zachowania, przystosować się do zmian i funkcjonować w grupie rówieśniczej. Jednak tak samo, jak niebezpieczne są wszelkie skrajności, tak samo niebezpieczne jest uogólnianie. Każde z tych dzieci jest inne, z innym bagażem specyficznych zachowań. U każdego, również zdrowego, dziecka proces edukacyjny, wychowawczy i społeczny przebiega inaczej, dlatego tym bardziej nie należy generalizować i ujednolicać możliwości i umiejętności dzieci z dysfunkcjami, w tym również z zespołem Aspergera. Dlatego tak ważną kwestią jest nawiązanie kontaktu i ścisłej współpracy z rodzicami, którzy najlepiej znają swoje dziecko, jego problemy, trudności, schematy i lęki. Wiedzą, na czym dziecku zależy, czym można je zmobilizować do pracy, co je uspokaja, przed czym wykazują reakcje lękowe. Kolejną kwestią jest dokładne zapoznanie się z dokumentacją dziecka, a następnie nawiązanie pozytywnych relacji z dzieckiem, aby chętnie i z przyjemnością przychodziło do szkoły.

Poczucie bezpieczeństwa u dzieci z zespołem Aspergera kształtuje się w ten sam sposób, co u każdego dziecka, z tym że znacznie wolniej. Natomiast brak tego poczucia może powodować reakcje niewspółmierne do zaistniałej sytuacji. Na przykład w czasie przedstawienia, gdy głośno gra muzyka lub aktorzy śpiewają, dziecko może zacząć krzyczeć, pisać, płakać lub głośno się śmiać. Czasami może też wystąpić agresja lub autoagresja. Wówczas trzeba dziecko jak najszybciej zabrać z miejsca, w którym nastąpiła taka reakcja. Nauczyciel, przygotowując np. jakiś program artystyczny lub przedstawienie, powinien liczyć się również z tym, że niepożądane reakcje ze strony dziecka mogą wystąpić w najmniej oczekiwanym momencie. Zawsze musi mieć przygotowane „wyjście awaryjne”. Nie należy jednak w ogóle rezygnować z angażowania dzieci do udziału w przedstawieniach czy wystąpieniach. Każda nowa sytuacja może być elementem terapii.

Dzieci z zaburzeniami autystycznymi mają w bardzo precyzyjny sposób poukładany swój świat – wszelkie zmiany, „niespodzianki” powodują lęk i reakcje, o których wspomniałam wcześniej. Dlatego dziecko przekraczające próg szkoły powinno mieć szansę poznawać nowe miejsca, twarze i obowiązki wraz z osobą, do której ma zaufanie i przy której czuje się bezpiecznie. Strach i niezrozumienie danej sytuacji społecznej u poszczególnych dzieci może się

bardzo różnie przejawiać. Może to być wycofanie, płacz, krzyk, klaskanie, czasami samookaleczenie lub zachowanie agresywne. Dzieci mogą reagować w ten sposób na wszelkie zmiany, typu: wyjście do kina, zabawa karnawałowa, zmiana nauczyciela, klasy itp.

Gdy dziecko, tak jak w naszej szkole, funkcjonuje w klasie integracyjnej, nauczyciel przewodni, w ścisłej współpracy z nauczycielem wspomagającym i rodzicami, powinien ustalić strategię postępowania w sytuacjach trudnych. Jest to bardzo istotne ze względu na poczucie bezpieczeństwa pozostałych uczniów w klasie, a także na proces właściwego rozwoju społecznego poprzez terapię, której elementem jest integracja z zespołem klasowym. Proces socjalizacji i budowania właściwych relacji z rówieśnikami, będący głównym problemem tych dzieci, jest ogromnym wyzwaniem. Dzieci z zespołem Aspergera społecznie funkcjonują jako dzieci dwu- lub trzyletnie – nie rozumieją aluzji, anegdot, żartów, przenośni, mówienia „nie wprost”. Wszystko przyjmują dosłownie. Dlatego tak ważny jest przemyślany, starannie zaplanowany proces pracy dydaktycznej, wychowawczej i integracyjnej, której celem jest rozwój intelektualny i społeczny poprzez wdrażanie do różnych relacji interpersonalnych. Bardzo ważne jest również przygotowanie grupy rówieśniczej na obecność w klasie takiego dziecka. Uczniowie powinni wiedzieć, które ich zachowania mogą wywołać lęk, złość czy histerię u kolegi. Kolejną ważną kwestią jest uświadomienie rodzicom uczniów z danej klasy, jakiego rodzaju jest to zaburzenie i jakie może nieść ze sobą konsekwencje. Nie bójcie się drodzy wychowawcy poprosić rodziców takiego dziecka o wystąpienie na zebraniu. Pozwólcie opowiedzieć im o swoim dziecku i specyfice jego problemów. Podobnie jak dzieci z zespołem Aspergera, my wszyscy boimy się nowego, nieznanego. Różnica polega jednak na tym, że dorośli często potrafią sobie z tym strachem radzić.

W całym procesie dydaktyczno-wychowawczym nauczyciele, wychowawcy i terapeuci przeżywają, podobnie jak rodzice, chwile radości, dumy, satysfakcji, ale też smutku, irytacji i zniechęcenia. Jednak patrząc na dzieci w naszej szkole, na łzy wzruszenia rodziców, którzy po raz pierwszy w życiu widzą swoje dziecko występujące w przedstawieniu, trzymające inne dzieci za ręce, uśmiechające się i przełamujące kolejne bariery – wierzę, że trzeba i warto podejmować trud pracy, która niejednokrotnie może wydawać się „szyfowa”. Warto, bo nie ma takiej istoty ludzkiej, która w wyniku systematycznych, zaplanowanych, mądrych, empatycznych, elastycznych i nieustających oddziaływań nie rozwinęłaby się i nie „ruszyła z miejsca”.

„Iskierka”. Nasza odpowiedź na zespół Downa

Marzanna Kuszyńska

współzałożycielka Koła Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa „Iskierka”

Pytanie ordynatora było rzeczowe, ale go nie rozumiałam.

- Czy zabiera pani dziecko do domu?
- Słucham?
- Czy bierze pani dziecko do domu?

Stało nade mną kilku lekarzy. Ciasno otaczali łóżko. Miny mieli poważne, zbyt poważne, jak na rutynowy obchód.

- Tak.
- Dobrze. Przeniesiemy was na oddział dziecięcy.

Kilka dni wcześniej urodził się Łukasz. Nasz trzeci synek. Przyszedł na świat przez cesarskie cięcie. Wszystko odbyło się zgodnie z planem.

- Ale duży chłopak. 4200.

Rzeczywiście, był większy od Krzysia i Kubusia. Pielęgniarka na chwilę dała mi małego do przytulenia, a ja poczułam wielką ulgę. Już wszystko będzie dobrze. Po przewiezieniu na salę wpadła jeszcze na chwilę lekarka odbierająca poród.

– Gratuluję. Zdrowy, świetny chłopak. Dzwoniłam już do męża.

Leżałam więc spokojnie, patrząc w okno. To był jeden z tych pięknych jesiennych dni, gdy słońce jest niezwykle intensywne, a powietrze wydaje się być szczególnie przejrzyste. Jesień – moja ulubiona pora roku. Najpiękniejsza, najmądrzejsza, najbardziej zmysłowa. Jesienią czuję zazwyczaj, że coś się zaczyna. Wtedy też...

Patrzyłam w okno i dziękowałam Bogu. Jeszcze przyszedł SMS: „Dziękuję za syna. Całuję Was”.

Niepokój, zaledwie jakiś cień niepokoju, pojawił się, gdy weszła siostra.

- Chciałabym zobaczyć małego.
- Przyjdzie do pani lekarz.

W tej chwili uruchomiło się inne myślenie. Dotarło do mnie, że płacz Łukasza był inny niż

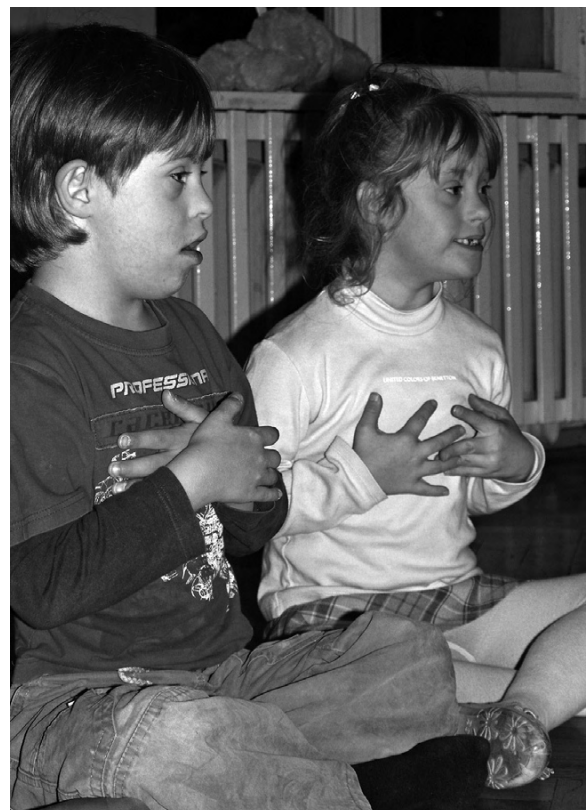
Krzysia i Kubusia. Tamci z pewnością byli wściekli, że świat wita ich chłodem i obcym dotykiem. A Łukasz płakał jakoś ciszej, chrapliwie, w tym płaczem był żal.

- Czy wszystko w porządku?
- Ja nie wiem...

Lekarzy przyszło kilku. Trzech, może czterech, i pielęgniarki.

- Pani dziecko nie jest całkiem zdrowe.
- Tak?
- Czy wie pani, co to jest zespół Downa?
- Tak...

Wiedziałam. W dzieciństwie spotykałam często osobliwą parę. Chłopak miał już chyba kilkanaście lat i zachowywał się okropnie. Nie mówił, tylko wydawał dziwne dźwięki. Szarpał ludzi w kolejce, głu-pawo się śmiał. Miał lekko skośne oczy i dziwnie



płaską twarz. Jego matka natomiast była uosobieniem godności i spokoju. Starannie umalowana, ubrana z przesadną elegancją, towarzyszyła swojemu synowi w codziennych wędrówkach przez miasto. Razem robili zakupy, chodzili do kościoła i na plażę. Ich obecność w tym niewielkim mieście wpisana była w codzienność. Jednak nie była oswojona. Niechęć, lęk, oburzenie – to były uczucia, które pojawiały się na ich widok. Nie pamiętam, kto mi powiedział pierwszy, że chłopiec jest „nienormalny”, a jego matka to bardzo dzielna kobieta. Wiedziałam zatem, co to znaczy zespół Downa. A teraz przyniesli mi mojego „nienormalnego” syna, a ja byłam już, czy stawałam się dzielną matką chorego dziecka?

Powrót do tamtych uczuć jest dla mnie niezwykle trudny. Nie tylko dlatego, że narodziny niepełnosprawnego dziecka to jedno z najtrudniejszych doświadczeń, jakie może nam dać los, ale dlatego przede wszystkim, że po sześciu latach jestem już w zupełnie innym miejscu. W pewnym sensie trudno mi uwierzyć, że powitaliśmy Łukasza z takim lękiem i bólem. Nie mieliśmy problemu z akceptacją synka. Pokochaliśmy go bez pytania „dlaczego ja, my?”. Pytanie brzmiało: „co trzeba i można zrobić?”.

To samo pytanie zadawali sobie, mniej więcej w tym samym czasie, także inni rodzice. Zanim urodził się Łukasz, dzieci z ZD prawie dla mnie nie istniały. To był niemal szok, ale i ulga, że „aż” kilka osób ma podobne dziecko, na dodatek w zbliżonym do Łukasza wieku. Prawie wszyscy trafialiśmy wtedy do Moniki, której uroczą Ida urodziła się kilka miesięcy wcześniej. Monika, specjalista radiolog, do dzisiaj zresztą „skazana” jest na kontakt z rodzicami dzieci z ZD, które urodziły się w Szczecinie. Spotykaliśmy się także w Ośrodku Wczesnej Interwencji przy ul. Rostockiej – tam odbywały się pierwsze badania i pierwsze zajęcia rehabilitacyjne.

To były początki „Iskierki”. Było nas około dziesięciu osób i wszyscy bardzo chcieliśmy pomóc naszym dzieciom: mieć wpływ na dobór zajęć, na pisanie i realizację programów, wybór specjalistów i terapeutów. Monika, Ania, Ula, Magda, Hania, Grzegorz, Krzysztof, Maciek, Antek i inni. To rodzice, którzy stworzyli „Iskierkę”. Dzisiaj do naszego Koła należy ponad trzydzieścioro dzieci, mamy świetlicę, w której spotykamy się niemal codziennie. Pomagając dzieciom, pomagamy sobie, tutaj możemy pogadać o życiu – o naszym życiu z niepełnosprawnym dzieckiem. Możemy też realizować pomysły, które jeszcze niedawno wydawały się zbyt odważne. Mamy za sobą już dwie wystawy fotograficzne, wspólne wyjazdy, imprezy integracyjne i konferencję „Jak kochać dziecko niepełnosprawne?”.

Jakiś czas temu wpadłam do siedziby Koła przed południem, zanim świetlica opanował gwar Iskierki. Zobaczyłam, jak w skupieniu, przy laptopach, siedzą Maria i Marta, dziewczyny, które pracują przy naszych projektach. Pomyślałam: to wszystko dla naszych dzieci. Udało się. Udało nam się stworzyć miejsce, gdzie nasze dzieci uczą się i bawią, a przede wszystkim czują, że są akceptowane i wspierane. Mają swoich przyjaciół, z którymi nie chcą się rozstawać. Bo kto lubi się rozstawać z przyjaciółmi? Dla nas, rodziców, to początek drogi. Następne lata przyniosą zapewne niełatwe wyzwania i nie wiadomo, jak im sprostamy, jednak dzisiaj możemy z przekonaniem powiedzieć: udało się!



Zdjęcia pochodzą z wystawy towarzyszącej konferencji „Jak kochać dziecko niepełnosprawne”. Autorką fotografii jest Lena Kamińska.

Zespół Downa u dziecka jest bardzo trudnym doświadczeniem dla rodziców. Wszyscy chcemy mieć zdrowe dzieci. Ja też z całego serca chciałabym, żeby Łukaszek był zdrowy. Gdy patrzę na niego, widzę nie „wadę genetyczną”, ale potencjał, który został „zablokowany”. To boli. Będzie bolało zawsze.

„Iskierka” jest naszą odpowiedzią na ten ból.

**Koło Rodziców i Przyjaciół
Dzieci z Zespołem Downa „Iskierka” TPD
ul. Parkowa 64, 71-621 Szczecin
www.iskierka-tpd.pl
kontakt@iskierka-tpd.pl**

Wpływ rodziny na rozwój dziecka

Małgorzata Żółtowska

nauczycielka kształcenia zintegrowanego i plastyki w SP nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Jaką rolę we współczesnej szkole pełni nauczyciel? Okazuje się, że oprócz nauczania coraz więcej uwagi musi poświęcać wychowaniu. Rodzina funkcję wychowawczą sprowadza często do zaspokajania potrzeb biologicznych i psychicznych w okresie wczesnego dzieciństwa oraz do uczenia dzieci określonych zachowań w wieku przedszkolnym. Spora grupa rodziców myśli, że z chwilą rozpoczęcia przez dziecko nauki przekazuje tę funkcję szkole – ich zdaniem to my, pedagodzy, powinniśmy ze wszystkimi problemami uporać się sami.

Coraz częściej spotykam się z zabieganymi rodzicami, którym brakuje czasu na przebywanie ze swoimi dziećmi. Uczniowie ci zdani są na świetlicę, a w starszych klasach na spędzanie wielu godzin w domu bez opieki dorosłych. Często muszę uzmysławiać takim rodzicom, że działalności wychowawczej rodziny nie jest w stanie zastąpić żadne inne środowisko, gdyż to głównie rodzina oddziałuje na dziecko i jego rozwój.

Dawniej przypuszczano, że zła sytuacja materialna, której wskaźnikami są m.in. wysokość zarobków rodziców, wielkość mieszkania, jego urządzenie i wyposażenie, stanowi istotną przyczynę trudności wychowawczych. Tak jednak nie jest. Większość dzieci, mających problem z dostosowaniem społecznym, pochodzi z rodzin, w których warunki materialne są przynajmniej dobre. Prawdopodobnie problemy wynikają głównie z braku odpowiedniej ilości czasu poświęcanego dziecku. Pogoń za pieniędzmi przesłania inne wartości. Lęk przed utratą pracy powoduje, że rodzice oddają się jej całkowicie, nie mając już ani chęci, ani siły na zajmowanie się dziećmi, ich problemami i kłopotami.

Trudności wychowawcze spotykamy nierzadko u dzieci z tzw. rozbitych rodzin. Niektóre z nich pozbawione są prawdziwego „ciepła rodzinnego”, innym zaś grozi nadopiekuńczość ze strony matki lub ojca. Na funkcjonowanie dziecka ma również wpływ dłuższa nieobecność w domu jednego lub dwojga ro-

dziców, związana z emigracją zarobkową. Funkcja wychowawcza zostaje wtedy przeniesiona na krewnych lub znajomych.

Realizowanie zadań wychowawczych we współczesnej rodzinie jest znacznie trudniejsze niż kilka lat temu. Sposób funkcjonowania rodziny uległ wielu przeobrażeniom. Rodzina nie zawsze nadąża za zmianami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi. Powoduje to trwałe konsekwencje, m.in.: złe warunki materialne, rozbieżność rodzin, wielodzietność, brak dzieci, samotność rodziców, bezrobocie, ubóstwo.

Dysfunkcyjność rodziny może być wieloaspektowa i wpływać na takie kwestie, jak: wykonywanie obowiązków rodzicielskich, niewydolność wychowawczą rodziców, przemoc w rodzinie, nieporadność życiową itp. Takie zaniedbania mogą mieć dramatyczne skutki, bowiem w ogromny sposób wpływają na rozwój dziecka. Co najgorsze, dzieje się tak nawet wtedy, gdy pozornie rodzina funkcjonuje prawidłowo. Niekiedy trudno dostrzec, jak bardzo brakuje w niej ciepła i zainteresowania sprawami dzieci.

We właściwie funkcjonującej rodzinie, oprócz potrzeb materialnych, zaspokajane są inne podstawowe potrzeby dziecka: miłości, zrozumienia, uznania, szacunku. Dziecko, które ma zaspokojone poczucie bezpieczeństwa i czuje się kochane, sprawniej nawiązuje kontakty społeczne, rzadziej popada w konflikty z otoczeniem i samym sobą. Mądra miłość obojga rodziców sprzyja prawidłowemu zachowaniu dzieci. Natomiast brak więzi z rodzicami zaburza kształtującą się osobowość poprzez niską samoocenę i nieufność w relacjach z otoczeniem.

Jedną z ważniejszych ról wychowawcy jest uświadamianie rodzicom, że nikt poza nimi nie wykona dobrze pracy wychowawczej (rodziców zobowiązuje pierwotne i niezbywalne prawo do wychowywania potomstwa). Często podkreślam wagę współpracy i dialogu. Nauczyciel bowiem musi pomagać w wychowaniu, ale nigdy nie zastąpi rodziców.

Mądra miłość

Sylwia Mikulska

terapeuta SI, trener metody werbo-tonalnej, wczesny logopeda kliniczny

Czym różni się wspieranie rozwoju dziecka niepełnosprawnego od wspierania rozwoju dziecka zdrowego? Mogę odpowiedzieć jednym słowem – niczym, lub jednym zdaniem – tym, czym wspieranie każdego dziecka z osobna.

Podstawową formą wspierania dziecka w pokonywaniu przez nie kolejnych etapów rozwojowych powinna być mądra miłość osób najbliższych, bez względu na to, czy dziecko urodziło się zdrowe i w pełni sprawne, czy nie. To właśnie ta miłość powoduje, że rodzic, zaniepokojony czymś w zachowaniu swojej pociechy, udaje się do specjalisty, który stwierdza, czy są powody do obaw, a jeżeli tak jest, to w jaki sposób zaradzić problemom. Niestety, coraz częściej dziecko uważane za w pełni zdrowe i sprawne – w miarę upływu czasu, wzrostu wymagań i oczekiwań – oceniane zostaje jako leniwe, nadpobudliwe, nieposłuszne czy złośliwe. Dlaczego tak się dzieje?

Istnieje takie pojęcie – „integracja sensoryczna”. Jest to zdolność organizmu do odbierania i przetwarzania bodźców ze świata zewnętrznego i wewnętrznego umożliwiającą adekwatne reagowanie. Jeżeli chcemy wejść na stopień, musimy wiedzieć, jak jest daleko, jaką ma wysokość, a także gdzie w tej chwili jest nasza noga, aby móc ją na tym stopniu postawić. Co robimy, jeżeli nie jesteśmy w stanie tego wszystkiego ocenić? Stwierdzamy, że wchodzenie na stopień jest bez sensu, gdyż możemy się przewrócić, zbyt nisko lub wysoko unosząc nogę, możemy popchnąć stojącą obok osobę, sprawdzając, jak daleko ten stopień jest, możemy też zrezygnować z wchodzenia na niego, aby uniknąć błędzenia po omacku. Tak właśnie może wyglądać sytuacja dziecka z zaburzeniami procesów integracji sensorycznej, które mogą dotyczyć każdego dziecka: sprawnego, niepełnosprawnego, zdrowego, chorego, malutkiego, trochę starszego, nastolatka, ale także i dorosłego.

Przyczyny zaburzeń integracji sensorycznej są różne. Jedną z nich może być nawet bierny tryb życia matki w trakcie ciąży. Kobieta, zmuszona do leżenia przez dłuższy okres ciąży, nie dostarcza swemu dziecku bodźców związanych z przemieszczaniem się: kołysaniem podczas chodzenia, potrząsaniem podczas biegania czy skakania. W późniejszym okresie przesiadywanie przed telewizorem czy ekranem komputera może być objawem wskazującym, że dziecko może mieć zaburzenia SI, a jeśli one faktycznie występują – pogłębia je.

Kiedyś dzieci większość wolnego czasu spędzały na podwórku, w piaskownicach, na placach zabaw, na huśtawkach, zjeżdżalniach, w „małpich gajach”. Jakie zabawy są preferowane obecnie? Okazjonalne wyjścia do bawialni imitujących podwórka z dawnych czasów, puszczenie nagrań z bajkami, zamiast czytania ich na głos, wyręczanie dzieci w samoobsłudze i prostych czynnościach domowych – by mogły więcej się uczyć i „miały lżej”. Zachowania, które – jak nam się wydaje – mają pomagać dzieciom lepiej się rozwijać, tak naprawdę hamują ich rozwój, blokują możliwości.

Chciałabym uwrażliwić osoby mające kontakt z dziećmi – rodziców, nauczycieli, opiekunki, aby swoimi nawykami nie przyczyniali się do powstawania zaburzeń u swoich podopiecznych.

Istnieje wiele metod mających na celu wspieranie rozwoju dziecka zaburzonego. W zależności od potrzeb, może to być kinezylogia edukacyjna, terapia zaburzeń integracji sensorycznej, Programy Aktywności Knill'ów, metoda werbo-tonalna, nauka czytania Jagody Cieszyńskiej i wiele innych. Wymieniłam te, które sama stosuję, i jestem przekonana o ich wartości. Jednak bez względu na to, jakie metody się zna i stosuje, bardzo ważna wydaje mi się umiejętność dopasowania metod do dziecka, wybrania tych elementów, które są potrzebne, i odpowiedniego ich połączenia w spójny program. A najważniejsza jest współpraca z rodzicami dziecka, lecz nie po to, aby „robić” z nich terapeutów, ale by mieli świadomość naszych działań i wspierali nas swoją wiedzą na temat dziecka.

Niełatwe rodzicielstwo zastępcze

Leszek Dobrzyński wspólnie z żoną Katarzyną Dobrzyńską, współzałożycielką powstałej w 2007 roku Zachodniopomorskiej Fundacji Pomocy Rodzinie „Tęcza serc”, prowadzi rodzinny dom dziecka

Bycie wychowawcą rodzinnego domu dziecka to wyjątkowe zajęcie. Nie ma takiego drugiego zawodu, gdzie de facto przez 24 godziny jest się w pracy. Kandydat na rodzica zastępczego jest zwykle idealistycznie nastawiony do swojego przyszłego zajęcia. Jego świadomość jest ukształtowana przez medialny obraz skrzywdzonych przez los dzieci, które z ufnością i otwartymi sercami czekają na ratunek, na swoich nowych rodziców. Wystarczy ofiarować im uczucie, a potem już nic innego, jak szczęśliwa codzienność, bez kłopotów i zmartwień. Często na świadomość przyszłego rodzica zastępczego ma również wpływ jego chęć zrealizowania się jako rodzica, chęć posiadania dziecka lub wypełnienia pustki, zniwelowania straty po tragedii utraty naturalnego dziecka.

Słowo pali jak ogień

Niestety, rodzicielstwo zastępcze bajką nie jest. To trudne, czasami niewdzięczne, obarczone wielką odpowiedzialnością zajęcie. Przyszły rodzic zastępczy musi być stanowczo uświadomiony, że to nie dziecko ma być lekiem na jego traumę i problemy, ale to on ma być opiekunem i podporą dziecka. Dziecka, które trafi do niego z ogromnym bagażem przeżyć i nieufności. Dziecka, które wkroczy w jego uporządkowane życie i spowoduje w nim spore zamieszanie! To dziecko nie będzie emanacją rodzica zastępczego, będzie miało inne przyzwyczajenia kulturowe, będzie inaczej pachniało, będzie miało inne poczucie humoru, inny poziom inteligencji, inne doświadczenia życiowe, inne zainteresowania... Można to porównać do przeszczepu organu przez chirurga: trzeba spełnić wiele warunków, aby ten przeszczep się udał, aby nie wdało się zakażenie, aby przeciwciała organizmu zaakceptowały obce komórki.

Kandydat na rodzica zastępczego po zgłoszeniu się do ośrodka adopcyjnego powinien być zapoznany z różnymi formami rodzicielstwa zastępczego, powinien się dowiedzieć, czym różnią się od siebie: rodzinny dom dziecka, rodzina zastępcza, zawodowa, adopcyjna, specjalistyczna, rodzinne pogotowie opiekuńcze. Powinien się dowiedzieć, jakie są konsekwencje życiowe, prawne i finansowe podejmowanych przez niego decyzji. Ośrodek adopcyjny sprawdza kandydatów pod względem psychologicznym, przeprowadza wywiad środowiskowy, stara się poznać wszystkie motywacje ludzi, którym być może za chwilę powierzone zostanie życie innego człowieka. Potem kandydat powinien przejść kilkumiesięczny kurs w oparciu o kilka zaopiniowanych w Polsce programów i... już można rozpocząć starania o dziecko. Byłoby idealnie, gdyby do znakomicie zdiagnozowanej rodziny zastępczej trafiało również świetnie

zdiagnozowane dziecko, w miarę możliwości najlepiej „dopasowane” do swych przyszłych rodziców. Rzeczywistość, niestety, nie jest tak różowa. Znam skrajny przypadek, kiedy rodzice zastępczy dopiero po jakimś czasie dowiedzieli się, że dziecko, które znalazło się pod ich opieką, było obciążone chorobą psychiczną i ma jeszcze kilkoro rodzeństwa.

Na szkoleniu rodzic zastępczy jest przygotowywany na szereg kryzysowych sytuacji, które mogą go spotkać. Dowiaduje się, że ma być odgromnikiem, workiem treningowym, psychologiem, terapeutą, nauczycielem, wychowawcą... Uczy się, że to na niego spadną wszystkie „boksy” dziecka. Często, w momentach kryzysowych, może być obarczany przez dziecko za sytuację, w jakiej się znalazło. We wspomnieniach naturalni rodzice zawsze są idealizowani, a wtedy to rodzic zastępczy jest winien rozłąki. Naturalnym odruchem jest też pojawienie się myśli „mój prawdziwy tata byłby lepszy, pozwalał mi na więcej, kupiłby mi ten rower”. Niełatwo jest usłyszeć „nie jesteś moją matką!”. To boli. Pali jak ogień.

Nie każdy może być rodzicem zastępczym

Gdyby ktoś mnie zapytał, czy możliwe jest zweryfikowanie prawdziwych pobudek przyszłych opiekunów zainteresowanych założeniem rodzinnego domu dziecka, odpowiedziałbym, że w dużym stopniu tak. Podejrzewam, że kiedy potencjalni ochotnicy, np. do zarobienia wielkich pieniędzy, dowiadują się o warunkach prowadzenia rodzinnego domu dziecka, sami rezygnują z takiego „biznesu” – rachunek strat i zysków nie zamyka się zbyt wielkim saldem dodatnim. Wśród rodziców zastępczych, jak zapewne w każdej grupie społecznej czy zawodowej, są ludzie zarówno mądrzy, jak i niezbyt roztargnięci, uczciwi albo cyniczni. Mam jednak wrażenie, że większość to ludzie uczciwi, ci o nieczystych sumieniach są nieliczni. Pamiętać też trzeba, że rodzice zastępczy, jak wszyscy, mogą się zmieniać z czasem, mogą stanowić nawet zagrożenie dla dzieci będących pod ich opieką. Dlatego tak ważna jest otwartość rodziny zastępczej na otoczenie, ale też współpraca instytucji do tego powołanych. Ważna jest, prowadzona z wielkim taktem i wyczuciem, przyjazna kontrola, nastawiona na wychwytywanie pierwszych sygnałów nadchodzącego kryzysu. Problemy, tak jak pożar, najlepiej gasić w zarodku; kiedy nabiorą wielkich rozmiarów, straty mogą być ogromne. Nierozwiązany na czas problem bywa źródłem wielkiego dramatu – nie tylko oddania dziecka przez rodzinę zastępczą, ale także rozpadu małżeństwa, konfliktu z naturalnymi dziećmi. Takie negatywne przykłady można mnożyć, to ciche tragedie, których podłoża nie jest w stanie zrozumieć otaczający świat – sąsie-

dzi, znajomi z pracy. Dramaty, które kładą się cieniem na dalsze życie dziecka, na życie rodziców zastępczych i ich rodzin oraz znajomych i przyjaciół.

