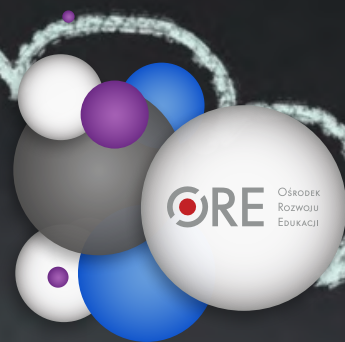


TRENDY

INTERNETOWE CZASOPISMO EDUKACYJNE

NR 4/2015



- Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców
- Szkoła wobec nowych narkotyków – dopalaczy
- Edukacja żywieniowa dzieci i młodzieży
- Trudne tematy w literaturze dla dzieci i młodzieży

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Agnieszka Pietryka (redaktor prowadząca), Katarzyna Gańko (sekretarz redakcji), Agnieszka Brodowska, Wioletta Jaskólska, Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska, Katarzyna Koletyńska, Grażyna Kurowska, Katarzyna Leśniewska, Dorota Macander, Agnieszka Romerowicz, Elżbieta Stawecka, Katarzyna Stępnia, Anna Szczęsna-Durys, Marina Warsimaszwili

AUTORZY

Urszula Augustyn, Marcin Bochenek, Marzenna Czarnocka, Anna Czernow, Anna Gocłowska, Halna Grzymała-Moszczyńska, Joanna Heropolitańska-Janik, Urszula Jędrzejczyk, Jarosław Kordziński, Anna Kuciak, Barbara Milecka, Anna Młynarczuk-Sokołowska

Zdjęcia wykorzystane w numerze 4/2015 TRENDÓW pochodzą ze źródeł internetowych:

© Brian Jackson/Fotolia.com (s. 1), © Monkey Business/Fotolia.com (s. 19), © jovannig/Fotolia.com (s. 20), © Petair/Fotolia.com (s. 29), © azyph/Fotolia.com (s. 30), © Ermolaev Alexandr/Fotolia.com (s. 49), [Wikimedia Commons](#) (s. 58).

Zdjęcia Autorów wykorzystane przy biogramach (s. 17, 23, 26, 27, 38, 47, 50, 53, 56) pochodzą z ich prywatnych zbiorów.

© Copyright by [Ośrodek Rozwoju Edukacji](#)

Warszawa 2015

Udostępnianie materiałów zamieszczonych w czasopiśmie – wyłącznie ze wskazaniem źródła.

Drodzy Czytelnicy TRENDÓW,

zapraszamy do lektury ostatniego w 2015 roku numeru naszego czasopisma, poświęconego głównie różnym aspektom bezpieczeństwa uczniów – zarówno w szkole, domu rodzinnym, jak i w środowisku rówieśniczym. Autorzy artykułów dzielą się także swoimi komentarzami związanymi ze zmianami prawnymi w zakresie edukacji żywieniowej oraz metod i form pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Na łamach TRENDÓW przybliżamy rolę i działania młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii. Omawiamy także problem świadomego funkcjonowania w społeczności odmienną kulturą, który nabiera dużego znaczenia wobec wydarzeń w różnych krajach Europy, oraz prezentujemy wyniki badań, związanych z funkcjonowaniem nastolatków w wirtualnym świecie.

Kontynuujemy nasz głos w narodowej dyskusji dotyczącej promocji czytelnictwa, tym razem poprzez analizę literatury młodzieżowej, poruszającej ważne, ale trudne problemy młodych ludzi.

Podjęliśmy również temat zmian w nadzorze pedagogicznym, a także przygotowania oferty poradni psychologiczno-pedagogicznych dla szkół w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W numerze tradycyjnie prezentujemy ciekawostki edukacyjne, komentujemy wydarzenia oświatowe i polecamy edukacyjne nowości wydawnicze.

Z pozdrowieniami
Zespół redakcyjny

Wydawca:

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

Opracowanie graficzne i skład:
Paweł Jaros

Redakcja językowa i korekta:
Katarzyna Gańko



- 4** Po co nam e-podręczniki?
- 7** Nadzór stabilny, ale elastyczny
- 13** Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty
- 18** Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców
- 24** Kiedy wielokulturowość klasy szkolnej staje się zagrożeniem dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży?
- 28** Szkoła wobec nowych narkotyków – dopalaczy
- 33** Uczeń z niepełnosprawnością – zmiany w prawie
- 39** Edukacja żywieniowa dzieci i młodzieży wobec najnowszych zmian w zakresie żywienia w szkołach
- 43** Gimnazjaliści i licealiści w internecie – zachowania i bezpieczeństwo
- 48** Jak poradnia w Wejherowie przygotowuje się do wspomagania szkół?
- 51** Jak pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zadania szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej
- 54** Książki zbójckie. Trudne tematy w literaturze dla dzieci i młodzieży
- 57** Drogowskazy prawne

Wrocławskiego. Przygotowali, czyli zaplanowali, napisali i zredagowali, wreszcie opatrzyli atrakcyjnymi materiałami ilustracyjnymi – nie tylko zdjęciami, lecz także filmami i animacjami w grafice 3D.

Zgodnie z autorską koncepcją, by być blisko życia i świata swoich uczniów, lekcje przygotowali w oparciu o źródłowe teksty literackie i teksty naturalne obecne w kulturze i mediach. E-podręczniki humanistyczne mają rozwijać umiejętność samodzielnej pracy ze źródłami, zdobywania wiadomości, rozumienia kontekstów, a także interpretacji tekstów i dzieł kultury.

Utrwalanie wiedzy odbywa się na bieżąco w czasie lekcji, w wyniku wykonywania przez uczniów [interaktywnych ćwiczeń i zadań](#). Ich rozwiązanie nie jest możliwe bez rozumienia materiału z danej lekcji.

I wreszcie – zasoby dodatkowe przeznaczone zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, od tradycyjnych scenariuszy i kart pracy po nowoczesne wirtualne spacerzy, dzięki którym uczniowie mogą poczuć się jak na wycieczce po tak ciekawych miejscach jak [Kancelaria Prezesa Rady Ministrów](#) czy [Belweder](#).

Zwieńczeniem autorskiej koncepcji twórców e-podręczników są projekty edukacyjne, które w najnowocześniejszy z możliwych sposobów pozwalają zdobywać wiedzę i kształtować umiejętność współpracy poprzez realizację przez zespół uczniów wspólnego zadania.

E-podręcznik odkrywa tajemnice przyrody

Wiadomości z zakresu przedmiotów przyrodniczych, przygotowane przez Uniwersytet Przyrodniczy

we Wrocławiu (UPWr), zostały podzielone na łatwe do przyswojenia małe porcje, umożliwiające realizację podstawy programowej w sposób inny niż proponowana w e-podręczniku. Poznanie przyrody nie jest możliwe bez eksperymentów i obserwacji. Dlatego proces dydaktyczny oparty został na hasłach takich jak:

- „Obserwuję, eksperymentuję, jestem badaczem”;
- „Wyciągam wnioski, porządkuję zdobyte informacje, utrwalam”;
- „Porównuję wiedzę już posiadaną z nową i rozwiązuję problemy”;
- „Wchodzę w głąb, eksploruję”;
- „Jestem bezpieczny i dbam o środowisko”.

By umożliwić praktyczną realizację tych haseł, e-podręczniki zrealizowane przez Uniwersytet Przyrodniczy zostały wzbogacone o ponad 400 [instrukcji przeprowadzenia szkolnych eksperymentów](#) i obserwacji bezpośrednich. Zawierają one filmowe bądź fotograficzne wskazówki, jak samodzielnie bądź w szkolnej klasie przeprowadzić dane doświadczenie. Gdy obserwacja lub eksperyment należą do niebezpiecznych lub trudnych do przeprowadzenia w warunkach szkolnych, zamieszczona została [pełna dokumentacja filmowa](#) przebiegu eksperymentu.

Charakterystyczne, wybrane elementy lekcji zostały również przedstawione w postaci problemowego elementu „[Baw się i ucz](#)” (w szkole podstawowej) lub „[Pomyśl i działaj](#)” (w gimnazjum). Jest to multimedialna propozycja, jak wokół wybranego zagadnienia z podstawy programowej zorganizować aktywność własną uczniów z wykorzystaniem unikatowych właściwości e-podręcznika.



E-podręczniki stworzone przez UPWr to bogate, wartościowe i uporządkowane zasoby, umożliwiające wszechstronne kształcenie w zakresie przedmiotów przyrodniczych. W strukturze każdej lekcji znajdują się powtarzalne elementy treści porządkujące proces dydaktyczny: „Już wiesz/już potrafisz”, „Nauczysz się”, „Praca domowa” czy „Zadania”.

Dla nauczycieli przygotowano ponad 480 elementów [obudowy dydaktycznej](#), w tym: rozkłady materiału, konspekty lekcji z zastosowaniem e-podręcznika, karty pracy, zestawy pytań/zadań zebranych w propozycje gotowych do użycia kartek i sprawdzianów.

Polubisz matematykę z e-podręcznikiem!

Politechnika Łódzka stworzyła e-podręczniki do matematyki na II, III i IV etapie edukacyjnym.



Większość podręczników papierowych opiera się na modelach abstrakcyjnych. W e-podręczniku przyjęto inne rozwiązanie – polega ono na przejściu od [modeli praktycznych](#), rzeczywistych do [modelu abstrakcyjnego](#).

Większość modułów lekcyjnych zaczyna się od wyszukiwania modeli praktycznych w otaczającej nas rzeczywistości, są one omawiane i analizowane. Następnie modele praktyczne zamieniane są na model abstrakcyjny.

Zasoby dodatkowe, kurs e-learningowy i nie tylko

Oprócz e-podręczników udostępniamy także obszerny katalog [zasobów dodatkowych](#) do wykorzystania podczas zajęć i prac domowych.

Dla chętnych przygotowaliśmy specjalny kurs e-learningowy dotyczący korzystania z e-podręczników (poza e-podręcznikami, także takie zagadnienia jak prawo autorskie czy dydaktyka medialna). Kurs dostępny jest na stronie www.kursy.epodreczniki.pl.

Zachęcamy także do zapoznania się z [filmami](#) dotyczącymi e-podręczników.

Konkurs „Szkoła na czasie – e-podręczniki w klasie”

Ogłaszamy konkurs na najciekawszy pomysł na zajęcia edukacyjne z wykorzystaniem e-podręczników zamieszczonych na platformie www.epodreczniki.pl

Zajęcia mogą być prowadzone w szkole, w środowisku lokalnym lub w ramach pracy domowej. Scenariusz

może zakładać wykorzystanie sprzętu bezpośrednio przez uczniów (np. tablety) lub pracę z e-podręcznikami w klasie, np. z wykorzystaniem rzutnika i ekranu lub tablicy multimedialnej.

Konkurs realizowany jest na czterech poziomach edukacyjnych:

- edukacja wczesnoszkolna,
- szkoły podstawowe (klasy 4–6),
- gimnazja.
- szkoły ponadgimnazjalne.

Proponujemy, aby konkurs w szkole koordynowała biblioteka szkolna – zbierała pomysły zgłoszone przez uczniów i nauczycieli oraz wybrała najlepszy (na każdym poziomie realizowanym w danej szkole). Biblioteki mają pełną dowolność w organizacji tych wyborów. W szkołach bez biblioteki akcję może prowadzić dyrektor szkoły. Kryteria oceniania podane są w [regulaminie](#) konkursu.

Projekty – pomysły na zajęcia z wykorzystaniem e-podręczników – również mogą mieć dowolną formę. Chcemy oceniać nie tylko wartość merytoryczną pomysłu, lecz także kreatywność, wykorzystanie możliwości lokalnych (np. wizyty w muzeum, kinie i innych miejscach kultury, w lesie, w parku, na boisku, a także spotkania z ciekawymi osobami itp.), proponowane metody pracy (np. praca w grupach). Wyższą ocenę można otrzymać także za zastosowanie metody [projektu badawczego](#), opisanie pomysłu w formie scenariusza zajęć czy za atrakcyjne udokumentowanie w internecie przebiegu realizacji pomysłu (na dowolnej stronie, w dowolnej formie – im ciekawiej, tym lepiej!).

[Regulamin konkursu](#)
[Formularz konkursu „Szkoła na czasie – e-podręczniki w klasie!”](#)
[Więcej informacji o konkursie](#)





Nadzór stabilny, ale elastyczny

Regulacje ustawowe (ustawa o systemie oświaty ze zmianami, Dz.U. z 2015 r. poz. 357, dalej UoSO) oraz nowe rozporządzenia (w sprawie nadzoru pedagogicznego – Dz.U. z 2015 r. poz. 1270 – i w sprawie wymagań państwa wobec szkół i placówek – Dz.U. z 2015 r. poz. 1214) nie zmieniły kierunku nadzoru wprowadzonego poprzednim rozporządzeniem (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324). Modyfikacje podyktowane są pięcioletnimi doświadczeniami i mają na celu przede wszystkim zwiększenie użyteczności i skuteczności sprawowanego nadzoru. Stąd nadzór pedagogiczny nadal będzie sprawowany w trzech formach: jako ewaluacja działalności szkół i placówek, kontrola przestrzegania przepisów prawa oraz wspomaganie pracy szkół i placówek.

Bez zmian pozostają dwa tryby sprawowania działań: planowy oraz doraźny – gdy zaistnieje potrzeba podjęcia działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego. Ponadto nie zmieniono terminów informowania i powiadomienia o planowanych formach nadzoru, sposobach przeprowadzania badania w szkole/placówce, składania i rozpatrywania umotywowanych zastrzeżeń do wyników ewaluacji i kontroli oraz konsekwencji wynikających z braku spełniania wymagań (choć zmieniła się podstawa prawna). W szkołach niepublicznych mają zastosowanie wszystkie wprowadzone uregulowania prawne dotyczące spełniania wymagań i zmian w organizacji nadzoru.