Dlatego decyzja o zostaniu rodzicem zastępczym powinna być rozpatrzona wieloaspektowo. Przyszły opiekun musi być przygotowany na wszystkie sytuacje życiowe, jakie można sobie wyobrazić przy wychowywaniu dzieci. Musi on być gotowy i do utulenia zapłakanego malucha i do konfrontacji z nietrzeźwym nastolatkiem, który wraca o 2 w nocy do domu. Rodzic zastępczy musi umieć pomagać w odrabianiu lekcji, ale i w usamodzielnieniu nastolatka, który nie ma wsparcia swej naturalnej rodziny. Rodzic zastępczy musi umieć wytłumaczyć dziecku, czemu nie może być ze swoimi naturalnymi rodzicami, a czasami przełamać niechęć dziecka do tychże rodziców. Trzeba być przygotowanym na to, że usłyszy się w kolejce w sklepie „ale syna to by się pan nie wyparł, podobni jak dwie krople wody”, a od dziecka dowiesz się, że „wziąłeś go dla pieniędzy”. Trzeba być świadomym, że będzie się zachęcało swojego wychowanka, aby spędził święta ze swoimi naturalnymi rodzicami.

Rodzicielstwo zastępcze to wielka huśtawka nastrojów. To zajęcie bez większych możliwości odskoku, wyłączenia się. Nic też dziwnego, że zaliczane jest do grupy zawodowej najbardziej narażonej na wypalenie zawodowe. To zajęcie dla „twardzieli o miękkich sercach”.

Praca czy misja?

U wielu osób użycie słowa „praca” w kontekście wykonywanych przez nas obowiązków budzi wewnętrzny opór. Z dużo większą łatwością przychodzi mówienie o „opiekunach” czy „rodzicach”. A przecież nikt nie ma pretensji, gdy mówimy o pracy pielęgniarek, nauczycieli, przedszkolaków czy też wychowawców w domach dziecka. To zawody obarczone misją, a jednak nie przeszkadza to w dyskusowaniu nad warunkami, w jakich ta misja ma być spełniana. Słowa „praca” należy zacząć używać w interesie samych rodzin zastępczych. Jak na tę chwilę, warunków ich pracy nie można uznać za komfortowe. Pamiętam, ile zdziwienia budziła swego czasu sprawa urlopów i konieczności opłacenia na ten czas opiekuna, który zająłby się dziećmi. Padały wtedy pytania: „Jak to, przecież jesteście rodziną!” lub „A gdyby to były wasze naturalne dzieci, to co byście z nimi zrobili?”. Nie było zrozumienia, że to, co robimy, to nie tylko wspaniała „misja” i „przygoda”, ale też wyczerpująca praca. Praca na tyle absorbująca, że nawet dla higieny związku warto, by mąż i żona czasami mogli dysponować czasem tylko dla siebie.

Trzeba też brutalnie stwierdzić, że nie jesteśmy rodziną, staramy się nią być, ale nigdy nie będziemy! Ani my ani żadna inna rodzina zastępcza. Rodziną, ze wszystkimi jej powiązaniem i chemią, może być tylko naturalny tata, mama, dzieci. My jesteśmy rodzicami ZASTĘPCZYMI.

Na tę chwilę prowadzimy rodzinny dom dziecka, do czego dążyliśmy przez wiele lat. Satysfakcją napawa nas fakt, że to my rozbiliśmy w Szczecinie barierę niemożności i że dzięki temu powstało tyle nowych rodzinnych domów dziecka. Czy będziemy się tym zajmować do końca życia zawodowego? Na to pytanie nie potrafię odpowiedzieć. W grę wchodzi zmęczenie, wypalenie, o którym już wspominałem, jak też naturalne problemy. Wiadomo, że za dziesięć, dwadzieścia lat nie będziemy tak samo efektywnymi rodzicami, jak w tej chwili, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Może lepiej skupić się na tych dzieciach, które już są z nami, wprowadzić je w dorosłość? To rozwiązanie bliższe naturze. Zobaczymy. To trudna decyzja.

Rodzinny dom dziecka to nie tylko miejsce, w którym żyjemy, ale również najmniejsza placówka samorządowa. Moja żona pełni tu funkcję wychowawcy a także posiada zaszczytny tytuł dyrektora. Pamiętam, że kilka lat temu, kiedy zaczynaaliśmy naszą przygodę, pojawił się pomysł, aby sama podpisywała sobie listę obecności; na szczęście ta idea upadła.

Mieszkanie, które zajmujemy, jest mieszkaniem służbowym, przydzielonym na czas pełnienia naszej misji. Mówię cały czas „my”, a przecież ja jestem tu w zasadzie sublokatozem, gdyż jako osoba tu niezatrudniona, pokrywam proporcjonalną część opłat za metraż i media. Kiedy małżonka robiła badania wymagane przez sanepid, śmiałem się, czy w takim razie ja, osoba niemająca tych badań, mogę w świetle prawa zajmować się przygotowywaniem posiłków. Ale to są na szczęście anegdotyczne drobiazgi. Trzeba przyznać, że, jak dotąd, w większości przypadków instytucje podchodzą do tych zawiłości prawnych życiowo, czyli ze zdrowym rozsądkiem. Ale w terenie bywa różnie, czasami można usłyszeć opowieści o kontrolach sprawdzających stan czystości lub czy o godzinie 13 gotuje się obiad... Znam przypadek, kiedy po oskarżeniu przez dziecko, że jest głodzone, błyskawicznie odebrano je dotychczasowej rodzinie i umieszczono w potencjalnej rodzinie zastępczej. Sprawę skierowano do sądu, który uniewinnił rodziców. Nowa rodzina zastępcza natomiast zrezygnowała z opieki, używając argumentu, że dziecko jest niezdolne i agresywne. W efekcie dziecko trafiło do domu dziecka.

Codzienne problemy

Nasze życie wygląda tak samo, jak zapewne w wielu domach – poranna pobudka, wyprawianie dzieci do szkoły: to nie chce wstać, tamto nie chce ubrać „tej obciachowej” bluzy, inne przypomina sobie, że trzeba wziąć 8 zł na szkolne wyjście do teatru. Potem trzeba się zająć obiadem, w międzyczasie wypełnić przeznaczone dla sądu okresowe sprawozdanie o sytuacji dzieci. Jest jeszcze czas na zakupy, dzieciaki już wracają ze szkoły, więc pomagają wnosić torby na drugie piętro. Potem przypomnienie, jakie kto ma obowiązki domowe i pytanie, dlaczego stół nie jest sprzątnięty po obiedzie. Jeszcze upewnienie się, czy jedno z dzieci pamięta, że ma się przygotować do poprawy oceny, inne zgłasza, że w bucie zrobiła się dziura, czas na naukę i już zakrada się wieczór. Więc kolacja, pytanie o jutrzejszy plan dnia, kto czym ma się zająć, ktoś nie może znaleźć piżamy, a łazienki znów zajęte... Jeszcze krótka potyczka, kto zdobywa dziś telewizor i dlaczego nie można oglądać filmu dozwolonego od lat 16. Światła pomalutku gasną, a jak nie chcą gasnąć, to trzeba uciszyć komórki i zatrzymać falę esemesów. Marysia usnęła w naszym łóżku, więc trzeba ją przenieść do jej pokoju. Gdy ją niosę, przebudzona uśmiecha się do mamy, która jeszcze porządkuje dokumentację naszej placówki, którą jutro musi dostarczyć do księgowości. Wreszcie zapada noc, pies już wybrał sobie dziecko, pod którego kołdrę zaraz się wciśnie. Pora spać, mama wstawia pranie, a tata już chrapie. Wstanie jutro o szóstej, bo wtedy można spokojnie przejrzeć wiadomości w Internecie, sprawdzić pocztę. A o 6.30 pobudka, dzieciaki, pora wstać...

Twarde prawo

Oprócz wielu chwil radości, są także trudności, z którymi trzeba się zmagać każdego dnia. Na przykład problemy natury prawnej. Przekonaliśmy się o tym, kiedy sąd uczynił nas opiekunami prawnymi kilkorga naszych dzieci (ich rodzice pozbawieni są praw rodzicielskich), a mimo to w kwestii np. wydania paszportu lub decyzji o leczeniu musieliśmy uzyskać zgodę rodzica lub zasięgać opinii sądu. Forma „opiekuna prawnego” prawie w niczym nie ułatwiła nam pracy, mimo iż brzmi tak mocno i wyraziście. Często utrudnia to pracę z dzieckiem.

Modelowa procedura, moim zdaniem, powinna wyglądać tak: jeżeli w rodzinie stwierdza się patologię zagrażającą dziecku, zabieramy je i kierujemy do opieki zastępczej. W tym czasie pracownicy socjalni usiłują „uzdrowić” rodzinę tak, by dziecko

mogło do niej jak najszybciej wrócić. Oczywiście te działania są ukierunkowane na uzyskanie odpowiednich efektów w odpowiednim czasie i rodzina musi mieć tego świadomość. Jeżeli tych efektów się nie osiąga, następuje ostateczna utrata praw rodzicielskich, bez możliwości powrotu do sprawy. Dziecko w tym momencie ma wyczyszczonej sytuację prawną, może być skierowane do adopcji lub rodziny zastępczej – są to jasne i czytelne zasady. Tak dzieje się w Stanach Zjednoczonych.

Decydując się na rodzicielstwo zastępcze, trzeba pamiętać, że będziemy musieli nie tylko zajmować się dzieckiem, ale też będziemy mieli kontakt z jego rodzicami, co nie zawsze jest przyjemne. Może to oznaczać konflikt, wizyty, nachodzenie osoby nietrzeźwej, być może agresywnej. To oczywiście przypadki skrajne, ale wcale nierzadkie. My z takimi mieliśmy do czynienia. Należy wziąć pod uwagę, że będziemy pomagali nie tylko dzieciom, ale także ich rodzicom, którym trzeba napisać podanie, wskazać urząd, w którym można załatwić jakąś sprawę itd.

Oceany się kurczą...

Istnieje wiele form opieki nad dziećmi: rodzinne domy dziecka, rodziny zastępcze, rodziny zastępcze zawodowe, specjalistyczne, adopcyjne, rodzinne pogotowia opiekuńcze... Warto rozwijać wszystkie wymienione formy, by każdy chętny do pracy w tym obszarze mógł znaleźć tę najbardziej mu odpowiadającą. Do rozwoju tych form opieki potrzebne są konkretne działania i rozwiązania prawne. Przede wszystkim należy podjąć decyzję, jaki model opieki przyjmujemy w naszym państwie. Po tej decyzji powinni nastąpić konkretne działania nastawione na osiągnięcie zamierzonego celu. Od wielu lat jest to raczej poplątanie wielu wątków i ścieranie się różnych opcji i grup nacisku niż skoordynowane działanie. W dużej mierze rozwój rodzicielstwa zastępczego zależy od dobrej woli samorządów i władz lokalnych.

Kiedy spojrzysz na mapę Polski, na oceanie terenu, gdzie „nie ma chętnych”, „nie opłaca się”, „nie potrzeba” lub „u nas nie ma takiego problemu”,

widać wyspy, na których liczba rodzin zastępczych się zwiększa. Całe szczęście, że obszar oceanu się kurczy...

Nieoceniona rola szkoły i nauczycieli

W perspektywie wielu wariantów opieki nad dziećmi, szkoła powinna być jednym z partnerów rodziny zastępczej. Obok ośrodka adopcyjnego, ośrodka pomocy rodzinie, sądu, to tak naprawdę czwarty ważny element, jedna z ważniejszych części urządzenia. Jeśli wszystkie części maszyny są dobrze naoliwione i sprawne – maszyna sprawdza się w działaniu. Szkoła powinna pomagać zawczasu zdiagnozować ewentualny kryzys i pomóc – na miarę swych możliwości – go rozwiązać.

Rodzic zastępczy i nauczyciel powinni rozumieć, że działają we wspólnym dziele wychowania młodego człowieka. Nauczyciele powinni mieć świadomość specyfiki opieki zastępczej, obciążeń, jakimi obarczone jest dziecko z racji dotychczasowych przeżyć, traumy po utracie (lub odrzuceniu przez) naturalnych rodziców, możliwości pojawienia się problemów związanych z FAS, z zaburzeniami więzi. Nie może to być ani zagłaskiwanie „biednej sierotki”, ani też sklasyfikowanie jako „elementu z bidula”. Tu potrzeba naprawdę doświadczenia i wiedzy, a nade wszystko dobrego kontaktu z rodzicem zastępczym. Wtedy łatwiej o wspólne wypracowanie sukcesu.

Najbardziej potrzebne jest zrozumienie bardzo trudnej i delikatnej sytuacji, w jakiej znajduje się rodzic zastępczy wychowujący nieswoje dziecko. Nauczyciele powinni być najbliżsi uchwycenia tego problemu, wszak to ich dotyczy sławne życzenie: „obyś cudze dzieci uczył”...

Na koniec dodam tylko, że nasz dom jest otwarty dla wszystkich chętnych, którzy chcą poznać specyfikę rodzicielstwa zastępczego. Bywają tu i kandydaci na rodziców zastępczych i studenci pedagogiki. Polecam też ofertę Zachodniopomorskiej Fundacji Pomocy Rodzinie „Tęcza Serc”. To instytucja utworzona przez praktyków – rodziców zastępczych. Na stronie internetowej fundacji można przejrzeć zakres tematyczny, jakim do tej pory się zajmowała.

Uczą się odpowiedzialności

Grażyna Budnicka

opiekun Samorządu Szkolnego Zespołu Szkół Specjalnych nr 12 w Szczecinie

Pod pojęciem „samorząd” rozumiemy zrzeszenie uczniów powołane w celu wspólnego rozwiązywania i realizacji zadań dotyczących życia społeczności szkolnej. Z uwagi na fakt, że uczniowie z obniżoną sprawnością intelektualną wykazują niewystarczający stopień orientacji w otaczającej ich rzeczywistości, małą zaradność życiową lub wręcz brak samodzielności w działaniu, realizowanie wśród nich działań z obszaru „samorządności” jest zagadnieniem trudnym.

Dodatkowymi przyczynami są: ograniczenie procesów poznawczych, brak inicjatywy i poczucia odpowiedzialności. Zachowania społeczne naszych wychowanków odznaczają się często nieodpowiednimi reakcjami w określonych sytuacjach i nieuświadamianiem sobie ich konsekwencji. Ze względu na swoje zaburzenia nie mogą więc samodzielnie organizować sobie zajęć i czasu wolnego.

Podstawowym zadaniem opiekuna samorządu szkolnego w placówkach specjalnych powinno być przede wszystkim zwiększanie ich inicjatywy i podnoszenie poziomu ich samodzielności. Zadania powinny być dostosowane do możliwości i umiejętności uczniów. Należy również przestrzegać zasady dobrowolnego przyjmowania i pełnienia określonej funkcji w samorządzie.

Praca w samorządzie może dać naszym wychowankom wiele radości i satysfakcji. Działający w nim uczniowie cieszą się w szkole dużą popularnością. Realizują zagadnienia związane z prawami i obowiązkami ucznia. Są współorganizatorami wyborów miss i mistera szkoły, walentynek, balu karnawałowego, „kolorowych dni”.

Nasi uczniowie posiadają wiele cech, które można i należy wykorzystywać w naszej pracy wychowawczej, np.: wrażliwość na pochwały, chęć zaimponowania innym, przywiązanie do wychowawców, nauczycieli i szkoły. Dzięki wspólnie podejmowanym inicjatywom uczą się dbać o środowisko, uczestniczą w akcjach ekologicznych (obchody „Dnia Ziemi”, „Sprzątanie świata”), pomagają organizować loterie fantowe z okazji mikołajek i Dnia Dziecka.

Co dwa miesiące na apelach oceniamy zachowanie naszych uczniów. Dzięki tym działaniom dzieci same dochodzą do tego, jak powinny się zachowywać, jak aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności szkolnej. Uczą się krytykować zachowania negatywne. Stają się odpowiedzialni za swoje inicjatywy. Wytwarzają się między nimi więzi i poczucie wspólnoty.

Polonista, człowiek od wszystkiego

Anna Kondracka-Zielińska

polonistka w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie

Polonista ma w polskiej oświacie niełatwe życie. Każda instancja ma wobec niego jakieś, często szalenie enigmatycznie sformułowane, oczekiwania. Ministerstwo oczekuje zastosowania się do wszelkich dyrektyw, postępowania zgodnie z duchem każdej reformy. Kuratoria – sprostania kolejnym wizytacjom, podczas których wypada się pochwalić opracowanymi programami „Szkoły Jakości” czy „Szkoły z Klasą”. Dyrektorzy oczekują wzrostu wskaźników i obecności na wysokich miejscach w rankingach. Rodzice uczniów – rzetelnego przygotowania do egzaminów zewnętrznych, a sami uczniowie... Cóż, ich oczekiwania często rozmiągają się z wszelkimi oczekiwaniami.

Nie lepiej wygląda problem oczekiwań wobec nauczyciela z perspektywy uniwersyteckiej dydaktyki. W przygotowywaniu kolejnych roczników do tego jakże zaszczytnego zawodu, zdecydowanie brakuje przedmiotów, które pomogłyby w oswojeniu się z myślą, że w szkolnej rzeczywistości będziemy nie tylko polonistami, ale również wychowawcami. Jeśli

już znajdziemy jakiś podręcznik lub artykuł, to najczęściej zawiera on „wskazówki dla idealnego nauczyciela w idealnej szkole, której jedyną potrzebą jest korzystanie z dobrych rad. Autorzy lansują wzory przydatne w placówce, *jaka powinna być*, a czytelnicy – często słusznie – podejrzewają, że oni sami nigdy nie byli nauczycielami i nie znają rzeczywistości szkolnej, *jaka jest*” (tak pisze Bolesław Niemierko w książce *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*).

Siatki godzin na specjalizacji nauczycielskiej na polonistyce zawierają takie przedmioty, jak dydaktyka literatury i języka polskiego, dydaktyka wiedzy o kulturze czy psychologia, lecz sama specjalizacja nauczycielska przez zapisujących się na nią studentów traktowana jest jakby „po macoszemu”. Średnio, z około 30 osób wybierających tę specjalizację w danym roku niespełna 10 nadaje się do wykonywania tego zawodu, przejawiając oczekiwane cechy (jak np. systematyczność, punktualność, zdolności organizacyjne). Oglądanie kilku godzin (hospitacje) i prowadzenie jednej lekcji na danym poziomie edukacyjnym, następnie miesięczne praktyki po II, III i IV roku też nie pokazują, na czym polega praca wychowawcza. Osobiste predyspozycje kandydatów na nauczycieli pomagają, ale warto by było również wspomóc ich stosownymi narzędziami – szczególnie tych, którym przyjdzie wychowywać młode pokolenie na poziomie gimnazjalnym, chyba najbardziej odporne na wpływy pedagoga.

I tak zaczyna się przygoda młodego polonisty, świeżo po studiach, dostającego klasę albo „po kimś” (na zwolnieniu lekarskim lub w ciąży), albo pierwszą (wówczas – nauczyciel i uczniowie – uczą się siebie nawzajem). Gdy w danej klasie pojawią się konkretne problemy (np. przejawy agresji), bez pomocy pedagoga szkolnego czy specjalistów z poradni młody nauczyciel nie poradzi sobie (doświadczeni koledzy niejednokrotnie też nie).

W szkolnej rzeczywistości można odnieść wrażenie, że od polonistów na ogół wymaga się o wiele więcej niż od pozostałych przedmiotowców. Na wszelkich radach pedagogicznych nikt lepiej od tych pierwszych nie napisze protokołu, podobno jedynie polonista umie ułożyć wszelkie sprawozdania. A uroczystości na rozpoczęcie/zakończenie roku szkolnego, akademie ku czci...? Znów tylko polonista, bowiem to jedyny „piśmienny” w gronie pedagogicznym, a przy tym obowiązkowo „artystyczna dusza”, co to i gazetkę szkolną poprowadzi, i teatrzykiem uczniowskim pokieruje albo konkurs jakiś zorganizuje. Nie zapominajmy, że polonista to również „chodząca encyklopedia”, bo przecież sam przedmiot też do tych o wąskim zakresie nie należy: historia i teoria literatury, historia Polski i kontynentu, psychologia, religioznawstwo, filozofia, gramatyka i inne dziedziny... Nadal nie wymieniłam tego, co zapowiadał temat artykułu: przygotowanie do wychowywania powierzanej sobie młodzieży. Mam na ten temat swoje zdanie i nie przekona mnie żadna lista pobożnych życzeń (mam na myśli publikację: *MEN o wychowaniu w szkole. Wspólnota celów dydaktycznych i wychowawczych*, Biblioteczka Reformy 1999, nr 13).

Pomiędzy wychowującymi – szkołą, rodziną czy innymi instytucjami – nie powinno być zasadniczej rozbieżności w działaniach. Nie podlega dyskusji konieczność reagowania na wszelką przemoc czy przeciwdziałania patologiom i uzależnieniom. Ale jak konkurować z domem rodzinnym, na pozór normalnym, który preferuje inny system wartości (np. pogoń za dobrami materialnymi) niż ten ukazany przy wybranych lekturach (np. rozwój duchowy, potrzeba obcowania z Bogiem czy sztuką)? Czy polonista nie powinien jednak bardziej nauczać niż wychowywać?

Musimy pamiętać, że pierwotne i największe prawa wychowawcze w stosunku do dzieci posiadają rodzice, a szkoła, w tym poloniści, mają się raczej skupić na zadbaniu o ich wszechstronny rozwój osobowy (intelektualny, psychiczny, społeczny, estetyczny, moralny, duchowy). Pomagamy uczniom w lepszym przygotowaniu się do życia zawodowego i czynnego udziału w życiu publicznym, rozwijamy wrażliwość na dobro, wiarę w wartości patriotyczne. Pokazujemy, jak planować i organizować własny proces uczenia się, porozumiewać się, prezentować własny punkt widzenia, współdziałać w zespole – to wszystko to także wychowywanie, a przynajmniej jego znaczna część. A tu jeszcze kolejne wymagania: pomoc w rozwijaniu zainteresowań, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy... Lista zdaje się nie mieć końca.

Stanisław Bortnowski, ten wciąż młody duchem metodyk polonista, cytuje w swoim *Przewodniku po sztuce uczenia literatury* wypowiedzi Zenona Klemensiewicza. Cytuje, co nie znaczy, że się zgadza, bowiem Klemensiewicz akcentuje to, że najważniejsza w oddziaływaniu wychowawcy na wychowanka jest właśnie jego, nauczyciela, osobowość. I ani najlepszy program (nawet unijny), ani najnowocześniejsze metody i nowinki techniczne nie zastąpią „tego istotnego wpływu, który uczącego czyni budowniczym i rzeźbiarzem duszy młodego pokolenia” (S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005).

Kim jest zdaniem Klemensiewicza w rzeczywistości szkolnej polonista? To taki „pośrednik między wartościami zawartymi w dziełach najznakomitszych przede wszystkim rodzimej, a marginesowo także obcej literatury a chłonną psychiką młodzieży. [...] Ma on prowadzić młodzież do dobrego czynu, zrodzonego w oświeconym umyśle”. Polonista powinien być zżyty z młodzieżą, a także osobiście analizować psychikę uczniów (czy mam być Freudem w spódnicy?), powinien „odczuwać wszechogarniające uczucie sympatii do wszystkich podopiecznych” (a jeśli nie odczuwam?), kochać swój zawód. Klemensiewicz nie zapomina o konieczności bycia wszechstronnie wykształconym i posiadania „określonego światopoglądu, który buduje się i rozwija nieustannym trudem, on nigdy nie jest skończony i zakrzepły w gotowej formie, on nieustannie aż do schyłku życia tworzy się i przetwarza”.

Uff, z maksymalizmem Klemensiewicza trudno się pogodzić, w jego przekonaniu tylko ktoś, kto kocha swój zawód całkowicie i nieodwołalnie, wręcz żyje pracą, może być polonistą. Tak oto zawód wyuczony staje się powołaniem, naznaczeniem, błogosławieństwem lub przekleństwem, i najlepiej by było wstąpić do specjalnego zakonu dla polonistów, bo jakże normalnie, z dystansem, czasem dla siebie i rodziny uprawiać ten zawód?

Na potrzeby tego tekstu przeprowadziłam wśród wybranych uczniów minisondę. Zadałam im dwa pytania i poprosiłam o krótkie odpowiedzi: „Czego oczekujecie od nauczyciela polonisty? (bez odniesień personalnych)” oraz „Czego oczekujecie od wychowawcy?”. Na pytanie pierwsze odpowiedzi były zróżnicowane, od takich: oczekujemy przygotowania do matury, zadawania więcej/mniej prac typu maturalnego, mniej zadań domowych – większej pracy na lekcji/mniejszego tempa pracy, do takich: mniej zastępstw/nieobecności nauczyciela, więcej wyjść do kina/teatru/na wystawy. A zatem nie tylko uczenia na lekcji, ale także wspólnych wyjść, naszego z nimi

uczestnictwa w kulturze – i to w sytuacji, gdy my ich gdzieś zapraszamy oraz gdy sami również dajemy się gdzieś zaprosić (np. na przedstawienie „Teatru Niema” do „Akademickiego Centrum Kultury” czy do „Pleciugi”). Na pytanie drugie odpowiedzi były łatwiejsze do przewidzenia. Zdaniem młodzieży wychowawca to osoba, która zrozumie, wybaczy, doceni, obroni (np. w konflikcie z innym nauczycielem czy dyrektorem), pożartuje, zabierze na wycieczkę, okaże zainteresowanie sprawami uczniów, nie będzie donosiła rodzicom... Długa lista, a niektóre „wymagania” trudno pogodzić z innymi.

Pomiędzy wychowującymi – szkołą, rodziną czy innymi instytucjami – nie powinno być zasadniczej rozbieżności w działaniach. Nie podlega dyskusji konieczność reagowania na wszelką przemoc czy przeciwdziałania patologiom i uzależnieniom. Ale jak konkurować z domem rodzinnym, na pozór normalnym, który preferuje inny system wartości (np. pogoń za dobrami materialnymi) niż ten ukazywany przy wybranych lekturach (np. rozwój duchowy, potrzeba obcowania z Bogiem czy sztuką)? Czy polonista nie powinien jednak bardziej nauczać niż wychowywać?

Uczniowie mają skłonność do przesadnych ocen: trudno ich pozyskać, łatwo zrazić, ale gdy nauczyciela szanują i podziwiają, łatwiej się od niego uczą. Jeśli uczeń zgłębia sztukę ciesielską czy obsługę komputera, cechy nauczyciela są stosunkowo mało istotne. Zupełnie inaczej jest w procesie zgłębiania tematyki związanej z ludzkimi emocjami, na przykład w muzyce czy literaturze. W tej szczególnej relacji polonista – uczeń sam profesjonalizm w obrębie nauczanego przedmiotu to zdecydowanie zbyt mało, by pozyskać sympatię, wdzięczność i zaufanie. Specyfika zawodu, niestety.

Rola wychowawcy podlega zróżnicowaniu w zależności od etapu edukacyjnego: o ile w szkole podstawowej i gimnazjum polonista to nie tylko nauczyciel przedmiotu, ale w dużej mierze wychowawca, o tyle w liceum nauczany przedmiot (szczególnie maturalny) jednak góruje nad sprawami wychowawczymi. Uczeń szkoły podstawowej często patrzy

z uwielbieniem na „swoją panią” (ach, ta feminizacja), uczeń gimnazjum już niekoniecznie. A licealista? W moim przekonaniu zadania wychowawcze w liceum mają jednak swoją rangę: nie sposób wychowywać „przeciwko” rodzicom, można ich wspierać lub próbować interweniować, gdy zaobserwujemy coś niepokojącego. Jest to jednak już ten etap, na którym służymy pomocą w podjęciu decyzji co do przyszłości (studia, zawód, „Poradnia Akademos”, Targi Edukacyjne „Salon Maturzysty”). Być może polonistkom łatwiej podjąć rozmowy na pewne tematy, ponieważ zawsze możemy potraktować literaturę jako pretekst do rozważań (pierwsza miłość, patriotyzm, obowiązki wobec społeczeństwa, relacje z Bogiem), ale już kwestie zdrowotne czy biologiczne z większym sukcesem zrealizuje biolog (rozwój fizjologiczny człowieka, zapobieganie ciąży).

Nauczyciel zainteresowany byciem przynajmniej dobrym wychowawcą może poszukać szkoleń organizowanych przez ZCDN czy artykułów w pismach metodycznych – jednak to zdecydowanie oferta dla chętnych albo dysponujących wolnym czasem. Pozostali pełnią obowiązki wychowawcze, głównie tracąc czas i energię na obliczanie frekwencji, przygotowywanie masy dokumentacji, a nawet wykorzystywanie dodatkowej godziny na potrzeby swojego przedmiotu (nielegalne, ale w sytuacji przedmiotów maturalnych – przydatne).

W powszechnym szkolnym odczuciu polonista może być uniwersalnym wychowawcą. Któż lepiej niż on zrozumie ucznia, pokieruje rozwojem osobowości, nauczy pięknie mówić, uwrażliwi na piękno świata i kultury...? Bez przesady! Z pełnym przekonaniem twierdzę, jako polonistka właśnie, że uniwersalnym wychowawcą równie dobrze może być inny przedmiotowiec. Nie jesteśmy jakoś szczególnie wybrani, „ukąszeni przez boską pszczołę w ogrodzie Muz”. Wystarczy być dobrym człowiekiem, otwartym na potrzeby innych, i nie traktować tej pracy jak zwykłej biurowej – „od 8 do 16”. Poczucie misji też się przyda. Ale chyba najbardziej tolerancja dla młodego pokolenia, które nawet wtedy, gdy bardzo zbuntowane, poszukuje autorytetów.

Indywidualne spotkania z wiedzą

Katarzyna Bielawna

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego, korepetytorka

Ponoć w Japonii – jak mówią ludzie pełni podziwu przemieszanego z nabożnym przerażeniem – dzieci już w momencie pójścia do szkoły wprzęgane są w kierat korepetycji, mających dać im w przyszłości szansę na dobrą pracę i karierę. Cóż, jest to oczywista nieprawda, bowiem dzieci w Japonii zaczynają uczyć się dużo wcześniej niż w szkole, a absolutnym hitem ostatnich kilku lat są szkoły językowe dla dzieci od pierwszego do trzeciego roku życia.

Taka sytuacja, zdaje się, Polski (przynajmniej jeszcze przez czas jakiś) nie dotyczy. Widać jednak, że obok zaognionych dyskusji o kondycji współczesnej szkoły i jakby na ich marginesie toczy się zupełnie autentyczna walka rodziców o to, by ich dzieci otrzymały przyzwoite wykształcenie. O ile większość tych dyskusji o przyszłości szkoły zdaje się zupełnie teoretyczna lub nawet akademicka, o tyle rodzice znaleźli sposób na (realne lub wymagowane) niedostatki polskiego szkolnictwa. Tym panaceum stały się korepetycje.

Jeszcze za moich czasów (co znów nie aż tak dawno było) dodatkowe lekcje były rzadkością. Uczeń zaś, który na takowe chodził (najczęściej przymuszony przez rodziców, obawiających się zbyt znacznego spadku średniej semestralnej lub rocznej w wyniku nazbyt hulawczego trybu życia swej progenitury), miał pełne prawo czuć na sobie swego rodzaju piętno, bo inni mogli spędzać popołudnia na radosnych zabawach, a nie zakuwać matkę lub fizę. W ciągu

zaledwie kilku lat coś się zdecydowanie zmieniło. Zarówno w świadomości uczniów, rodziców, jak i nauczycieli słowo „korepetycje” straciło swój negatywny wydźwięk, a uczeń biorący prywatne lekcje tego lub owego stał się normą.

Dodajmy jednak dla przyzwoitości, że ten zdrowy odruch, jakim jest posłanie dziecka na korepetycje, wśród wielu osób budzi sprzeciw; najliczniejszą grupą oburzonych są oczywiście nauczyciele, którzy widzą w korepetytorach zagrożenie dla własnego autorytetu (na to, że to właśnie nauczyciele szkolni przede wszystkim udzielają korepetycji, w związku z czym popisują się przy okazji hipokryzją, spuścmy zasłonę milczenia).

Korepetycje, czyli spotkanie z uczniem sam na sam, dają możliwości, których szkoła dać nie może. Trudno oczywiście o większy banał, należy jednak stwierdzić, że bujny rozwój rynku korepetycyjnego w przeciągu ostatnich kilku lat niekoniecznie musi prowadzić do apokaliptycznego załamania rąk nad polską szkołą. Lekcje w klasie i lekcje z prywatnym nauczycielem mają inną dynamikę i inny cel. Edukacja szkolna jest z konieczności bardzo ogólna i jej zadaniem – takie mam przynajmniej wrażenie – jest wskazywanie uczniom możliwości i dróg wyboru, a niekoniecznie już ich pełne wykorzystanie. Przepracowani nauczyciele, obarczeni programem do zrealizowania, sprawdzianami, doksztalcaniem i dodatkową darmową godziną dla dobra społeczeństwa nie mogą zająć się każdym uczniem osobno. Tym, którzy uważają, że obowiązkiem nauczyciela jest poświęcenie uwagi każdemu bez wyjątku uczniowi, warto przypomnieć, że liczba uczniów, z jaką przeciętnie styka się nauczyciel waha się od około sześćdziesięciu (w przypadku najlepiej ustawionych nauczycieli języków) do ponad czterystu (w przypadku pechowców, których przedmiot jest realizowany w wymiarze jednej godziny tygodniowo). Celem szkoły jest zatem uzyskanie pewnego (minimalnego) poziomu wiedzy u wszystkich. Równanie

do średniej sprzyja niestety tylko uczniom właśnie średnim i zarówno ci słabsi, jak i ambitniejsi muszą szukać pomocy gdzie indziej.

Bo korepetycje już dawno przestały być domeną uczniów słabszych. Zaryzykowałabym nawet twierdzenie – patrząc na niereprezentatywną może grupę moich własnych korepetytobiorców – że to uczniowie zdolniejsi i ambitniejsi coraz częściej (najczęściej?) zwracają się o pomoc do korepetytorów. To oni napędzają ten rynek. Dorywcza pomoc w rodzaju „bo Marcinek nic a nic na ten sprawdzian nie umie, pani go tu podszkoli z tych stron biernych” odchodzi w niepamięć. Korepetycje są coraz częściej inwestycją na lata. Inwestycją, i tu zgodzę się z wieloma kwękającymi, mającą najczęściej na celu zdobycie przez dziecko lepszej oceny miast lepszej wiedzy – ale wszak za wyższymi stopniami najczęściej jednak stoi podwyższony poziom wiedzy. Jednakże najczęściej korzystają z pomocy prywatnych nauczycieli ci, którym szkolna wiedza nie wystarcza, ci, którzy marzą o medycynie i o certyfikatach językowych, lub po prostu ci, którzy w trzydziestoosobowej hałas-trze niekoniecznie są w stanie przyswoić wiedzę, która w normalnych warunkach nie jest dla nich zbyt trudna.

Jakie zatem korzyści dają korepetycje? Na początek myślę, że warto podkreślić, że są one dla nauczyciela pozytywną odskocznią od szkolnej codzienności, bo spotkanie z uczniem w cztery oczy jest doświadczeniem zgoła odmiennym niż zetknięcie się z sześćdziesięciookim potworem, jakim jest klasa. Można skupić się na słabościach konkretnej jednostki, zamiast zastanawiać się, co akurat znaczyło: „Pse pani, bo my nie rozumiemy”. Uczeń na korepetycjach na powrót staje się człowiekiem, ze swoimi problemami, marzeniami, aspiracjami i kompleksami.

Śmiem twierdzić, że nauczyciel na korepetycjach jest mniej zestresowany, co przekłada się na lepsze relacje z uczniem. Także dla ucznia jednoosobowa publiczność, w dodatku zazwyczaj przyjaźnie nastawiona, jest mniej stresującym doświadczeniem niż koledzy, gotowi każdy błąd wytknąć i wyśmiać. Prywatny nauczyciel dostaje też szansę, aby dostosować tempo pracy do możliwości ucznia i skupić się wyłącznie na tym, czego uczeń potrzebuje. I o ile szkolne lekcje są dla nauczyciela w większości powtarzaniem w kółko tego samego, w ten sam sposób (bo przecież każdego ucznia, każdą klasę trzeba nauczyć tego samego), o tyle korepetycje pozwalają na zerwanie z rutyną, zrealizowanie ciekawszych pomysłów. Z własnego doświadczenia wiem, że dopiero na lekcji z jedną osobą (która nie dość, że jest do lekcji chętna, to jeszcze na dodatek mam szansę ją dokładnie przypilnować) można ćwiczyć rozumienie ze

słuchu (w sali lekcyjnej, zwłaszcza nieprzystosowanej do słuchania, czyli w każdej, słuchanie czegokolwiek to fikcja), rozmawianie (no bo jak rozmawiać jednocześnie z dwadzieściorciem?), można pokazać film (i czas projekcji nie stanie się czasem odrabiania zaległych lekcji z biologii) lub poprosić ucznia o przygotowanie jakiegoś projektu. I o dziwo, uczniowie na korepetycjach nader chętnie uczestniczą w tym, w czym na normalnej lekcji nie chcieliby wziąć udziału. Prawdopodobnie głównie dlatego, że nauczyciel właśnie dla nich coś zrobił, przygotował, zainteresował się.

O czym jednakże świadczy to, że korepetycje wyszły z ukrycia i stały się dla niektórych wręcz musem? O słabości szkoły? O ambicjach uczniów? O tym, że rodzice skrzętnie pilnują wykształcenia swych dzieci, marząc o lepszej dla nich przyszłości? Zapewne o wszystkim tym po trochu. Jednego można być jednak pewnym – rynek korepetycji już nie raczkuje, raczej przyrównałabym go do nastolatka, który poczuwszy się już pewnie na świecie, zaczyna przebojem szukać swego miejsca i odkrywać miejsca dla siebie nowe, które bardzo mu się podobają i wychodzić z nich nie zamierza. Bo każdy kolejny rok udzielania korepetycji przynosi mi nowe zagadnienia, nowe wyzwania, odkrywa nowe rejony, do których nigdy bym nie przypuszczała, że prywatne lekcje dotrą. Ot, choćby, w zeszłym roku po raz pierwszy doksztalałam studentów, bo „lektorat to u nas na takim poziomie, że szkoda gadać, to człowiek w ogóle zapomni, że angielski znał”. W tym roku zaś po raz pierwszy trafił do mnie uczeń, który nie radzi sobie z programem normalnej szkoły. Wypatruję kolejnego roku pracy z pewnym niepokojem, zastanawiając się, co nowego przyniesie zderzenie systemu szkolnego z ambicjami rodziców.

Ważne jednak, by pamiętać, że korepetycje nie są lekiem na całe zło oświatowe. Są źli korepetytorzy, tak jak i są źli nauczyciele. Zdarzają się też tacy nauczyciele, którzy składają swym wychowankom propozycję nie do odrzucenia: płatne (słono!) korepetycje w zamian za obietnicę zdania do następnej klasy. Fakt, że większość rynku prywatnych lekcji działa poza kontrolą Urzędu Skarbowego też należy uznać za słabą stronę tej działalności (ale to temat na zupełnie inną dyskusję, bynajmniej nie o oświacie). Jednak wielu uczniów i rodziców gotowych jest podjąć ryzyko, bo szkoła i korepetytorzy weszli już w bardzo głęboką symbiozę; szkoła bez pomocy prywatnych nauczycieli w dzisiejszych czasach jest jakaś niepełna. Ale zapomnieć nie można, że bez systemu oświatowego korepetycje w ogóle nie mają prawa istnienia – jak jemioła, która ginie, gdy umrze jej żywiciel.

Z satysfakcją i bez satysfakcji

czyli o trudnej sztuce wspierania ucznia

Anna Szuflińska

nauczyciel doradca metodyczny języka polskiego
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Pamiętam z dzieciństwa baśń
o pewnej dziewczynie,
która z jakiegoś powodu musiała
wykonać dziwne zadanie:
miała przyjechać i nie przyjechać,
być ubrana i nieubrana,
z prezentem i bez prezentu.
Dziewczyna poradziła sobie
śpiewająco – wsiadła na osiołka,
który był tak mały, że jadąc
na nim, dotykała stopami ziemi,
ubrana była w sieć, a w prezencie
wiozła gołębia – ten uleciał jej
z dłoni, zanim zdołała go wręczyć.

Kiedy czytałam tę baśń, bardzo denerwowała mnie jej „głupota”; mój bezkompromisowy racjonalizm, zbudowany na arystotelesowskim podziale na prawdę i fałsz, nie mógł ścierpieć, że oto jednocześnie coś „jest” i tego czegoś „nie ma”. Teraz już dociera do mnie życiowa oczywistość tej baśni. Jest pewnie zadziwiająco dużo sytuacji, do których pasuje baśniowe zadanie, ale chyba do żadnej tak dobrze, jak do pracy nauczyciela.

Choćby nie wiadomo jak dużo nauczyciel robił, to nigdy nie robi. Czego? Ano, wszystkiego. Wszystkiego, co zostało na niego nałożone w ramach obowiązków. Jakże w takim razie wywiązać się z zada-

nia wspierania ucznia? Jest to jedno z tych zadań, których wykonywanie nigdy nie sprawi satysfakcji, a to z tej prostej przyczyny, że zawsze pozostaje świadomość, iż można było coś zrobić lepiej. A za każdym „coś” i za każdym „lepiej” kryje się twarz konkretnego ucznia. Niekończący się ciąg twarzy. Niekończący się ciąg wątpliwości. Ogromny ciężar. Zadanie, które należy wykonywać, ale którego wykonać się nie da. Tak jak w baśni: z prezentem i bez prezentu.

W tym miejscu czuję się zobowiązana do wyjaśnienia, iż moje refleksje mają przede wszystkim charakter subiektywny i są wynikiem wieloletnich obserwacji mojej pracy, pracy moich kolegów, postaw uczniów; jestem nauczycielem z dwudziestopięcioletnim stażem, ale także matką trzech synów, byłych i aktualnych uczniów, których nauczycielom składam serdeczne podziękowania. Jeśli moje spostrzeżenia zasługują na jakąkolwiek obiektywizację, to głównie za sprawą mnogości i długoletniego charakteru obserwacji. Chcę również podkreślić, iż postrzeganie przeze mnie problemu jako nadzwyczaj trudnego i skomplikowanego nie wynika w żadnym razie ze skłonności do malkontenctwa. Jestem nauczycielem nadal zakochanym w swojej pracy i niewyobrażającym dla siebie innego zawodu. Pragnę jednak zauważyć brzemię złożone na barki nauczycieli i płynące z tego konsekwencje. To nader skomplikowana rzeczywistość.

Warto przyjrzeć się uważnie – o ile się to uda – procesowi wspierania ucznia. Na czym polega ten proces? Jak wspierać? Wreszcie: kto jest uprawniony, a kto zobowiązany do tego wspierania? I na jakich uczniach powinien zwracać uwagę? Uzdolnionych? Z trudnościami? Przeciętnych? Wszystkich?

Kiedy przeglądam propozycje szkoleń dla nauczycieli, moją uwagę zwraca właśnie owo uszczegółowienie. Propozycje konferencji i warsztatów przy tytule „Wspieranie” zawierają zwykle uzupełnienie: „ucznia zdolnego” lub „ucznia z trudnościami”. Ze szkoleniem dotyczącym pracy „z uczniem przeciętnym” nie spotkałam się nigdy. Od razu rodzi się pytanie: dlaczego? Czy szkolenie takie nie jest potrzebne, czy też uczeń taki nie potrzebuje wsparcia? Otóż każdy uczeń potrzebuje wsparcia, bo każdy młody człowiek go potrzebuje. To oznacza, iż każdy nauczyciel musi wspierać od stu do ponad czterystu uczniów. Musi rozpoznać ich potrzeby i we właściwy sposób zareagować. Czy to w ogóle możliwe? Może i niemożliwe, ale konieczne. Bo przecież trzeba przyjechać i nie przyjechać. Ci „uzdolnieni” i ci „z trudnościami” pewnie łatwiejsi są do zauważenia i do – proszę wybaczyć brutalne określenie – skodyfikowania, to jednak wcale nie oznacza, że innym wsparcie nie jest potrzebne lub nie przysługuje.

Aby móc wspierać ucznia, nauczyciel musi rozpoznać jego potrzeby. I musi to zrobić sam.

Uczeń w szkole podstawowej zwykle jeszcze nie ma świadomości, jakie są jego potrzeby, jest za mały, aby je rozpoznać i zasygnalizować. Nauczyciel zdany jest głównie na własne siły, czasem pomagają rodzice, ale nie wszyscy chcą pomóc, a jeszcze inni nie są w stanie.

W gimnazjum nastolatek zwykle wie już o swoich potrzebach, stara się je ukryć pod różnymi nieadekwatnymi zachowaniami, aby tylko wytworzyć obraz siebie jako osoby świetnie dającej sobie radę w życiu. Z tego też tytułu wszelka oferowana jawnie pomoc jest po prostu odrzucana. Uczeń niechętnie nawiązuje kontakt z nauczycielem, a jeszcze mniej chętnie opowiada o swoich potrzebach.

W szkole ponadgimnazjalnej uczeń jest już „dorosły”. Tak chce o sobie myśleć, a my, rzeczywiście „dorośli”, utwierdzamy go w tym, niejednokrotnie do tej jego „dorosłości” się odwołując. I młody człowiek za punkt honoru przyjmuje poradenie sobie samemu, jak na dorosłego przystało.

Nauczyciel jest tego wszystkiego świadom, jednak z tej świadomości niekoniecznie wiele wynika. Jak powiedziano, musi rozpoznać indywidualne potrzeby swojego ucznia (setki uczniów, dwóch setek...) i znaleźć sposoby, aby mu pomóc. W dodatku nauczyciel ma zwykle na realizację pełnego procesu mało czasu. Współcześnie całą edukację dzielimy na cztery etapy, a każdy z nich trwa trzy lata. Trzy lata – to zdecydowanie za mało. Za każdym razem diametralnie zmienia się otoczenie ucznia, za każdym razem nauczyciel od nowa musi poznawać wychowanka, bo żadna informacja za uczniem nie podąża.

Nauczyciel za każdym razem zaczyna od początku: spisuje dane ucznia, dane jego rodziców, przegląda świadectwa z minionego etapu edukacyjnego, analizuje wyniki egzaminu zewnętrznego i... staje przed kolejną grupą uczniów, o których nie wie nic.

W dodatku potrzeby ucznia są zwykle różnego rodzaju. Za oczywiste uznaje się wspieranie ucznia w sferze intelektualnej. Nauczyciel jest postrzegany przede wszystkim, i to nie zmienia się od czasów starożytnych, jako przewodnik po różnych dziedzinach wiedzy. Wystarczy jedynie wskazać luki w wiedzy lub też spostrzec szczególne zainteresowanie jakąś dziedziną lub uzdolnienie w jakimś kierunku, dobrać odpowiednie metody i ćwiczenia. To, oczywiście, nie jest takie proste, ale do wykonania, a to z tego powodu, że właśnie znane z różnego rodzaju szkoleń, warsztatów i w niewielkim stopniu – zdecydowanie zbyt małym – ze studiów. Tego też najłatwiej się nauczyć. Ale ucznia trzeba wspierać także – a może nawet przede wszystkim – w sferze emocjonalnej, społecznej czy moralnej. Tu potrzeby uczniów są z jednej strony większe, a z drugiej strony trudniejsze do odczytania z powodów, o których mowa była wcześniej.

Wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że czasy się zmieniają, a my razem z nimi, jednak w stosunku do szkoły ta świadomość zdaje się zanikać. Szkołę każdy z nas zna z własnego doświadczenia i to doświadczenia na tyle silnego, że świetnie zapamiętanego. To, że szkoła musiała się zmienić, bo zmienił się jej uczeń, to rzadka konstatacja. A uczeń zmienił się diametralnie, bo zmieniło się jego otoczenie. Przede wszystkim rodzina, która jest dziś zupełnie inną instytucją niż dawniej, a nawet inną niż całkiem niedawno. Rodzina się zatomizowała, nie ma już prawie rodzin wielopokoleniowych pod jednym dachem. Zmniejszyła się liczba dzieci, ale i rodziców w rodzinie – mam tu na myśli dużą grupę dzieci jedynaków oraz dużą grupę dzieci wychowywanych przez tylko jedno z rodziców. Wreszcie należy wspomnieć o małej ilości czasu spędzanego wspólnie przez wszystkich członków rodziny, głównie z powodu nawału obowiązków tak rodziców, jak i dzieci. To wszystko powoduje, że szkoła musiała wziąć na siebie obowiązki związane nie tylko z nauczaniem, ale i wychowaniem dzieci.

Wspieranie ucznia jest jednym z najtrudniejszych aspektów pracy nauczyciela i nigdy nie daje pełnej satysfakcji. Zawsze ktoś, choćby my sami, może zapytać: „Czy nie można było tego zrobić („załatwić”, zwykle mówi się „załatwić”) lepiej, inaczej?”. I odpowiedź: „Pewnie można...”.

Jak kształcić przyszłych nauczycieli?

Monika Szufranowska

doktorantka w Pracowni Innowacji Dydaktycznych, IFP, UAM; nauczycielka języka polskiego w liceum

Wydział Pedagogiczny – Katedra Pedagogiki Ogólnej i Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli – oraz Zakład Dydaktyki Chemii UJ zorganizowały w Krakowie w dniach 10–11 grudnia 2009 r. konferencję pt. „Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli”, na którą złożyło się sześć wystąpień plenarnych i trzydzieści referatów. Treść konferencyjnych rozważań dotyczyła m.in.: wymiany doświadczeń w zakresie wykorzystania dydaktyk przedmiotowych w procesie kształcenia nauczycieli, analizy relacji: wiedza przedmiotowa – dydaktyka ogólna – dydaktyka przedmiotowa, wykorzystania wyników badań z zakresu psychologii uczenia się oraz osiągnięć dydaktyk przedmiotowych w procesie kształcenia, zastosowania innowacyjnych rozwiązań w zakresie dydaktyk szczegółowych, integracji środowisk akademickich żywo zainteresowanych modernizacją jakości kształcenia w zakresie metody nauczania poszczególnych przedmiotów.

Przedstawiciele środowisk naukowych postulowali doskonalenie kompetencji nauczyciela przez odpowiednie pokierowanie jego pracą, doprowadzającą do twórczego rozwijania zdolności uczniów, stosowania różnorodnych metod aktywizujących, samodzielności w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, a także samodzielności w porównywaniu i dokonywaniu wyborów (np. podręczników). Podnoszenie kompetencji nauczyciela powinno wiązać się niewątpliwie z zainteresowaniem własnym rozwojem. Ważne są także różnorodne innowacje stosowane w procesie kształcenia nauczycieli, które odpowiednio wprowadzane wpływają na podnoszenie wiedzy, kwalifikacji oraz talentu dydaktycznego.

Szczególnie istotna w pracy nauczyciela jest znajomość czynników, które decydują o skutecznej pracy pedagogicznej. Wizerunek takiego nauczyciela przybliżyła dr Stefania Elbanowska-Ciemuchowska z Uniwersytetu Warszawskiego reprezentująca

Instytut Fizyki Doświadczalnej. W sześciostopniowej skali badaczy nauczyciel skuteczny to: dobry specjalista w dziedzinie, której naucza; ktoś, kto potrafi korzystać z postępu technicznego; życzliwy wychowawca; ktoś, kto inspirowanie działania edukacyjno-kulturalne; cechuje się interesującymi właściwościami osobowościowymi oraz otwartą postawą wobec świata. Organizowanie sytuacji poznawczych, które sprawiają uczniom radość odkrywania zjawisk przyrodniczych, to jeden z czynników skutecznej pracy nauczyciela przedmiotów przyrodniczych. Jako przykład prelegentka podała lekcje festiwalowe, które odbyły się w ramach Festiwalu Nauki w dniach 21–25 września 2009 r. w Warszawie.

Z kolei dr Iwona Piotrowska, pracownik Zakładu Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej UAM w Poznaniu, zgłaszała postulaty zmiany programu z zakresu nauczania geografów pod kątem kształcenia twórczego nauczyciela. Do takich innowacji, realizowanych w ramach dydaktyki geografii, należy zaliczyć: zajęcia prowadzone w terenie oraz w trakcie ścieżek dydaktycznych (z zastosowaniem obserwacji, pomiarów czy też różnorodnego projektowania), a także zajęcia uczące właściwego i efektywnego wykorzystania multimediów w nauczaniu geografii. Te ostatnie, wspomagane przez nowoczesne urządzenia, jak: komputery, rzutniki multimedialne lub tablice interaktywne, stanowią podstawę w przygotowywaniu współczesnego twórczego nauczyciela do pracy z dziećmi i młodzieżą. Konstrukcje jednostek lekcyjnych, w czasie których nauczyciel wykorzystuje multimedia, umożliwiają mu upogładowienie prezentowanych zagadnień i lepsze zrozumienie ich funkcjonowania przez uczniów. Jednocześnie tak przygotowany nauczyciel może korzystać świadomie i twórczo z różnorodnych zdobyczy technologicznych, portali i platform edukacyjnych. Zadaniem dydaktyki geografii jest więc odpowiednie przygotowywanie nauczycieli do pracy w szkole

XXI wieku, z młodzieżą tzw. generacji cyfrowej, pod kątem charakteryzujących ją umiejętności, jakimi są: kreatywność, innowacyjność i funkcjonowanie w zróżnicowanym wielokulturowym środowisku.

Interesujący referat wygłosiła dr Mirosława Sajka z Instytutu Matematyki UP w Krakowie. Prelegentka poświęciła go wiedzy przedmiotowej nauczycieli w ujęciu normatywnym. Jej wystąpienie zakończył istotny wniosek: nauczycielską wiedzę przedmiotową z matematyki należy definiować i badać inaczej niż dotychczas. Trzeba przyjąć rozważanie wiedzy przedmiotowej nauczycieli matematyki z punktu widzenia wybranego pojęcia. Dla matematyki jako dyscypliny naukowej jest bowiem charakterystyczne to, że właśnie jej pojęcia same w sobie są przedmiotem badań. Nauczyciel matematyki uczy o bytach istniejących jedynie w umyśle człowieka, których nie może pokazać uczniom w czystej, abstrakcyjnej formie. Organizuje więc proces kształtowania poszczególnych pojęć u uczniów, decydując o doborze metod i środków dydaktycznych, przykładów i kontrprzykładów. Poprzez tego typu działania ukazuje uczniom swój własny obraz nauczanego pojęcia. Należy zatem badać i doskonalić – twierdzi dr M. Sajka – obrazy pojęć kluczowych dla matematyki, ukształtowanych u przyszłych nauczycieli. Nauczycielska wiedza przedmiotowa powinna być przedstawiona z zakresu wybranego pojęcia matematycznego. Zabiegi polegające na diagnozowaniu i doskonaleniu tak rozumianej wiedzy przedmiotowej przyszłych nauczycieli matematyki muszą odbywać się także na zajęciach z przedmiotu dydaktyka matematyki.

Dr Iwona Maciejowska z Zakładu Dydaktyki Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego ukazała różnice między PCK (ang. *Pedagogical Content Knowledge*) a dydaktykami z zakresu przedmiotów ścisłych. Przede wszystkim PCK dotyczy jednego, konkretnego (choćby nawet bardzo szerokiego) tematu, np. przemiany energetyczne, a nigdy całego przedmiotu, np. chemii czy fizyki. Ponadto należy zauważyć, że PCK to przede wszystkim wiedza praktyczna o tym, w jaki sposób uczyć danego przedmiotu, wypracowana przez lata nauczycielskich doświadczeń i badań (tzw. *participatory action research*). Bierze ona pod uwagę m.in. także to, jaką wiedzę wstępną (tzw. *pre-knowledge*) mają uczniowie na dany temat, jakie błędne wyobrażenia posiadają lub wyrabiają sobie w trakcie realizacji danego tematu (tzw. *misconceptions*), jak dana treść pokazywana jest w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych. Z drugiej strony, dydaktyka szczegółowa to gałąź nauki rozwijana głównie w zakładach badawczych wyższych uczelni, oparta na podstawach teoretycznych pedagogiki i danej dziedziny wiedzy przedmio-

towej (np. biologii czy geografii), zwykle zawierająca również wiele innych składowych. Jednak niezależnie od tego, czy będzie mowa o PCK, czy o dydaktyce szczegółowej, to zawsze obie są niezbędne nauczycielom w ich codziennej pracy.

Mgr Katarzyna Socha przedstawiła referat pt.: „Wpływ narzędzi TI na kształcenie umiejętności uczniów LO w zakresie zastosowania pojęć z inżynierii genetycznej i biotechnologii”. Celem jej pracy było sprawdzenie, czy stosowanie strategii i metod z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnej wpływa na wzrost kompetencji poznawczych w dziedzinie inżynierii genetycznej i biotechnologii na poziomie LO. W celu zweryfikowania hipotezy głoszącej, że skomputeryzowane środowisko nauczania znacząco wpływa na wzrost kompetencji poznawczych, zastosowano metodę eksperymentu dydaktycznego wspieranego przez narzędzia TI. Jako narzędzie pomiaru wykorzystano test osiągnięć szkolnych. Przeprowadzono dwadzieścia lekcji, na których zrealizowano pięć tematów z zakresu inżynierii genetycznej i biotechnologii. W zajęciach uczestniczyło pięć klas drugich, z których trzy były eksperymentalne (E), a dwie kontrolne (K). W klasach eksperymentalnych (E) wykorzystano metody, które wymagają od ucznia aktywności, angażują do samodzielności i kreatywności, np. praca z różnymi źródłami wiedzy, modelowanie, portfolio. Dodatkowo proces dydaktyczny wspierano narzędziami TI, np. programami komputerowymi, Internetem. Porównując klasy kontrolne i eksperymentalne, można zauważyć, twierdzi prelegentka, że liczba uczniów rozwiązujących poprawnie zadania w klasach eksperymentalnych jest wyższa, co może świadczyć o tym, iż użycie narzędzi TI uczy samodzielnego zdobywania wiedzy, a nie ogranicza do roli biernego słuchacza – odbiorcy komunikatów generowanych przez nauczyciela, a w efekcie wpływa na wzrost kompetencji poznawczych uczniów.

Wysoki poziom referatów (nie tylko przedstawionych w tym sprawozdaniu) oraz towarzyszących im dyskusji obejmujących aż osiem dydaktyk przedmiotowych to największa wartość konferencji, która będzie organizowana cyklicznie – jak zapowiedział Dziekan Wydziału Pedagogicznego UJ prof. Ireneusz Kawecki. Przedstawiciele środowisk uniwersyteckich z różnych regionów Polski wyszli z inicjatywą utworzenia Komitetu składającego się z osób związanych z dydaktyką wszystkich przedmiotów będących częścią szkolnej edukacji. Ów zamysł ma z pewnością swe metodyczne uzasadnienie – tym bardziej, że dialog na pograniczu dyscyplin naukowych otwiera nowe perspektywy kształcenia kadry nauczycielskiej.

Ewaluacja wewnętrzna – praktyczne badanie oceniające

II. Wskaźniki ewaluacyjne

Mirosław Krężel

nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji w ZCDN-ie

Kontynuację rozważań dotyczących prowadzenia w szkołach i placówkach ewaluacji wewnętrznej (*Ewaluacja wewnętrzna – praktyczne badanie oceniające w szkole lub placówce. I. Planowanie ewaluacji*, „Refleksje” 1/2010), chciałbym poprzedzić kilkoma uwagami natury ogólniejszej. Przyjęcie w nowym rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego koncepcji ewaluacji odwołującej się do ustawy o systemie oświaty, w której podkreślono obowiązek „analizowania i oceniania efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek”, oraz definiowanie w rozporządzeniu pojęcia „ewaluacja” jako „praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce” mieści się w szerszej perspektywie postrzegania istoty i roli badań ewaluacyjnych w generowaniu zmian jakościowych. Warto podkreślić fakt, że ewaluacja, rozumiana przede wszystkim jako badanie efektów prowadzonej działalności, mieści się w europejskiej strategii projektowania i wdrażania programów rozwojowych (obejmujących także działania edukacyjne). Tego rodzaju myślenie pojawia się w programach współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej (można się o tym przekonać, sięgając np. do *Podręcznika wskaźników Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013*, Warszawa 2008).

Podobny model ewaluacji występuje także w profilaktyce społecznej, również tej prowadzonej w szkołach i placówkach edukacyjnych (Z. Gaś, *Szkolny program profilaktyki. Istota, konstruowanie, ewaluacja*, Lublin 2004). Jeszcze dwadzieścia, trzydzieści lat temu również w przypadku profilaktyki występował bliżej nieokreślony „ogłód” i dość dowolna oce-

na realizacji programu i jego efektów. Dopiero wprowadzenie osadzonej w metodologii badań społecznych takiej koncepcji ewaluacji, w której kluczowego znaczenia nabrała ocena wdrażania i badanie stopnia realizacji zakładanych celów działań profilaktycznych, doprowadziło do bardziej refleksyjnego konstruowania i realizacji tych programów. Tego rodzaju ocena służyła również ich doskonaleniu, a przez to eliminowaniu różnego rodzaju błędów i zastępowaniu działań mało efektywnych takimi, które przy porównywalnym nakładzie sił i środków prowadziły do osiągnięcia zakładanych celów.

A zatem, jeśli zależy nam na rozwoju i doskonaleniu prowadzonej w szkole/placówce działalności edukacyjnej, powinniśmy zgodnie z europejskimi strategiami i obowiązującym w Polsce prawem oświatowym, a także wiedzą z zakresu teorii ewaluacji i dobrymi wzorami jej prowadzenia (prezentowanymi np. w podręcznikach metodycznych Gasia), wdrażać ewaluację rozumianą jako „praktyczne badanie oceniające”, umożliwiające obiektywną i wiarygodną ocenę pracy szkoły/placówki.