Nadzór jako narzędzie rozwoju szkoły

Istotę zmian stanowi postrzeganie nadzoru nie jako narzędzia kontroli, restrykcji i karania, ale jako formy wspomagającej rozwój szkoły/placówki, z wykorzystaniem ich autonomii i świadomej refleksji wszystkich uczestników tego procesu. Dlatego zmieniono

rozumienie ewaluacji (par. 1.4 rozporządzenia w sprawie nadzoru) z „praktycznego badania oceniającego” na proces gromadzenia i analizowania informacji mający na celu wykorzystanie wyników ewaluacji do podejmowania działań doskonalących jakość procesów edukacyjnych i efektów kształcenia.

Aby zwiększyć użyteczność sprawowanego nadzoru, ustawodawca postanowił:

- zobowiązać radę pedagogiczną (kompetencja stanowiąca z art. 41.1.6 UoSO) do ustalenia sposobu wykorzystania wyników nadzoru do doskonalenia pracy;
- nałożyć na organ wykonawczy jednostki samorządu terytorialnego (JST) obowiązek przedstawiania organowi stanowiącemu (radzie miasta, gminy) m.in. wyników zewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkołach i placówkach tych typów i rodzajów, których prowadzenie należy do zadań własnych JST (art. 5a.4.2 UoSO);
- wprowadzić obowiązek powiadomienia, w terminie 30 dni, organu sprawującego nadzór pedagogiczny o sposobie realizacji

wydatych zaleceń, a organu prowadzącego o ich otrzymaniu, również w przypadku braku zgłoszenia zastrzeżeń (art. 33.6 UoSO).

Dotychczas dyrektor był zobowiązany do przedstawienia radzie:

- każdego roku – planu nadzoru pedagogicznego (do 15 września),
- dwa razy w roku – uogólnionych wniosków oraz wyników (do 31 sierpnia).

Wykorzystanie wniosków wynikających zarówno z wewnętrznego, jak i zewnętrznego nadzoru pedagogicznego było kompetencją stanowiącą dyrektora. W nowym stanie prawnym rada pedagogiczna ustala, w drodze uchwały, jak powiązać wyniki nadzoru z doskonaleniem jakości. Oznacza to, że nauczyciele mają wpływ na ustalenie zakresu działań i zadań podejmowanych w następnym roku szkolnym, które powinny być uwzględnione zarówno w planach pracy szkoły, ich planach indywidualnych (dydaktycznych i wychowawczych), jak i – jeśli trzeba – w modyfikacjach dokumentów programowych szkoły (np. program



wychowawczy, system oceniania itp.). Dyrektor nadal w planie nadzoru na następny rok szkolny może i powinien wskazać formy monitorowania i kontroli realizacji wdrażanych i podsumować ich efektywność.

Nowe uregulowania rozszerzają także zakres sprawozdania dotyczącego działalności oświatowej, składanego do 31 października każdego roku radzie miasta (gminy, powiatu), o wyniki ewaluacji zewnętrznej i kontroli. Rola dyrektora z reguły sprowadza się do wskazania odpowiednich danych, a czasami składania wyjaśnień przed właściwą radą. Nowym obowiązkiem dyrektora jest powiadomienie organu prowadzącego o wydanych zaleceniach. Zmiany prawne podyktowane są zapewnieniem pełnego dostępu do informacji publicznej (publikowanie raportów z ewaluacji na ogólnodostępnej stronie internetowej) oraz zwiększeniem uprawnień jednostek samorządu terytorialnego (a więc pośrednio środowiska lokalnego) do kształtowania lokalnej polityki oświatowej oraz kontrolowania efektywności działań podejmowanych w ramach jej realizacji. Każdy organ samorządu otrzymuje w ten sposób pełny dostęp do informacji oraz autonomię w zakresie jej wykorzystania.

Między formalnym wypełnianiem prawa a rzetelnością prowadzonych badań

Aby wnioski z nadzoru pedagogicznego skutecznie zmieniały przebieg procesów edukacyjnych i wychowawczych w polskich szkołach, konieczna jest prawdziwość stawianych diagnoz, a co za tym idzie – rzetelność prowadzonych badań. Praktyka

pokazuje, że nauczyciele i dyrektorzy, jak każdy człowiek, zgodnie z przesłankami psychologicznymi, i chcą oceny swojej pracy, i się jej boją. Stąd pewnie zdarza się podejmowanie działań, które mają na celu upiększenie istniejącego stanu. W związku z powyższym ustawodawca postanowił:

- wprowadzić możliwość przerwania ewaluacji (par. 11 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego),
- znieść dla wizytatorów obowiązek powiadomienia dyrektora o chęci obserwacji zajęć (art. 33.3.4 UoSO).

Zdarzające się czasami niewłaściwe podejście dyrektorów i pracowników szkoły lub placówki do ewaluacji na etapie przygotowawczym i badawczym spowodowały, że rozporządzenie dopuszcza możliwość przerwania przez organ nadzoru pedagogicznego badań ewaluacji zewnętrznej, wprowadzając jednocześnie restrykcję ich powtórzenia w formie ewaluacji całościowej. Powodem jest „powzięcie informacji o działaniach szkoły lub placówki mających wpływ na wiarygodność wyników ewaluacji”, choć przepis nie precyzuje szczegółowych przypadków, kiedy taka decyzja jest podejmowana.

Stwarza to zakres autonomii poszczególnych kuratorów w zakresie kształtowania procedur i przesłanek przerwania badania. Przykładowymi powodami takiej decyzji mogą być np. przekazywanie informacji nieprawdziwych lub kopiowanych z cudzych dokumentów, podawanie pracownikom, uczniom lub rodzicom wzorców oczekiwanych odpowiedzi z nakłanianiem do ich udzielenia podczas wywiadów i wypełniania ankiet lub udzielanie takich samych odpowiedzi ankietowych na pytania otwarte przez wielu nauczycieli.

W przypadku przerwania badania organ nadzoru pedagogicznego pisemnie i niezwłocznie zawiadamia o fakcie i jego przyczynach dyrektora oraz organ prowadzący szkołę/placówkę.

Dyrektor może w ciągu 7 dni przekazać obu organom pisemne stanowisko wobec wskazanych przyczyn przerwania ewaluacji zewnętrznej.

Zgodnie z zapisami ustawowymi wizytatorzy w trakcie wykonywania czynności nadzoru mogą bez wcześniejszego uprzedzenia obserwować przebieg wybranych przez siebie zajęć. Zatem w interesie dyrektora jest poinformowanie nauczycieli o przesłankach przerwania ewaluacji i prowadzenie przygotowania rady pedagogicznej i pojedynczych nauczycieli, tak aby nie podważało to wiarygodności badania.

Wypełnieniem pewnej luki prawnej jest ustalenie prawa organu nadzoru pedagogicznego do przetwarzania danych osobowych pracowników i uczniów w zakresie niezbędnym do wykonywania nadzoru (art. 33.9 UoSO). Prawo takie wynikało pośrednio z kompetencji wizytatorów (art. 33 UoSO) do wykonywania czynności nadzoru w szkołach/placówkach.

Obecne zapisy precyzują je, czyniąc zadość wymogom ochrony danych osobowych, eliminując powód do wątpliwości dyrektorów dotyczący przekazywania wizytatorom danych osobowych oraz danych wrażliwych zawartych w dziennikach, protokołach z zebrań rady pedagogicznej, sprawozdaniach z nadzoru i innych szkolnych dokumentach podczas kontroli i ewaluacji.

O ważności wymagań

Największe zmiany dotyczą ewaluacji zewnętrznej. Ich istotą jest ustawowe umocowanie wymagań państwa wobec szkół i placówek (dodany art. 21a UoSO), pociągające za sobą określanie sposobu spełniania wymagań państwa w badaniu ewaluacyjnym. Rozporządzenia stanowią wykonanie upoważnień zawartych w art. 21a.3 (w sprawie wymagań) i 35.6 UoSO (w sprawie nadzoru).

Ustawodawca zobowiązał szkoły (art. 21a.1 UoSO) do tworzenia optymalnych warunków swojej działalności, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju i doskonalenia pracy szkoły zmierzającego do rozwoju organizacyjnego. Jednocześnie zdefiniowano charakterystykę spełniania wymagań na dwóch poziomach: podstawowym i wysokim. Działania określone w wymaganiach mają umożliwić nadzorowi badanie jakości pracy szkół, a samym szkołom wskazują zadania, które w przypadku poziomu podstawowego świadczą o prawidłowym przebiegu procesów umożliwiających rozwój każdego ucznia, uspołecznieniu szkoły i podejmowaniu działań doskonalących jakość kształcenia.

Poziom wysoki wyznacza skuteczność tych działań wyrażoną efektywnością kształcenia, pozytywnymi opiniami i rozwojem szkoły. Wymagania mają stać się wyznacznikiem działań szkoły (jak uczyć i wychowywać), pełniąc funkcję podobną do podstawy programowej (czego uczyć). Natomiast sposób wypełniania tych wymagań ma być autonomicznym działaniem szkoły dostosowanym do lokalnych potrzeb i warunków. Wymogiem państwa jest realizacja wskazanych działań co

najmniej na poziomie podstawowym. W pozostałym zakresie szkoła, w zależności od lokalnych zapotrzebowań, może określać i kształtować kierunki i poziom swojego rozwoju.

Aby ewaluacja była refleksją...

Odwieczny spór o ocenianie dotyczy jego funkcji – motywującej (wskazywanej przez jego zwolenników) lub restrykcyjnej (wskazywanej przez przeciwników). Kierując się przekonaniem, wyrażonym w uzasadnieniu do zmian prawnych, że istotą ewaluacji jest podejście kształtujące, a nie sumujące, odstąpiono od wskazywania poziomu spełniania wymagania, którym odpowiadały symbole literowe E, D, C, B, A. Ta zmiana niektórych zadowala, a nawet zachwyca. Inni twierdzą, że doprowadzi do rozmycia wyników ewaluacji zewnętrznej i osłabienia jej wpływu na proces zmian prorozwojowych w szkołach/placówkach.

Przesłaniem zmiany jest koncentracja uwagi zarówno szkół, jak i czytających raport z ewaluacji na zawartych w nim informacjach o jakości pracy. Wyniki ewaluacji będą przesądzać jedynie o spełnieniu lub niespełnieniu każdego z badanych wymagań na poziomie podstawowym. Natomiast w odniesieniu do działań określonych na poziomie wysokim, zadaniem ewaluacji zewnętrznej jest dostarczenie szkole/placówce diagnozy stanu obecnego, bez rozstrzygania o spełnieniu wymagania na poziomie wysokim.

W związku z tym zmieniono nieco zakres tematyczny raportu z ewaluacji (par. 12 ust. 2 rozporządzenia w sprawie wymagań), który ma

obejmować wnioski z badania i jego wyniki rozumiane jako opis działań szkoły w zakresie badanych wymagań i ustalenie spełnienia każdego z nich na poziomie podstawowym. Celem wprowadzonych zmian jest ponadto większe skoncentrowanie uwagi środowiska szkolnego na refleksji nad własną pracą, której efektem jest planowanie działań prorozwojowych – poprzez wyeliminowanie powodu do dyskusji nad uzyskanymi ocenami, np. w porównaniu do innych szkół/placówek.

Wymagania państwa wobec szkół i placówek

1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
4. Uczniowie są aktywni.
5. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.
8. Promowana jest wartość edukacji.
9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju.
11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.



12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

Najważniejsze zmiany w brzmieniu wymagań – rewolucja czy spokojny rozwój?

Kilka wprowadzonych modyfikacji w zapisach charakterystyk poszczególnych wymagań implikuje zmiany w działaniach szkół/placówek. Pozostałe mają charakter porządkujący.

Zmiany określające nowe działania w pracy szkół/placówek:

- Nowy zapis wymagania 3. (o nabywaniu wiadomości i umiejętności) stawia przed szkołą konieczność zmiany spojrzenia na cel uczenia się w aspekcie obowiązującej podstawy programowej. Rozszerzono je o wymóg wykorzystania nabytych wiadomości i umiejętności w sytuacjach zabawowych/zadaniowych oraz do rozwiązywania problemów. Do spełnienia wymagania konieczne jest tworzenie sytuacji, w których rozwiązywanie problemów wspiera proces uczenia się oraz umożliwia uczniom, poprzez różnorodność wykonywanych zadań, nie tylko zapamiętywanie, lecz także zastosowanie w praktyce poznanych pojęć i zdobytych umiejętności.
- Zmiana nazwy wymagania 5. „Respektowane są normy społeczne” na „Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne” wskazuje kierunek oczekiwanych zmian. Przedmiotem badania ponownie (jak w pierwszych badaniach ewaluacyjnych) staje się realizacja działań wychowawczych i profilaktycznych. Ewaluacyjnym kryterium oceny tych działań jest ich adekwatność do potrzeb uczniów i specyfiki środowiska.

Warto zauważyć, że katalog działań wychowawczych rozszerzono o działania profilaktyczne.

- W wymaganiu 6. (o indywidualizacji) zrezygnowano z ujmowania w charakterystyce poziomu podstawowego zapisu o współpracy z instytucjami zewnętrznymi, które wynikają z obowiązujących przepisów prawa. Natomiast dostosowując działania szkoły do potrzeb wynikających z różnicowania sytuacji społecznej swoich uczniów, wprowadzono obowiązek „wspomagania rozwoju uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji”. Podkreślając holistyczne spojrzenie na rozwój dziecka, oczekuje się wypracowania przez szkoły rozwiązań systemowych w zakresie zapobiegania wykluczeniu społecznemu oraz podania przykładów działań indywidualnych.
- Podkreślając istotę wymagania 11. (o uwzględnianiu wniosków z analizy wyników egzaminów), w treści charakterystyki poziomu podstawowego dodano zapis odnoszący się do podejmowanych działań, jako „służących podnoszeniu jakości procesów edukacyjnych”. To próba zwrócenia uwagi szkół na celowość wykonywania analiz i wynikające z nich wnioski; próba wskazania, że istotnym elementem badania jest proces wnioskowania, na podstawie którego tworzone są rekomendacje i podejmowane działania zmieniające szkolną rzeczywistość. Brak użyteczności formułowanych wniosków powoduje trudności w określeniu przez szkoły wpływu wykonanych analiz na efekt kształcenia.
- W tym samym wymaganiu od dwóch lat (zmiana z roku 2013 r.) zawiera się wymóg

wykorzystywania badań zewnętrznych, który w większości szkół jest utożsamiany z różnorodnymi analizami osiągnięć uczniów na tle populacji. Stąd w charakterystyce poziomu wysokiego wskazano wprost, że chodzi o badania zewnętrzne „inne niż wyniki sprawdzianu i egzaminów”. Przykładowo można wskazać diagnozy wykonane na terenie szkoły przez instytucje zewnętrzne lub publikowane raporty zewnętrzne dotyczące edukacji w Polsce i/lub na świecie. Jednak warunkiem koniecznym jest, aby przeprowadzone analizy i wykorzystywane badania wpłynęły na doskonalenie procesu edukacyjnego.