W badaniach ewaluacyjnych kluczową rolę odgrywają wskaźniki. I o ile poprawnie sformułowane pytania kluczowe (czyli problemy szczegółowe badań ewaluacyjnych) mogłyby wystarczyć do zebrania informacji w trzech obszarach wymienionych w rozporządzeniu: „procesy zachodzące w szkole lub placówce, funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku (...), zarządzanie szkołą lub placówką”, to na pewno nie będą wystarczające do oceny „efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki” (§ 7.1 Rozporządzenia).

Czym jest zatem wskaźnik? S. Nowak formułuje następującą definicję: „wskaźnik zdarzenia (własności) Z, to takie zdarzenie (taka własność) W, że stwierdzenie jego (jej) istnienia, pojawienia się lub stopnia intensywności bądź faktycznie jest wykorzystane jako przesłanka, bądź zasadnie nadaje się na przesłankę wnioskowania, iż w określonych przypadkach z pewnością, z określonym prawdopodobieństwem lub przynajmniej z prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne wystąpiło zdarzenie (własność) Z” (S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 165).

Upraszczając: można przyjąć, iż wskaźnik to takie zjawisko, które pokazuje nam, czy występuje badane przez nas inne zjawisko. Już wcześniej (*Biblioteczka skutecznego nauczyciela*, nr 27, CDiDN, Szczecin 2006) zwracałem uwagę na fakt, że niedostatek wiedzy merytorycznej lub metodologicznej przy formułowaniu wskaźników może doprowadzić do sytuacji, że z czasochłonnych i kosztownych badań mogą zostać wyprowadzone błędne wnioski, co z kolei przyczyni się do podjęcia niewłaściwych działań pedagogicznych. W badaniach społecznych niewiele jest bowiem stuprocentowo pewnych wskaźników.

Stąd wniosek: jeśli chcemy być pewni uzyskanych wyników badań, musimy formułować po kilka, a nawet kilkanaście wskaźników do każdej zmiennej. Wskaźniki muszą mieć charakter mierzalny. W zależności od charakteru wskazywanej przez wskaźniki zmiennej i rodzaju związku, jaki łączy wskaźnik ze zmienną, możemy wyróżnić trzy typy wskaźników: empiryczne, definicyjne i inferencyjne. Wskaźniki empiryczne wskazują na zmienną dającą się łatwo i bezpośrednio zaobserwować. Na przykład o zdyscyplinowaniu uczniów możemy orzekać na podstawie ładu i porządku w klasie, odpowiedniego zachowania się uczniów na lekcjach czy podczas przerw. Wskaźniki definicyjne wynikają z definicji badanej zmiennej. Na przykład wskaźnikiem pozycji społecznej, jaką zajmuje uczeń w klasie szkolnej, jest liczba uzyskanych przez niego wyborów podczas badań socjometrycznych. Wynika to właśnie z przyjętej definicji, według której „pozycję społeczną” ucznia określa się jako „liczbę uzyskanych wyborów” (S. Nowak). Wskaźniki inferencyjne odnoszą się do zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych i nie wchodzą do definicji badanych zjawisk. Dobieranie wskaźników inferencyjnych do zjawisk nieobserwowalnych, których definicje nie pozwalają na ustalenie szukanych wskaźników, następuje najczęściej poprzez odwołanie się do teorii tych zjawisk. Na przykład w badaniu motywacji uczenia się w określaniu wskaźników przydatne mogą się okazać zarówno teorie motywacji, jak i teorie uczenia się

(M. Krężel, *Metody i techniki diagnozowania. Konstrukowanie narzędzi wewnętrznego mierzenia jakości*, Szczecin 2006, s. 9–11).

W artykule *Ewaluacja działań wychowawczych i profilaktycznych w szkole/placówce oświatowej* („Refleksje” nr 2/2007) pisałem, powołując się na Z. Gasia, że wskaźniki mogą dotyczyć: wiedzy, cech osobowości, zachowań, postaw, relacji międzyludzkich i kompetencji społecznych. W pierwszym przypadku wskaźnikiem będzie „przyrost wiedzy” (uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników obsługi, itp.) dotyczącej np. „konsekwencji stosowania środków psychoaktywnych”, „rozpoznawania symptomów potencjalnej ofiary przemocy”, itp. Stosowanie tego rodzaju wskaźnika będzie się wiązać z koniecznością prowadzenia dwóch badań (pomiarów): początkowego i końcowego, aby uchwycić zakładany u badanych osób „przyrost wiedzy”.

Podobna sytuacja będzie występować przy zastosowaniu wskaźnika obejmującego zmiany, jakie zaszły w zachowaniach konkretnej grupy lub jednostki. W pierwszym przypadku będziemy stosować z reguły wskaźniki ilościowe, w drugim – jakościowe (opis zaistniałej zmiany w odniesieniu do przyjętego kryterium). Wskaźniki dotyczące zmian w zachowaniach określonej populacji to np.: „zwiększenie się liczby rodziców uczęszczających na zebrania szkolne”, „zmniejszenie się liczby uczniów przejawiających zachowania przemocowe w czasie przerw międzylekcyjnych” itp.

Do innych, choć rzadziej stosowanych, wskaźników efektywności realizowanych w szkole/placówce działań wychowawczych i profilaktycznych należą zmiany, które nastąpiły w zakresie postaw czy kompetencji społecznych badanej populacji, np. uewnętrznienie przez uczniów postaw asertywnych jako rezultat realizacji określonego programu profilaktycznego.

Jeszcze rzadziej wykorzystywane są wskaźniki dotyczące zmian cech osobowości osób uczestniczących w różnych przedsięwzięciach (programach), gdyż są trudne do zbadania. Do prawidłowego przebiegu tego typu badań potrzebna jest zarówno wiedza psychologiczna, jak i umiejętność posługiwania się określonymi narzędziami psychologicznymi.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że wskaźnik w badaniach ewaluacyjnych pełni swoistą rolę „dowodu zaistniałej zmiany”. Musi zatem obejmować mierzalne cechy, zachowania czy postawy, nie może mieć charakteru wieloznacznego czy uznaniowego. Nie są zatem wskaźnikami „niewłaściwe czy też złe zachowanie” lub „przemoc fizyczna” (chyba, że zjawiska te zdefiniujemy), lecz konkretne przejawy zachowań.

Metoda identyfikacji i rozpoznawania wzorców

Magdalena Joanna Pętlak

Instytut Dydaktyki Informatyki, Uniwersytet w Poznaniu

Przedmiotem artykułu są zagadnienia związane z organizacją nauczania informatyki uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, bazujące na komputerowym wspomaganiu nauczania w zakresie treści programowych dotyczących edytora tekstu przy pomocy metody identyfikacji i rozpoznawania wzorców obiektów. Celem i zadaniem tego systemu jest pobudzenie procesu wytworzenia pamięci skojarzonej, która jest identyfikowana i rozpoznawana na podstawie wcześniej zapamiętanych wzorców, bazujących na skojarzeniach lub na fragmencie wzorca lub też wzorca podobnego do niego.

Metoda ta umożliwia lepsze dopasowanie kształcenia uczniów do ich indywidualnych potrzeb. Nauczyciel w tym procesie jest przewodnikiem i organizatorem przygotowującym materiały edukacyjne.

Do opracowania systemu komputerowego wykorzystano następujące sfery wiedzy:

- matematykę – ze względu na metody reprezentowania wiedzy i mechanizmów jej przetwarzania w postaci twierdzeń i definicji,
- informatykę – ze względu na pełnioną rolę pośrednią definiującą obiekty wiedzy i praktycznej implementacji,
- edukację – ponieważ dostarcza materiały, opis celów określających oczekiwane rezultaty nauczania, opis aktywności.

Metoda identyfikacji i rozpoznawania wzorców

Metoda identyfikacji i rozpoznawania wzorców to system analizy tekstu pisanego lub rozpoznawanego przez ucznia. Praca tą metodą przebiega w sześciu etapach i warstwach programistycznych:

1. Etap odkrywania – rozpoczęcie opowieści i identyfikacji obiektów – warstwa zrozumienia komunikatu w postaci opowieści, zawiera polecenia do identyfikacji obiektów-wyrazów oraz związków między nimi.

2. Etap budowania – uczeń za pomocą obrazów i tekstu tworzy model opowieści z wykorzystaniem zidentyfikowanych obiektów – warstwa przygotowania zbioru wyrazów w jednym miejscu do integracji w zdanie, dopisywanie do bazy nowych wyrazów, budowa nowych fraz.
3. Etap ukierunkowania – powrót do opowieści w przypadku, gdy uczeń nie zdoła wyodrębnić z tekstu obiektu (niezrozumienie etapu pierwszego i drugiego) – w tej warstwie nauczyciel jest przewodnikiem.
4. Etap integracji – łączenie obiektów w jeden model, ukierunkowanie na efekt końcowy – warstwa przyporządkowania wyrazów w odniesieniu do świata rzeczywistego.
5. Etap aktywnego zastosowania – funkcjonalności – pełna struktura np. dokumentu – podania, listu.
6. Etap kontroli – sprawdzenie, ile obiektów zostało zidentyfikowanych – warstwa prezentacji wyników i ocena pracy.

Metoda ta pozwala na dość swobodne modelowanie, ponieważ uczeń może wpisywać samodzielnie tekst lub go pobierać z bazy danych. Kolejne kroki postępowania są sygnalizowane poprzez system, dodatkowo nauczyciel może ukierunkowywać ucznia. Dzięki etapom i warstwom wiadomości działania ucznia są podzielone na małe zadania stanowiące spójność, którą nazywamy wzorcami lub obiektami. Na potrzeby tej metody opracowany został algorytm, dzięki któremu uczeń wybiera właściwe obiekty (w przypadku błędu system sygnalizuje nieprawidłowość).

Opracowanie autorskie

Opracowanie autorskie metody identyfikacji i rozpoznawania wzorców jest tak zdefiniowane, aby uwzględniało wzajemne relacje i powiązania pomiędzy frazami i zdaniami opowiadań. To uczeń decy-

duje o kolejności integracji i przyporządkowania wyrazów do zdania i sformułowaniu odpowiedzi i analizuje je ze strukturą materiału dydaktycznego. W tym celu zdefiniowane zostały potrzeby praktycznej implementacji:

- identyfikacja ważnych aspektów wyrazu, słowa – wzorca obiektu,
- umieszczenie wyrazu, słowa – wzorca obiektu kluczowego w zdaniu,
- umieszczenie cech charakterystycznych wyrazu,
- podobieństwo wyrazów, słów – obiektów,
- wizualizacja znaczenia wyrazów, słów – obiektów,
- identyfikacja danego wyrazu, słowa w modelu – tworzenie modelu ułatwiającego skojarzenia,
- model w postaci diagramu lub zdania z zachowaniem hierarchii gramatycznej,
- układanie zdań,
- opowieści w postaci zdarzeń i ich następstw.

W metodzie przyjęto, że każde słowo, wyraz jest obiektem – wzorcem. Opowiadanie będzie zawierało pewien rodzaj treści definiującej logiczne umiejscowienie wzorca w ścieżce nauczania. Określa, czy obiekt – wzorec pełni rolę informacji podstawowej (niezbędnej), czy też jest informacją rozszerzającą (dodatkową). Określa również, czy występuje on w roli przykładu, który uczeń może skojarzyć.

Rozpoznawanie wzorców w kontekście celów edukacyjnych

Obiekt wiedzy to dowolny element stanowiący pewną całość (*entity*), który może być wykorzystany w procesie nauczania-uczenia się. Każdy obiekt wiedzy powinien zawierać następujące elementy:

- cele nauczania – to, czego oczekujemy od ucznia w rezultacie końcowym,
- aktywność (poznawczą i emocjonalną) – czynnik umożliwiający osiągnięcie celu,
- ocenę – pozwalającą określić, czy cel został osiągnięty.

Wśród celów edukacyjnych dotyczących informatyki i obszaru, jakim jest przetwarzanie tekstu poprzez Word lub inny edytor tekstu, możemy wyodrębnić:

Cel główny – wspomaganie rozwoju ucznia niepełnosprawnego intelektualnie poprzez:

- pobudzanie aktywności poznawczej,
- pobudzanie do pracy,
- pobudzanie procesu skojarzeń i zapamiętywania.

Cel funkcjonalny – wykorzystanie komputera oraz odpowiedniego oprogramowania w procesie nauczania-uczenia się:

- posługiwanie się komputerem,
- umiejętność wykorzystania oprogramowania i poruszania się w nim,

- identyfikacja wzorca,
- rozpoznawanie wzorca,
- w miarę możliwości samodzielne wykonywanie zadań,
- zrozumienie, że komputer i oprogramowanie są narzędziami wspomagającymi proces uczenia się.

Cele praktyczne:

- zrozumienie komunikatu pochodzącego z opowieści,
- odtwarzanie wzorca – słowa, wyrazu – obiektu,
- samodzielna praca bez udziału przewodnika – nauczyciela,
- segmentacja, przyporządkowanie wyrazu, słowa, obiektu do zdania (integracja po rozpoznaniu cech wspólnych, charakterystycznych, podobnych),
- budowa dokumentu przy użyciu wzorców, słów, wyrazów – zastosowanie praktyczne,
- prezentacja – sformułowanie odpowiedzi zadania.

Podsumowanie

Metoda identyfikacji i rozpoznawania wzorców obiektów kształtuje:

- organizację pracy ucznia niepełnosprawnego intelektualnie,
- umiejętność komunikowania się,
- identyfikacji i rozpoznawania wzorców,
- selekcjonowania wzorców,
- odtwarzania wzorców,
- budowania dokumentu,
- budowania odpowiedzi do zadania,
- aktywność.

Cechy metody:

- nauczyciel – przewodnik,
- odejście od tradycyjnych metod nauczania,
- możliwość połączenia informatyki z innymi przedmiotami,
- funkcjonalne nauczanie.

Działania nauczyciela:

- przygotowanie pracowni komputerowej,
- wsparcie w obsłudze programu ITARD,
- wybór treści nauczania w programie,
- wprowadzenie do tematu.

Działania uczniów:

- zapoznanie się z obsługą programu,
- wysłuchanie opowieści,
- samodzielne modelowanie – w miarę możliwości ucznia,
- samodzielne identyfikowanie i rozpoznawanie wzorców – w miarę możliwości ucznia,
- budowanie dokumentu zgodnie ze sformułowanym problemem,
- zakończenie zadania.

Marcin Świetlicki wobec popkultury

Wiktoria Klera

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Marcin Świetlicki jest postacią, której nie wypada nie znać. Na poprzednim spotkaniu była mowa o chyba najbardziej znanym pisarzu z roczników sześćdziesiątych, Andrzeju Stasiuku (wykład Wszechnicy Polonistycznej pod tytułem *Podróż Andrzeja Stasiuka*, który wygłosił Sławomir Iwasów – red.). Dzisiaj, gdyby nie przewrotna natura Marcina Świetlickiego, mogłabym powiedzieć, że opowiem o najciekawszym poecie tego pokolenia. Byłaby to jednak tylko część prawdy. Będę opowiadała o poecie, prozaiku, piosenkarzu i rysowniku.

Coś sprawia, że informacja zamieszczona czternaście lat temu w słowniku *Parnas bis* („Marcin Świetlicki – najsłynniejszy młody poeta w Polsce, choć metrykalnie coraz starszy”) jest ciągle wykorzystywana jako anegdota. Faktycznie, Świetlickiego traktuje się często z przymrużeniem oka. Krytycy oczekują od niego, że przestanie zajmować się występami na scenie i przyjmie w końcu pozę starego mistrza. On najwyraźniej wcale nie planuje zmian, ciągle występuje ze Świetlikami i chętnie eksperymentuje z innymi muzykami.

Ale warto wrócić do przeszłości, przyrzeć się początkom kariery naszego bohatera. Świetlicki urodził się w 1961 roku w wigilię Bożego Narodzenia. Same narodziny oczywiście nie są jego zasługą, lecz staną się później początkiem mitologii poety. Trudno teraz prorokować, co będzie się działo z tą legendą za kilkadziesiąt lat. Jednak biorąc pod uwagę fakt, iż 163 lata wcześniej, również w wigilię, urodził się inny polski poeta, Adam Mickiewicz, jakieś szanse na przetrwanie widzę...

To oczywiście mała prowokacja, ale prowokacja w stylu Świetlickiego, który często podkreśla ogromną rolę twórczości Mickiewicza w swoim życiu i pisaniu. Nawet w poezji wieszcza doszukuje się bowiem elementów, które należą do kultury popularnej. Źródeł popularności autorów dopatruje się bar-

dziej w samych postaciach, niż w ich twórczości. W 1993 roku mówił: „Oryginalność jest przede wszystkim sprawą osobowości. Dzieje literatury to historia odrębnych, wyraźnie zarysowanych osobowości. Mickiewicz wielkim był, bo był Mickiewiczem – niezależnie od romantyzmu, cara, Nowosilcowa...”.

O tej dwoistej (bo nie do końca jasnej) naturze artystycznych działań Świetlickiego chcę dzisiaj mówić. Nie ma chyba na polskiej scenie literackiej kogoś, kto równie mocno chce i nie chce przynależeć do świata mediów. Równocześnie Świetlicki, będąc jednak postacią medialną, zazwyczaj odnosi się do środowiska, w którym przebywa, z ogromną rezerwą. Albo wręcz nieskrywaną niechęcią.

Świetlicki karierę literacką rozpoczął debiutem w 1977 roku, w piśmie „Na Przełaj”. Wystąpił tam pod pseudonimem i twierdzi, że wydrukowane wówczas wiersze były słabe. W 1978 roku ukazały się w „Radarze” wiersze z jego nazwiskiem i o tych mówi chętniej. Na osiem lat zamilkł, aby wyłonić się ponownie w piśmie „Akcent”. Od tej pory opublikowano osiemnaście jego książek (w tym trzy powieści) i dwie, których był współautorem.

Utożsamiany jest z pokoleniem poetyckim, któremu nadano nazwę po bardzo ważnym dla tego okresu piśmie, „bruLionie”. Autor mówił zawsze z rezerwą: „Myślę, że to całe ujednolicenie można traktować też jako parodię poprzednich wspólnych wystąpień, manifestów, grup poetyckich etc. Przecież jesteśmy różni od siebie, a łączy nas tylko to, że drukowaliśmy w »bruLionie«”. O twórcach publikujących tam mówi się także „barbarzyńcy”, ponieważ opublikowali wspólny tomik pod tytułem *Przyszli barbarzyńcy*. Powszechnie uważa się, iż debiutujących wówczas pisarzy stworzył rok osiemdziesiąty dziewięty. Ale nawet w tej kwestii barbarzyńcy nie potrafili wygłosić spójnego stanowiska. Jedni nie zgadzali się z poglądem, że jakieś wydarzenie polityczne

może ukształtować grupę (Baran, Świetlicki), inni wierzyli w kategorie pokoleniowe (Koehler). Na łamach „bruLionu” ukazała się wymiana poglądów między Krzysztofem Koehlerem a Marcinem Świetlickim, dotycząca najczęściej cytowanego wiersza Świetlickiego, noszącego tytuł *Dla Jana Polkowskiego*. Koehler nazywa tam Świetlickiego *o'harystą*, stwierdza, iż: „interesuje go w poezji autentyzm przeżycia, chce zbliżyć poezję do codzienności, mówić o sobie, być jednym jedynym, obnażonym, prawdziwym, całym, żyć. Chce wyrwać się z sieł skonwencjonalizowanej sztuczności, jaką jest poezja, pisząc wiersze”. W tym samym numerze ukazała się odpowiedź bohatera dzisiejszego wykładu: „A czy nie wolno, czy NAPRAWDĘ nie wolno walczyć, próbować, mylić się, szamotać? Czy pierwszym poetyckim krokiem musi być od razu zajęcie wygodnego akademickiego fotela i włożenie sobie na głowę bobkowego wieńca? Owszem, jest to bezpieczniejsze, ale także może być przyczyną wielu groźnych chorób [...]. Chętnie dowiedziałbym się, w jaki sposób jestem rzeczonym *o'harystą* i co ów termin właściwie oznacza. Wprawdzie w kilku wierszach stworzyłem preteksty do podejrzeń, że przeczytałem wiersze Franka O'Hary, ale czy jest to dowód na cokolwiek?”.

Przykładowym tekstem, zawierającym element *o'haryzmu*, może być *Palenie* – wiersz pochodzący z tomu *Czynny do odwołania*.

„Pisząc wiersze, jestem zawsze w kontakcie z kulturą wysoką. Jednocześnie mentalnie jestem przedstawicielem kultury niskiej i właśnie z tego spięcia robi się poezja” zaznacza Świetlicki. W wywiadach mówi o swoich ulubionych lekturach (Stachura, Wojacek, Lorca, Herbert, Białoszewski), filmach i muzyce (The Rolling Stones, The Clash, Janis Joplin, Genesis, Joy Division). Jeszcze w czasach licealnych sięgnął po *Pod wulkanem* Malcolma Lowry'ego, ta wczesna fascynacja jest w jego twórczości ciągle widoczna. Istnieje zauważalne podobieństwo budowy tomów Świetlickiego do albumów muzycznych, które polega na umieszczaniu wierszy wskazujących początek i koniec (jak *Zakończenie i Wstęp z Trzeciej połowy* – odwrócony porządek jest znany także muzyce popularnej), oraz „zamykanie” kompozycji poprzez dwa utwory związane ze sobą tematycznie (na przykład w *Nieczynnym*).

W 1992 roku Świetlicki został zaproszony na spotkanie z Czesławem Miłoszem, wywołał spore oburzenie, ponieważ zamiast tradycyjnie wygłosić swoje wiersze, wystąpił przed noblistą z zespołem muzycznym. Piotr Śliwiński zauważa: „Dwoiście objawił swój nonkonformizm: po pierwsze, zakłócając rytuał sakralizacji towarzyszący sztuce po-

ważnej, której istotnym wyróżnikiem jest separowanie się od kultury masowej, czy choćby popularnej, oraz ustanawianie i konserwowanie hierarchii; po drugie, zakwestionował dogmat o nietykalności poety we wszystkich tych sytuacjach, kiedy ów daje świadectwo autentyzmu i wiarygodności swej postawy”.

Świetlicki twierdzi, że początkowo odróżniał teksty piosenek od wierszy. Z czasem jednak te różnienia nawet dla niego stały się niejasne. Występy na scenie prowokują do dodawania refrenów, ale nieczęsto pojawiają się w zaśpiewanych tekstach inne zmiany. Pozy autora, jego charakterystyczne czarne okulary, papieros i szklanka (z alkoholem zazwyczaj), stały się nieodłącznymi rekwizytami. Na tyle charakterystycznymi, że powstają obrazy (najbardziej znany autorstwa Marcina Maciejowskiego) przedstawiające wokalistę na scenie.

Wizerunek artysty jest chyba powszechnie znany. Jeżeli ktoś nie miał okazji zetknąć się z działalnością sceniczną Świetlickiego, to prawdopodobnie może przypomnieć go sobie z okresu, w którym prowadził telewizyjny program „Pegaz”. Do zapisów koncertów Świetlicków stosunkowo często wraca TVP Kultura. Wywiady i recenzje, opatrzone zdjęciami, ukazują się w ogólnopolskich dziennikach i tygodnikach za każdym razem, kiedy Świetlicki podejmuje jakieś nowe działanie twórcze. Warto zaznaczyć, iż Świetlicki, prezentowany jako przedstawiciel sceny rockowej, nie jest do końca tożsamy ze Świetlickim – poetą. Dwoistość jego wizerunku zaobserwować można, przyglądając się zdjęciom zamieszczanym w prasie, na okładkach płyt oraz książkach. „Maskowanie” jest terminem dobrze oddającym zabiegi, jakich dokonuje fotografia na fotografowanym. Co ciekawe, na żadnym tomie wierszy nie znajdziemy zdjęcia Marcina Świetlickiego w ciemnych okularach. Poeta zawsze ma odsłonięte oczy. Jako wokalista Świetlicków autor właściwie się z okularami nie rozstaje. Można by rzec, że lider rockowego zespołu bez jakiegos charakterystycznego gadżetu wydaje się niepełny.

Nawet w filmie *Małżowina*, w którym wystąpił w 1998 roku, nie można nie odnieść wrażenia, iż gra samego siebie. Historia opowiada o pisarzu, wynajmującym mieszkanie w celu napisania książki. Tytuł jest zresztą zaczerpnięty z wiersza pochodzącego z *Pieśni profana*, czwartego tomu w dorobku poety.

Od zawsze przyznawał się do słabości do kryminałów. W jednym z wywiadów przyznaje: „Teraz czytam wyłącznie kryminały. Poezji już nie. Tylko jak mnie ktoś przymusi. Kryminały czytałem zawsze. W końcu przyszedł moment, że sam postanowiłem coś takiego napisać”.

Świetlicki napisał trzy kryminały, *Dwanaście*, *Trzynaście* i *Jedenaście*, jak sam mówi: „to nie są czyste kryminały, to również powieści psychologiczne, społeczne i obyczajowe”. Jego bohater – mistrz pojawiał się na kartach kryminałów Pasewicza, Malickiego i Grzegorzewskiej, a niedawno opublikowana została *Orchidea*, wspólnego autorstwa Grina, Grzegorzewskiej i Świetlickiego, w której mistrz jest jednym z trzech bohaterów. Warto dodać, że przedsięwzięcie pisanie książki w odcinkach miało charakter wielce komercyjny, bowiem początkowo *Orchidea* ukazywała się co tydzień na portalu internetowym onet.pl.

Kim jest ten eksploatowany przez wielu pisarzy bohater? Mistrz nie do końca jest detektywem. Owszem, przyjmuje tę rolę. „Rola” jest określeniem adekwatnym, ponieważ w latach siedemdziesiątych grał postać w popularnym serialu detektywistycznym *Mały mistrz na tropie*. Niewiele więcej wiadomo o jego przeszłości. Sporadycznie przemycane są informacje o dawnych losach bywalca krakowskich lokali, z natrętnie powtarzanym przez wszystkich zdaniem „spuchł, utył i osiwił”. Często mistrz bywa rozpoznawany, z czego wcale nie jest zadowolony. Rozpoznawalność przeszkadza mu i stanowi powód do ciągłych narzekania. Jego rozczarowanie Polską i całym otaczającym światem, złożonym głównie z pracowników telewizji komercyjnych, jest tak wielkie, że nawet nie bardzo poświęca tym emocjom uwagę. Świat wokół bohatera zmienia się bezustannie, lecz on dalej nie używa komputera, konta w banku, telefonu komórkowego. Nie ma również dowodu osobistego i nie płaci podatków. Bohater Świetlickiego jest nieuchwytny, choćby z tego względu, iż nie posiada swojego biura. W pierwszej części opowieści jego biuro stanowi knajpa o nazwie Biuro, w kolejnych odsłonach przygód pojawiają się inne lokale, zajmowane przez mistrza.

Coś jednak sprawia, że bohater żyje i wraca ciągle w te same miejsca. Mistrz odwiedza dom ze względu na ukochaną sukę – bokserkę, karmi ją, wychodzi na spacer i uważa się za „psiego rasistę”.

Kryminały Świetlickiego nie są ilustrowane, choć dzięki wydanemu ostatnio przez Jarosława Borowca albumowi *Rynki zabrane* okazało się, iż autor *Zimnych krajów* jest twórcą wszechstronnym i z pewnością mógłby wykonać obrazki do swoich książek. Jedynym tomikiem z okładką autorstwa poety jest *Nieczynny*. Tomasz Fiałkowski we wstępie do albumu pisze: „Ile tych rysunków powstało – nie wie nikt, nawet autor. Porzucane, rozdawane, zabierane, czasem pewnie niszczone, krążą teraz setkami, jeśli nie tysiącami, w jakiejś przestrzeni idealnej, fragmenty dziwnego świata, który tylko chwilami odbija

albo komentuje ten nasz. Niebieski albo czarny atrament, pióro, cienkopis – albo znacznie rzadziej – gruby flamaster, kontury raz wyraziste, innym razem postrzępione lub rozmyte”. O samych rysunkach mówi zaś: „To jest kraina chyba trochę łagodniejsza niż ta z wierszy Świetlickiego, choć także podszyta grozą. Więcej niż grozy jest w niej jednak zdziwienia, humoru, emocji. No i – jak wiersze – daje świadectwo wielkiej wrażliwości”.

Wcześniej ukazał się jeden tekst dotyczący rysunków Świetlickiego, w którym główna teza brzmiała: „Rysunki Marcina Świetlickiego są... rysunkami poety”. Tam wspomniane są ilustracje, które nie znalazły się w wydanym w 2009 roku albumie. Chodzi o autoportrety wykonane na bazie kserokopii swoich wizerunków, dorysowywane tła do zdjęć autora.

„Rysowałem całe życie. Nie wiem, kiedy i jak to się wydarzyło, że taki rysunek był już »czymś«. Nie jest tak, żebym szczególnie to lubił, żebym czerpał z tego jakąś przyjemność. To raczej jakieś odrzuty mózgu, coś co trzeba inaczej wypowiedzieć. Nawet nie wiem, czy robi to mózg, może tylko ręka? Rysuję w zupełnie nieokreślonych momentach. Biorę to, co mam pod ręką – pudełka, serwetki, chusteczki, jakieś kawałki papierów. Pamiętam, że nawet narysowałem coś na suchym liściu. Jakbym miał naciągać płótno na ramy, to już byłoby dla mnie za dużo roboty” – stwierdza Świetlicki. Jego sztuka rodzi się w kawiarniach, w tłumie. Niektóre obrazki umieścił na ścianach; reprodukcje kilku znalazły się w książce Macieja Piotra Prusa *Wyznania właściciela klubu Piękny Pies*.

2009 rok, tak obfitujący w rozmaite publikacje Świetlickiego, zamyka wydany niedawno tom *Niskie pobudki*. Kilka spośród zamieszczonych tekstów pojawiło się wcześniej na różnych nagraniach muzycznych. Co jakiś czas, osoby pilnie śledzące twórczość Świetlickiego, mogą wyszukać w Internecie piosenki pochodzące z nieopublikowanych sesji. Ostatnio na YouTube znalazły się utwory niezamieszczone na płycie z Cezarym Ostrowskim.

W rozpowszechnianiu twórczości Świetlickiego z pewnością pomoże planowana na ten rok ekranizacja powieści *Dwanaście*. Jej reżyserem ma być Borys Lankosz, który odniósł niewątpliwy komercyjnie sukces.

Istnieje zatem prawdopodobieństwo, że obecność Marcina Świetlickiego w mediach masowych będzie wkrótce jeszcze bardziej zauważalna.