Zmiany o charakterze porządkującym:

- Na podstawie doświadczeń wynikających z dotychczas przeprowadzonych badań zrezygnowano z ustalania, czy „uczniowie odnoszą sukces na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy”. Nie zmienia to jednak konieczności gromadzenia i wykorzystywania informacji o absolwentach, co jest przedmiotem badań w wymaganiach dotyczących promocji edukacji (8.) i analiz wyników egzaminów (11.).
- W wymaganiu dotyczącym współpracy nauczycieli dokonano wymiany zapisów charakterystyk między podstawowym i wysokim poziomem spełniania wymagania, uznając, że wspólna realizacja zadań i rozwiązywanie pojawiających się problemów stanowią podstawowy wymóg współpracy w zespołach nauczycielskich.
- Aby uzyskać większą adekwatność badanych obszarów do zakresu tematycznego wymagań,

- przeniesiono wymóg współpracy uczniów w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego z wymagania 5. (o respektowaniu norm) do wymagania 4. (o aktywności uczniów) oraz wymóg prowadzenia działań antydyskryminacyjnych z wymagania 6. (o indywidualizacji) do wymagania 5. (o kształtowaniu postaw). Nie zmienia to działań szkoły, ponieważ dane te będą zbierane przy okazji badania innego wymagania.
- Zdarza się, że badanie ewaluacyjne jest przeprowadzane wkrótce po dokonanej zmianie lub odwrotnie – sprawdza się w długoletniej praktyce. Wówczas często uczniowie i rodzice wyrażają zadowolenie z istniejących rozwiązań i niechęć do zmian. Stąd w wymaganiu 1. (o koncepcji pracy) zachowano obowiązek uspołecznienia procesu, ale dokonywanie modyfikacji uzależniono od występujących potrzeb.
 - W wymaganiu dotyczącym zarządzania zmieniono określenie jednego ze skutków działań zarządczych. Zamiast pojęcia nowatorstwa (którego realizację nakazuje wymaganie dotyczące przebiegu procesów edukacyjnych) wprowadzono określenie „sprzyjania wykorzystywaniu aktualnej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych” jako efekt działań motywacyjnych dyrektora.

Wspomaganie warunkiem rozwoju

Zapisy rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego (par. 24.1.3) określają w nieco zmieniony sposób obowiązki dyrektora szkoły lub placówki obejmujące prowadzenie wspomagania, stwierdzając, że „wspomaga [on]

nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:

- diagnozę pracy szkoły lub placówki,
- planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego,
- prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń nauczycieli

Zmiana, w stosunku do brzmienia poprzedniego rozporządzenia, polega przede wszystkim na podkreśleniu celu wspomagania jako doprowadzenia do działań rozwojowych. Istotą stają się nie tyle prowadzone działania, ile ich skutek. Nowym zadaniem dla dyrektora jest diagnozowanie pracy szkoły/placówki. Nie oznacza to jednak nałożenia nowego obowiązku, a raczej wykonywanie diagnozy w oparciu o zapisy określone w wymaganiach (szczególnie 2., 3. i 11.). Modyfikacje działań dyrektora w zakresie wspomagania są spójne z kierunkiem zmian wprowadzanych w zapisach wymagań, które kładą nacisk na użyteczność wykonywanych analiz.

Kilka zmian w procedurach

Wprowadzone zmiany, istotne z punktu widzenia szkół, obowiązują od początku roku szkolnego 2015/2016.

- Rozporządzenie dopuszcza przekazanie dyrektorowi szkoły lub placówki oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę raportu z ewaluacji za pośrednictwem elektronicznej skrzynki podawczej, o której mowa w ustawie z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (par. 12 ust. 5 rozporządzenia).
- Rezygnując z możliwości monitorowania pracy szkoły lub

placówki w trakcie przeprowadzania czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego, oddzielono czynności monitorowania pracy od kontroli i ewaluacji.

- W rozporządzeniu wyróżniono czynności ewaluacyjne i kontroli, definiując je jako badanie przeprowadzane w szkole lub placówce (z wyłączeniem rady pedagogicznej, na której przedstawiany jest zakres i harmonogram ewaluacji). Dostosowując zapisy do organizacji kształcenia w szkołach dla dorosłych, zrezygnowano z określenia „dni robocze”. Przyjęte regulacje nie zmieniają czasu trwania badania w szkole.
- Zastąpienie określenia „dni” zwrotem „dni robocze” (par. 12 i 19 rozporządzenia w sprawie nadzoru) w praktyce wydłużyło terminy składania i rozpatrywania zastrzeżeń dotyczących wyników ewaluacji i kontroli.
- Uwzględniając specyfikę kształcenia osób dorosłych, do części drugiej załączono dwie uwagi, które wyłączają zakresy dotyczące opinii rodziców z badania ewaluacji zewnętrznej w szkołach, których słuchaczami są osoby dorosłe.
- Utrzymując dotychczasowe konsekwencje braku spełniania wymagań, zmieniono (w szkołach i placówkach określonych w części drugiej) wymaganie 6. obejmujące wspieranie rozwoju uczniów przez indywidualizację podejścia restrykcjami formalnoprawnymi nakazującymi tworzenie programu naprawczego, w przypadku niespełniania tego wymagania.



Podstawa prawna

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań państwa wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2015 r. poz. 1270). | Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2015 r. poz. 357).

Anna Gocłowska

Posiada drugi stopień specjalizacji zawodowej w zakresie zarządzania oświatą. Nauczyciel dyplomowany z ponad trzydziestoletnim stażem pracy w oświacie, ekspert z listy MEN, egzaminator OKE.

Obecnie koordynator w projekcie wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego, wcześniej ekspert merytoryczny w tym projekcie, nauczyciel, dyrektor szkoły, nauczyciel kolegium nauczycielskiego, nauczyciel

akademicki, wizytator, dyrektor wydziału nadzoru pedagogicznego, dyrektor wydziału organizacyjnego i kadr oraz kierownik oddziału nadzoru pedagogicznego w KO.

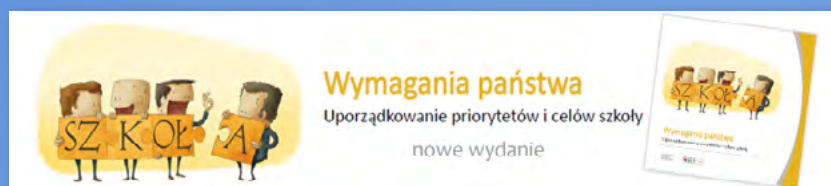
Barbara Milecka

Absolwentka UAM w Poznaniu na kierunku geografia i studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą. Od kilkunastu lat zajmuje się nadzorem pedagogicznym. Obecnie ewaluator w KO w Poznaniu, wcześniej nauczyciel i dyrektor szkoły.

Autorka artykułów dotyczących zarządzania oświatą publikowanych w ogólnopolskiej prasie oświatowej oraz współautorka poradników dotyczących ewaluacji (ORE, Warszawa 2013, 2014). Współpracuje z ośrodkami doskonalenia nauczycieli (Kalisz, Kępno, Pleszew), szczególnie w zakresie wykorzystania

metody EWD. Ekspert ds. EWD IBE w Warszawie.

Od lat 90. zaangażowana w realizację lokalnych projektów edukacyjnych finansowanych ze środków UE (ostatni – „Przedszkolaki na start”, 2011).



Wymagania państwa wobec szkół

Na stronie internetowej [Nadzór pedagogiczny – system ewaluacji oświaty](#) można zapoznać się z najnowszą [publikacją](#) Ośrodka Rozwoju Edukacji dotyczącą wymagań państwa wobec szkół, uwzględniającą zmiany wprowadzone nowym rozporządzeniem.

Szkoła wobec wymagań państwa – poradniki

Zachęcamy także do zapoznania się z wizją współczesnej szkoły zawartą w [wymaganiach](#) postawionych przez państwo szkołom i placówkom oświatowym, określonym w rozporządzeniu.

Dzięki ewaluacji – nowej formie nadzoru pedagogicznego:

- rodzice mają wpływ na wyznaczanie kierunków rozwoju szkoły/placówki, realny wpływ na ocenę jej pracy oraz łatwiejszy dostęp do informacji o szkole. Nie tylko tej, do której uczęszcza ich dziecko, lecz także o tej, do której chcą swoje dziecko posłać;
- dyrektorzy i nauczyciele poznają silne strony działalności swojej szkoły, ale również obszary wymagające uwagi i pracy;
- organa prowadzące uzyskują w raportach dostęp do rzetelnie zebranych i przeanalizowanych danych z możliwością wykorzystywania ich do

kreowania lokalnej polityki oświatowej.

Z myślą o tych właśnie trzech grupach uczestników ewaluacji powstały specjalne poradniki o wymaganiach państwa stawianych szkołom:

- [Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla rodziców](#)
- [Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów](#)
- [Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla jednostek samorządu terytorialnego \(organów prowadzących\)](#)

Zapraszamy do lektury!



Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty

Wychowankami młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) są dzieci i młodzież niedostosowani społecznie, wobec których sąd rodzinny zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia ich w ośrodku. Do młodzieżowych ośrodków socjoterapii (MOS) trafiają dzieci i młodzież przejawiający zaburzenia zachowania, utrudniające im funkcjonowanie społeczne w grupie rówieśniczej, szkole i środowisku.

Zakładanie i prowadzenie MOW i MOS oraz zasady funkcjonowania tych placówek określają przepisy ustawy o systemie oświaty oraz wydane na ich podstawie akty wykonawcze. Rozporządzenie określające zasady kierowania nieletnich do młodzieżowych ośrodków wychowawczych zostało wydane na podstawie przepisów ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii znajdują się w kompetencjach resortu edukacji od 2004 r. Po przejściu ich z resortu polityki społecznej najpoważniejszym problemem była niewystarczająca liczba miejsc w ośrodkach, utrudniająca realizację postanowień sądów rodzinnych o zastosowaniu wobec nieletniego środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW lub MOS. Od 2004 r. resort edukacji, wspólnie z jednostkami samorządu terytorialnego, podejmował działania zmierzające do rozwiązania problemu braku miejsc i skrócenia czasu oczekiwania na przyjęcie nieletnich do tych placówek.

Współuczestnictwo jednostek samorządu terytorialnego w tych działaniach stanowi wypełnienie zobowiązań prawnych nie tylko w zakresie zakładania i prowadzenia MOW i MOS, lecz także ze względu na obowiązek opracowywania i realizacji strategii rozwiązywania problemów społecznych, określone przepisami ustaw samorządowych.

Aktualnie w 95 MOW-ach może przebywać 5 944 nieletnich, natomiast MOS-y dysponują 4 250 miejscami. Łącznie system może objąć 10 194 wychowanków wymagających stosowania specjalistycznej pomocy w związku z przejawami niedostosowania społecznego lub zaburzeniami

zachowania na tle różnych przyczyn (por. [Tabela 1.](#)).

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze są przeznaczone dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, wymagających specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji jako resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim – jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Nieletni są umieszczani w nich wyłącznie na podstawie orzeczenia sądu rodzinnego o zastosowaniu środka wychowawczego, zgodnie z przepisami ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Rok	Młodzieżowe ośrodki wychowawcze	Młodzieżowe ośrodki socjoterapii
2004	45 MOW – 2 873 miejsca	9 MOS – 1 337 miejsc (w tym 1189 w szkole, 148 w internacie)
2006	52 MOW – 3 300 miejsc	10 MOS – 1 370 miejsc
2013	85 MOW – 5 177 miejsc	65 MOS – 3 680 miejsc
2014	95 MOW – 5 816 miejsc	71 MOS – 3 770 miejsc
2015	95 MOW – 5 944 miejsca	73 MOS – 4 250 miejsc

Tabela 1. Liczba MOW i MOS wraz z dostępnymi w nich miejscami w latach 2004–2015



Młodzieżowe ośrodki socjoterapii są prowadzone dla dzieci i młodzieży, którzy z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożeni niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii.

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii przyjmują dzieci i młodzież na wniosek rodziców i na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Podstawę prawną w tym zakresie stanowią przepisy art. 71b ustawy o systemie oświaty.

Do zadań MOW-ów należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi.

W przypadku MOS-ów wskazano, poza przygotowaniem do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi, jako zadanie główne – eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania.

Wśród zadań realizowanych w MOW wymienia się w szczególności:

- resocjalizację i terapię,
- opiekę,
- edukację i rozwój potencjałów twórczych,
- rozwiązywanie problemów emocjonalnych,
- ułatwienie adaptacji społecznej,
- kształcenie samodzielności życiowej,
- przygotowanie do pracy zawodowej i życia w rodzinie,
- organizowanie i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Formy, sposoby i okres udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej są uwzględniane w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET), opracowywanym odrębnie dla każdego ucznia/wychowanka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii realizowane są programy wychowawcze i profilaktyczne z listy rekomendowanych programów dostępnych w [Banku Programów Profilaktycznych](#). Programy wybierane i realizowane najczęściej to: „Trening Zastępowana Agresji wg A. Goldsteina”, „Dziękuję, nie”, „Spójrz inaczej”, „Spójrz inaczej na agresję”, „Deбата”, „Trzeci elementarz”.