Wykład wygłoszony w ramach cyklu prelekcji „Wszechnica Polonistyczna”, odbywających się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Po dzwonku

Grażyna Dokurno

nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

W mojej klasie są różni *uczniowie*: pracowici, leniwi, poukładani, bałaganiarze, drażliwi na swoim punkcie, energiczni, powolni, krytykanci, ambitni, olewacze, krzykliwi, spokojni, z pretensjami do całego świata, nabzdyczeni, uśmiechnięci, energetyczni, starzy duchem, sceptyczni, przejmujący się całym światem, spóźnialscy, punktualni, nieobiektywni, widzący tylko czubek własnego nosa, społecznicy, obrażalscy, schematyczni, oryginalni, serdeczni, zawistni.

Gdy do szkoły wchodzi Doris, od razu wiadomo, jaki ma humor – gdy powie „dzień dobry” to jest niezłe. Gdy do szkoły wchodzi Anabel, a na dworze była chłapa, to można robić zakłady, jakie będą jej pierwsze słowa. Carmen idzie z miną „jestem najmądrzejsza i nie będę gadać z byle kim”, Dolores – „jestem najszczuplejsza i najpiękniejsza”, a Rudolf z miną „i tak mam rację”. Marion wnosi do grupy radosne zamieszanie, co sprawia, że wielu się uśmiecha.

Moja klasa jest podzielona, ale jeszcze nie spotkałam tak dużej grupy będącej monolitem. Dobrze jest, gdy każdy ma choć jedną życzliwą duszę. Tak więc w mojej klasie są katedry, grupy, dwójeczki, trójeczki.

Ze składkami z okazji różnych też nie ma jedno-myślności. Na przykład niektórzy uważają, że składka na kwiaty imieninowe dla wychowawcy jest niepotrzebna, bo na ich imieniny nikt się nie składa.

W mojej klasie są *uczniowie* pasjonujący się wybranym przedmiotem, ale i tacy, którzy szkoły nie-nawidzą. Prośba o zrobienie czegoś dodatkowego po lekcjach wiąże się z pytaniem kilku osób: „A co za to będę miał?”. Oni przede wszystkim widzą swój wysiłek, nie ogarniają całości.

Obserwatorzy z zewnątrz mówią, że moja klasa jest zarozumiała. Moja klasa jest typowa – ani lepsza ani gorsza od innych klas.

A teraz przeczytaj ten tekst jeszcze raz, tylko zamień odpowiednio słowa: *uczeń* → *nauczyciel*, *wychowawca* → *dyrektor szkoły*, *klasa* → *grono pedagogiczne*. Czy tekst brzmi inaczej?

* * *

Dzwonek na lekcję. Do klasy nie wchodzi z wszystkichi Malwina, Olek i Ewa. W rękach mają

wegetarianki – duże buły z kapustą, majonezem i keczupem. Trochę potrwa zanim je zjedzą.

Stoję na dyżurze i widzę, że niektórzy uczniowie pierwsze kroki po przyjeździe do szkoły kierują do sklepiku i kupują drożdżówkę lub wegetariankę. Jest to ich substytut śniadania. Piszę substytut, bo dziecko nie powinno wychodzić z domu bez śniadania – to najważniejszy posiłek w ciągu dnia.

W czasie przerw młodzież pije kolorowe napoje, częstuje się chrupkami. Łatwiej dać dziecku 3 zł niż zrobić mu kanapkę do szkoły. Poza tym to, co niezdrowe, lepiej smakuje.

Aż 11% polskiej młodzieży ma nadciśnienie, przy czym u prawie 5% jest ono tak zaawansowane, że trzeba je leczyć farmakologicznie. To oznacza, że ten 10-, 15-latek już do końca życia będzie skazany na stałe przyjmowanie leków!

Ilu uczniów nie ćwiczy na lekcjach wychowania fizycznego? Staje się normą, że rodzice z byle powodu zwalniają swoje dziecko z udziału w lekcji. Coraz większa rzesza rodziców załatwia zwolnienie lekarskie na pół lub cały rok. To jest łatwiejsze niż próba przekonania dziecka i siebie, że aktywność fizyczna jest ważniejsza niż średnia ocen. Poza tym można przyjąć do nauczyciela WF-u i porozmawiać o obawach dziecka. Gimnazjaliści bardzo się wstydzą swojej niezdarności przed rówieśnikami. Dlaczego zwiększenie liczby godzin WF-u nie zmieniło sympatii uczniów dla tego przedmiotu? Może za ilością powinna iść jakość, czyli zróżnicowanie zajęć...

Pod względem aktywności Polacy są na ostatnim miejscu w Europie! Ruch jest konieczny, bo wtedy powstaje w naszym organizmie cała masa darmowych lekarstw, bez skutków ubocznych.

Młodzież w gimnazjum zaczyna dbać o wygląd. Niekiedy zaczynają się wstydzić nadwagi. Nadwaga u dzieci to często вина rodziców, którzy jedzą byle co i nie ćwiczą.

Trzeba otwarcie mówić wszystkim rodzicom, babciom i innym miłośnikom okrągłutkich pociech: dzieci z nadwagą ryzykują chorobę niedokrwienną serca, mają zwiększoną podatność na cukrzycę, nadciśnienie, uszkodzenie układu kostnego, osłabioną odporność, a dziewczynki – dodatkowo – większą skłonność do nowotworów piersi.

Napisałam ten artykuł, bo słowa profesora Marka Naruszewicza (niektóre fragmenty przepisałam kursywą) dały mi dużo do myślenia. Zacznę od jutra: będę czytała informacje o składzie na opakowaniach produktów, które kupuję; postaram się robić mojej córce drugie śniadanie do szkoły.

Średnie, rankingi i niepokój społeczny

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Już od dawna mówiło się, że rankingi są czymś złudnym, podającym zaledwie część prawdy o szkole, ale wyglądają atrakcyjnie na stronach gazet, a zawsze w wypadku wysokich miejsc, władza może się pochwalić, w przypadku zaś marnych, wykorzystać to do nie zawsze szczęśliwych decyzji personalnych. Dlatego pojawiła się edukacyjna wartość dodana (EWD), która jest pierwszym krokiem do w miarę obiektywnego (ideału w tej mierze nigdy nie będzie) sposobu oceniania szkół, ale natychmiast wykresy ją przedstawiające nagięto kuriozalnie, ażeby znowu klasyfikować. Nieważne jak, lecz żeby było. Teraz wprowadzana jest ewaluacja – straszniejsza w opisach i teorii niż w praktyce – dająca jeszcze bardziej zobiektywizowany pogląd na pracę szkoły.

Ostatnio jednak w Szczecinie i wielu miastach w Polsce, na przeróżnych łamach, podniósł się dziki wrzask z powodu innego tematu, a mianowicie danych o ŚREDNICH zarobkach BRUTTO nauczycieli

– idealna, jak to się z dawnych czasów mówiło, woda na młyn dla demagogów związkowych i politycznych, frustratów masochistycznie cierpiących w szkole i samograj dla mało dociekliwych dziennikarzy.

We wszystkich tych przypadkach powodem nieporozumień jest zły i niepełny przekaz informacji, wykorzystywanie *homo sovieticus*, wypasionego i świetnie się trzymającego wśród tzw. narodu, który w mediach woli czytać sensacyjki zamiast rzetelnej informacji, co zapewnia mu coraz liczniejsza zgraja osób obniżających rangę zawodu dziennikarskiego. Niestety, ulegają temu także czasem dziennikarze uczciwi i doświadczeni. Obok niewiedzy przyczyną bezrefleksyjnego podchodzenia do niektórych informacji jest sfrustrowanie oraz to, co najgroźniejsze, a co tępię wszędzie, czyli głupota prosta.

Mam wyrozumienie dla poczucia krzywdy z powodu niskich naszych zarobków, ludzką rzeczą jest też klasyfikowanie, mierzenie i rankingi, wybaczam uproszczone widzenie świata ludziom niewykształconym i odrobinę rozumiem poczucie zazdrości osoby biednej wobec bogatszych od niej. Nie będę jednak nigdy tolerancyjny i poprawny politycznie wobec głupoty osób wykształconych i pełniących funkcję społeczne, niezależnie od ich jakiejś tam wiedzy merytorycznej i zdobytych stopni naukowych. Dlatego też twierdziłem, twierdząc i będę twierdził, że nauczyciel, prawnik, lekarz, dziennikarz, kapłan, inżynier nie powinien być durniem.

Moja empatia nie pozwala się wczuć w mentalność czytelników poważnie traktujących treści brukowców czy plotkarskich magazynów ilustrowanych, ale jako tako rozumiem ich istnienie wynikające z żądzy zysku. Tu żaden idiotyzm nie robi na mnie wrażenia, żałuję tylko czasem, że w przypadku, gdy taka publikacja skrzywdzi kogoś kłamliwie i z poczuciem złej woli, sądy nie nakładają tak wysokich kar pieniężnych, żeby zagroziły one egzysten-

cji inkryminowanego szmatławca. Ale to uwaga na marginesie. Bardziej niepokoi mnie coraz większa niefrasobliwość braci po piórze w normalnych gazetach, martwi brak dociekliwości i fachowości. Jasną sprawą jest dla mnie subiektywizm w komentarzu czy felietonie. Tutaj mogą chytrze dobrać wypowiedzi społeczeństwa, niekoniecznie odnieść się do wszystkich aspektów sprawy, uogólnić nadmiernie dane, poironizować – po to, by zwrócić uwagę na ważny, moim zdaniem, problem społeczny. Kiedy jednak piszę artykuł będący reakcją na wzburzenie ludzkie wywołane z dowolnego powodu, powinienem zapoznać się z racjami wszystkich stron i poznać mechanizmy powodujące inkryminowane niepokoje. Dlatego z uwagą i z wielkim uznaniem czytałem zawsze artykuły Gabrieli Wiatr, która przez wiele lat zajmowała się problematyką oświatową w szczecińskim poczytnym dzienniku.

Jestem osobą nadal naiwnie i idealistycznie zabiegającą o jak najlepszą szkołę i dobre zarządzanie w oświacie, dlatego wypowiadam się na ten temat i bardzo krytycznie staram się odnosić do wszelkich poczynań władzy oświatowej. Przypomnę, że słowo „krytyczny” w pierwszym rzędzie oznacza ocenę „opartą na rzeczowej analizie”, a nie „oceny negatywnej i surowej”, jak wskazuje rozumienie potoczne. Chciałbym także, ażeby właśnie tak – gdy trzeba ostro – pisano o wszystkich poważnych aspektach naszego życia, w tym i oświacie.

Dlatego martwi mnie cykl jednostronnie naświetlonych artykułów o przedszkolach, którymi to tekstami zajmować się nie będę, gdyż dominują w nich te cechy, z którymi polemikę uważam za uwłaczającą i zbędną.



Odniosę się jednak do tekstu o komputerowych wyliczeniach pensji nauczycieli opatrzonego drażliwym i sugestywnym tytułem, w którym zabrakło rzeczowego odniesienia się do cytowanych wypowiedzi oraz jednej ważnej informacji – mianowicie objaśnienia metodyki (ona sama w swej kuriozalności powinna być tematem komentarza) wyliczania nauczycielskich średnich dochodów brutto, bo brak jej znajomości powoduje głosy oburzenia. Poza tym ton artykułu wymierzony personalnie w dyrektora wydziału akurat w tym przypadku jest zupełnie nie trafiony i krzywdzący.

Na koniec przypomnę tylko, że „średnie wynagrodzenie nauczyciela oprócz wynagrodzenia zasadniczego składa się z dodatków: za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego oraz za warunki pracy, wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw, nagród (jubileuszowych, ze specjalnego funduszu nagród). Do średnich wlicza się również inne świadczenia wynikające ze stosunku pracy: dodatki za uciążliwość pracy, dodatkowe wynagrodzenie za pracę w porze nocnej, dodatkowe wynagrodzenie roczne, czyli tzw. trzynastkę, zasiłek na zagospodarowanie, odprawy emerytalne i rentowe, odprawy z tytułu rozwiązania stosunku pracy w sytuacjach przewidzianych w karcie. Dochodzą tu również wynagrodzenia z programów unijnych, projakościowych i innych. Do wynagrodzenia nie wlicza się świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych i dodatków socjalnych – dodatku wiejskiego i nauczycielskiego dodatku mieszkaniowego”. Kiedy weźmiemy pod uwagę wszystkich mających statut nauczyciela i ich dochody – kwoty średnie nie będą dziwić, ale też nie powiedzą pełnej prawdy o rzeczywistej mizerii nauczycielskich zarobków. Jak każdy ranking czy średnia.

Sławomir Osiński (nauczyciel dyplomowany, dyrektor, średnia brutto: powyżej 5000 PLN, na rękę: szkoda gadać).

GŁOS Z POLESIA

Wybrała

Beata Filus
nauczyciel
bibliotekarz
Publicznej
Biblioteki
Pedagogicznej
ZCDN

Obecne położenie nauczycielstwa na Polesiu jest wprost rozpaczliwe. Według rozporządzenia Min. W. R. i O. P. z dnia 11.III.1931 r. kasa skarbową winna wypłacić nauczycielstwu dodatek mieszkaniowy, obciążając rachunek sum komunalnych właściwego związku komunalnego. W praktyce rozporządzenie to jest niewykonalne. Samorządy nie wypłaciły nam dodatku mieszkaniowego, kasa skarbową także tego nie uczyniła ze względu na to, że rachunki związków komunalnych nie przedstawiają żadnych sum, z których kasa mogłaby dodatek wypłacić, a raczej bardzo często samorządy zalegają z poważnymi kwotami do kas skarbowych. W rezultacie dodatku mieszkaniowego nie otrzymaliśmy za miesiące: kwiecień, maj i czerwiec.

Należałoby wspomnieć jeszcze o tem, że samorządy zredukowały budżety szkolne o takie kwoty, jakie potrzebne są na wypłacenie dodatku mieszkaniowego dla nauczycielstwa oraz wojskowych zawodowych.

Co daje takie załatwienie sprawy mieszkań nauczycieli? 1) Budżety szkolne zostały zredukowane do minimum, a więc szkoła gorzej spełniać będzie swoje zadania, co społeczeństwo przypisze nauczycielstwu, 2) nauczyciel i tak mieszkania nie otrzyma od gminy, a pozbawiony jest tego, co dawniej miał, mianowicie dodatku mieszkaniowego, 3) wiele pozostawiający do życzenia stosunek do samorządu i ludności do nauczycielstwa zostaje jeszcze pogorszony. Jeżeli gdzie, to chyba na kresach wschodnich stosunku nauczycielstwa do ludności nie powinno się zaostreżać, gdyż przynosi to państwu ogromną szkodę.

Sprawa obciążenia 15% dodatku w połączeniu ze sprawą dodatku mieszkaniowego stawia nauczycielstwo w położenie wprost tragiczne. Obecnie nauczyciel jest gorzej sytuowany od podoficera K. O. P.-u. A chyba praca nauczyciela na Polesiu jest, jeśli nie bardziej odpowiedzialną od pracy podoficera zawodowego, to w każdym razie niemniej ważną.

Nauczyciel na Polesiu bardzo ciężko pracuje, więcej może niż w innych częściach kraju, dlatego że znajduje się między ludźmi innej narodowości, których urabiać ma na lojalnych oby-

wateli państwa. Pracuje przecież w pełnym zrozumieniu dla dobra państwa i naprawdę przejęty jest ideami swego zawodu i zdaje sobie sprawę z ważności swej pracy.

Obecne warunki nie pozwalają jednak na bezwzględne oddanie się swej pracy, wprowadzają w duszę nauczyciela zwątpienie, zatruwają jego myśl. To usposobienie może wpłynąć ujemnie na wychowanie młodzieży, a także pracę społeczną, która na Polesiu spoczywa prawie wyłącznie w rękach nauczycieli.

Czy państwo spodziewa się, że praca nauczycielstwa będzie w dalszym ciągu tak owocną, jak była dotychczas? Czy będzie teraz taką, gdy nauczyciel zajmie się wyłącznie walką o byt?

A o jaki procent zwiększy się liczba nauczycieli - suchotników po obciążeniu 15% dodatku i po utracie dodatku mieszkaniowego?

Nauczyciel powinien ciągle powiększać swą wiedzę zawodową, a czy w tych warunkach, kiedy niema mowy o tem, aby mógł zakupić książkę czy zaprenumerować jakieś czasopismo, będzie mógł o tem myśleć? Kto zechce teraz obrać sobie zawód nauczycielski?

Ciężkie jest życie nauczyciela na Polesiu, ciężka jego praca. Nikt nigdy nie słyszał jego skarg, ale teraz musi się on odezwać, gdy warunki stają się wprost zabijające jego egzystencję. Nie skarżymy się, że Polesie jest dla nas wygnaniem, nie boimy się błot poleskich, czego obawiają się inni, lecz każdy najwyższej myśli o tem, czy przetrzyma jeszcze rok jeden i czy nie zapadnie na gruźlicę. Że dobrze tu nie jest, świadczy o tem fakt, iż wojskowi zawodowi K. O. P. po kilku latach pobytu są przenoszani, a miejsce ich zajmują ludzie z nowymi siłami. Niestety, nauczycielstwo nigdy nie znajdzie się w tak szczęśliwym położeniu.

Rozumiemy doskonale ciężkie położenie gospodarcze państwa, nie możemy jednak żadną miarą zrozumieć, dlaczego tylko pracownicy państwowi mają ponosić ofiary na rzecz skarbu państwa?

Członkowie Ogniska Z.N.P

w Dawid-Gródku

źródło przedruku: „Głos Nauczycielski” 1931, nr 40

Historia regionalna w obiektywie

Marcin Ozga, IPN w Szczecinie

Jedną z form działalności edukacyjnej Oddziałowego Biura Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie jest opracowanie i prezentowanie wystaw. Dotyczą one głównie historii regionalnej po 1945 roku. Podstawowym celem autorów jest przedstawienie wybranej tematyki z najnowszej historii Polski w sposób jak najbardziej przystępny – obrazują ją zatem, często do tej pory niepublikowanymi, fotografiami oraz materiałami archiwalnymi. Jednocześnie zadaniem ich twórców jest trafienie do jak największej liczby odbiorców. Z tego powodu OBEP Szczecin współpracuje nie tylko ze szkołami z województwa zachodniopomorskiego i części lubuskiego (dawne województwo gorzowskie), ale także z ośrodkami kultury oraz organizacjami zagranicznymi, np. Domem Polskim – Polonicum w Berlinie. Niemalże każdej wystawie towarzyszy prelekcja historyka bądź „świadka historii”, a ich prezentacja cieszy się dużym powodzeniem w lokalnych środowiskach. Wykorzystywane systemy nośne są stosunkowo mało skomplikowane, co znacząco wpływa na zainteresowanie instytucji ich prezentowaniem.

Ponadto wystawy bardzo często stają się pretekstem do przeprowadzania zajęć z najnowszej historii Polski dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Z myślą o tej formie edukacji pracownicy OBEP-u tworzą także ekspozycje kilkuplanszowe, które dzięki swoim gabarytom mogą być umieszczane bezpośrednio w salach szkolnych. Stanowią one uzupełnienie omawianych zagadnień z epoki PRL-u. Podejmowane na nich tematy dotyczą zarówno kryzysów społeczno-politycznych z lat 1945–1989, jak i życia dnia codziennego w tym okresie. Dodatkowo do wystaw dołączane są katalogi oraz, w wybranych przypadkach, karty pracy ucznia, które stanowią cenną pomoc dydaktyczną w przygotowaniu lekcji przez nauczycieli.

Bardzo ciekawą formę mają ekspozycje plenerowe, które są prezentowane w głównych punktach miasta i często stanowią element obchodów rocznicowych. Takim przykładem są m.in.: *Sierpień'88*, *Szczeciński marsz ku wolności* czy *Woldenberg – jenieckie losy oficerów września*, które mieszkańcy Szczecina mogli obejrzeć na pl. Armii Krajowej 1 (przed Urzędem Miasta Szczecin).

Na terenie Instytutu Pamięci Narodowej Oddział w Szczecinie prezentujemy również wystawy wypożyczone z innych oddziałów IPN-u, a także roz-

maitych instytucji (m.in. Ośrodka Karta, Fundacji im. Konrada Adenauera, Stowarzyszenia Wolnego Słowa). Podejmują one zagadnienia związane z powojenną historią Polski czy z II wojną światową i mają charakter ogólnopolski (*Polacy i Niemcy przeciwko komunistycznej dyktaturze*, *Ruch Obrony Praw. W 30. rocznicę powstania Ruchu Obrony Praw Człowieka i Obywatela w Polsce*).



Wystawy towarzyszą także konferencjom i sesjom naukowym oraz promocjom publikacji organizowanym przez pracowników IPN-u.

Wszystkie ekspozycje zostały skatalogowane i opisane na stronie internetowej: www.ipn.gov.pl/edukacja_szczecin.

Znajduje się tam również informacja, które z wystaw ogólnopolskich można zobaczyć w bieżącym roku na terenie działalności szczecińskiego oddziału IPN-u. Wszystkich zainteresowanych zapraszamy do współpracy.

Kontakt pod numerem tel. 091 3129412.

W IPN-ie

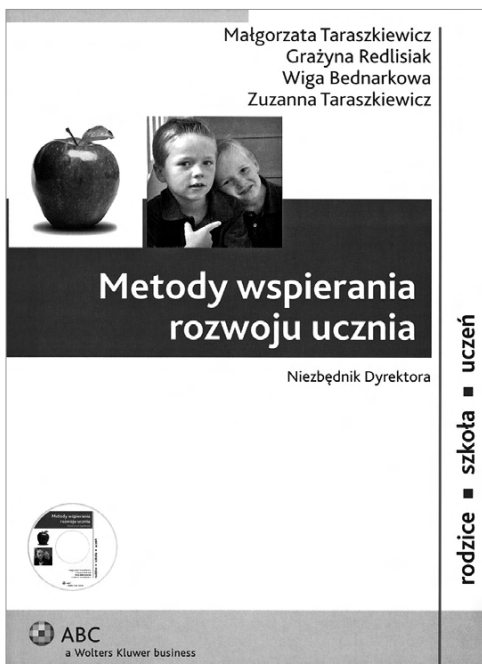
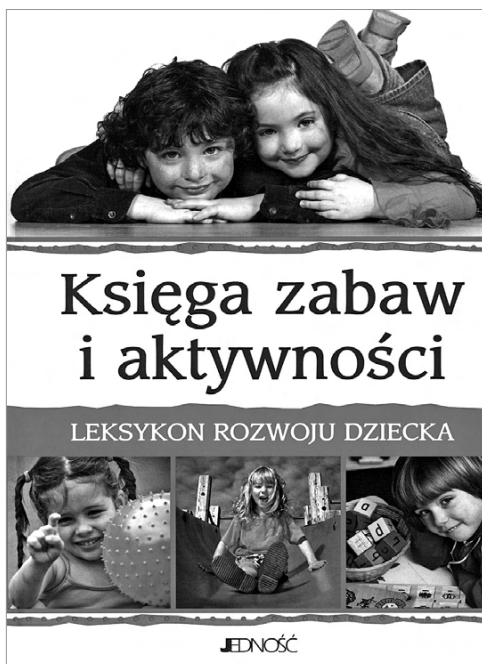
Otwarcie wystawy Woldenberg – jenieckie losy oficerów Września

Lekcja na wystawie AB – Katyń

marzec/kwiecień 2010 • nr 2

rekomenduje

Regina
Czekała
kierownik
Publicznej
Biblioteki
Pedagogicznej
ZCDN



rodzice ■ szkoła ■ uczeń



KSIĘGA

Księga zabaw i aktywności : leksykon rozwoju dziecka / red. Marta Piotrowska. – Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ, 2009. – 335 s.

Dzieci są niezmordowane w swoim pędzie do zajmowania się różnego typu zadaniami. Dla jednego dziecka, dla małych i dużych grup, niezależnie od wieku i na każdą okazję – w tej książce znajduje się bogaty zbiór zabaw i inspiracji do zajęć, które można w prosty sposób zastosować w praktyce (...).

„Księga zabaw i aktywności” stwarza wiele możliwości rozwoju małego człowieka w sferze psychicznej i fizycznej. Zawarte w niej ilustracje i opisy aktywizują czytelnika, który czerpie radość z pracy z dziećmi. Prezentuje nowe metody kreatywnych zajęć w różnych grupach wiekowych. Książka inspiruje dziecko do samodzielnej pracy, pomaga mu w osiąganiu celów. Wspiera także rodziców i wychowawców.

METODY

Metody wspierania rozwoju ucznia : niezbędnik dyrektora / Małgorzata Taraszkiewicz [et al.]. – Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2009. – 233 s. + dysk optyczny (CD-ROM)

Wspieranie rozwoju ucznia to rola zarówno rodziców, jak i szkoły. Wspólne mądre działanie daje szansę na pełną satysfakcję z odniesionego sukcesu i szczęścia dziecka.

To poradnik o tym, co każdy dyrektor i nauczyciel powinien wiedzieć na temat nowoczesnej edukacji, i o tym, jak podnosić wyniki nauczania w szkole, stosując właściwe strategie nauczania i organizację pracy z uczniem.

Książka napisana z myślą o wsparciu rodziców nowoczesną wiedzą. W poradniku – wiele praktycznych informacji na temat rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym, jego potrzebach, małych i dużych problemach szkolnych.

Książkę wzbogacono o płytę CD zawierającą m.in.: pakiety edukacyjne, e-boki na temat aktywizujących metod nauczania, rozwoju osobistego, teksty do refleksji i prezentacje do wykorzystania na radach pedagogicznych.

MINOR, Ewa

MINOR, Marcin

Poznanie przez działanie : gry i zabawy wspomagające rozwój dziecka / Ewa Minor, Marcin Minor. – Warszawa: Difin, 2009. – 203 s.

Książka adresowana do rodziców, opiekunów i osób zawodowo zajmujących się rozwojem dzieci, przede wszystkim: nauczycieli, terapeutów, animatorów.

Jest zbiorem zabaw zarówno tych dobrze znanych, jak i autorskich pomysłów, wykorzystywanych i sprawdzonych przez autorów w praktyce. Podpowiada, w jaki sposób bawić się z dzieckiem, aby poznawać je, wspierać w harmonijnym rozwoju czy pomóc w aktywnościach sprawiających mu trudności. Zabawy i ćwiczenia podzielone są pod kątem przestrzeni, dynamiki i możliwości technicznych. Propozycje dotyczą dzieci w wieku od lat dwóch, aż po osoby dorosłe.

ROZWIJANIE

Rozwijanie zdolności uczenia się : wybrane konteksty i problemy : praca zbiorowa / pod red. Ewy Filipiak. – Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008. – 214, [1] s.

Jednym z podjętych zadań w obszarze projektu było zaproszenie do namysłu nad tworzeniem krytycznej przestrzeni dla „uczenia uczenia” oraz myślenia o uczeniu i nauczycielu w kulturze uczenia się w klasie szkolnej pedagogów z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Efektem wspólnej debaty jest prezentowany tom.

Podjęte przez Autorów wątki łączy jeden kluczowy problem: rozwijanie zdolności uczenia się w kulturze klasy szkolnej. Tom wyraźnie dzieli się na dwie części: pierwszą „Konteksty” (w niej dwa wątki: „Nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się” i „Myślenie o uczeniu uczenia”) oraz drugą „Problemy”. Wszystkie kwestie koncentrują się wokół osi: „O możliwościach i problemach samorealizowanego uczenia”.

SIEGEL, Daniel J.

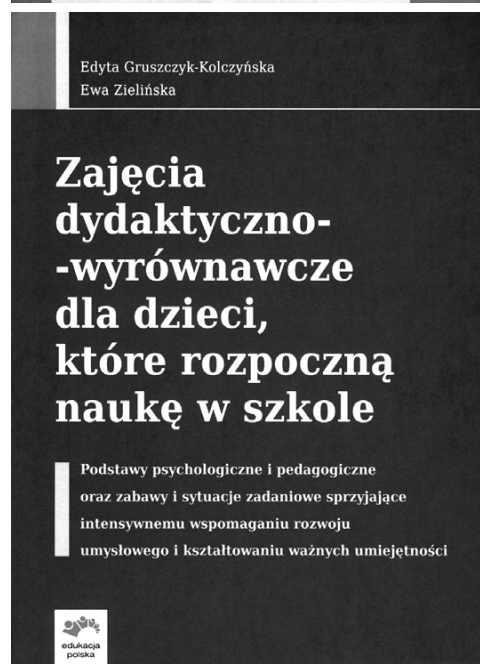
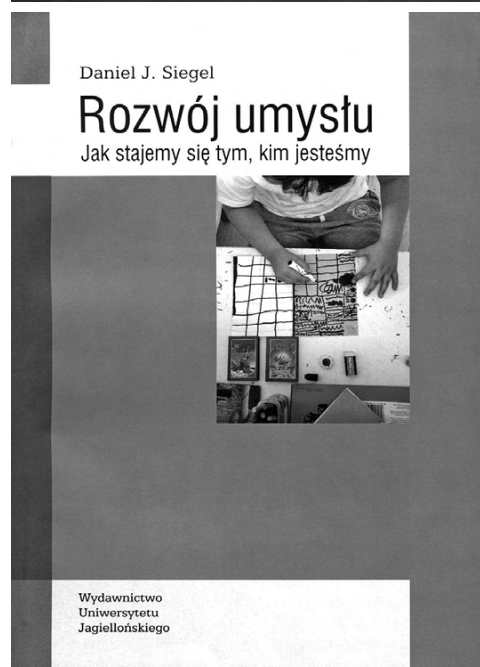
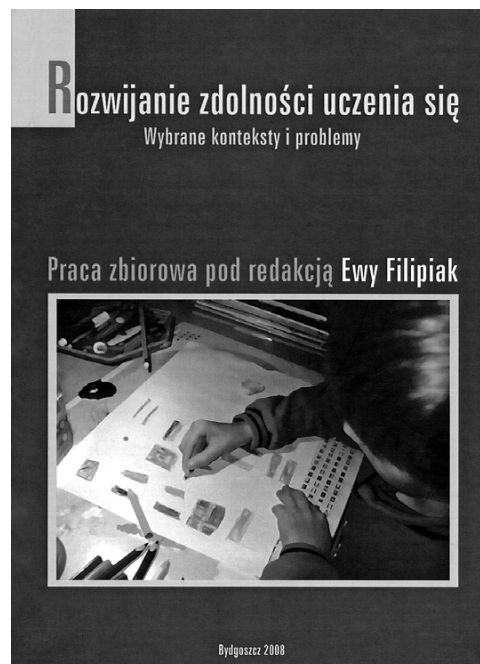
Rozwój umysłu : jak stajemy się tym, kim jesteśmy / Daniel J. Siegel. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009. – 343 s.

Książka ta wykracza poza podziały na naturę i wychowanie, które ograniczały w dużej części nasze tradycyjne myślenie o rozwoju, i analizuje rolę relacji interpersonalnych w kształtowaniu kluczowych powiązań w mózgu. Autor przedstawia nowe, przełomowe ujęcie powstawania ludzkiego umysłu – procesu, w wyniku którego każdy z nas staje się czującą, myślącą i obdarzoną pamięcią osobą. Jego praca, ukazująca, pod jakim względem i dlaczego neurobiologia odgrywa ważną rolę, stanowi obowiązkową lekturę dla klinicystów, pedagogów, badaczy i studentów zainteresowanych ludzkim doświadczeniem i rozwojem w ciągu całego życia.

GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, Edyta
ZIELIŃSKA, Ewa

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole : podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganie rozwoju umysłowego i kształtowaniu ważnych umiejętności / Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska. – Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska, 2009. – 285 s.

Książka ma charakter podręcznika i jest napisana w przystępny sposób. Zajęcia z dziećmi opracowane są tak, że można je z powodzeniem realizować w domu, w przedszkolu i w szkole. Książka składa się z dwóch części. W pierwszej zostały omówione problemy, które trzeba poznać przed przystąpieniem do organizowania zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Druga część (zdecydowanie obszerniejsza) zawiera 9 pakietów przydatnych w prowadzeniu zajęć z dziećmi. Pakiety te dotyczą tych zakresów dziecięcych kompetencji, od których zależą sukcesy w nauce szkolnej (...).



Na wystawę!

Zdzisław Nowak, ZCDN

ZCDN zaprasza nauczycieli oraz uczniów na wystawę pt. „Woliński Park Narodowy – kraina różnorodności”, zorganizowaną z okazji 50-lecia Wolińskiego Parku Narodowego. Autorem prezentowanych fotografii jest Krzysztof Grzegorzczak, adiunkt ds. edukacji w WPN-ie. Nieprzypadkowy dobór gatunków i krajobrazów ujętych na zaprezentowanych fotografiach dowodzi piękna i niepowtarzalności Parku. Cała zaś wystawa to dowód na to, że ważniejsze od nowoczesnego, technologicznie zaawansowanego sprzętu fotograficznego są: wytrwałość, znajomość biologii i natury fotografowanych zwierząt oraz poświęcenie się pasji fotografowania. To przesłanie chcemy przekazać młodym obserwatorom i fotografom przyrody, którzy odwiedzą naszą wystawę.

Atrakcją wernisażu była prezentacja diaporamy pt. „Sowy polskie” z unikatowymi zdjęciami Cezarego Korkosza, przyrodnika i fotografa



Zorganizowane grupy, które chciałyby obejrzeć wystawę, proszone są o kontakt z nauczycielami konsultantami: Ryszardem Baloniem (tel. 91 4350656, e-mail: rbalon@zcdn.edu.pl) lub Zdzisławem Nowakiem (tel. 91 4350656, e-mail: znowak@zcdn.edu.pl).

Lekcje otwarte

Maria Twardowska, ZCDN

Szanowni nauczyciele, ZCDN z przyjemnością informuje Państwa, że od początku roku szkolnego 2009/2010 została wznowiona forma doradztwa metodycznego, jaką są lekcje otwarte!

Z prowadzonych przez nas badań wynika, iż istnieje duże zapotrzebowanie wśród nauczycieli na tę formę doskonalenia. Nauczyciele doradcy me-

todyczni, starając się spełnić Państwa oczekiwania, od września 2009 roku prowadzą lekcje otwarte z różnych przedmiotów. Jeśli są Państwo zainteresowani uczestnictwem w lekcji otwartej lub jej prowadzeniem, prosimy o zapoznanie się z naszą ofertą, która znajduje się na stronie internetowej ZCDN-u. Aby potwierdzić swoje uczestnictwo w wybranej lekcji, należy zalogować się Internetowym Systemie Obsługi Szkoleń, tak jak w przypadku zapisu na wszystkie inne formy doskonalenia organizowane przez ZCDN. Uczestnicy lekcji otwartych oraz dyskusji podsumowujących zajęcia otrzymują zaświadczenia o uczestnictwie w formie doskonalącej.

Lekcje takie odbywają się najczęściej w Szczecinie, ale istnieje możliwość przeprowadzenia ich w innych miejscowościach. W tej sprawie prosimy o kontakt z doradcami. Serdecznie zapraszamy do korzystania z tej formy doskonalenia – wielu nauczycieli uznaje ją za jedną z najbardziej interesujących i skutecznych.

Konkurs dla nauczycieli

Halina Szczepaniec, ZCDN

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Zakłady Chemiczne POLICE S.A. zapraszają nauczycieli szkół gimnazjalnych województwa zachodniopomorskiego do udziału w konkursie na opracowanie karty pracy na temat: „Co i po co produkuje się w Zakładach Chemicznych POLICE S.A.”.

Celem konkursu jest popularyzacja wiedzy na temat działalności największego zakładu chemicznego w Zachodniopomorskiem – Z. Ch. POLICE S.A w zakresie prowadzonej działalności produkcyjnej oraz podejmowanych przedsięwzięć związanych z ochroną środowiska.

Zadaniem nauczyciela jest opracowanie jednej karty pracy ucznia, pozwalającej mu na samodzielne wykonanie zadań z wykorzystaniem strony internetowej www.zchpolice.com.pl lub podręcznika do chemii dla gimnazjum. Zaproponowana karta pracy ma pomóc uczniowi w przygotowaniu się do konkursu „Partnerstwo edukacji i przemysłu”.

Najlepsze prace zostaną wydane przez ZCDN na płycie CD.

Karty pracy w formie zapisu cyfrowego prosimy przysyłać na adres hszczepaniec@zcdn.edu.pl. Wersję wydrukowaną lub zapisaną na płycie CD można przesłać listownie na adres: ZCDN, ul. Gen. J. Sowińskiego 68, 70-236 Szczecin, z dopiskiem „Konkurs Police”. Termin nadsyłania prac mija 14 kwietnia 2010 r.

Chopin wciąż inspiruje

Sławomir Iwasów, ZCDN

Jubileusz 200. urodzin najwybitniejszego polskiego kompozytora obchodzimy w tym roku pod znakiem współpracy szczecińskich instytucji kultury, które wspólnie przygotowały projekt „Poza czasem i przestrzenią – Rok Chopinowski w Szczecinie”. Od lutego do października będziemy mogli uczestniczyć w koncertach, warsztatach i przedstawieniach.

Pierwsza część jubileuszu już za nami. Wydarzenie zatytułowane „Chopin. Emigracja” zostało zrealizowane przez Filharmonię im. M. Karłowicza z udziałem Domu Kultury 13 Muz. 1 marca, w dniu 200. urodzin Chopina, szczecinianin Sławomir Wilk (wielokrotny laureat Konkursów Chopinowskich) wraz z orkiestrą symfoniczną szczecińskiej filharmonii wykonał koncert e-moll w hali przylotów Portu Lotniczego Szczecin-Goleniów.

Koncert był transmitowany na ekrany w największych krajowych portach lotniczych (na 10 października organizatorzy zaplanowali retransmisję). Muzyce towarzyszyła półgodzinna prezentacja multimedialna.

Kolejne wydarzenie, „Chopin na betonowcu”, organizuje Stowarzyszenie Inicjatyw Społeczno-Kulturalnych „Boogie Brain”. 7 lipca najlepsi jazzmani zagrają utwory Chopina na betonowym wraku. Na środku jeziora Dąbie wystąpią gwiazdy z Polski (m.in.: Antoni Gralak, Włodzimierz Kiniorski, Mateusz Pospieszalski, Darek Makaruk, Piotr Pawlak, Dorota Jabłońska), wzmocnione gośćmi zza granicy (Jim Black, Chris Speed, Trilok Gurtu). Organizatorzy podkreślają, że adresatami są zarówno młodzi entuzjaści muzyki, miłośnicy jazzu, jak i wielbiciele twórczości Fryderyka Chopina. Nad bezpieczeństwem uczestników i artystów czuwać będą jednostki WOPR, Straży Miejskiej, Policji, Pogotowia Ratunkowego oraz Pomorskiego Oddziału Straży Granicznej. Koncert zostanie zarejestrowany, a następnie wydany na płytach CD. Powstanie również film dokumentalny.

Koncerty plenerowe to propozycja dla wielbicieli szczecińskiej Różanki. Szczecińska Agencja Artystyczna wraz z Filharmonią im. M. Karłowicza zapraszają latem (od 6 czerwca) na weekendowe koncerty do miejskiego rożarium (wstęp wolny). Występy będą poprzedzane krótkimi wykładami. Cykl zainauguruje koncert Chopina e-moll. Dodatkową atrakcją będą liczne działania artystyczno-warsztatowe, m.in.: wystawy prac plastycznych szczecińskiej młodzieży szkolnej i studentów oraz spektakle dla dzieci pod hasłem „Bajeczki Różaneczki”.



Barwny życiorys oraz szczegóły biografii kompozytora przybliży widzom sztuka *Nokturn dla Pani Tilebain*, przygotowywana przez szczeciński Teatr Kameralny. Będzie to spektakl kostiumowy, rozgrywający się w salonie tytułowej bohaterki, szczecińskiej mecenas sztuki. Premierę zaplanowano na kwiecień. Spektakl zostanie zaprezentowany tylko dwukrotnie.

Ostatnią propozycją jest Międzynarodowy Festiwal Muzyki Kameralnej „ARTELIER”. Program pięciu koncertów festiwalowych skupia się wokół postaci Fryderyka Chopina. Kompozytorzy, których utwory zostaną wykonane, byli związani z Chopinem: jako jego przyjaciele, nauczyciele, mistrzowie i naśladowcy (Lipiński, Żeleński, Wieniawski, Schumann, Paganini). Wśród wykonawców znajdują się znakomici artyści: Konstanty A. Kulka – największy polski skrzypek XX wieku, Janusz Wawrowski i Marcin Zdunik – najciekawsze osobowości artystyczne ostatnich lat, Essential Duo – laureaci wielu konkursów, Synaxis Quartet – kwartet muzyków najlepszych polskich orkiestr. Podczas finałowego koncertu zabrzmiały 24 preludia Chopina w nowej kameralnej aranżacji. Partię orkiestrową skomponuje na zamówienie festiwalu Aleksander Kościów, wybitny polski kompozytor młodego pokolenia.

Kameralne aranżacje muzyki Chopina zostaną zaprezentowane w formie multimedialnej. Przedsięwzięciu będą towarzyszyły międzynarodowe warsztaty muzyczne dla młodzieży, prowadzone przez najlepszych polskich i zagranicznych profesorów (Grzegorz Berniak, Helen Brunner, Wojciech Sławiński). Całość zostanie zarejestrowana w formie audiowizualnej.

Temat przewodni następnego numeru

GENDER MAINSTREAMING W EDUKACJI

ISSN 1425-5383

Nr 2

Refleksje

2010

März/April

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen

Erscheint zweimonatlich

preis: 10 PLN (0% VAT)

DAS PÄDAGOGISCHE
AUFSICHT

DIE FÖRDERUNG DER
KINDER ENTWICKLUNG





In Rahmen von Leitthema bieten wir Ihnen eine Gruppe von Texten und eine Sammlung von Dokumenten über die Umsetzung der Verordnung des Ministers für Nationale Ausbildung vom 7. Oktober 2009 über die pädagogische Aufsicht (GBI. Nr. 168 Pos. 1324). Die Änderung der Verordnung über die Aufsicht ist ein sehr wesentlicher Punkt der letzten Überarbeitung des Bildungsgesetzes.

Jede Novelisierung des Gesetzes hat zur Folge eine Menge Arbeit, die aus der Einleitung und Beobachtung von Gesetz resultiert. Damit ist noch ein Gefahr verbunden, dass wir nicht alles gut tun, nicht ganz verstehen und nicht genau die Absicht des Gesetzgebers interpretieren. Um Sie bei der Durchführung den neuen pädagogischer Aufsicht zu fördern, das Westpommerisches Lehrerfortbildungszentrum in Verbindung mit dem Kuratorium für Ausbildung in Stettin hat eine Reihe von Artikeln und eine CD mit den notwendigen Unterlagen vorbereitet. Wir glauben, dass die Kommentare, die in unserem Magazin veröffentlicht sind und die Materialien, die zur Verfügung auf CD-ROM stehen, werden eine nützliche Unterstützung in der Arbeit jedes Lehrers.

In der neuesten Ausgabe von „Refleksje“ wurden die Überlegungen auch über Fragen zur Schaffung eines Umfelds für die effektive Unterstützung der Entwicklung von Kindern, auch mit sonderpädagogischen Förderbedarf, behandelt. Der Grund für eine solche Wahl des Themas ist die Notwendigkeit von Präsentation verschiedener Erfahrungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der neuen Lösungen, die nicht nur Nivellierung der Entwicklungsdefizit sondern auch verschiedenartiger Lernschwierigkeiten dienen.

Über die neuesten Trends in der Bildung spricht Sławomir Iwasiów mit Prof. Maria Czerepaniak-Walczak. Das System von Übungen und Bewegungsspiele, die aus den natürlichen Bedürfnissen des Kindes kommen – die Bewegungsmethode von Veronica Sherborne – analysiert Joanna Michalska. Sehr interessant schreibt Anna Szipluk, Lehrerin und methodische Beraterin am Westpommerischen Lehrerfortbildungszentrum, über die Therapie, im Text unter den Titel „Soziotherapeutische Begegnungen“.

Urszula Pańska

Direktorin des Westpommerischen
Lehrerfortbildungszentrum



Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen
Nr 2, März/April 2010
Preis: 10 PLN (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Herausgeber

Westpommerisches
Lehrerfortbildungszentrum

Chefredakteur

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Marńkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Redaktionsteam

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska
Anna Szipluk
Piotr Lachowicz

Das Foto auf der Titelseite

Lena Kamińska

Übersetzung

Link Edukacja

Computerzusammensetzung

Radosław Jóźwik

Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Prenumerata

Die Abonnement – 60 PLN. Wir bieten
um die Einzahlung auf das Konto:

PKO BP I O/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
mit Anmerkung: Die Abonnement

Druck

PPH Zapol S.J.

Die Nummer wurde geschlossen
25 mǎrz 2010

**Redaktion behalt sich das Recht
auf Kurzung der Texte
und Titelveränderung vor**



Westpommerisches
Lehrerfortbildungszentrum
wird von dem
Westpommerischen
Schulkurator akkreditiert
und besitzt das
Qualitätszertifikat
ISO 9001:2008

Woher sollen wir die EU-Mittel schöpfen

Lilla Jaroń

Unterstaatssekretärin im Ministerium für Nationale Ausbildung

Zu unseren Schlüsselzielen, die erreicht werden sollen, gehören u.a. Verbesserung der Effizienz der Ausbildung auf allen Ausbildungsstufen, Entwicklung der Bildungsforschung, Steigerung der Wirksamkeit der pädagogischen Aufsicht, die Entwicklung des Systems der äußeren Prüfungen, der Erhebung und Analyse der Daten im Bereich der Ausbildung und auch Anpassung des Ausbildungssystems durch Modernisierung der beruflichen Bildung und die Anhebung des Niveaus von Schlüsselkompetenzen an die Bedürfnisse der Wirtschaft, die auf Wissen basiert.



Das EU-Mitteln im Zeitraum 2007-2013 ist eine beispiellose, was den Umfang und der Bestimmung betrifft, Quelle der Finanzierung von Bildungsreform, nicht nur im Bereich der Vorbereitung von Veränderungen in der Ausbildung, sondern auch deren späteren Verbreitung und Umsetzung. Auf der Stufe des Ministeriums für Ausbildung haben wir in den Jahren 2007-2013 zur Unterstützung des Wandels über 1 Mrd. Euro, das heißt mehr als 4 Mrd. Zloty - Priorität III des Operationellen Programms Human Capital.(OP) Es sind enorme Ressourcen, die zur Steigerung der Qualität und Funktionsweise der Ausbildung in allen Bereichen beitragen sollen.

Priorität III „Hochwertiges Bildungssystem“ ist nicht die einzige Quelle im OP HC- aus der u.a. Bil-

dungsinstitutionen, Selbstverwaltungen und Hochschulen Unionsgeld schöpfen können. Erhebliche Mittel sind auch im Rahmen von Priorität IX OP *Entwicklung der Ausbildung und Kompetenz in den Regionen* zugänglich, in der regionalen Komponente des Programms, das die Marschallämter anleiten. In diesem Fall gibt es mehr als 1,7 Milliarden Euro zu nutzen. Insgesamt stehen in den Prioritäten III und IX mehr als 2,7 Millionen Euro zur Verfügung. Zum ersten Mal haben wir mit so einer riesigen Quote von Ressourcen zu tun, um die Änderungen in der Ausbildung zu finanzieren.

Die Mehrheit von EU-Mitteln, um die sich die Schulen und Bildungseinrichtungen bewerben können, befindet sich in der Priorität IX in Regionen.

Lilla JARON
während
der festlichen
Feier des
60. Jahrestages
der ZCDN

März/April 2010 • nr 2

Gerade dort haben wir zur Verfügung stehende Mittel zur Schaffen von Kindergärten, Einrichtungen vorschulischer Erziehung und Kindergartenstellen. Im Rahmen der Maßnahme 9.1.1 *Verringerung der Ungleichheiten in den Grad der Verbreitung der vorschulischen Erziehung* sind für diesen Zweck mehr als 243 Millionen Euro vorgesehen. Lokale Regierungen haben bereits Aufträge in Höhe von rund 109 Millionen Euro unterzeichnet.

Auf die Notwendigkeit der Förderung der vorschulischen Erziehung als einer der Prioritäten der Entwicklung, zeigt der von der Regierung vorbereitete Plan der Entwicklung und der Konsolidierung der Finanzen 2010-2011. Gemäß dem aufgestellten Ziel muss die Hauptsache aus der polnischen Sicht Streben nach der Universalisierung der vorschulischen Erziehung zur Höhe deren in der EU, nämlich 90% sein.

Das Ministerium für Ausbildung strebt auch nach der Übergabe aus der Priorität III über 624 Millionen Zloty den Autonomen Regierungen in die Priorität IX für die Programme der Individualisierung von Bildungs- und Erziehungsprozess von Schülern in den Klassen I-III. Nicht alle Regionen beginnen diese Projekte von September 2010 an einzuleiten, weil sie selbst den Zeitraum ihrer Einführung wählen konnten. In der Wojewodschaft Westpommern wird es im Jahr 2011 starten. Die Summe, die für diese Region zufällt, ist mehr als 25 Mio. Zloty.

Das Hauptziel des Projektes der Individualisierung ist die Förderung der Schule auf der ersten Bildungsstufe bei der Umsetzung von Lerninhalten und Anforderungen, die in der neuen Programmgrundlage festgelegt wurden. Mit diesem Geld werden die Schulen ihr Lehrbasis in Lehrmitteln und Spezialausrüstung ausstatten können, was zuerst eine Diagnose und dann die Korrigierung der Dysfunktionen und Disharmonien der Entwicklung wie Sprachstörungen, Legasthenie, und der Körperhaltungsmängel als auch motorische Koordinationsstörungen ermöglicht. Das Geld kann auch benutzt werden, um das Angebot sowohl von zusätzlichen Unterrichtsstunden vor allem an Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, in Beherrschung der mathematischen Fähigkeiten gezielt, zu erweitern, als auch für Therapie (Hippotherapie, Musiktherapie, Hundtherapie). Ich denke, dass die Individualisierung der Arbeit mit den Schülern im Rahmen der obligatorischen und zusätzlichen Bildungs- und Erziehungsunterrichtsstunden wird zu einem festen Bestandteil der neuen Qualität von Ausbildung und Erziehung. Im Rahmen dieses Untermaßnahmes können nur führende Behörden einen Antrag stellen. Die werden ein Systemprojekt

für alle Schulen vorbereiten sollen. Die Anzahl der Schulen, die erfasst werden, sollte mindestens 70% sein, damit die Behörde sich um zusätzliche Finanzmittel für Aktivitäten für Schüler und für Anschaffung von Lehrmitteln bewerben könnte.

Eine Quelle von der EU-Mittel für einzelne Regionen sind auch die Regionalen Operationellen Programme (ROP), verwaltet von lokalen Bezirken. Die ROP enthält die meisten Optionen von den Investitionen, einschließlich Sanierung, Modernisierung, Ausrüstung von Gebäuden, in denen die Führung von Kindergärten geplant ist.

An dieser Stelle möchte ich auch Konsultationen mit den Vertretern der Bildungsinstitutionen im sache der Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den Regionen stattfinden, erwähnen. Bei diesen Konferenzen können Direktoren, Vertreter der lokalen Behörden und einzelnen Provinzen erfahren, wie durch das Ministerium für Ausbildung vorbereitete Veränderungen in diesen beiden Bereichen mit der Unterstützung von EU-Mitteln eingeleitet werden. Es besteht auch die Möglichkeit, zusätzliche Mittel für andere Richtungen zu bestimmen. Deshalb warten wir auf Vorschläge von den lokalen Regierungen.

Ein wichtiger Bereich für den Erfolg der Reform ist die Bildung und Vervollkommnung von Lehrern. Zu diesem Zweck gibt es in der Priorität III, Untermaßnahme 3.3.2 mehr als 227 Millionen Euro zu verwenden. Im diesem Moment ist ein Wettbewerb verkündet, dessen Ziel die Vorbereitung der Schulen für die Durchführung von Praktiken der Studenten, die sich auf Lehrerberuf vorbereiten, ist. Als Ergebnis der Realisation von Projekten dieser Art werden Schulen und Kindergärten in der Lage eine dauerhafte Zusammenarbeit mit Universitäten, die Lehrer ausbilden, einrichten, und auf diese Weise gut vorbereitete Mitarbeiter erhalten.

Diejenigen unter Ihnen, die auf der Zentralstufe von OP nach Finanzierungsmöglichkeiten für die mit beruflicher Fortbildung von Lehrkräften verbundene Projekte suchen, sollen die Maßnahme 3.4 berücksichtigen, Untermaßnahme 3.4.3 *Verbreitung lebenslangen Lernens*.

In diesem Fall wird eine Pilotdurchführung des Ausbildungsprogramms an einem Unternehmen für Berufsschullehrer vorgesehen. Jedoch in der Priorität IX hat eine Maßnahme einen direkten Einfluss auf die Frage der Lehrerausbildung und Fortbildung (Maßnahme 9.4 *Hoch qualifizierte Fachkräften des Bildungssystems*). Das Ziel von dieser Priorität ist die Anpassung der Qualifikation des Personals des Bildungssystems an die Anforderungen, bestehende

aus den Besonderheiten der jeweiligen Region. Für diese Maßnahme ist der Betrag von mehr als 96 Millionen Euro vorbehalten.

Eine Herausforderung sind die Veränderungen im Bereich der beruflichen Bildung, die in der Diskussion, wie die Wettbewerbsfähigkeit der polnischen und europäischen Wirtschaft zu erhöhen, immer mehr an Bedeutung gewinnt. Projekte, die berufliche Bildung, sowie Kindergärten und Lehrerbildung betreffen, können von der Priorität III, die für die Durchführung von Projekten, die möglicherweise berufliche Ausbildung vermitteln bestimmt ist, finanziert werden. Unter solchen ermöglicht Untermaßnahme 3.3.4 *Modernisierung von der Inhalt und Lernmethoden* die Entwicklung und Einleitung von innovativen Pilotprogrammen, Lehrmaterial und Lehrmethoden. Im Gegenzug in der

Mit dem Gedanken, die Möglichkeiten von EU-Mitteln Ihnen anzunähern, hat das Ausbildungsministerium eine Reihe von Nachschlagwerke EU-Mittel für die Bildung vorbereitet, die auf der Webseite des Ministeriums für Bildung in einem EU-Mitteln gewidmeten Tab verfügbar sind (www.efs.men.gov.pl). Wir tun unser Bestes, um auf eine leicht zugängliche Weise die grundlegende Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten für Projekte, die Kindergärten und Schulen, Lehrer Aus- und Weiterbildung, berufliche Ausbildung und Entwicklung der Programme in den Schulen betreffen, vorlegen.

Priorität IX wurde das Gewicht auf die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsangeboten gelegt. Das Ziel von Maßnahme 9.2 ist, die Qualität der beruflichen Bildung zu verbessern. In diesem Fall ist es möglich, Projekte aus dem Bereich der Diagnose der Förderbedarf vom lokalen und regionalen Arbeitsmarkt in der Berufsausbildung durchzuführen. Die Projekte von dieser Art können als ein Ziel, die Identifikation von Erwartungen von Ausbildungssystem durch potenzielle Arbeitgeber haben. Andererseits kann eine geeignete Diagnose von dem Arbeitsmarkt die Grundlage für die Ausarbeitung eines Entwicklungsprogramms für die Schule sein.

Ich möchte darauf hinweisen, dass wir uns mit der Unterstützung von EU-Mitteln bemühen, die Effizienz der gesamten Verwaltung des Bildungswesens und Mechanismen ihrer Finanzierung zu verbessern. Das Projekt „Verbesserung des Systems der Datenerhebung und Analyse der Funktionsweise des Bildungssystems u.a. durch die Entwicklung der allgemeinen System der Bildungsinformation“, begann die Arbeit an einem neuen Bildungs- und Informationstechnologie-System. Im Rahmen des neuen Systems (SIO) soll ein Register von Schulen und Bildungseinrichtungen aufgebaut werden, der die Aufzeichnung und Erfassung von Daten über öffentliche und private Organisationseinheiten des Bildungssystems verbessern soll und die Erhebung von Daten über Schüler und Lehrer nach PESEL (Persönliche Identifikationsnummer) wird zur richtigen Ausrichtung der Transfers von Ressourcen aus dem Staatshaushalt für die Autonome Regierungen und effizienter Verwaltung auf lokalen und regionalen Stufen.

Mit dem Gedanken, die Möglichkeiten von EU-Mitteln Ihnen anzunähern, hat das Ausbildungsministerium eine Reihe von Nachschlagwerke *EU-Mittel für die Bildung* vorbereitet, die auf der Webseite des Ministeriums für Bildung in einem EU-Mitteln gewidmeten Tab verfügbar sind (www.efs.men.gov.pl). Wir tun unser Bestes, um auf eine leicht zugängliche Weise die grundlegende Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten für Projekte, die Kindergärten und Schulen, Lehrer Aus- und Weiterbildung, berufliche Ausbildung und Entwicklung der Programme in den Schulen betreffen, vorlegen.

Die Bearbeitungen sind daran gedacht, die potenziellen Begünstigten mit den Möglichkeiten des Antragstellens vertraut zu machen. Zum Lesen ermuntern wir besonders diejenigen, die nach der Möglichkeit von Erreichung der EU-Mittel für ihre eigenen innovativen pädagogischen Ideen zu suchen. Dort finden Sie eine Reihe nützlicher Informationen über die aktuelle Wettbewerbe und die bestehenden Verfahren.

Ich bin davon zutiefst überzeugt, dass mit Hilfe der Strukturfonds können wir den Prozess von Sicherstellung der hohen Qualität der polnischen Bildungssystems beschleunigen, anfänglich von einer bestimmten Schule, lokale Regierung, durch die Region bis auf die zentrale Stufe. Dies ist zweifellos ein langwieriger Prozess, dessen Ergebnisse nur in ein paar Jahre sichtbar werden. Aber ich denke, dass zunehmende Erfahrung in diesem Bereich erlaubt uns in der nächsten finanziellen Vorausschau, noch besser die Chancen, die uns das EU-Geld gibt, für die Erfüllung von Zielen der lokalen Bildungspolitik und Herausforderungen für die polnische Bildung in der Sicht der Polen 2030 zu nutzen.

Mehr Geld für Dotierung

mit Marcin Zygorowicz, Westpommern Woiwode,
spricht Agnieszka Muchla



Durch die Westpommern Woiwodschaft fließen die Mittel für die Durchführung der Aufgaben des Kuratoriums für Ausbildung. Welche von ihnen haben die größte Finanzierung?

Am höchsten aus dem Staatshaushalt ist die Bereitstellung von materieller Unterstützung sozialer Art für die Schüler dotiert – hier reicht die Höhe von der Finanzierung 22 944 836 PLN. Hoch sind auch zwei andere interessante Programme finanziert. Das erste – „Freudige Schule“ (1 482 702 PLN) – es ist ein Projekt, das die Anpassung der jüngsten Kinder an einen neuen Ort, der eine Schule mit sehr unterschiedlichen Gegebenheiten und die Art der Arbeit ist, erleichtern soll. Die Schulen im Rahmen dieses Programms haben die Möglichkeit der Nachrüstung ihrer Anlage mit Lehrmitteln für die jüngsten Schüler, sie können auch auf ihrem Territorium Spielplätze schaffen. Für das zweite Programm „Schulausstattung“ (Lehrbücher für Schüler) wurde im vergangenen Jahr eine Dotierung von 3 052 771 PLN erteilt. Von diesem Projekt haben in Westpommern insgesamt 10 962 Schüler profitiert, darunter 2815 der ersten Klasse, 2498 zweiter Klasse und 2670 Schüler der dritten Klasse.

Gab es eine Möglichkeit, dass einer der Aufgaben größere Dotierung gewinnt?

Ja, sicherlich, mehr Geld könnte für die Arbeit an der Verbesserung des Zugangs zum Internet in Bildungseinrichtungen, vor allem in Kleinstädten bestimmt sein. In dem Jahr 2009 war für dieses Ziel 3 808 PLN zugeordnet. Dies folgt aus der Tatsache, dass im vergangenen Jahr nur eine Gemeinde sich mit dem Antrag auf eine Gewährung des Zugangs zum Internet (Gemeinde Police) gewendet hat. Andere autonomen Regierungen haben kein Interesse gezeigt. Hier wären die Initiativen der Gemeinden notwendig.

Ich möchte auch, dass wir eine größere Zahl von Schülern belohnen könnten, besonders begabten mit Stipendien des Vorsitzenden der Ministerienrat. Derzeit erhalten 374 Schüler Stipendien in der Höhe von 258 PLN pro Monat. Es ist eine Gesamtsumme von etwa 485 000 PLN.

In welchem Umfang wird die Erholung für Kinder und Jugendliche in der Region finanziert?

Für die Erholung Kinder und Jugendlichen werden hohe Dotierungen aus dem Staatshaushalt zugewiesen – letztes Jahr war es insgesamt 2 310 356 PLN (darin die geplanten Ausgaben von 2 186 000 PLN) und man sollte die Erhöhung der Mittel für diesen Zweck nicht ausschließen. Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies nicht die einzige Form der Unterstützung von Ausruhung - ich meine hier ein staatliches Programm den Bau von Sportplätzen, „Mein Sportplatz – Orlik 2012“, das jungen Menschen aktive Erholung und Entwicklung ihrer sportlichen Talente ermöglicht. In der Westpommern Woiwodschaft Ende 2009 wurde 109 „Orlik“ erstellt. Das Programm legt den Bau der Sport-Komplex an: einen Fußballplatz, einen multifunktionalen Spielplatz mit Lager – Garderobe Gebäude. Eine grundlegende Voraussetzung für den Beitritt zum Programm ist die Annahme, dass der Bau des Gebäudes gemeinsam mit der lokalen Selbstverwaltungsbehörde finanziert wird. Dieses Jahr wird es weitere 53 „Orlik“ geben.