Realizowane są także programy autorskie, w szczególności dotyczące przeciwdziałania agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży, oraz zadania wynikające z programów rządowych, np. „Bezpieczna i przyjazna szkoła na lata 2014–2016”, „Bezpieczna+”, „Program Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2012–2015”, „Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2011–2015”.

Niektóre ośrodki uczestniczą w realizacji projektów adresowanych do młodzieży z grup ryzyka, zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informacje o innych projektach adresowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym dostępne są na stronach [Krajowej Instytucji Wspomagającej](#) i [Centrum Projektów Europejskich](#). Z ofertą poszczególnych placówek można się zapoznać, odwiedzając ich strony internetowe (adresy są

dostępne w [Centralnym Systemie Kierowania Nieletnich](#)).

W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych funkcjonują szkoły specjalne różnych typów dla uczniów niedostosowanych społecznie:

- szkoła podstawowa (najczęściej klasy 5–6, kilka ośrodków oferuje również kształcenie w klasach 3 i 4);
- gimnazjum, w tym z oddziałami przysposabiającymi do pracy;
- zasadnicza szkoła zawodowa (kształcenie w zawodach dla chłopców: kucharz, monter zabudowy i robót wykończeniowych, ślusarz, piekarz, stolarz, mechanik samochodowy, fryzjer; dla dziewcząt: kucharz, krawiec, fryzjer);
- liceum ogólnokształcące i technikum: dla dziewcząt – profile informatyczny i usługi fryzjerskie; aktualnie w ofercie MOW brak technikum dla chłopców (dyrektorzy nie decydują się na powołanie tego typu szkoły z uwagi na trudności ze zorganizowaniem pełnego liczebnie oddziału).

Nieletni przebywają w MOW-ach do ukończenia 18. roku życia; stosowanie środka wychowawczego przez sąd ustaje z mocy prawa na podstawie art. 73 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Dla pełnoletniego wychowanka, który nie ukończył danego etapu edukacyjnego, tworzy się sprzyjające temu warunki, w ramach procedury usamodzielnienia i środków przewidzianych na kontynuowanie nauki na podstawie przepisów ustawy o pomocy społecznej.

Wychowankowie

Wychowankami młodzieżowych ośrodków wychowawczych są dzieci i młodzież niedostosowani

społecznie, wobec których sąd rodzinny zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w ośrodku na podstawie przepisów ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Wśród przyczyn świadczących o demoralizacji nieletnich wymienia się w szczególności: naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierzędu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych.

Umieszczenie nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych odbywa się również na tle zjawisk niezależnych od nich samych, np. zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze, niskie kompetencje wychowawcze rodziców, dysfunkcjonalność rodziny (uzależnienia, przestępczość, przemoc, zaburzenia psychiczne, poważne problemy zdrowotne, ubóstwo materialne). Nazywamy je skutkami wadliwej socjalizacji.

Najczęstsze przyczyny umieszczania nieletnich w MOW-ach – wg sondażu przeprowadzonego przez Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii ORE we wrześniu 2014 r. – to:

- nierealizowanie obowiązku szkolnego lub nauki (83,8%),
- naruszanie zasad współżycia społecznego (62,7%),
- stosowanie środków psychoaktywnych (59,8%),
- popełnianie czynów zabronionych i karalnych (51,3%),
- agresja i przemoc (46,2%),
- ucieczki z domu, włóczęgostwo (42,1%; por. [Tabela 2.](#)).

O demoralizacji nieletnich – zgodnie z treścią art. 4 par. 1 wymienionej ustawy – świadczą w szczególności: naruszanie zasad współżycia społecznego i popełnienie czynu zabronionego.

Wychowankami młodzieżowych ośrodków socjoterapii są dzieci i młodzież przejawiający zaburzenia zachowania utrudniające im funkcjonowanie społeczne w grupie rówieśniczej, szkole i środowisku. Należy tutaj wymienić specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia koncentracji uwagi i pamięci, wzmożoną nadpobudliwość psychoruchową, ADHD, zespół Aspergera, fobie, zagrożenie uzależnieniem od środków odurzających i substancji psychotropowych, trudności wychowawcze, zaburzone relacje z rodziną, ucieczki z domu, przedwczesną aktywność seksualną.

Kadra

Wysoki poziom oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych i terapeutycznych wymaga

zatrudnienia w obu typach placówek odpowiednich specjalistów:

- wychowawców i nauczycieli (kryteria formalne określone w odpowiednich przepisach);
- psychologów, pedagogów, terapeutów (specjalizacje w zależności od potrzeb) – specjalistów z zakresu doradztwa zawodowego;
- pielęgniarek w pełnym wymiarze czasu pracy (w tym z uprawnieniami do wydawania leków psychiatrycznych);
- lekarzy psychiatrów w wymiarze odpowiadającym potrzebom placówki;
- pracowników socjalnych;
- instruktorów zajęć specjalistycznych.

Istniejące niedobory w zakresie odpowiedniego zatrudnienia dotyczą w szczególności służb medycznych, lekarzy psychiatrów i pielęgniarek. Ze względu na specyfikę funkcjonowania MOW-ów i MOS-ów często w miejscowościach oddalonych od większych miast (brak możliwości szybkiego kontaktu z lekarzem, różnymi specjalistami

Przyczyny umieszczania nieletnich w MOW-ach	Dane procentowe
Nierealizowanie obowiązku szkolnego lub nauki	83,8
Naruszanie zasad współżycia społecznego	62,7
Stosowanie środków psychoaktywnych	59,8
Popełnianie czynów zabronionych i karalnych	51,3
Agresja i przemoc	46,2
Ucieczki z domu, włóczęgostwo	42,1
Udział w negatywnych grupach rówieśniczych	19,4
Autoagresja (próby samobójcze, samookaleczenia)	15,3
Zachowania wykraczające poza normy moralno-obyczajowe danego społeczeństwa w sferze stosunków seksualnych	5,3
Inne	1

Tabela 2. Przyczyny umieszczania nieletnich w MOW-ach



i policją) jest to poważnym utrudnieniem.

Dyrektorzy ośrodków przy zatrudnianiu pracowników zwracają uwagę na ich dodatkowe umiejętności, predyspozycje i pasje (poza formalnym dyplomem ukończenia studiów) z uwagi na potrzebę rozwijania potencjału i kreatywności wychowanków. Wielokrotnie stanowi to podstawę skuteczności procesu resocjalizacji i terapii.

Wiele uwagi poświęca się również doskonaleniu zawodowemu nauczycieli zatrudnionych w MOW-ach i MOS-ach. Mogą oni korzystać z oferty regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli i ośrodków centralnych.

Wśród form doskonalenia realizowanych przez ORE największym zainteresowaniem cieszyły się dotąd metody twórczej resocjalizacji wg M. Konopczyńskiego oraz kształtowanie kompetencji społecznych z elementami „Treningu Zastępowania Agresji” z uwzględnieniem profilaktyki uzależnień wg A. Goldsteina.

System kierowania nieletnich do placówek

Zadanie wskazywania miejsc dla nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii jest realizowane przez Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). [Centralny system kierowania nieletnich](#) jest internetową platformą zapewniającą łączność teleinformatyczną i współpracę ORE z podmiotami odpowiedzialnymi za kierowanie nieletnich do placówek, tj. starostami powiatowymi

lub instytucjami przez nich upoważnionymi (np. poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, powiatowymi centrami pomocy rodzinie).

Nadzór nad wykonaniem orzeczenia sprawuje sąd rodzinny, który je wydał i jest odpowiedzialny za doprowadzenie nieletniego do wskazanego ośrodka. Wybór placówki adekwatnej do potrzeb nieletniego jest związany przede wszystkim z etapem jego kształcenia (typ szkoły i klasa), odległością od miejsca zamieszkania nieletniego oraz szczególnych warunków wskazanych przez sąd rodzinny lub jednostkę samorządu terytorialnego. Adresy wszystkich ośrodków są dostępne w [Centralnym systemie kierowania nieletnich](#).

Trudności w wykonywaniu środka wychowawczego stosowanego wobec nieletnich

Istotnym celem działań podejmowanych przez Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii ORE jest dążenie do poprawy jakości funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych i socjoterapii oraz osiąganie przez nie wysokiego poziomu efektywności oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych i terapeutycznych.

W działaniach tych napotykamy wiele trudności. Wśród przyczyn utrudniających wykonywanie wydawanych przez sądy rodzinne orzeczeń o zastosowaniu wobec nieletnich środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW lub MOS należy wymienić w szczególności:

- niedoprowadzenia nieletnich,
- wielokrotne wskazania,
- wstrzymanie wykonania orzeczenia przez sąd,

- okresowe zawieszenie środka wychowawczego,
- zastosowanie środka nieadekwatnego do sytuacji nieletniego.

System reagowania na sytuacje zagrażające bezpieczeństwu wychowanków i placówki

Jednym z kierunków realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2015/2016 jest „wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych”.

W przypadku tworzenia systemu reagowania na sytuacje zagrażające bezpieczeństwu uczniów i wychowanków uwzględniamy podstawy prawne zobowiązujące do zapewnienia bezpieczeństwa w środowisku wychowania i nauczania, w tym budowania przyjaznego klimatu wychowawczego szkoły i placówki.

W placówce o charakterze resocjalizacyjno-wychowawczym wśród nadzwyczajnych zdarzeń zagrażających bezpieczeństwu wychowanków i placówki, takich jak pożar, powódź i inne tragiczne w skutkach zdarzenia losowe, mogą wystąpić przypadki zdarzeń generowanych przez wychowanków (podpalenie, zbiorowe niszczenie mienia, podrzucenie materiałów wybuchowych, zamknięcie się w określonych pomieszczeniach, zdarzenia suicydalne itp.). Stąd konieczność współpracy z policją,

jednostkami straży pożarnej, służbą zdrowia i innymi instytucjami, w zależności od rodzaju występującego zagrożenia.

Na terenie placówki wychowawczo-resocjalizacyjnej podjęcie określonych czynności w sytuacji zagrożonego bezpieczeństwa wychowanków lub placówki spoczywa w pierwszej kolejności na osobie kierującej, co nie zwalnia z odpowiedzialności żadnej innej osoby zobowiązanej do czuwania nad prawidłowością funkcjonowania danego ośrodka. Zakres odpowiedzialności, model komunikowania się, wyznaczenie osób zastępujących osoby zarządzające i inne wymagane czynności muszą być opisane w procedurach interwencyjnych.

System reagowania na sytuacje zagrażające bezpieczeństwu wychowanków i placówki powinien być oparty na kilku istotnych elementach, do których należą:

- zapewnienie bezpiecznych warunków pobytu wychowanków (także w sferze materialnej);
- zapewnienie przyjaznego klimatu wychowawczego, szczególnie w okresie adaptacji wychowanków;
- identyfikacja zagrożeń bezpieczeństwa wychowanków lub placówki (występujących lub mogących wystąpić w dalszej perspektywie czasowej);
- opracowanie procedur postępowania w sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu wychowanków i placówki;
- realizacja adekwatnych do zidentyfikowanych zagrożeń

programów profilaktycznych;

- dokumentowanie zdarzeń nadzwyczajnych.

W tworzeniu przyjaznych warunków w okresie adaptacji wychowanka zwracamy uwagę na:

- umożliwienie mu zrozumienia własnej sytuacji społeczno-prawnej;
- uświadomienie ograniczeń wynikających z konieczności pobytu w placówce;
- uświadomienie ograniczeń wynikających z niedostatków jego środowiska rodzinnego (dotyczy niskiej samooceny, zachowań destrukcyjnych występujących na tym tle, np. kradzież atrakcyjnych przedmiotów);
- kształtowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i dorosłymi;
- zweryfikowanie możliwości wpływu negatywnych subkultur.

Analizując możliwości opracowywania i dokonywania formalnej oceny warunków bezpieczeństwa w MOW, warto zwrócić uwagę na szczególną potrzebę gromadzenia i przechowywania dokumentacji dotyczącej:

- stanu zdrowia wychowanków (w tym opisów okoliczności i procedur medycznych, realizowanych wobec nich w MOW);
- informacji o wydarzeniach nadzwyczajnych (ucieczki, przemoc, zakłócenia porządku itd.) – z podaniem opisu okoliczności i szczegółów podjętych działań, ze szczególnym zwróceniem uwagi na koordynację personalną wychowanków;

- zakresów zadań oraz obszarów odpowiedzialności zawodowej kadry, z uwzględnieniem czynności realizowanych w sytuacjach nadzwyczajnych (może to mieć postać oddzielnej dokumentacji – ważne jednak, aby takie personalnie określone zadania były wymienione i przyjęte przez pracowników).

Podstawa prawna



Teresa Kaniowska

Nauczyciel konsultant w Wydziale Resocjalizacji i Socjoterapii ORE. Pedagog specjalny z wieloletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi i młodzieżą z grup ryzyka (wychowawca PO, kurator sądowy, pedagog rodzinny).

Współuczestniczyła w tworzeniu warunków formalno-prawnych, organizacyjnych i merytorycznych w zakresie wspierania rozwoju, kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem społecznym i niedostosowanych społecznie w szkołach ogólnodostępnych, ośrodkach wychowawczych (MOW i MOS) i środowisku otwartym.

Organizatorka wsparcia dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych (szczególnie w zakresie umiejętności organizowania i udzielania pomocy uczniom mającym niepowodzenia szkolne, upowszechniania „Treningu Zastępowania Agresji” A. Goldsteina oraz mediacji jako metody rozwiązywania konfliktów bez przemocy).

mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe. Mogą również uczęszczać na lekcje języka polskiego prowadzone na terenie placówek¹. Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego itd.