Vielen Dank für das Gespräch.

Eine lesbare Rolle des Schulinspektors

Über das neue Modell der pädagogischen Aufsicht

mit Artur Gałęski, Westpomeranien Kurator für Ausbildung,
führt das Gespräch Iwona Rydzkowska



Veränderungen, Veränderungen, Veränderungen ... Wir hatten keine Zeit, uns mit der neuen Programmgrundlage vertraut zu machen, alle sechsjährigen Kinder zur Schule anzunehmen, und hier haben wir wieder Veränderungen, diesmal der Pädagogischen Aufsicht. Warum?

Änderungen der Pädagogischen Aufsicht sollten keine Überraschung sein. Man hat darüber von einigen Jahren gesprochen, sogar über die völlige Liquidation von Kuratorien für Ausbildung, man hat das also erwartet. Und warum? Die pädagogische Aufsicht resultiert aus der Verfassung, sie ist im Gesetz über das Ausbildungssystem definiert und die Rechtsverordnungen bestimmen die Einzelheiten. Sie muss daher realisiert werden. In Bezug auf das bestehende System der pädagogischen Aufsicht gab es viele Kritiker. Es wurde vorgeworfen, unter anderem, eine übermäßige Dezentralisierung, was bedeutete eine große Beliebigkeit von Möglichkeiten für ihre Re-

alisation - Kontrollieren, Diagnose und Besuchsrecht - und gleichzeitig keine Möglichkeit, Vergleichen, Zusammenstellungen zu machen und daraus Schlussfolgerungen in Maßstab der Region oder des Landes zu ziehen. Die Angleichung der Bewertungs- und Kontrollinstrumenten im ganzen Land ermöglicht die vergleichenden Analysen. Die Änderung ist auch eine Antwort auf die Behauptung, dass die Überwachungstätigkeiten in erster Linie auf die Kontrolle des Funktionierens von Schulen und Schulinstitutionen im Einklang mit dem Gesetz und nicht an die tatsächliche Erhöhung der Qualität der Ausbildung angesetzt sind. Es gab auch einen Mangel an System-Lösungen im Unterstützungsbereich. Das soll sich ändern. Die Rolle des Inspektors war nicht lesbar, der (je nach seiner Persönlichkeit) vor allem eine Art des „Betreuers“ von aufsichteten Schulen, der mit Rat und Tat unterstützte, oder ein kontrollierender und Abrechnung machender „Über- Direktor“ war. Jedoch in jedem Fall hatte er mehrere Rollen zu erfüllen: die Person, die fördert, kontrolliert und bewertet zugleich. Der Inspektor war so etwas wie ein „super Direktor“, und das ist nicht seine Rolle.

Und jetzt? Glauben Sie, dass das neue Modell der pädagogischen Aufsicht genauer die Rolle des Schulinspektors bestimmt?

Die Pädagogische Aufsicht wurde in drei verschiedene Formen, die nicht kombiniert werden können, aufgeteilt. Es ist die Evaluierung, Kontrolle und Unterstützung. Von nun an werden die Schulinspektoren nur eine von diesen Formen realisieren. In ihre Arbeit wird eine kontinuierliche Vervollkommenung ihrer Ausbildung einbezogen werden. Ich denke, diese Lösung ist viel transparenter.

Es ist durchaus eine Revolution in der Mentalität nicht nur der Mitarbeiter von Kuratoriums, sondern vor allem Schulleiter, Lehrer und Mitarbeiter der führenden Organe, denen es schwer fällt, sich von „ihrem“ Schulinspektor abzugewöhnen.

Außerdem ist es davon ausgegangen, dass die neue Aufsicht mehr „freundlich“ wird. Die prioritären Aufgaben werden in dem Aufsichtsplan zur Kenntnis gebracht. Die Werkzeuge für die Aufsicht und die Evaluation sind auf den Webseiten von MEN und Kuratorium zugänglich. So kann man nachschauen, was von Schulen und Institutionen in einem bestimmten Bereich oder auf dem bestimmten Gebiet erwartet ist. Die Bewertungen werden 30 Tage und Kontrollen 7 Tage vor ihrem Realisieren angekündigt. Man kann sich für die Kontrollen vorbereiten.

Hat eine solche Kontrolle einen Sinn? Wenn der Direktor wird das Thema der Kontrolle und die Werkzeuge kennen, werden wahrscheinlich keine Mängel gefunden werden...

Natürlich hat das einen Sinn! In der pädagogischen Aufsicht geht es nicht über die Ertappung des Direktors auf etwas, zum Beispiel: falsch ausgefüllte Bewertungsbögen, sondern vielmehr, dass diese Blätter ordnungsgemäß ausgefüllt und betrieben werden. Verfügbarkeit von Werkzeugen wird erlauben, die Zahl der Fehler und Versäumnisse bei allen zu reduzieren, und nicht nur bei den „kontrollierten“, und das ist das genaue Ziel. Wir wollen keine Polizei von Bildungseinrichtungen sein.

Also, wie sieht jetzt das Kuratorium für Ausbildung in Stettin aus?

Gemäß der Verordnung sind die Aufsichtsfunktionen in der Abteilung für Pädagogische Aufsicht geblieben, aber sie waren in drei „spezialisierte“ Sektionen geteilt: die Evaluierung, Aufsicht und Unterstützung. Viele Lehrkräfte wurden entsprechend durch Ministerium im Rahmen des Projekts „Programm der Steigerung der Effizienz des Systems der pädagogischen Betreuung und Bewertung von Arbeitsqualität von Schulen“ (von dem Ministerium und dem ESF finanziert) geschult. Sie haben ihr Wissen mit anderen Schulinspektoren im Rahmen von innerer Vervollkommnung geteilt. Die nächsten Mitarbeiter werden von den Schulungen in den nächsten, bereits geplanten Ausgaben profitieren.

Und was ist mit den Aufgaben außer Aufsicht?

Die meisten Aufgaben wurden an andere Abteilungen verschoben, wie zum Beispiel Stipendien, Wettbewerbe und beruflicher Aufstieg. Die Informatiker und andere Spezialisten haben den Aufsichtsmitarbeiter in ihrer Tätigkeit zu unterstützen.

Waren die Veränderungen schwer durchzuführen?

Nicht so sehr ... Mit der Mehrheit von Elementen der Aufsicht sind die Mitarbeiter bereits in Berührung gekommen. Ähnliche Maßnahmen wurden im Vorfeld getroffen. Zurzeit kommt es zur gewissen Anordnung, Klärung und Feinabstimmung von zum Beispiel den Werkzeugen der Kontrolle. Allerdings ist, wie ich schon erwähnt habe, die Änderung von der Gewohnheiten und Mentalität der Rolle des Inspektors am schwersten. Das ändert sich mit der Zeit. Was die Realisation von Aufgaben betrifft, hier bin ich ganz ruhig.

Und die Verbesserung der Qualität der Bildung? Ist es wahr, dass jegliche Kontrolle und der Organ der pädagogischen Aufsicht das wirklich beeinflussen können?

Das Projekt von MEN, das die Verstärkung der pädagogischen Aufsicht betrifft, setzt voraus, dass die von dem Kurator und den Direktoren durchgeführten Aufsichtsmaßnahmen, die erwarteten Ergebnisse in der Form von Verbesserung der Arbeitsqualität in den Schulen und Institutionen bringen werden.

Man kann auch nicht vergessen, dass eine der Aufgaben des Kurators, die aus dem Gesetz über das Bildungssystem folgt, ist die Schaffung der Regionalpolitik der Bildung. Deshalb lohnt es sich, zusätzlich zu den oben genannten Formen der Unterstützung und Evaluierung, sich an das derzeit in der West Pomeranian realisierte Projekt „Mein Gymnasium - meine Chance“ und das geplante für zwei Schuljahre 2010-2012 erste in Polen Systemprojekt, das vom Kuratorium für Ausbildung durchgeführt wird (beide aus dem ESF finanziert), zu erinnern. Die Projekte sind auf die Verbesserung der Prüfungsergebnisse im mathematisch- naturwissenschaftlichen Teil ausgerichtet. Die beiden sind an Gymnasialschüler aus ländlichen Gebieten und Kleinstädten der Provinz gerichtet. Sie umfassen insgesamt fast 60% der Schulen, 6400 Schüler und 1000 Lehrkräfte. Für das zweite wurde mehr als 6 Mio. zł vorbestimmt. Dies ist eine sehr konkrete Beeinflussung. Ich hoffe, dass die Chancen, die es mir gelungen ist, zu schaffen, werden genutzt. Ich rechne auf die Entschlossenheit der Lehrer und Leiter des Projekts und auf die geplanten Ergebnisse. Ich bin ein Optimist.

Varianten der modernen Pädagogik

mit Prof. Dr. Maria Czerepaniak-Walczak, Leiterin des Lehrstuhls für Pädagogik des Instituts von Allgemeiner Pädagogik an der US (Schlesischen Universität) spricht Sławomir Iwasiów



In der aktuellen Ausgabe von „Refleksje“ berühren wir das Thema das im Zusammenhang mit der Förderung der Entwicklung von Kindern ist. Wie ist die Förderung in der Pädagogik zu verstehen? Worin besteht sie?

Alles hängt von der Konzeption des Menschen, die in den Köpfen von Pädagogen verwurzelt ist ab. Die Unterstützung kann ein fazilitatives Handeln sein, die Bedingungen für die Offenlegung und die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes schafft, oder andererseits, eine Tätigkeit die auf Affirmation von Gehorsamkeit orientiert ist, die in der Nutzung der Reihe von Anreizen, die bestimmtes Benehmen und Persönlichkeitsanlagen verursachen. Mir steht die Unterstützung als eine Fazilitation sehr nah, Hilfe bei der Entwicklung und nicht das „Kneten“ von meinen Schülern.

In beiden Fällen sowohl in fazilitativem als auch beim Verarbeiten, die wichtigsten sind die Kenntnisse über die Person, die im Bereich der Bildungsauswirkung ist, und das Verständnis von Mechanismen, von denen diese Person geleitet ist. Apropos muss ich noch zugeben, dass die Unterstützung des

Entwicklung bezieht sich nicht nur auf die Beziehungen mit Kindern. Der Pädagoge kann auch die Entwicklung eines Erwachsenen unterstützen, zum Beispiel, indem er ihm zeigt, wie zu einem Elternteil, der Entwicklung des Kindes unterstützt, zu werden.

Ein guter Erzieher sieht und entsprechend interpretiert die Signalen - Worte, Gesten, Verhalten – die der Zögling manifestiert. Es sollte betont werden, dass, wenn wir über Erziehung sprechen, müssen wir zwischen natürlicher Erziehung, der intentionalen Auswirkungen von nicht professionellen Pädagogen unterscheiden, von der institutionellen Erziehung.

Können Sie das Profil der idealen Lehrer skizzieren?

Ich glaube, ich würde es nicht wagen.

Warum?

Vor allem aufgrund der Vielzahl der Wahl von verfügbaren Modelle der Erziehung. Es ist schwierig in dieser Situation, eine direkte Aufteilung zu bezeichnen, weil das Modell der Erziehung eine Ableitung den bekannten durch den Erzieher Konzeption von Menschen ist, das Ziel der Erziehung, das Vertrauen an die Mittel und Methoden der Interaktion, und vor allem die Verständnis seiner eigenen Rolle in diesem Prozess.

Ich kenne dieses Problem auch in meiner didaktischen Arbeit. Ich führe an der Universität ein Fach, das der moderne Trend der Ausbildung heißt. Immer, wenn ich den Studenten über den ausgewählten Trend in der Pädagogik erzähle, jedes Mal, in einem gewissen Sinne, bevorzuge ich ein bestimmtes Konzept, denn mit diesem oder jenem Grund, es erscheint korrekt zu sein - das viele Varianten von moderne Pädagogik kann den Schüler manchmal unwohl fühlen.

Aber zurück zur Frage: Es gibt keinen perfekten Lehrer, es ist nur der Lehrer, der gut für seine Arbeit vorbereitet ist.

In welcher Richtung geht die moderne Pädagogik?

Und auch dieses Mal kann ich keine eindeutige Antwort geben. Auf einer Seite sind noch am Leben extrem konservative Modelle der Bildung, die auf absolute Gehorsamkeit und Unterwerfung unter die Autorität gerichtet ist - das ist eine „schwarze Pädagogik“. Dieses Konzept trat in die Sprache des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den späten 70er Jahren dank Katharina Rutschky und ihre laute Arbeit *Schwarze Pädagogik* (1977). In dieser Fassung ist die „schwarze Pädagogik“ eine radikale Affirmation der Gehorsamkeit.

Ich führe an der Universität ein Fach, das der moderne Trend der Ausbildung heißt. Immer, wenn ich den Studenten über den ausgewählten Trend in der Pädagogik erzähle, jedes Mal, in einem gewissen Sinne, bevorzuge ich ein bestimmtes Konzept, denn mit diesem oder jenem Grund, es erscheint korrekt zu sein - das viele Varianten von moderne Pädagogik kann den Schüler manchmal unwohl fühlen.

Auf anderer Seite nimmt ein Laissez-faire, die eine radikale Form des Anti- Pädagogik ist Platz. Hubertus von Schönebeck, Hauptrepräsentant von Anti-Pädagogik, ist der Ansicht, dass das schwerste Verbrechen gegen ein Kind die Bildung ist.

Kurz gesagt, die modernen Bildungs-Optionen sind folgend: von radikalen Gehorsamkeit zu der „vollkommenen Vergebung.“

Sind diese Extreme in der täglichen Praxis der Ausbildung zu sehen?

Natürlich. Vor allem bei natürlichen Erziehung. Zum Beispiel fühlt sich die „schwarze Pädagogik“ gut, das sich vor allem in die Instandhaltung der hierarchischen Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen manifestiert. Die Erwachsenen sind in der Hierarchie „oben“, weil sie älter sind, höher in den „Rang“, während sich die Kinder als die Jüngeren und Schwächeren unterordnen müssen und Respekt - oft unter Androhung von körperlicher Züchtigung zeigen. Kennen Sie das Sprichwort: „Wer be-reut den Stock, der liebt das Kind nicht“? Dies ist keine Seltenheit in der Einstellung zur Erziehung. Viel weniger kann erziehende Laissez-faire beobachtet werden, dass heißt bewusste Genehmigung für Kinder, die Entscheidungen für sich selbst machen

und sich an ihre eigenen Regeln halten. Es sei darauf hingewiesen werden, dass der Laissez-faire, Liberalismus mit mangelndem elterlichem Interesse an dem Kind nicht gleichgesetzt werden kann. Kinder, die sich selbst überlassen sind, „tun was sie wollen“, aber nicht, denn dies ist die Absicht, die Intention von ihren Vorgesetzten, sondern weil sich Bezugspersonen nicht in der Erziehung engagieren.

Was der Erziehung in der Schule betrifft, die immer noch in erster Linie auf das Lernen und eher Lehren konzentriert ist, ist es schwierig, eindeutig die autoritären und anti-autoritären Verhaltensweisen zu identifizieren. Ich kann kein Beispiel von der Schule, die ein transparentes, klares Konzept der Bildung hat, insbesondere erklärte Autoritarismus oder im Einklang mit Liberalismus. Dies bedeutet nicht, dass diese Schulen nicht existieren. Ich weiß einfach nichts davon.

Wie werden sich also die theoretischen Annahmen der Erziehung in die Schulrealität umgesetzt?

Vor allem möchte ich betonen, dass die polnische Schule erzieht. Die Fokussierung von Lehrer auf den Intellektuellen Ergebnissen (Testergebnisse) beraubt sie das Gefühl der Verantwortung für die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht. Trotz der verschiedenen Erklärungen, das es eine Aufgabe der Familie ist, ist die Erziehung fest verwurzelt, ich würde sagen, dass sogar „traditionell“. Es ist meiner Meinung nach, ein positiver Aspekt der Funktion der Schule. Die Initiativen, die unter anderem in den frühen 90er Jahren eingeleitet waren und zur Beseitigung der Erziehung außerhalb der Reichweite der schulischen Bildung führten, hatten Misserfolg. Nach damaligen Reformern sollen sich die Lehrer mit Unterrichten und mit der Erziehung die Eltern beschäftigen. Heute, zum Glück, kehren wir zur Schulerziehung parallel zu Erziehung zu Hause.

Obwohl ist der Schule von Zeit zu Zeit von der Erziehung „freigegeben“, bleiben die Lehrer immer Erzieher, weil sie ständig die Prozesse die sind mit dem die Verbreitung von Werten und Gestaltung verbunden der Einstellungen laufen lassen. Und die Möglichkeiten der Erziehung in der Schule sind genau die gleichen wie in den Annahmen - es muss nur bestimmte theoretische Annahmen an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.

Was sind die Bildungs- Konzepte, die die Lehrer gewöhnlich annehmen?

Polnische Schule ist noch weitgehend autoritär und streng hierarchisch, aber im Sinne der Pädagogik, der wichtigste ist der Kontext, wo die Erziehung stattfindet. In diesem Kontext sind die Bedingungen,

unter denen die Schule funktioniert, nämlich: das soziale Umfeld, die Beziehungen in der Familie, die materielle Situation. Dies alles summiert sich in die Bedingungen der Entwicklung - und wir müssen anpassen, denn es ist heute unmöglich, den Menschen aus der Umwelt in der er wächst auszupräparieren.

Heute unterscheiden sich die Kinder sehr von z. B. in Ihrer Generation - vor allem anderer ist der Kontext von ihrer Entwicklung, andere „Bedingungen für die Entwicklung“. Sie als eineinhalbjähriges Kind machten Handy Ihrer Mutter beim Spielen nicht kaputt, heute haben Kinder Zugang zu Telefonen, Computern, Internet und können sie sehr gut bedienen.

Heute sind die Pädagogen - sowohl professionelle als auch nicht professionelle - in einer privilegierten Situation, weil sie mehr „Sättigung“ von dem Kontext haben, bekommen mehr Signale. Anderer Seite kann es schwierig sein, weil sie diese Signale „lesen“

Obwohl ist der Schule von Zeit zu Zeit von der Erziehung „freigegeben“, bleiben die Lehrer immer Erzieher, weil sie ständig die Prozesse die sind mit dem die Verbreitung von Werten und Gestaltung verbunden der Einstellungen laufen lassen. Und die Möglichkeiten der Erziehung in der Schule sind genau die gleichen wie in den Annahmen - es muss nur bestimmte theoretische Annahmen an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden.

lernen müssen In diesem Sinne ist das Kind ein „Text“ im „Kontext“ eingebettet.

Um die Kinder wirksam als einen einzigen, eindeutigen „Text“ zu „lesen“, ist ein breites Wissen notwendig. Wie sind die Lehren, der die moderne Pädagogik nutzt, um ihren eigenen Kontext zu erweitern?

Ich kann mir die heutige Pädagogik ohne anthropologischen Kenntnissen nicht vorstellen, die eine Vorstellung von der Vielfalt - räumlicher, kultureller, sprachlicher gibt. Die Mangel an Kenntnissen würde irgendwelche Bildungsarbeit verhindern.

Sicherlich reichen wir nach der Psychologie, die die Mechanismen des menschlichen Verhaltens in verschiedenen Stadien der Entwicklung zeigt, aber wir reichen auch nach die Disziplinen, die die Weise wie ein Mann lernt entdecken - ich denke hier vor allem über die Neuropsychologie. Wir reichen auch

nach Soziologie, Volkswirtschaft, Recht. Wir können auch die Philosophie nicht vergessen. Adam Grobler hat die Pädagogik der Lehre der Grenze genannt und das übergibt wahrscheinlich vollständig ihren Platz unter den anderen Wissenschaften.

Das Westpommern Zentrum für Lehrervervollkommnung ist der Organisator der Konferenz „Gender Mainstreaming in der Bildung“, die im Mai dieses Jahres stattfinden wird. Die Idee hat mehrere Quellen. Der Initiator des Projekts, Agnieszka Gruszczyńska, beschäftigt sich mit der „gender“ - Problematik in ihrer wissenschaftlichen Arbeit an Stettin Uni Polonistik, aber ich habe auch den Eindruck, dass „gender“ langsam zur Realität wird, und nicht nur eine wissenschaftliche Methode. Ob Lehrer bereit sind, neue pädagogische Konzepte umzusetzen?

Ich kenne gut diese Probleme, weil in der Arbeit an der Universität ich mich mit unter anderem „gender“ - Behandlung im Lichte der emanzipatorischen Pädagogik, die wurde auf dem Konzept von Jürgen Habermas und dem öffentlichen von Paulo Freire vorgeschlagenem Erziehungssystem gebaut, beschäftige. Wenn im Unterricht treten solche Lösungen wie Feminismus, *gender* und Sexismus in der Schule auf, die Reaktionen von Studenten zeigen, dass es eine dringende Notwendigkeit gibt, das Wissen über diese Phänomene und Verständnis ihres Wesens zu verbreitern.

Einmal habe ich den Doktoranden auf einem Seminar gesagt, dass die deutschen Feministinnen eine überraschende Entdeckung gemacht haben - zwei Drittel der Zeit widmet der Lehrern Jungen, ein Drittel den Mädchen. Alle sagten, es sei unmöglich, weil jeder von ihnen ihren Schülern gleichviel Aufmerksamkeit widmet. Erst nach einiger Zeit überprüften sie diese These in ihrer eigenen Praxis der Schule, „sie haben auf sich“ im Unterricht zugehört und festgestellt, dass das stimmt. Der nächste Schritt, der der Pädagoge aufnimmt, ist die Erkenntnis den Quellen von dieser Art des Lehrerverhaltens. Auf dieser Grundlage können wir Anstrengungen, die auf Änderung gezielt sind, unternehmen. Vielleicht müssen einige Theorien gezähmt werden, man muss sie kennen lernen, begreifen, um danach wirksam in den Tat einzusetzen.

Ein Lehrer, der die Entwicklung der Kinder (und auch Erwachsenen) fördert ist eine Person die sich ständig ändert und wächst weiter. Dadurch profitiert er an der Glaubwürdigkeit. Und das ist die Grundlage der Erziehungsinteraktion, die unabhängig von den angeblichen pädagogischen Konzepten ist.

Vielen Dank für das Gespräch.

Wahrnehmung des Körpers und des Raumes

Methode der Entwicklungsbewegung von Veronica Sherborne

Joanna Michalska

Sportlehrerin, Physiotherapeuten in Öffentlichem Spezialkindergarten Nr. 21 in Stettin

Methode der Entwicklungsbewegung ist ein in den sechziger Jahren von Veronica Sherborne erarbeitetes System von Übungen, das von natürlichen Bedürfnissen eines Kindes, die während gemeinsamen Spieles mit Eltern befriedigt werden, herleitet ist. Indem das Kind übt, erlebt es die Bewegung, lernt seine Emotionen zum Ausdruck bringen, Kontakte anknüpfen und sich verständigen.

Die Idee dieser Methode ist die Verwendung von Bewegung als Instrument zur psychomotorischen Entwicklung des Kindes und Therapie seiner Entwicklung.

Die Methode von Veronica Sherborne ist wegen ihrer Natürlichkeit und Einfachheit universell – sie kann in der Arbeit sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen, mit Menschen mit verschiedenen Entwicklungsstörungen, sowie mit normaler Entwicklung verwendet werden.

Aufgrund ihrer Vorteile sollte Bewegungstherapie ein fester Bestandteil des Bildungsprogramms für benachteiligte in der geistigen Entwicklung Kinder sein, als eine Möglichkeit der Unterstützung der psychomotorischen Entwicklung und Ausgleichung in der Entwicklungsverzögerung.

Unterrichten nach Methode der Entwicklungsbewegung von Veronica Sherborne zielt darauf ab:

- dem Kind solche körperliche Empfindungen zu geben, die Körperwahrnehmung fördern, die Kontrolle darüber verbessern und ihr Wohlbefinden verursachen;
- dem Kind so weit wie seine Fähigkeiten, Kontakt mit einer anderen Person anknüpfen helfen;
- die Versorgung mit geeigneten Anreizen, die dem Kind helfen, ihr Potenzial entwickeln sicherzustellen;

- die Unabhängigkeit und Initiative ergreifen bei jeder Gelegenheit zu ermöglichen, zu fördern und zu stärken.

Die Teilnahme an Unterricht laut Methode der Entwicklungsbewegung schafft einem Kind mit Behinderungen die Gelegenheit, seinen eigenen Körper kennen zu lernen, seine motorischen Fähigkeiten und verbundene damit motorische Möglichkeiten, zu verbessern, ein Gefühl der eigenen Kräfte zu bekommen. Durch Bewegung entwickelt das Kind ein Bewusstsein eigenen Körpers, von Raum und Handeln darin, das Teilen des Raums mit anderen Menschen und kommt zu engem Kontakt mit ihnen. Wenn Kinder Bewegungsübungen machen, machen sie sich mit dem Raum, wo sie sich befinden vertraut, dankdem fühlen sie sich darin sicherer, werden aktiver und zeigen mehr Initiative.

Während der Arbeit mit behinderten Kindern, dürfen wir nicht vergessen, dass der Prozess der sozialen Entwicklung bei ihnen noch nicht abgeschlossen und oft gestört ist. Viele Kinder können keine Kontakte aufnehmen und miteinander spielen. Von einem geistig behinderten Kind erwarten wir nicht, dass es gleich bei erstem Treffen mit anderen Kindern zusammenarbeiten wird. Der Unterricht in der Gruppe bietet ihnen eine Chance, sozialen Erfahrungen zu erwerben und zu bereichern, kann ihnen helfen, mit anderen zu sein lernen, sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen, kann auch zur Quelle werden, aus der sie Freude an verschiedenen Formen der sozialen Kontakte schöpfen. Um dies möglich zu tun, müssen wir vor allem für die richtige Atmosphäre in der Gruppe, das bedeutet für Gefühl der Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen sorgen.

Wir laden sie zum gemeinsamen Spiel ein, reizen sie an, natürlich und spontan zu verhalten, bemühen uns, fröhliche Stimmung zu schaffen. Dem Kind, das zum ersten Mal an unserem Unterricht teilnimmt, geben wir Zeit, damit es sich an die neue Situation gewöhnt. Wir zwingen es zum Üben nicht, lassen es zunächst nur ein Beobachter sein.

Es ist wichtig, mit Teilnehmen an Unterricht so früh wie möglich, wenn das Kind noch klein ist, zu beginnen. Das ermöglicht den Körper in einer größeren Beweglichkeit zu halten und hilft bei der Kontaktaufnahme mit anderen.

Die meisten Übungen, besonders am Anfang, machen wir auf dem Boden. Wir beginnen mit den einfacheren Übungen, schrittweise erhöhend ihren Schwierigkeitsgrad. Dynamischen Übungen folgen Entspannungsübungen.

Die Methode von Veronica Sherborne unterscheidet verschiedene Kategorien von Übungen:

Übungen, die zum Wissen über den eigenen Körper führen

Diese Übungen dienen der Entwicklung der Körperwahrnehmung, der verschiedenen Teilen des Körpers. Besonderer Wert wird auf dem Bauch, Rücken, Gesäß, Beine und Hände, Kopf und Gesicht gelegt. Beispiele:

- Rutschen im Kreis auf dem Bauch oder Rücken,
- Kreiseln auf dem Gesäß (sitzend),
- Schlagen mit Fingern auf den Boden, Klopfen auf den Kopf, den Bauch, das Knie, die Schultern

Übungen, die Selbstvertrauen und Gefühl der Sicherheit in der Umgebung zu gewinnen ermöglichen

Diese Übungen werden aufs Kennenlernen der Umgebung, Orientierung im Raum hingelernt, damit die Kinder sich darin frei fühlen. Beispiele:

- eine Person macht „Brücke“ und die andere auf allen Vieren geht hinein, hindurch, über, um, etc.
- Teil einer Gruppe erstellt einen „Tunnel“ und den Rest schleicht sich durch den Tunnel auf dem Rücken oder Bauch.

Übungen zum Erleichtern von Kontaktenanknüpfen, Zusammenarbeit mit einem Partner und Gruppenarbeit

Sie entwickeln und lehren eine Konzentration, und Achten auf die Person, mit der während der Übungen interagiert wird. Aufgrund der Art des Verkehrs zwischenmenschliche Beziehungen sind wie folgt eingestuft: Bewegung „zusammen“ Bewegung „gegenseinander“ Bewegung „miteinander“.

Die Übungen mit Bewegung „zusammen“: einer von Partnern ist passiv und vom anderen aktiven Person wird umsorgt und behütet. Beispiele:

- „Wiege“ - Erwachsene hält in der Sitzt das Kind in seinen Armen, Beinen und Oberkörper und schwingt mit ihm von Seite zur Seite.
- „Schaukelpferd“ - Haltung wie oben. Schaukeln nach vorne und zurück.
- „Rollen“ - Erwachsene sitzt mit gestreckten Beinen und rollt ein Kind, das über seine Beine quer liegt bis zu den Knöcheln und zurück in die Oberschenkel.

Die Übungen mit Bewegung „gegenseinander“ helfen den Teilnehmern ihre eigenen Kräfte in Zusammenarbeit mit dem Partner wahrnehmen. Beispiele:

- „Kampfhahn“ - Kinder in der Hocke stoßen sich mit Händen ab
- „Rückenschieben“ - einer schiebt, der andere wehrt ab,
- „Abreißen“ - Erwachsene liegt auf dem Boden mit weit ausgestreckten Armen und Beinen, als ob er „geklebt“ am Boden ist, das Kind versucht ihn aus dieser Position abzureißen

Für Übungen mit Bewegung „miteinander“ ist das gleiche Engagement der Partner notwendig. Sie erfordern gegenseitiges Vertrauen, Verständnis, Zusammenarbeit und gleichberechtigte Mitwirkung der körperlichen Betätigung. Beispiele:

- „Macht zu viert“ (Partnerbalance) - drei Menschen wandern durch den Raum auf allen Vieren, mit einem Kind quer über den Rücken,
- „Wippschaukel“ - zwei Erwachsene schaukeln das Kind, es an seine Knöcheln und Handgelenk haltend
- „Rudern“ - Erwachsene und Kinder sitzen einander gegenüber, Hand in Hand, und abwechselnd legen sich auf den Rücken.