W przypadku uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – środków finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego². W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych cudzoziemcy powinni podjąć pracę, która umożliwiałaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych, jak działacze organizacji pozarządowych, pomagają im w tym procesie.

W Polsce stosunkowo niewielu cudzoziemców uzyskuje ochronę prawną. W 2014 r. status uchodźcy otrzymało 262 osób ubiegających się o azyl (3%), ochronę uzupełniającą – 170 cudzoziemców (2%), pobyt tolerowany – 300 osób (4%). Decyzję negatywną otrzymało natomiast 1997 osób (24%), 5556 postępowań umorzono (67%; zob. UdSC, 2015). O państwach, których obywatele



przyjeżdżają do Polski, decyduje sytuacja społeczno-polityczna na ich terenie. W 2014 r. (jak i w ubiegłych latach) największą grupę osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy stanowili obywatele Federacji Rosyjskiej – 2 772 osoby (ok. 42% ogółu). Były to głównie osoby deklarujące narodowość czeczeńską. Drugą najliczniejszą grupą cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy byli obywatele Ukrainy – 2 253 osoby (ok. 34%). Ponadto o status uchodźcy występowała duża grupa obywateli Gruzji – 652 osoby (ok. 10%), Armenii – 126 osób, Tadżykistanu – 107 osób, Syrii – 104 osoby oraz Kirgistanu – 101 osób (UdSC, 2015).

Istota procesu integracji

W przypadku cudzoziemców, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji dla siebie i swoich rodzin poza granicami ojczyzny, zmiana miejsca zamieszkania następuje zazwyczaj gwałtownie. Tym samym nie posiadają oni wiedzy na temat nowego kraju zamieszkania, nie znają jego kultury oraz języka. Odnalezienie się w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której respektowane są różnice

się od dotychczasowych normy i wartości, jest swoistym wyzwaniem. Staje się ono tym większe, im znaczniejsze są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem cudzoziemców a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju pobytu.

Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości (akulturacja) jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń, na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka. W wielu przypadkach proces akulturacji utrudniają traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one przyczyną zarówno wycofania się, apatii, zamknięcia w sobie, jak i nadpobudliwości czy zachowań agresywnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuacji cudzoziemców nie ułatwia również brak poczucia stabilizacji finansowej i mieszkaniowej.

Akulturacja może przybierać wiele form i prowadzić do różnych rezultatów, niosących za sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź

¹ Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654).

² Szerzej zob. art. 92 Ustawy o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.).



marginalizacją³. Optymalną strategią akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 18; Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998, s. 15). Warunkują ją także chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej i kontaktu z nową kulturą.

Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców

Kształcenie cudzoziemców w Polsce regulują przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.) oraz *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia* (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). Powyższe akty prawne są podstawą nieodpłatnego

kształcenia cudzoziemców oraz mogą stanowić płaszczyznę podejmowania działań wspierających proces ich integracji (zob. art. 94a ustawy i par. 3–15 rozporządzenia).

Jak wskazuje literatura przedmiotu i własne doświadczenia, nieznajomość bądź słaba znajomość języka jest głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych. Niezbędne jest więc jak najszybsze podjęcie przez osoby pracujące z cudzoziemcami działań w celu stworzenia im odpowiednich warunków do nauki języka polskiego. Polskie prawodawstwo oświatowe daje cudzoziemcom możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego (zob. art. 94a ust. 4 i 4a ww. ustawy; par. 16 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia), którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrektora). Tym samym cudzoziemcy mają prawo do korzystania z pomocy

osoby władającej językiem ich kraju pochodzenia, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela (zob. art. 94a ust. 4a ww. ustawy).

Niezwykle istotne jest również wspieranie cudzoziemców w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz przeciwdziałania ekskluzji społecznej. Bez dostosowywania form i metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz udziału cudzoziemców w dodatkowych zajęciach wyrównawczych wielu z nich nie będzie w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Polskie prawodawstwo stwarza przestrzeń do organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania (zob. art. 94a ust. 4c ww. ustawy; par. 17 ust. 1–3 i par. 18 ww. rozporządzenia). Zajęcia te mogą zostać zorganizowane przez organ prowadzący szkołę, w sytuacji gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych.

Własne obserwacje oraz wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci-uchodźców z Czeczenii wskazują na to, że w im młodszy wiek dzieci rozpoczynają kształcenie, tym łatwiej odnajdują się w polskich szkołach oraz nowym kraju zamieszkania⁴. Najmłodsze dzieci,

³ Asymilacja polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; separacja – inicjowana przez grupę przybyszów, polega na odrzuceniu nowej, obcej kultury, co może być spowodowane chęcią zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne; separacja narzucona – powstaje na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury uchodźców jako mniej wartościowej, a ich samych jako ludzi gorszego gatunku; marginalizacja – ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, uznając ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do nowego kraju zamieszkania, a jednocześnie nie udało im się włączyć w sieć kontaktów z nową kulturą. Prowadzi to do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminalnych, por. Grzymała-Moszczyńska (2015, s. 17–25).

⁴ Wskazują na to m.in. treści wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci czeczeńskich w 2014 r. – *Formy i metody uczenia się języka polskiego dzieci cudzoziemskich*.

a w szczególności te, które rozpoczęły edukację w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz poznają polską kulturę. Nabywanie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych odbywa się głównie w szkołach. Tam dzieci mają okazję poznawać język polski w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i działań inicjowanych przez organizacje pozarządowe (edukacja nieformalna). Znaczącą barierą w procesie kształcenia i integracji cudzoziemców jest klasyfikowanie takich dzieci do niższych klas (niezgodnie z wiekiem). Występowanie różnicy wieku utrudnia kontakty rówieśnicze oraz wielokrotnie powoduje poczucie wyalienowania, którego efektem jest m.in. przedwczesne opuszczanie szkół.

Ku międzykulturowej metodyce pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo

Praca z uczniami-uchodźcami i tym samym grupą zróżnicowaną kulturowo wymaga realizacji treści włączających kulturową przynależność cudzoziemców oraz metodyki wykraczającej poza monokulturowy model. Jest to związane ze specyfiką tożsamości osób tworzących grupę zróżnicowaną kulturowo, społeczną i psychologiczną sytuacją poszczególnych uczniów oraz ich potrzebami edukacyjnymi. Własne doświadczenia wynikające z praktyki edukacyjnej wskazują na to, że podczas pracy z cudzoziemcami oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo istotne są opisane niżej postulaty⁵.

1. Rozwijanie własnych i uczniowskich kompetencji międzykulturowych
Każdy człowiek ma tendencję do interpretacji rzeczywistości zgodnie

z zasadami własnej kultury, co nieraz prowadzi do nieporozumień a nawet poważnych konfliktów. Integracja uczniów z grupy większościowej i mniejszościowej⁶ wymaga znajomości elementów poszczególnych kultur, co stanowi czynnik trafnego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni edukacji. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych, zakładające wspieranie tożsamości uczniów, powinno stanowić istotny element pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Priorytetem jest więc prowadzenie działań z zakresu edukacji międzykulturowej w klasach zróżnicowanych kulturowo, czego przykładem jest m.in. program „Przygody Innego”.

2. Respektowanie wspólnie ustalonych zasad

Warto wspólnie opracować katalog zasad dotyczących pracy na zajęciach (np. w formie kontraktu), który zostanie zamieszczony w ogólnodostępnym miejscu (np. w sali lekcyjnej). Jest to w szczególności ważne, gdy do klasy należą osoby zakorzenione w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, reprezentujące znacznie różniące się od siebie systemy wartości.

Katalog zasad organizujących pracę klasy zróżnicowanej kulturowo powinien uwzględniać kulturową

przynależność uczniów z grup mniejszościowych oraz zasady przyjęte w statucie danej placówki. Powinien być tak skonstruowany, aby zawarte w nim treści nie powodowały konfliktów wartości.

Kontrakt grupowy stanowił podstawę pracy m.in. podczas zajęć z języka polskiego jako obcego z elementami polskiej kultury dla słuchaczy gimnazjum dla dorosłych (przy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku), w ramach projektu „Szkoła Różnorodności”.

3. Wspieranie uczniów przynależących do mniejszości

Istotne jest zapewnienie psychologicznego poczucia bezpieczeństwa grupie, z którą pracujemy (w tym uczniom przynależącym do mniejszości). W przypadku występowania trudności szkolnych w procesie kształcenia niezbędne jest wspieranie uczniów z grup mniejszościowych poprzez stosowanie odpowiednich metod (np. metody preparowania tekstów⁷) oraz korzystanie z możliwości zagwarantowanych w przepisach prawa oświatowego⁸.

W uzasadnionych przypadkach priorytetem jest uznanie uczniów-cudzoziemców za osoby o specyficznych potrzebach edukacyjnych, co stanowi podstawę do indywidualizacji treści nauczania, wymagań edukacyjnych oraz

⁵ Postulaty są wynikiem pracy z cudzoziemcami na terenie Ośrodka Pobytowego dla Cudzoziemców w Białymstoku oraz w klasach zróżnicowanych kulturowo w białostockich szkołach (w tym w charakterze doradcy międzykulturowego w Fundacji Dialog w Białymstoku). Informacje na temat opisanych przykładów dobrych praktyk są dostępne na stronach [Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku](#) i [Fundacji Dialog](#).

⁶ Pod hasłem „uczniowie przynależący do mniejszości” rozumiem zarówno członków autochtonicznych grup mniejszościowych, jak i cudzoziemców. W społeczności może funkcjonować jednocześnie i jedna grupa mniejszościowa, i więcej takich grup.

⁷ Metoda ta polega na leksykalnym i gramatycznym upraszczaniu treści tekstów (np. przewidzianych w programie nauczania na poszczególnych etapach kształcenia) i projektowaniu zadań dydaktycznych do nich nawiązujących. Przydatne materiały: Bernacka-Langier, Janik-Płocińska i in. (2010); Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król (2014).

⁸ Zob. podręcznik *Kształcenie i integracja dzieci-uchodźców*.



kryteriów oceniania (częstkowego i końcowego)⁹.

W Szkole Podstawowej nr 26 (SP 26) w Białymstoku kształcenie dzieci cudzoziemskich uzupełniają zajęcia wyrównawcze, podczas których stosowana jest m.in. metoda preparowania tekstów.

4. Korzystanie z potencjału różnorodności i inicjowanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych

Niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do włączania kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych do procesu edukacji (np. wypowiedzanie się na temat własnej kultury)¹⁰. Podczas pracy z klasą zróżnicowaną kulturowo ważne jest inicjowanie i nagradzanie kooperatywnej pracy w zespołach międzykulturowych (por. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2013). Umożliwia to wzajemne poznawanie się dzieci/młodzieży, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności, sprzyja budowaniu pozytywnej współzależności oraz może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów cudzoziemskich, którzy przejawiają trudności szkolne.

Kooperatywna praca w międzykulturowych zespołach stanowiła m.in. ważny element projektu „Przez trudy do gwiazd” realizowanego w SP 26 w Białymstoku.

5. Dbanie o międzykulturową integrację klasy

Priorytetem jest prowadzenie działań w celu międzykulturowej

integracji klasy zróżnicowanej kulturowo. Szczególne znaczenie w tym procesie ma prowadzenie cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy, podczas których dzieci/młodzież mają możliwość współdziałania.

Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” w Szkole Podstawowej nr 12 (SP 12) w Białymstoku funkcję integrującą dzieci polskie, czeczeńskie i romskie pełniły warsztaty taneczne, w których chętnie uczestniczyli wszyscy uczniowie.

6. Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły

Międzykulturowy charakter przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym m.in. na psychologiczne poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności do danej placówki osób z grup mniejszościowych. Ważne jest, aby w przestrzeni szkoły obok treści dotyczących kultury dominującej znalazły się treści odnoszące się do kultur mniejszościowych (np. gazetki o symbolach narodowych, tradycyjnych tańcach, legendach).

Treści tworzące międzykulturową przestrzeń danej placówki mogą sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci/młodzieży z grup mniejszościowych nie tylko przez ich rówieśników, lecz także personel szkoły oraz rodziców.

Tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły jest m.in.

ważnym elementem pracy SP 26 w Białymstoku.

7. Włączenie rodziców uczniów przynależących do mniejszości do działań klasy zróżnicowanej kulturowo

Współpraca rodziców uczniów z grupy mniejszościowej i większościowej może sprzyjać ich wzajemnemu poznawaniu się i tym samym wykraczaniu poza negatywne stereotypy i uprzedzenia w ramach działań podejmowanych w cyklu rocznym (uroczystości, wycieczki itp.). Współdziałanie rodziców może również pozytywnie wpływać na treść postaw ich dzieci.

Przykładowo podczas projektu „Ku wzbogacającej różnorodności” mamy dzieci polskich i czeczeńskich ze Szkół Podstawowych nr 12 i 37 w Białymstoku wspólne przyrządzały tradycyjne specjały kulinarne.

Zakończenie

Wspieranie procesu integracji uczniów-uchodźców na płaszczyźnie kształcenia wymaga pomocy w nauce języka polskiego, wyrównywania zaległości szkolnych, rozwijania ich tożsamości kulturowej i tym samym realizacji inicjatyw z zakresu edukacji międzykulturowej. Pomocne w tym zakresie mogą być regulacje i możliwości, jakie daje polskie prawo oświatowe.

Szkoły różnie podchodzą do kwestii wspierania procesu adaptacji uczniów-uchodźców do nowej rzeczywistości. Nadal istnieją placówki, w których nie podejmuje się żadnych działań w tym kierunku, ale można znaleźć również szkoły i organizacje pozarządowe, które realizują modelowe wręcz programy wspierające integrację uczniów-uchodźców.

⁹ Podstawą dla takiego działania jest treść Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532, z późn. zm.).

¹⁰ Należy pamiętać o tym, że osoby przynależące do mniejszości nie zawsze posiadają wysokie kompetencje w zakresie znajomości własnej kultury, dlatego też ważne jest ich wcześniejsze rozpoznanie (np. przed publiczną wypowiedzią) w celu zapobiegania niepowodzeniom.

Podstawa prawna

Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dn. 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. nr 36, poz. 155). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532 z późn. zm.). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r. poz. 31). | Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654). | Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. nr 64, poz. 593, z późn. zm.). | Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 13 czerwca 2003 r. (Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.). | Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. nr 95, poz. 425 z późn. zm.).

Bibliografia

Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B. i in., (2010), *Inny w Polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z cudzoziemcami*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. | Grzymała-Moszczyńska H., (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos. | Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E. (red.), (1998), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos. | Urząd ds. Cudzoziemców (UDsC), (2015), [Informacja Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2014 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej \(Dz.U. z 2003 r. nr 128, poz. 1176 z późn. zm.\) w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy](#), Warszawa: UdSC (online, dostęp dn. 9.10.2015). | Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (2014), *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok: Fundacja Dialog. | Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., (red.), (2013), *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w edukacji*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.



Anna Młynarczuk-Sokołowska

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Jako teoretyk i praktyk zajmuje się edukacją międzykulturową. Jej zainteresowania koncentrują się głównie wokół metodyki i projektowania międzykulturowej edukacji nieformalnej. Jest autorką tekstów naukowych z tego zakresu (np. *Intercultural Non-formal Education Issues on the Agenda of Polish Non-governmental Organizations – a research report „The New Educational Review”* 2014), redaktorką monografii naukowo-metodycznych (np. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, 2011), realizatorką projektów badawczych (np. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, Narodowe Centrum Nauki) oraz społecznych (np. *Ku wzbogacającej różnorodności*).

Od 2007 r. pracuje z cudzoziemcami m.in. jako doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog. Prowadzi warsztaty międzykulturowe w szkołach i Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku. Za działalność w obszarze edukacji międzykulturowej została m.in. laureatką pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

Od redakcji:

Artykuł, który zamieszczamy w tym numerze TRENDÓW, jest skróconą wersją tekstu Anny Młynarczuk-Sokołowskiej. Zapraszamy do lektury [pełnej wersji](#), dostępnej do pobrania ze strony internetowej ORE.



Kiedy wielokulturowość klasy szkolnej staje się zagrożeniem dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży?

Polskie szkoły przestają być homogeniczne, coraz częściej pojawiają się w nich dzieci-uchodźcy. Czy nauczyciele są gotowi na te nieuchronne zmiany? Czy wiedzą, jak ułatwić migrantom proces asymilacji w nowym środowisku, jak przełamać barierę językową i kulturową? Na czyją pomoc mogą liczyć? Czy są świadomi wzbogającego wpływu cudzoziemców na naszą rzeczywistość? W artykule postaramy się odpowiedzieć na te pytania i dać wskazówki, które – mamy nadzieję – ułatwią codzienną pracę z uczniami-uchodźcami.

Zanim przejdziemy do odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule, zastanówmy się nad przyczynami, dla których pojawiają się w klasie szkolnej uczniowie odmiennych kulturowo. stanowi potencjalne zagrożenie i jakie odmienności kulturowe wchodzi w grę. Najbardziej oczywista jest odmienność etniczna, czyli spotkanie z dziećmi z Ukrainy, Chin, Czeczenii lub Syrii. Odmienność zaplecza kulturowego niekoniecznie musi być jednak związana z pochodzeniem z obcego kraju, może dotyczyć odmienności wynikającej z tego, że dziecko polskie urodziło się i wychowało za granicą, tam uczęszczało do szkoły, po czym wraz z rodzicami przyjechało do Polski, znanej dotąd głównie z wakacyjnych wizyt u dziadków lub z opowieści rodziców.

Takie dziecko nie tylko mówi najczęściej w sposób odróżniający je zasobem słownictwa i akcentem od reszty klasy, lecz także zachowuje się niekiedy w sposób naruszający polskie normy kulturowe, np. nie przestrzega wymogu zwracania się do nauczyciela per „proszę pani” lub „panie profesorze”. Inne przykłady

odmienności uczniów związane są z ich pochodzeniem z innego regionu kraju lub obciążeniem różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Każda z tych „odmienności” może wywoływać wśród pozostałych uczniów reakcje negatywne, gdyż jak wskazują wyniki badań psychologicznych, pojawienie się w grupie osoby „innej” powoduje mniej lub bardziej uświadamiane reakcje obronne u pozostałych członków grupy.

Reakcje te mają swoje źródło w poczuciu zagrożenia dla dotychczasowej, niekwestionowanej tożsamości grupowej. Nie można też zapominać, że reakcje te mogą stanowić wyraz agresji, uprzedzeń, stereotypów, z którymi dzieci stykają się w pozaszkolnej przestrzeni społecznej (Gazeta.pl, 2015), w domu, w mediach i w internecie. Mogą stawać się źródłem konfliktów wewnątrzklasowych i przybierać postać agresji fizycznej lub werbalnej, skierowanej na „innych”. Skoncentrujemy się (z racji szczupłości miejsca) tylko na jednej kategorii odmienności (etnicznej), występującej w przypadku dzieci-

-uchodźców. Rozważymy, jakie czynniki stymulują konflikty i jakie bariery utrudniają cudzoziemcom włączenie się do zespołu klasowego.

Bariera językowa

Uczeń-cudzoziemiec najczęściej trafia do polskiej szkoły bez minimalnej znajomości naszego języka. Utrudnia mu to uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych, a przede wszystkim sprawia, że nie potrafi komunikować się z otoczeniem – z rówieśnikami, z nauczycielem, ze szkolną obsługą. Nie rozumie, co dzieje się podczas lekcji (pracuje odtwórczo, naśladuje czynności rówieśników: przepisuje, rysuje, otwiera książkę, nie znając celu tych czynności, co rodzi frustrację).

Podczas przerw najczęściej jest samotny, gdyż bariera językowa utrudnia lub uniemożliwia nawiązanie bardzo istotnych w wieku szkolnym relacji koleżeńskich. Wysyłane sygnały niewerbalne mogą być źle odbierane i tworzyć zarzewie konfliktu. Obce kulturowo gesty lub mimika bywają rozumiane jako zaczepne lub krytyczne,

choć w rzeczywistości wyrażają zaniepokojenie, są przyjaznym gestem i próbą nawiązania kontaktu. Bez kontaktu słownego trudno o wzajemne porozumienie i integrację, niezbędne do utrzymania przyjaznego klimatu w klasie czy szkole.

Jak zaradzić tym problemom?

Asystent kulturowy

To osoba niezwykle pomocna w szkole, do której trafia uczeń cudzoziemski. Jest niezbędny zwłaszcza w pierwszych dniach – pełni rolę pomostu między rówieśnikami i nauczycielem. Pomaga poznać budynek szkoły i panujące w niej zasady. Może uczestniczyć w lekcjach w roli tłumacza. Bardzo często jest jedyną bliską językowo i kulturowo osobą, do której uczeń zwróci się ze swoimi problemami czy pytaniami. Pomaga rozwiązywać konflikty poprzez pokazanie obu stronom przyczyn danego zachowania.

Jego zatrudnienie odbywa się za zgodą organu prowadzącego szkołę lub poprzez organizacje pozarządowe (w ramach projektów; MEN, 2014). Szkoły przyjmujące uchodźców w małych miejscowościach nie zawsze mogą współpracować ze stowarzyszeniami, ważne więc, by organa prowadzące szkołę miały obowiązek zatrudniania takiej osoby.

Nauczanie języka polskiego jako obcego (glottodydaktyka)

Samopoczucie ucznia cudzoziemskiego w dużej mierze zależy od znajomości języka polskiego. Uczeń w podstawowym stopniu komunikujący się werbalnie ma (i sprawia) mniej problemów. Koncentruje się na zajęciach, widzi sens uczęszczania do szkoły, nawiązuje kontakty rówieśnicze. Do

większości polskich szkół trafiają uchodźcy „wprost z granicy”, bez przejściowego okresu na naukę języka. Podstawowe słowa i zwroty poznają w szkole. Zanim zaczną rozumieć obcy im język, mijają tygodnie, podczas których czują się niepotrzebni i nieważni.

Część z nich usuwa się w cień, fizycznie uczestnicząc w lekcjach, ale psychicznie przebywając w świecie pełnym lęków i poczucia osamotnienia. Niektórzy za wszelką cenę chcą być zauważeni, a ponieważ nie potrafią czynnie uczestniczyć w zajęciach, zaczynają zwracać na siebie uwagę poprzez hałaśliwe zachowanie, zaczepki, przeszkadzanie innym.

Szkoły otrzymują środki na dodatkowe zajęcia z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich. „Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organizuje gmina właściwa ze względu na miejsce zamieszkania cudzoziemca” (MEN, 2014). Niektóre organa prowadzące finansują też przedmiotowe zajęcia wyrównawcze, jeżeli istnieje (a zazwyczaj istnieje) taka potrzeba.

Byłoby dobrze, gdyby przed pełnym włączeniem się w życie klasy dzieci-migranci przeszli krótki kurs języka polskiego, prowadzony w ramach nauczania indywidualnego przez glottodydaktyków. Skutkiem takiego działania będzie ich lepszy start szkolny, redukcja częstości konfliktów i łatwiejsza praca nauczycieli.

Opieka koleżeńska

Bardzo istotna z uwagi na potrzebę przynależności do grupy. Dzieci, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, chętnie nawiązują kontakty i są sobie ciekawe. Potrafią ominąć barierę językową, jeżeli stworzymy ku temu warunki. Jednym ze sposobów osadzenia migranta w szkolnej klasie jest przydzielenie mu osobistego „asystenta” – kolegi czy koleżanki z klasy (Gulińska, Kawka, 2014).

Udział w zajęciach integracyjnych i wycieczkach

Jest to szansa na szybkie poznanie podstaw języka oraz okazja do nawiązywania relacji rówieśniczych. Dzieje się tak pod warunkiem, że integrowana grupa tworzona jest proporcjonalnie z uczniów polskich i cudzoziemskich (optymalnie: w zbliżonym wieku). Grupę uczestniczącą w zajęciach (wycieczce) warto podzielić na zespoły mieszane narodowo. Wspólne zadania do wykonania – z perspektywą otrzymania nagrody – sprawią, że nawiąże się współpraca, która ma szansę przenieść się do codziennego życia.

To sposób na „oswajanie inności”, na przyzwyczajanie uczniów polskich do obecności migrantów wśród nas, uczenie tolerancji i wrażliwości na potrzeby innych. Niezwykle ważne, aby podczas wszelkiego typu zajęć w grupach mieszanych kulturowo nie podkreślać różnic, ale zwracać uwagę na to, co łączy uczestników zajęć – wszystkie dzieci lubią się bawić, lubią słodkości, chcą być szczęśliwe (por. [strona internetowa stowarzyszenia Dla Ziemi](#)).

Bariera kulturowa

W celu zminimalizowania problemów wynikających z różnic



kulturowych należy podejmować różne działania i współpracować z instytucjami, które mogą ułatwiać asymilację uczniów cudzoziemskich.

Warto przede wszystkim przygotowywać kadrę pedagogiczną i niepedagogiczną. Nie do wszystkich szkół trafiły oferty szkoleń dotyczących edukacji wielokulturowej. Często takie informacje były odrzucane z uwagi homogeniczny charakter społeczności szkolnej. Bieżąca sytuacja polityczna w Europie nie pozwala jednak dłużej na taką postawę. Uczeń-uchodźca może się pojawić w każdej szkole. Szkoły funkcjonujące w pobliżu ośrodków dla cudzoziemców mają przygotowaną kadrę i sprawdzone sposoby włączania i kształcenia migrantów. Gorzej, gdy taki uczeń trafia do szkoły, która nie zetknęła się dotychczas z problemami uchodźców.

Brak wiedzy (lub co gorsza – błędne informacje) na temat powodów ich przybycia do Polski, kultury, zwyczajów i przeżywanych trudności

sprawia, że nauczyciele mimo dobrych chęci nie potrafią zmierzyć się z wyzwaniem. Brakuje im podstaw teoretycznych oraz konkretnych wskazówek praktycznych. Takim szkołom należy pomóc, adresując do nich szkolenia, wskazując instytucje i organizacje obejmujące swoimi działaniami migrantów.

„Szkoły i nauczyciele potrzebują wsparcia wielokierunkowego” (IBE, 2015). Dobre funkcjonowanie uczniów uchodźców w naszych szkołach jest możliwe, jeżeli do ich obecności przekonają się polscy uczniowie, ich rodzice oraz cały zespół pedagogiczny. Tylko wtedy unikniemy napięć i konfliktów. Konieczne jest podjęcie działań przedstawiających pozytywną stronę obcowania z cudzoziemcami. Służy temu pedagogizacja rodziców, wyjaśnianie przyczyn przybycia uchodźców do Polski i wskazanie, czym różnią się oni od migrantów ekonomicznych. Pokazanie, że „kontakty z innymi kulturami to wzbogacanie horyzontów uczniów, przygotowywanie ich do życia

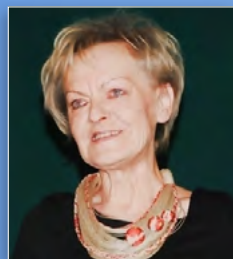
w globalnym świecie” (Klorek, Kubin, 2012).

Niezbędne jest także korzystanie ze wsparcia stowarzyszeń i organizacji, które w swoich projektach uwzględniają organizację imprez czy wycieczek integracyjnych. Uczniowie polscy i cudzoziemscy podczas spędzanego razem czasu wolnego nawiązują przyjazne relacje, jednoczą się wokół wspólnego celu. Poznają się i zauważają, że więcej ich łączy, niż dzieli. Zaprezentowanie efektów wspólnych działań na forum szkoły czy szkolnego środowiska sprawia, że postrzeganie „obcego” – jak w [piosence](#) – zaczyna się zmieniać na lepsze, a uczniowie bez względu na narodowość chcą chętniej uczestniczyć w projektach.