Die Methode von Veronica Sherborne ermöglicht geistig behinderten Kindern nicht nur soziale und kognitiven Bedürfnisse, aber auch einen sehr wichtigen für sie Bedarf an Bewegung zu befriedigen. Der Verkehr ist ein Spiel, das ein Freudegefühl bereitet und möglich macht, es mit anderen, was besonders bedeutend für benachteiligte Kinder ist, zu teilen. Bei der Unterrichtsgestaltungen dürfte man nicht vergessen, dass sie dem Kind helfen sollen, sich selbst und die anderen kennen zu lernen, an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu gewinnen- und vor allem die Freude an der freien Bewegung und die Möglichkeit positiver Erfahrungen im Kontakt mit anderen zu bringen.

Selbstständige aktive Entdeckung der Welt

Magdalena Marczak-Pilipczuk

Vorschulerziehrin, Spezillpädagogin im öffentlichen Kindergarten Nr. 9 „Słoneczna Dziewiątka“ in Stettin

Maria-Montessori-System ist nun in der ganzen Welt bekannt. Ich verwende es seit zwei Jahren und arbeite meine eigene pädagogische Innovationen aus „Alles, was für die Kleinsten am besten ist. Pädagogische Arbeit nach M. Montessori mit Kind im Vorschulalter“.

Warum ausgerechnet Montessori? Dies ist wahrscheinlich eine der attraktivsten und reichsten an Lernmaterialien Lehrsystemen in der frühkindlichen Erziehung im Kindergarten. Wie Montessori sagte, „Die wichtigste Zeit im Leben ist nicht die Studienzeit an einer Universität, sondern die erste Periode - von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr“. das heißt Vorschulalter. Warum also sollen wir es nicht nutzen und den Kindern nicht beibringen, auf der einfachsten und allen zugänglicher Weise die Welt zu entdecken. In der Zeit des Fernsehens und der Computerspielen beginnt für Kinder die Einfachheit der Umgebung, in der sie sich befinden, attraktiv zu sein. Einfache Holzregale, eine begrenzte Menge und einzigartige Materialien, einfache didaktische Materialien aus Holz, Unterlagen und Teppiche bestimmen ihren eigenen Raum, werden zur Antwort auf natürliches Bedürfnis des Kindes, das sich nach Bewegung und Erfahren strebt, und was daraus folgt - selbst die Welt aktiv erforscht.

Die Essenz dieser Pädagogik kann man zu dieser Feststellung reduzieren: „Weil jedes Kind anders ist, soll es seine eigene Kapazitäten entwickeln und nach (...) individuellem Tempo“. Dieser Gedanke bewährt sich großartig im Kindergarten, und vor allem in der Integrationsgruppe, mit der ich arbeite. Es gibt positive Ergebnisse in der Arbeit sowohl mit gesunden Kindern als auch mit intellektuell behinderten mittelschwerer und schwerer Stufen, mit mehreren Nachteilen, mit Merkmalen des Autismus, Down-Syndrom und anderen genetischen Krankheiten oder Störungen und Entwicklungs-Variationen, die das Funktionieren des Kindes in der öffentlichen

Gruppe erschweren. Positive Ergebnisse von Montessori-Methode kann man auch in der Arbeit mit talentierten Kindern sehen.

Die Grundlage der Montessori-Lehrmethode ist polysensorisches Unterrichten, das heißt Unterrichten mit allen Sinnen, das sehr wichtig beim Gewinnen Erfahrungen und Kenntnisse durch das Kind ist, weil es durch die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sinne getan wird. Dies ist die beste Unterrichts- und Erziehungsmethode, weil sie auf dem Kennenlernen jedes Kindes mit Feinverständnis basiert. Der Lehrer stellt für das Kind Leitlinien nur dann, wenn es selbst darum bittet, nach dem Regel „Hilf mir das selbst tun.“ Die Montessori-Pädagogik ermöglicht dem Kind solche Entwicklung, dass es neugierig auf die Welt, offen und selbstbewusst wird.

Die Umgebung, in der die Kinder ihre Zeit verbringen, hat wesentliche Auswirkungen auf ihre Entwicklung. Dies gilt auch für den Kindergarten, wo sie den Großteil des Tages verbringen. Um solch eine Umgebung für Kinder zu versichern, die ihre Entwicklung begünstigt, sind die Materialien in unseren Klassenraum in folgende Bereiche unterteilt, die den „Empfindlichen Phasen“, die in dem Vorschulalter auftreten, entsprechen:

- Material für die Übungen des täglichen Lebens, das heißt das Zeug für Gießen, Schütten, Sortieren, Falzen, Binden, Befestigen, Fegen, etc.;
- Sinnesmaterial - Sehen, Berührung, Hören, Schmecken, Riechen: dieses Material führt in die Welt der Maße, Formen, Flächen und dreidimensionalen Formen ein;
- Sprachmaterial : die Einführung in die Kunst des Schreibens, Lesens, die des Kindes Rede entwickelt;
- Mathematikmaterial: Erklärung in verständlicher Sprache der Welt der Mathematik (mathematische Operationen);
- Kosmisches Material, das aus dem Interesse der Kinder an der umgebenden Welt kommt;

- andere Lehrmittel, die Erfordernisse der Montessori-Pädagogik erfüllen, zum Beispiel die, die von den Lehrern vorbereitet sind.

Diese didaktischen Materialien stimulieren und fördern die Entwicklung des Kindes und erfüllen auch wichtige Grundsätze:

- das Prinzip der Ästhetik - alle Elemente in der Umgebung müssen Aufmerksamkeit des Kindes mit ihrem Aussehen heranziehen;
- das Prinzip einer Schwierigkeit - der Stoffbau ist transparent, hat nur ein bestimmtes Problem zu lösen;
- das Prinzip der Fehlerkontrolle - das Kind kann den begangenen Fehler selbst sehen;
- das Prinzip der Beschränkung - alle Materialien sind in einem Exemplar;
- das Prinzip der Fortsetzung: alle Entwicklungsmaterialien sind logisch miteinander gebunden und bilden eine einheitliche Ganzheit.

Pädagogische Prinzipien, die in unserer Gruppe herrschen, sind offenbar im Einklang mit den Zielen von Maria Montessori. Es sind:

- die Regel der freien Wahl des Materials - das Kind arbeitet damit, womit es sich wünscht;
- die Regel der freien Wahl des Arbeitsplatzes - das Kind arbeitet, wo es will;
- die Regel der freien Wahl der Arbeitszeit - ein Kind arbeitet dann und so lange, wie es will;
- die Regel der freien Wahl in der Form der Arbeit - das Kind arbeitet allein oder in kleinen Gruppen;
- die Regel der Ordnung - alles hat seinen ständigen Platz;
- die Regel der Beschränkung - die Materialien sind in einzelnen Exemplaren und einzelne Sätzen; entsprechend mit dem Gebrauch anwendet, das Kind arbeitet an einem Platz, den es wählte; es stört nicht die anderen (weder Kind noch Lehrer), wenn es etwas wählte, soll es das fertig stellen;
- die Regel der Isolierung der Schwierigkeit - wenn das Kind die Größe kennen lernt, arbeitet es mit geeignetem Material;
- die Regel der Fortsetzung - jedes Material ist ein Glied von langer Kette, das nächste hat die Eigenschaften des vorherigen Gliedes und eine zusätzliche;
- die Regel der Übertragung - die beherrschten während der Arbeit mit dem Material Kenntnisse, werden in die Umgebung des Kindes übertragen: die Zusammenlegung von Unterlagen führt beispielsweise in die Lehre Kleidung zu falten, Rahmenbindung wird beim Bindung der Schuhe helfen;
- die Regel der eigenen Aktion und Wiederholung - wenn das Kind springen will, springt es, wenn es dieselbe Aufgabe wiederholen will, dann wiederholt es sie – das Kind entwickelt sich im Ein-

klang mit dem eigenen Programm, das durch seine Interesse, Bedürfnisse und Möglichkeiten bestimmt ist;

- die Regel der Selbstkontrolle - der Lehrer braucht nicht zu bewerten, zu verbessern, loben; die Information, die in dem Material enthalten ist, erlaubt dem Kind selbst die Korrektheit von durchgeführten Arbeiten überprüfen, den Fehler zu finden und zu korrigieren.

Der Lehrer hat einen individuellen Kontakt mit jedem Kind, er hilft, aber entlastet das Kind nicht. Er führt Beobachtungen, um zu wissen, wem soll er mehr Aufmerksamkeit widmen. Die fundamentale Form der Arbeit in unserer Gruppe ist Grundunterricht, während dessen ein Kind lernt, wie man die Materialien, die ihm vorgeschlagen wurden, (die Einführung von Material), verwendet. Der Lehrer führt die „Drei-Stufen-Lektion“ mit einem Kind oder mit der ganzen Gruppe (die Einführung des Kindes in bestimmten Konzepten, Maßnahmen, die Fähigkeiten). Aber die spezifischste Form der Arbeit (im Einklang mit der Montessori-Pädagogik) sind in unserem Gruppenunterricht Stunden. des Schweigens. Das ist Unterricht, der nicht nur den Lärm beschränkt, sondern bietet auch die Möglichkeit, Bemühungen aufzuwenden, den Willen, den Ausdauer und bewusste Isolierung von äußerem Reiz auszuüben. Trotzdem geben die Übungen eine Entspannung und bringen den Kindern viel Freude und Befriedigung.

Dank der Arbeit nach der Pädagogik von Maria Montessori gewinnen die Kinder (sowohl gesunde als auch Behinderte) sehr viel, unter anderem: Sie:

- entwickeln Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein,
- arbeiten die Achtung für Ordnung und Arbeit aus,
- arbeiten Vorliebe für Stille aus und arbeiten in solcher Atmosphäre individuell und kollektiv,
- erreichen dauerhafte Konzentration auf der Aufgabe, die sie ausführen,
- arbeiten den Haltung des Gehorsams aufgrund von Selbstkontrolle aus, anstatt äußeren Zwanges,
- sie sind von der Preisverleihung unabhängig,
- sie haben eine Haltung der gegenseitigen Hilfe, ohne Wettbewerb,
- sie haben Respekt für die Arbeit der anderen,
- entwickeln individuelle Talente und Fähigkeiten der Zusammenarbeit,
- erreichen spontane Selbst-Disziplin, die sich aus Gehorsamkeit des Kindes resultiert.

Die Eltern, die konkrete Fortschritte und Fertigkeiten ihrer Kinder beobachten, kommen oft zu mir und sagen, dass sie bei ihren Kindern eine Zunahme von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, selbstständige Tätigkeit und Ausdauer bei der Verfolgung des Ziels sehen.

Keine leichte Ersatzelternschaft

Leszek Dobrzyński zusammen mit seiner Frau Katarzyna Dobrzyńska, der Mitbegründerin West-Pommern Foundation für Familienunterstützung „Regenbogen der Herzen“ (2007), betreibt ein Familienkinderheim

Erzieher an einem Familienkinderheim zu sein ist eine außergewöhnliche Beschäftigung. Es gibt keinen anderen Beruf, in dem man de facto 24 Stunden seine Arbeit tut. Ein Kandidat für einen Ersatzelternteil ist oft idealistisch auf seine künftige Tätigkeit eingestellt. Sein Bewusstsein ist durch ein Medienbild vom Schicksal beeinträchtigten Kinder, die mit Vertrauen und offenen Herzen auf die Rettung, auf ihre neuen Eltern warten, gebildet. Es reicht nur ein Gefühl schenken und dann nichts anderes als glücklicher Alltag, ohne Ärger und Sorgen. Oft hat auf das Bewusstsein des zukünftigen Ersatzelternteils auch sein Drang zur Selbsterfüllung als Elternteil, sein Wunsch ein Kind zu haben oder die Leere auszufüllen, Verlustausgleich nach Tragödie von Verlieren eigenen Kindes.

Das Wort brennt wie Feuer

Leider ist die Ersatzelternschaft kein Märchen. Sie ist schwierig, manchmal undankbar, mit einer großen Verantwortung belastet. Dem künftigen Ersatzelternteil muss man kategorisch zum Bewusstsein bringen, dass es nicht das Kind eine Medizin für sein Trauma und Probleme sein soll, sondern er soll sein Beschützer und seine Unterstützung sein. Des Kindes, das zu ihm mit einem großen Gepäck von Erfahrungen und Misstrauen kommt. Des Kindes, das in sein geordnetes Leben kommt und große Verwirrungen verursacht! Dieses Kind wird keine Weiterführung eines Ersatzelternteils sein, es wird unterschiedliche kulturelle Gewohnheiten haben, anders riechen, einen anderen Sinn für Humor haben, einer anderen Ebene der Intelligenz, andere Lebenserfahrungen, andere Interessen... Man kann das mit der Organtransplantation von Chirurgen vergleichen: es müssen mehrere Voraussetzungen erfüllen sein, damit die Transplantation gelingt, damit keine Infektion einging, damit Antikörper die fremde Körperzellen akzeptieren.

Kandidaten für einen Ersatzelternteil sollen nach der Anmeldung im Adoptionszentrum mit verschiedenen Formen der Ersatzelternschaft bekannt gemacht werden, sie sollen erkundigen, wovon sie sich unterscheiden. Sie sollen erfahren, wie die Lebens-, Rechts- und finanziellen Konsequenzen ihrer Entscheidungen sind. Das Adoptionszentrum untersucht die Kandidaten psychologisch, führt eine Umfrage in der Umgebung durch, versucht alle Motive von Menschen, denen möglicherweise bald das Leben einer anderen Person übertragen wird, kennen zu lernen. Danach soll jeder Kandidat ein paar Monate geschult werden, natürlich auf der Grundlage einiger in Polen begutachteten Programme ... und jetzt kann man sich schon um ein Kind bemühen.

Es wäre ideal, wenn zu einer gut diagnostizierten Ersatzfamilie auch ein gut diagnostiziertes Kind trifft, am besten „maßgeschneidert“. Die Realität ist leider nicht so rosig. Ich kenne einen extremen Fall, wenn die Ersatzeltern nur nach einiger Zeit erfuhren, dass ein Kind, das in ihre Obhut kam, mit einer geistigen Krankheit belastet ist und mehrere Geschwister hat.

Während der Ausbildung wird der Ersatzeltern teil an eine Reihe von Krisensituationen, die ihm begegnen könnten, vorbereitet. Er erfährt, dass er Blitzableiter, Boxsack, Psychologe, Therapeut, Lehrer, Erzieher sein soll. Er kann oft in den Notstandsmomenten vom Kind für die Situation, in der es sich befindet, belastet werden. In Erinnerungen sind die leiblichen Eltern immer idealisiert, und dann ist der Ersatzeltern teil der Trennung schuldig. Ein natürlicher Impuls ist das Auftreten des Denkens „Mein richtiger Vater wäre besser, er ließe mich mehr, er würde mir ein Fahrrad kaufen“. Es ist nicht leicht zu hören „Du bist nicht meine Mutter!“. Das tut weh. Das brennt wie Feuer.

Nicht jeder kann ein Ersatzeltern teil sein

Wenn jemand mich fragen würde, ob es möglich ist, die wirklichen Motive der künftigen Bezugspersonen die an der Gründung des Familien Kinderheim interessiert ist zu überprüfen, dann wäre meine Antwort zum großen Teil „ja“ sein. Ich vermute, dass wenn potenzielle Freiwillige z.B. für das große Geldverdienst nach der Bedingungen des Leitens eines Familienkinderheims erfahren, verzichten sie selbst auf solchem „Geschäft“ – Gewinn-und-Verlust-Rechnung schließt sich mit einem nicht zu großen Guthaben. Unter Ersatzeltern, wie wahrscheinlich in jeder sozialen oder beruflichen Gruppe, sind Menschen klug und nicht sehr aufgeweckt, ehrlich oder zynisch. Ich habe jedoch den Eindruck, dass die meisten ehrliche Menschen, sind, die mit unreinem Gewissen sind wenige. Man muss auch nicht vergessen, dass Ersatzeltern, wie jeder andere auch, sich im Laufe der Zeit ändern können, sie können auch eine Gefahr für Kinder, die in ihrer Obhut sind, darstellen. Daher ist als Offenheit einer Pflegefamilie zu der Umwelt wichtig, als auch die Zusammenarbeit von berufenen Institutionen. Wichtig ist mit viel Fingerspitzengefühl durchgeführte freundlich Kontrolle, die auf die Erfassung der ersten Signale der ankommenden Krise eingestellt ist. Probleme, so wie Flamme sollen am besten im Keim gelöscht werden, wenn sie groß werden, können Verluste enorm sein. Ein rechtzeitig unge löstes Problem wird oft zur Quelle einer großen

Drama - wenn nicht nur das Kind von der Ersatzfamilie abgenommen wird, sondern auch die Ehe scheitert, das Konflikt mit ehelichen Kindern entsteht. Solche negativen Beispiele kann man vermehren, das sind stille Tragödien, deren Unterlagen die Welt um sie herum nicht imstande zu verstehen ist. Dramen, die einen Schatten auf das weitere Leben des Kindes, der Pflegeeltern und ihrer Familien werfen.

Deshalb soll man die Entscheidung, Pflegeeltern teil zu werden, unter vielen Aspekten behandeln. Künftiger Betreuer muss für alle Lebenssituationen, die man sich bei der Kindererziehung vorstellen kann, vorbereitet sein. Es muss bereit sein, ein gewieintes Kleines an sich zu drücken und mit einem berauschten Jugendlichen, der wieder um 2 Uhr nachts heim kommt, zu konfrontieren. Ersatzeltern teil muss in der Lage sein, sowohl beim Hausaufgabenmachen als auch beim Selbstständigwerden des Teenagers zu helfen. Ersatzeltern teil muss sich helfen wissen, dem Kind zu erklären, warum es nicht mit seinen leiblichen Eltern bleiben kann und auch sogar manchmal Zurückhaltung des Kindes gegen seine Eltern zu überwinden. Man muss vorbereitet sein, in der Warteschlange im Laden zu hören, dass sein Sohn und er wie ein Ei dem anderen gleichen und vom Kind zu erfahren, dass du es wegen Geld genommen hast. Man soll bewusst sein, dass es von ihm Pflegekind ermuntert wird, Ferien mit seinen leiblichen Eltern zu verbringen.

Erzsatzelternschaft ist eine große Stimmungsschwankung. Dies ist eine Beschäftigung ohne größere Möglichkeiten abzuspringen oder sich auszuschalten. Kein Wunder, dass sie zur meisten beruflichen Ausbrennung ausgesetzten Berufsgruppe gezahlt wird. Dies ist eine Beschäftigung für „harte Jungs mit weichen Herzen.“

Arbeit oder Mission?

Bei Vielen weckt das Benutzen des Wortes „Arbeit“ im Zusammenhang mit unseren Pflichten einen inneren Widerstand. Viel leichter fällt Sprechen von „Betreuer“ oder „Eltern“. Und doch niemand verübelt, wenn wir über die Arbeit der Krankenschwestern, Lehrer, Vorschulerzieherinnen, oder Erzieher in den Waisenhäusern sprechen. Das sind Berufe, die mit Mission belastet sind, was jedoch nicht stört, über die Bedingungen, in denen diese Mission erfüllt werden soll, zu diskutieren. Das Wort „Arbeit“ soll man im Interesse der Ersatzfamilien selbst zu verwenden beginnen. Für diesen Moment, können ihre Arbeitsbedingungen als komfortabel nicht bezeichnet werden. Ich erinnere mich, wie viel

Erstaunen erregte ihrer Zeit die Sache des Urlaubs und Notwendigkeit die Arbeit der Betreuer, die sich in dieser Zeit mit den Kindern beschäftigen, zu belohnen. Es fielen damals die Fragen: „Was, sie sind doch eine Familie!?“ oder „Was wäre, wenn es Ihre natürliche Kinder wären, was würden Sie mit ihnen tun?“. Es gab kein Verständnis, dass dies was wir tun, ist nicht nur eine wunderbare „Mission“ und „Abenteuer“ aber auch eine anstrengende Arbeit. Arbeit so fesselnd, dass auch für die Hygiene des Ehebands wert ist, dass der Ehepaar manchmal Zeit nur für sich hat.

Man soll auch brutal feststellen, dass wir keine Familie sind, wir bemühen uns, sie zu sein, aber wir werden sie nie! Weder wir noch eine andere Pflegefamilie. Eine Familie mit all ihren Verbindungen und Chemie können nur der leibliche Vater, Mutter, Kinder sein. Wir sind Ersatzeltern Zurzeit betreiben wir ein Familienkinderheim, wonach wir uns viele Jahre gestrebt haben. Wir sind höchst zufrieden, dass gerade wir die Unfähigkeitsbarriere in Stettin gebrochen haben, und dankdem so viele neue Familienkinderheime entstanden sind. Ob wir uns damit bis zum Ende des Berufslebens beschäftigen werden? Diese Frage kann ich nicht beantworten. Ins Spiel kommen sowohl berufliches Ausbrennen, was ich bereits erwähnt habe, als auch natürliche Probleme. Es ist bekannt, dass in zehn, zwanzig Jahren wir nicht so effiziente Eltern sind, wie in diesem Augenblick, sowohl körperlich als auch geistig. Vielleicht ist es besser auf die Kinder, die bereits bei uns sind, zu konzentrieren, ihr Erwachsenwerden zu fördern? Diese Lösung ist näher an der Natur. Mal sehen. Dies ist eine schwierige Entscheidung.

Ein Familienkinderheim ist nicht nur ein Platz, wo wir leben, sondern auch die kleinste Stelle der Selbstverwaltung. Meine Frau erfüllt hier eine Funktion als Erzieher und hat auch den prestigeträchtigen Titel der Direktorin. Ich erinnere mich, dass vor einigen Jahren, als wir mit unserem Abenteuer anfangen, entstand die Idee, dass sie selbst ihre Anwesenheitsliste unterschreibt, zum Glück, fiel diese Idee weg. Die Wohnung, die wir besetzen, ist eine Dienstwohnung für die Ausführungszeit unserer Mission. Ich sage die ganze Zeit „wir“, und ich bin jedoch hier im Prinzip ein Untermieter, denn ich, als eine unangestellte Person, decke einen entsprechenden Teil der Gebühren für Fläche und Medien. Als meine Frau machte durch Epidemiologiestation aufgeforderte Tests, lachte ich, ob in diesem Fall ich, eine Person ohne Tests, im Lichte des Rechtes mich mit der Zubereitung von Mahlzeiten befassen kann. Aber das

sind zum Glück nur anekdotische Kleinigkeiten. Man soll zugeben, dass bisher in den meisten Fällen Institutionen, zu diesen verwickelten Rechtsfragen lebensnah, d.h. mit gesundem Menschenverstand kommen. Aber in der Umgebung gibt es verschieden, manchmal hört man Geschichten über Sauberheitskontrolle, oder ob um 13 Uhr das Mittagessen zubereitet ist... Ich kenne den Fall, wenn wegen der Anklage durch ein Kind, dass es gehungert wird, wurde es blitzschnell aus vorheriger Familie genommen und bei einer potentiellen Pflegefamilie unterbracht. Dieser Fall wurde ans Gericht geleitet, wo die Eltern freigesprochen wurden. Die neue Pflegefamilie hat aber auf Obhut verzichtet, da das Kind unausstehlich und aggressiv war. Als Folge ging das Kind in ein Kinderheim.

Alltägliche Probleme

Unser Leben sieht gleich wie wahrscheinlich in vielen Häusern aus - Morgens aufwecken, Abschieken in die Schule: dieses will nicht aufstehen, jenes will nicht dieses altmodische Sweatshirt, das andere erinnert sich, dass es 8 PLN. für Theaterbesuch braucht. Dann soll man sich mit Mittagessen beschäftigen, in Zwischenzeit einen fürs Gericht bestimmten Zwischenbericht über die Situation der Kinder ausfüllen. Es gibt noch Zeit zum Einkaufen, Kinder kommen schon aus der Schule zurück und helfen die Tüten in den zweiten Stock tragen. Dann sich erinnern, wer welche Pflichten im Haushalt hat und die Frage, warum der Tisch nach dem Essen nicht aufgeräumt ist. Noch Sichversichern, ob eins der Kinder nicht vergaß, dass es seine Note verbessern soll, das andere berichtet über ein Loch in seinem Schuh. Zeit zu lernen und schon schleicht sich Abend. Also Abendessen, die Frage nach dem Plan für morgen, jemand kann seinen Schlafanzug nicht finden, und alle Bänder sind schon wieder besetzt. Noch einmal ein kurzes Gefecht, wer heute TV gewinnt und warum es nicht erlaubt sein kann, den Film ab 16 Jahre zu gucken. Lichter erlöschen langsam, und wenn sie nicht erlöschen wollen, soll man Handys zum Schweigen bringen und die Welle der SMS stoppen. Marysia ist in unserem Bett eingeschlafen, so muss sie in ihr Zimmer gebracht werden. Wenn ich sie trage, lächelt sie erwacht der Mutter, die noch Dokumente unserer Einrichtung, die morgen in der Buchhaltung vorgelegt werden müssen, ordnet. Schließlich bricht die Nacht an, der Hund hat bereits ein Kind unter dessen Decke er bald hineindrückt gewählt Höchste Zeit zu schlafen, Mutter schaltet die Waschmaschine ein, und Vater schnarcht. Er steht morgen um sechs Uhr, dann kann er ruhig Nach-

richten im Internet lesen, E-Mails nachschauen. Um 6.30 ein Weckruf, Kinder, Zeit aufzustehen ...

Hartes Gesetz

Außer vielen Momenten der Freude, sind auch Schwierigkeiten, wogegen man jeden Tag kämpfen muss. Zum Beispiel, rechtliche Probleme. Wir haben uns daran überzeugt, wenn das Gericht uns als rechtliche Vormunde für ein paar unserer Kinder (ihren Eltern wurden die elterlichen Rechte entzogen) eingesetzt hat, aber wenn es um einen Reisepass oder eine Entscheidung über die Behandlung ging, sollten wir die Zustimmung der Eltern erhalten oder Ansicht des Gerichts einholen. Die Gestalt des „rechtlichen Vormundes“ hat kaum unsere Arbeit erleichtert, trotz der Tatsache, dass das so hart und klar klingt. Das Modellprozedur, meiner Meinung nach, sollte folgend aussehen: wenn in der Familie Pathologie, die dem Kind droht, festgestellt wurde, nehmen wir das Kind ab, und leiten es zur eine Ersatzfürsorge. In dieser Zeit versuchen, Sozialarbeiter die Familie zu „heilen“, damit das Kind könnte so bald wie möglich zurückkehren. Wenn keine Effekte erreicht sind, folgt dann ein endgültiger Verlust der elterlichen Rechte, ohne Möglichkeit der Rückkehr zu diesem Vorgang. In diesem Moment hat das Kind eine geklärte Rechtssituation, es kann zur Adoption freigegeben oder in eine Ersatzfamilie unterbracht werden - es sind klare und einfache Regeln. So geschieht es in den Vereinigten Staaten.

Bei der Entscheidung für Ersatzelternschaft, soll man eingedenk sein, dass wir uns nicht nur mit dem Kind beschäftigen werden, sondern wir werden auch Kontakte mit seinen Eltern haben, was nicht immer angenehm ist. Dies kann Konflikte, Besuche, die Drängungen von einer betrunkenen Person, die vielleicht auch aggressiv ist, bedeuten. Das sind natürlich extremen Fälle, aber überhaupt nicht seltene. Wir haben solche erlebt. Man soll darauf achten, dass wir nicht nur den Kindern helfen werden, aber auch ihren Eltern, denen wir eine Petition schreiben müssen, das richtige Büro zeigen, wo sie irgendeinen Vorgang erledigen, etc.

Ozeane schrumpfen...

Es gibt viele Formen der Kinderbetreuung: Familienkinderheime, Ersatzfamilien, berufliche und spezialisierte Ersatzfamilien, Adoptionsfamilien, Familiennotunterkünften. Es lohnt sich all diese Formen zu entwickeln, damit jeder bereitwillige zur Arbeit in diesem Bereich ihm passende Form finden könnte. Für die Entwicklung dieser Formen sind konkrete Unternehmen und Rechtslösungen not-

wendig. Vor allem soll man sich entscheiden, welches Modell der Fürsorge in unserem Land annehmbar ist. Nach der Entscheidung sollen konkrete Maßnahmen, angestellte an gewünschtes Ergebnis, nachkommen. Seit vielen Jahren ist es vielmehr Durcheinander von mehrere Schussfaden und Zusammenstoßung der verschiedenen Optionen und Druckgruppen als eine koordinierte Aktion. Zum großen Teil hängt die Entwicklung der Ersatzelternschaften vom guten Willen der lokalen Selbstverwaltungen und lokalen Behörden ab.

Wenn man auf Polens Karte guckt, auf dem Ozean des Bereichs, wo „Es gibt keine willigen“, „Es lohnt sich nicht“, „Kein Bedarf“ oder „Wir haben dieses Problem nicht“, kann man die Inseln, wo sich die Zahl der Ersatzfamilien erhöht, sehen. Reines Glück, dass das Gebiet des Ozeans schrumpft...

Unschätzbare Rolle der Schulen und Lehrer

Aus der Perspektive vieler Varianten der Kinderpflege sollte die Schule eine der Partner Ersatzfamilie sein. Neben dem Adoptionszentrum, Familienhilfzentrum, Gericht ist sie in Wirklichkeit das vierte wichtige Element, einer der wichtigsten Teile des Geräts. Wenn alle Maschinenteile gut geölt und leistungsfähig sind, bewährt sich die Maschine im Betrieb. Die Schule soll helfen, eine mögliche Krise diagnostizieren und sie – gemäß ihrer Fähigkeiten – lösen.

Sowohl Ersatzelternteile als auch Lehrer sollen verstehen, dass sie an der gemeinsamen Aufgabe der Erziehung der jungen Menschen tätigen. Die Lehrer sollen sich der Spezifität von Ersatzsorge, der Belastungen des Kind wegen der bisherigen Erfahrungen, Trauma nach dem Verlust (oder Ablehnung) von natürlichen Eltern, der möglichen Entstehung von Problemen im Zusammenhang mit FAS, Beziehungsstörungen, bewusst sein.

Am meisten wird das Verstehen der sehr schweren und heiklen Situation, in der sich nicht eigenes Kind erziehende Ersatzeltern befinden, benötigt. Die Lehrer sollten am nächsten der Erfassung des Problems sein, schließlich geht es um einen berühmten Spruch: „Mögen Sie fremde Kinder unterrichten!“...

Am Ende will ich nur hinzufügen, dass unser Haus für alle Freiwilligen, die die Spezifik der Ersatzelternschaft wissen wollen, geöffnet ist. Ich empfehle auch den Angebot von West Pommern Foundation „Regenbogen der Herzen“. Diese Institution ist von Praktikern – Ersatzeltern geschaffen. Auf ihrer Webseite können Sie einen Blick auf eine Reihe von Themen, die zu dieser Zeit behandelt wurden, werfen.