Podkreślamy także wzbogacający wpływ cudzoziemców na naszą rzeczywistość – wskazujemy przykłady z kinematografii, architektury, muzyki czy kulinariów.

Bibliografia

Gazeta.pl, (2015), „*Ty imigrancie!*”. *Uczeń szóstej klasy pobity, bo ma ciemną karnację* (online, dostęp dn. 9.11.2015). | Gulińska A., Kawka A., (2014), *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*, Warszawa: Fundacja Inna Przestrzeń, Homo Faber (online, dostęp dn. 9.11.2015). | Instytut Badań Edukacyjnych, (2015), *Jak szkoła ma przyjmować i wspierać przybyszów z innych kultur?*, materiały po 3. Kongresie Polskiej Edukacji „Nasza edukacja – razem zmieniamy szkołę” (Katowice, 29–30.08.2015). | Klorek N., Kubin K., (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w polskim systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. | Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2014), *Informacja o kształceniu cudzoziemców w polskim systemie oświaty* (online, dostęp dn. 9.11.2015). | [Strona internetowa stowarzyszenia Dla Ziemi](#)



Urszula Jędrzejczyk

Nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 31 w Lublinie. Ukończyła studia

podyplomowe na UJ na kierunku Mentorzy kulturowi. Przewodnicząca szkolnego zespołu nauczycieli ds. cudzoziemców i ds. antydyskryminacji.

Autorka programu edukacyjnego „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”. Realizowała zadania skierowane na integrację wielokulturowej społeczności szkolnej: Interkulturalia 2013 i 2014; projekt „Sześciolatki”, projekty edukacyjno-artystyczne, wycieczki, konkursy. Zorganizowała ogólnopolski konkurs literacki dla uczniów „Mam koleżanki i kolegów cudzoziemców. Co o nich wiem?”. Wdrożyła

cykliczny projekt dla rodziców: „Dlaczego nasza szkoła jest szkołą wielokulturową?”. Prowadziła dla nauczycieli szkolenia z zakresu edukacji wielokulturowej. Wdraża Kodeks Równego Traktowania (współpraca z FRS).

Laureatka konkursu „Sprawdzone rozwiązania w pracy z uczniem/uczennicą cudzoziemskim/ą – codzienna praktyka w mojej klasie i szkole” (2014 r). Doświadczenia i dobre praktyki upowszechnia w miesięczniku „Problemy Opiekunów-Wychowawców” oraz podczas konferencji i seminariów dotyczących wielokulturowości.



Halina Grzymała-Moszczyńska

Prof. dr hab., pracownik etatowy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Specjalizacja: psychologia religii oraz psychologia kulturowa (z uwzględnieniem adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów).

Prowadzi badania nad procesem akulturacji Polaków wyjeżdżających za granicę oraz cudzoziemców przybywających do Polski. Ponadto prowadzi badania i treningi dotyczące komunikowania i negocjacji międzykulturowych. W zakresie psychologii religii prowadzi badania nad klinicznymi aspektami religijności – rola religii jako czynnika terapeutycznego i salutogenego. Autorka programu i współrealizatorka pierwszych w Polsce studiów podyplomowych „Mentorzy kulturowi” zorganizowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Od 2009 r. prowadzi warsztaty wrażliwości kulturowej dla nauczycieli i nauczycielek w ramach projektu „W kręgu kultury Islamu”

organizowanym przez Polski Komitet ds. UNESCO.

W 2012 r. kierowała i współprowadziła dwie edycje – w Krakowie i w Londynie – warsztatów dla nauczycielek szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii, w ramach Letniej Akademii Komunikowania Międzykulturowego organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności oraz Uniwersytet Jagielloński.

Autorka jednego w Polsce podręcznika dla osób pracujących z uchodźcami (2000, Uchodźcy: Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami Kraków: Nomos).

Nowości wydawnicze ORE

Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów

pod redakcją Kingi Białek

Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015



Publikacja Ośrodka Rozwoju Edukacji na temat kompetencji międzykulturowych – tym razem

dotycząca polskiej szkoły. Poradnik adresowany jest do nauczycieli i specjalistów, na co dzień zaangażowanych w kształcenie dzieci i młodzieży w klasach i grupach wielokulturowych. Czytelnicy publikacji mogą zapoznać się z opisami konkretnych sytuacji w wielokulturowej szkole i w praktyce zastosować proponowane rozwiązania. Taki cel przyświeca

autorkom, doświadczonym edukatorkom międzykulturowym, które – korzystając z obowiązujących w Polsce regulacji prawnych i własnych doświadczeń – starają się pomóc nauczycielowi w trudnej pracy ze zróżnicowaną kulturowo grupą uczniów. Książka ukazała się w serii „One są wśród nas”.

[Publikacja do pobrania](#)

Kształcenie specjalne – poradnik dla samorządu



Włączanie uczniów z niepełnosprawnością do szkolnej społeczności jest procesem, nie odbywa się przez sam fakt

przebywania takiego dziecka w szkole czy przedszkolu. Proces ten wymaga zaangażowania się wielu podmiotów: dyrektora, nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznej i rodziców, ale przede wszystkim organu prowadzącego.

Publikacja dedykowana jest wszystkim, którzy wykonując zadania służbowe, przyczyniają się do tworzenia świata przyjaznego dzieciom niepełnosprawnym.

Jest propozycją budowania systemowego podejścia do organizacji kształcenia specjalnego, ukierunkowanego na przygotowanie wszystkich szkół i przedszkoli do przyjęcia uczniów zakwalifikowanych do kształcenia specjalnego i zapewnienie w nich jednolitej oferty wspierającej kształcenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

[Publikacja do pobrania](#)



Szkoła wobec nowych narkotyków – dopalacze

W środowiskach zajmujących się młodzieżą coraz częściej pojawiają się pytania, w jaki sposób chronić młode pokolenie przed niebezpieczeństwami związanymi z nowymi narkotykami – dopalaczami, jak podnosić jakość i skuteczność działań profilaktycznych. Szczególnie zainteresowani tym problemem są pedagodzy i nauczyciele. Bez względu na wiek konieczna jest wiedza. W artykule postaram się odpowiedzieć na kilka ważnych pytań. Mam nadzieję, że pomoże to nam wszystkim przeciwdziałać problemom wynikającym z używania substancji zmieniających świadomość, w tym dopalaczy.

Zmieniające się uregulowania prawne (nowelizacja ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii z 2015 r.), zmiany przepisów w sferze ochrony zdrowia, realizowane w systemie oświaty standardy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz działania interwencyjne zawarte w szkolnych programach profilaktyki, jak również programy profilaktyki uniwersalnej i selektywnej prowadzone przez organizacje pozarządowe – wszystko to wpływa na ograniczenie zjawiska problemowego używania środków zmieniających świadomość wśród młodzieży.

Resorty oświaty, zdrowia, sprawiedliwości, urzędy miast i gmin, samorządy szczebla wojewódzkiego, zlecając zadania z zakresu przeciwdziałania uzależnieniom, oczekują skutecznych form i metod oddziaływań dających gwarancję ograniczenia ryzykownych zachowań wśród nastolatków.

Nie tylko dzieci i młodzieży, lecz także dorośli – rodzice, nauczyciele i inni pracownicy placówek oświatowych – zwiększają swoją wiedzę i umiejętności służące przeciwdziałaniu uzależnieniom. Podczas szkoleń i konferencji poznają

przyczyny sięgania po substancje psychoaktywne oraz konsekwencje ich używania. Z kolei młodzież na warsztatach doskonali umiejętności rozwiązywania problemów, tworzenia bezpiecznego środowiska rówieśniczego. A mimo to ciągle mamy poczucie, że jeszcze wiele jest do zrobienia...

Czym są dopalacze?

Nowe narkotyki – dopalacze – występują jako mieszanina suszu roślinnego z roślin mających działanie psychoaktywne. Często są to rośliny egzotyczne, których nie spotkamy w naszej szerokości geograficznej. Mogą być środkami chemicznymi powstałymi w laboratoriach chemicznych lub wyprodukowanymi w domowych warunkach przez młode osoby (np. uczniów uzdolnionych w zakresie chemii).

Dopalacze to też środki chemiczne o innym przeznaczeniu – środki ochrony roślin, chemia gospodarcza, a nawet mieszaniny dostępnych bez recepty leków w wysokich dawkach. Często nie wiadomo, jaki jest skład poszczególnych partii dopalaczy i jakie objawy pojawiają się po ich użyciu.

W jakiej postaci występują dopalacze?

Dopalacze występują pod postacią suszu roślinnego, suszu roślinnego nasączonego psychoaktywnymi substancjami chemicznymi lub wymieszanego z nimi, tabletek, białego/kremowego proszku, oleistych, gęstych płynów. I podobnie jak klasyczne narkotyki używane są drogą wziewną, donosowo, doustnie, a nawet dożylnie.

W jaki sposób można zdobyć dopalacze?

Dopalacze są szeroko dostępne. Zakupu tych substancji można dokonać przez internet, u dealerów, za pośrednictwem znajomych, w nowo powstałych punktach sprzedaży (informacja szeptana). Sprzedaż nowych narkotyków – mimo zamknięcia w 2011 r. sklepów z dopalaczami – po chwilowym spadku stale wzrasta.

Jak działają środki zastępcze, dopalacze?

Nowe narkotyki działają na układ nerwowy, narządy i układy wewnętrzne, zaburzają procesy poznawcze i kontrolę emocji, odpowiadają za powstawanie innych

problemów zdrowotnych, np. urazów fizycznych.

Dopalacze mogą działać euforyzująco, pobudzająco i hamująco, powodując zaburzenia pracy mózgu. Towarzyszą temu omamy wzrokowe, słuchowe, dotykowe, zwykle ustępujące po odstawieniu środka. Wzrasta agresja, czasem pojawia się autoagresja. Konsekwencją używania tych substancji bywają powikłania psychiatryczne, a nawet choroby psychiczne, wymagające leczenia psychiatrycznego i farmakoterapii.

Zaburzenia procesów poznawczych manifestują się trudnościami w zapamiętywaniu, brakiem koncentracji uwagi, ograniczeniem lub zaburzeniem rozumienia komunikatów słownych, trudnościami w logicznym formułowaniu myśli. Ma to bezpośredni wpływ na możliwości przyswajania nowej i wykorzystywania zdobytej dotychczas wiedzy.

Dopalacze oddziałują także na narządy i układy wewnętrzne, tj. mogą powodować zaburzenie pracy serca i układu krwionośnego (tachykardia), zaburzenia oddychania – spłycony oddech, przegrzanie organizmu (hipertermia) skutkujące zaburzeniem gospodarki elektrolitowej i znacznym odwodnieniem, wpływają na zaburzenie pracy nerek, przeciążenie wątroby – ostre zatrucia, a nawet śmierć.

Nowe narkotyki odpowiadają również za powstawanie innych problemów zdrowotnych, np. urazów fizycznych. Stan silnego pobudzenia, agresji i utrata kontroli nad ciałem przyczyniają się do wzrostu wypadków.



Wreszcie powodują zaburzenia kontroli emocji – wzrost zachowań agresywnych, intensyfikacja emocji negatywnych, inicjowanie konfliktów, brak porozumienia z otoczeniem, znacznie ograniczony krytycyzm wobec samego siebie.

Czego ludzie oczekują od dopalaczy?

Użycie nowych narkotyków, podobnie jak wszystkich legalnych i nielegalnych substancji psychoaktywnych, wiąże się z oczekiwaniami dotyczącymi poprawy nastroju – poczucia się inaczej, „lepiej”, z „wyluzowaniem się”, zabiciem nudy.

Użytkownicy są przekonani, że narkotyki zagwarantują poczucie atrakcyjności („przestaję być nieśmiały, jestem kimś – mam doświadczenia, znam się na nielegalnych substancjach, mam o czym rozmawiać”). Inne oczekiwania to chęć przynależności do grupy, w której normą jest bycie pod wpływem dopalaczy („jestem taki jak inni”). Młodzi podejmują ryzyko pomimo świadomości zagrożeń lub na

przekór im, nie zastanawiając się nad konsekwencjami.

Substancje, zgodnie z oczekiwaniami użytkowników, mają także zaspokoić ciekawość („sprawdzam, jak to na mnie działa, czy zasłyszane, przeczytane w internecie informacje są prawdziwe”). Najczęściej oczekiwania w tym zakresie się nie sprawdzają, ale nikt nie przyznaje, że było inaczej, a nawet bardzo źle.

Czasem motywem użycia jest ucieczka od rzeczywistości („nie chcę myśleć, przeżywać”). Osoby przyjmujące narkotyki, w tym dopalacze, wcale nie muszą mieć szczególnie trudnego życia, mają natomiast dobre alibi dla innych rówieśników („nie przyznam, że mam kochającą rodzinę, dobre warunki materialne, spokojne życie”).

Używanie dopalaczy to również bunt skierowany przeciw dorosłym lub chęć złamania tabu, posmakowania zakazanego owocu. Młodzi ludzie buntują się zarówno wtedy, gdy dom jest problemowy, gdy dzieje się coś złego (problemy choroby alkoholowej jednego z rodziców, niski status materialny rodziny, konflikty





między rodzicami, rozwody), jak i wówczas, gdy wszystko w nim układa się zwyczajnie.

Jakie mogą być konsekwencje dla użytkownika nowych narkotyków?

Konsekwencje dotyczące zdrowia fizycznego i psychicznego obejmują trwałe uszkodzenie narządów wewnętrznych, urazy fizyczne, nawet utratę życia. Z czasem zwiększa się tolerancja na narkotyki – by uzyskać podobne doznania, trzeba używać go coraz więcej i coraz częściej. Efektem długotrwałego, systematycznego stosowania jest uzależnienie. Powikłaniem towarzyszącym uzależnieniu bywają przejściowe lub trwałe zaburzenia i choroby psychiczne.

W zakresie relacji społecznych pojawiają się problemy w domu, szkole, pracy, w środowisku. Konflikty z otoczeniem, niewywiązywanie się z obowiązków, naruszanie obowiązujących przepisów prawa, regulaminów, norm i zasad, izolacja od zdrowych rówieśników sprzyjają pogłębianiu się demoralizacji młodych ludzi i powstawaniu dalszych problemów. Ewentualną konsekwencją kontaktu z substancjami psychoaktywnymi

są problemy edukacyjne, takie jak: trudności w nauce, zaburzenia pamięci, problemy z koncentracją, wysoka absencja, naganne zachowania i w rezultacie wypadanie z systemu edukacji. Dorosli często pewne sygnały lekceważą czy relatywizują, myśląc, że kłopoty wynikają z trudnego rozwojowo okresu, w którym są ich dzieci.

Inne konsekwencje związane z dopalaczami dotyczą sfery prawnej. Wraz z rozwojem uzależnienia pojawiają się kradzieże domowe (wynoszenie z domu „moich rzeczy”), kradzieże w szkole, u znajomych, w dalszej rodzinie. Inne problemy prawne wiążą się z zatrzymaniem przez policję na posiadaniu substancji, handlowaniu nimi lub ich udzielaniu i nakłanianiu do ich zażywania. Wszystkie te czyny należą do zabronionych prawem i mogą stanowić podstawę do wszczęcia postępowania w sądzie rodzinnym lub karnym (w przypadku osób powyżej 17. roku życia).

Naruszenie prawa może dotyczyć również uczestnictwa w zorganizowanych grupach przestępczych, które przygotowują nowych adeptów działań przestępczych. Natomiast

rozprowadzanie substancji wśród rówieśników gwarantuje niezbędną dzienną dawkę bez konieczności płacenia za nią. Wraz z ujawnieniem działań sprzecznych z prawem młody człowiek musi się liczyć z przymusowym umieszczeniem w placówce leczenia uzależnień, ośrodka wychowawczym czy resocjalizacyjnym na mocy postanowienia sądu.

Zagrożona jest także sfera ekonomiczna życia. Substancje psychoaktywne kosztują, dealerzy nie prowadzą działań charytatywnych. Młodzież najpierw płaci za porcję substancji, potem zadłuża się, nie biorąc pod uwagę naliczenia ogromnych odsetek za zwłokę w spłatach długów. Zadłużenie u dealerów to zagrożenie bezpieczeństwa nie tylko dla samego użytkownika, lecz także dla jego bliskich. Później pojawiają się jeszcze koszty sądowe i koszty leczenia. System ochrony zdrowia gwarantuje wprawdzie bezpłatne leczenie dla młodych ludzi, nie przewidują oni jednak odroczonego w czasie strat w zdrowiu. Strat, które dla każdego będą inne, a ich przebieg mniej czy bardziej nasilony.

Są jeszcze koszty społeczne. Corocznie jako podatnicy wydajemy ogromne środki na profilaktykę, leczenie i adaptację społeczną uzależnionych. Osoby uzależnione, szczególnie te najmłodsze, trudniej realizują prawidłowe role społeczne, trudniej im znaleźć i utrzymać pracę. Na ich późniejsze, dorosłe życie wpływa też karalność.

Jak rozpoznać użycie nowego narkotyku – dopalacza?

- Objawy fizyczne: zmiany ciepłoty ciała – skoki temperatury, nadmierne pocenie się,

- przekrwienie twarzy, podwyższone ciśnienie tętnicze, kołatanie serca, zawroty głowy, nudności – wymioty (zagrożenie zachłystnięciem), oczopląs, szczękościsk, krwotoki z nosa, utrata łaknienia, rozszerzone źrenice, drżenie rąk i całego ciała, przekrwione gałki oczne, utrata przytomności.
- Zachowania po użyciu: słowotok, głośna mowa, silne pobudzenie – agresja, problemy z pamięcią, bezsenność, może pojawić się także silne pobudzenie seksualne.
 - Objawy na tzw. zejściu (spadek ilości środka w organizmie): bezsenność, a następnie wielogodzinne odsypianie przedłużającej się aktywności, brak apetytu, przyspieszona praca serca (kołatanie), ogólne osłabienie, apatia (ogłupienie), inicjowanie konfliktów (agresja słowna, fizyczna), utrzymujący się katar, wysuszone śluzówki nosa (krwawienie, skrzepy), odwodnienie (zła gospodarka elektrolitowa), intensywny przykry zapach ciała (ubrania przesiąknięte zapachem metabolizowanego środka).

Co zrobić, gdy podejrzewasz, że uczeń jest pod wpływem dopalacza?

Działania interwencyjne wobec ucznia: sprawdź parametry życiowe – tętno, ciśnienie, temperaturę ciała, niezwłocznie powiadom służby medyczne, skonsultuj się z lekarzem. Objawy zatrucia mogą wystąpić ze znacznym opóźnieniem. Sprawdź reakcję źrenicową (osoba pod wpływem dopalaczy ma szeroką, nieruchomą źrenicę mimo naświetlania). Obserwuj zachowania (patrz wyżej). Zapytaj ucznia o kontakt z substancjami psychoaktywnymi. Nawet jeśli temu zaprzeczy, podejmij następne kroki. Nie rozmawiaj długo z uczniem, którego podejrzewasz o użycie

substancji psychoaktywnej – taka rozmowa nie da żadnych efektów.

Inne działania interwencyjne szkoły: zawiadom kierownika placówki, opiekunów prawnych ucznia, w większości przypadków także policję lub sąd rodzinny. W wielu szkołach w ramach szkolnego programu profilaktyki zachowań ryzykownych opracowany jest system reagowania. Można skorzystać także z [karty interwencji szkolnej w sytuacjach zagrożenia](#), która ułatwi odnotowanie działań podejmowanych przez pracowników szkoły, a także może stanowić dokument potwierdzający przeprowadzenie skutecznej interwencji.

Działania wobec ucznia po interwencji: umów spotkanie z rodzicami, opiekunami prawnymi. Podczas rozmowy wskaż i umów wizytę u specjalistów w dziedzinie uzależnień. Zaproponuj rodzicom udział dziecka w programie wczesnej interwencji „FreD goes net”¹. Niezwłocznie wprowadź nowe reguły w życie – podpisz wielostronne porozumienie o wzmożeniu nadzoru nad uczniem. Udziel wsparcia uczniowi. Zapewnij go o swojej życzliwości i trosce oraz gotowości do rozmowy w każdym terminie, który mu pasuje.

Porozumienie powinny podpisać uczeń, rodzice, pedagog szkolny, dyrektor placówki, wychowawca. Jeśli szkoła na stałe współpracuje z poradnią leczenia uzależnień czy organizacją pozarządową działającą w dziedzinie uzależnień – także psycholog, terapeuta.

Porozumienie powinno określać:

- sposób potwierdzania obecności w szkole z uwagami z obserwacji,
- sposób i częstotliwość kontaktu z rodziną,
- działania wspierające proponowane przez szkołę,
- zobowiązania ucznia na terenie szkoły,
- formy pomocy poza szkołą (np. program „FreD goes net”),
- ustalenia dotyczące konsekwencji niedotrzymania przyjętych zasad.

Co szkoła może zrobić, by ochronić uczniów przed podjęciem pierwszych prób z substancjami psychoaktywnymi?

- Realizować szkolny program profilaktyki.
- Współpracować z rodzicami nie tylko podczas zebrań rodzicielskich – zawrzeć z rodzicami koalicję na rzecz bezpieczeństwa i rozwoju dziecka.
- Jasno formułować zasady, normy, granice, w tym normy dotyczące środków zmieniających świadomość (dzieci nie domyślą się, co dorośli sądzą w danej sprawie).
- Budować w uczniach poczucie odpowiedzialności za siebie – wyznaczać zadania, obowiązki.
- Budować poczucie wartości dziecka – stawiać realistyczne cele (pochwały są skuteczniejsze; należy doceniać włożony wysiłek, a nie zauważać wyłącznie spektakularne sukcesy).
- Działać spójnie – nauczyciel jest wzorem dla ucznia, więc jego przekonania i działania nie mogą być sprzeczne.
- Słuchać i słyszeć, o czym mówi uczeń, znać jego potrzeby.

¹ Program ten skierowany jest do osób, które zostały przyłapane po raz pierwszy na używaniu jakiegokolwiek substancji psychoaktywnej i polecany w ramach systemu rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego. Program „FreD goes net” realizują certyfikowani specjaliści w kilkudziesięciu miastach w Polsce. Szczegółowe informacje można znaleźć na stronach [Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii](#).



- Budować wzajemne zaufanie, pielęgnowane każdego dnia.
- Współpracować z innymi dorosłymi w otoczeniu, np. z różnymi specjalistami.

Co sprzyja wchodzeniu w ryzykowne zachowania?

- Nadmierna kontrola – dziecko chce się z niej wyzwolić, więc podejmuje błędne decyzje.
- Nieograniczona swoboda – dziecko nie ma wiedzy i umiejętności racjonalnej oceny konsekwencji podejmowanych działań.
- Nieadekwatne, wielokrotne stosowanie kary za jedno przewinienie.
- Brak konsekwencji w działaniu – jeśli na coś się umawiamy, dotrzymujemy terminów i form realizacji oraz zapowiadanych ograniczeń.

- Ciągła krytyka.
- Niezauważanie korzystnych zmian, starania się.
- Bagatelizowanie zagrożeń lub sygnałów ostrzegawczych.
- Usprawiedliwianie łamania zasad.
- Podsycana przez dorosłych rywalizacja – każdy uczeń ma inne predyspozycje i inne tempo zdobywania wiedzy.

Gdzie szukać pomocy?

- [Strona internetowa Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii \(KBPN\)](#)
- [Antynarkotykowa poradnia internetowa](#)
- [Antynarkotykowy Telefon Zaufania 801 199 990](#)
- [Strona internetowa Polskiego Towarzystwa Zapobiegania Narkomanii \(PTZN\)](#)
- [Baza organizacji pozarządowych](#)

Przedstawione powyżej pytania są najczęściej zadawanymi pytaniami podczas szkoleń prowadzonych dla różnych grup zawodowych, a także podczas szkoleniowych rad pedagogicznych. W rozmowach z nauczycielami, pedagogami współpracującymi na stałe z Polskim Towarzystwem Zapobiegania Narkomanii pojawiają się także wątpliwości dotyczące monitorowania dalszych działań rodzin uczniów zagrożonych. Jeśli uda nam się nawiązać z rodzicami, opiekunami prawnymi współpracę opartą na zaufaniu, życzliwości i przyjaźni, monitorowanie, a tym bardziej kontrola, nie będą potrzebne. Rodzice, którzy dostrzegą nasze zaangażowanie, sami przyjdą nas poinformować, co dzieje się z dzieckiem poza szkołą.

Bibliografia

Demel R., Görden W., Hartman R., Horre K., (2013), *FreD goes net – wczesna interwencja wobec młodych osób używających narkotyków*, Warszawa: KBPN. | Erickson C.K., (2010), *Nauka o uzależnieniach. Od neurobiologii do skutecznych metod leczenia*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. | Jabłoński P., Bukowska B., Czała J. (red.), (2012), *Uzależnienie od narkotyków. Podręcznik dla terapeutów*, Warszawa: KBPN. | Jabłoński P., Malczewski A., (2014), *Dopalacze. Skala zjawiska i przeciwdziałanie*, Warszawa: KBPN. | Maclean N., Egli T., Łazuga--Koczurowska J. (red.), (2007), *Młodość i narkotyki. Terapia i rehabilitacja*, Warszawa: KBPN.

Anna Kuciak

Pedagog, profilaktyk i edukator Polskiego Towarzystwa Zapobiegania Narkomanii, realizator programów profilaktyki uniwersalnej, selektywnej i wskazującej.

Trener programu wczesnej interwencji „FreD goes net”, przewodnicząca Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Zapobiegania Narkomanii.



Uczeń z niepełnosprawnością – zmiany w prawie

Od 1 września 2015 r. obowiązuje *rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*¹ (Dz.U. z 2015 r. poz. 1113), które zastąpiło dwa dotychczasowe akty prawne w tej sprawie. Nowe przepisy ujednolicają standardy organizacji kształcenia specjalnego niezależnie od rodzaju szkoły, do jakiej uczęszcza uczeń. Ponadto wprowadzają rozwiązania umożliwiające elastyczne działania placówek, uwzględniające potrzeby konkretnego ucznia uwarunkowane jego potencjałem rozwojowym.

Warunki organizowania kształcenia specjalnego (typy szkół, liczba uczniów w oddziale, edukacja włączająca)

Kształcenie, wychowanie i opiekę uczniów z niepełnosprawnością organizuje się na każdym etapie edukacyjnym, niezależnie od rodzaju szkoły czy przedszkola, w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Decyzję w sprawie wyboru placówki, do jakiej ma uczęszczać dziecko, podejmują rodzice. Zalecane w orzeczeniu formy kształcenia nie obligują bowiem do nauki w danej placówce – każde dziecko ma prawo uczęszczać do szkoły najbliższej miejsca zamieszkania. Takie podejście pozwala na ukierunkowanie myślenia o kształceniu specjalnym w duchu idei edukacji włączającej, czemu sprzyjają proponowane zmiany w prawie, umożliwiające budowanie systemowych rozwiązań w tym zakresie w środowisku lokalnym.

Ważnym aspektem wprowadzonych zmian jest kształtowanie spójnej strategii społecznej wobec osób z niepełnosprawnością. Rozporządzenie sankcjonuje w języku edukacji pojęcie *niepełnosprawności*

intelektualnej, wprowadzone w ustawie o systemie oświaty². Stanowi to ważny krok w budowaniu społecznego klimatu sprzyjającego uznaniu praw osób z tą kategorią niepełnosprawności. W uzasadnieniu do rozporządzenia ustawodawca zapowiedział też, że nowe przepisy są pierwszym etapem dalszych kompleksowych zmian w organizacji kształcenia specjalnego.

Jednym z fundamentalnych rozwiązań zmierzających do organizacji nauki w sposób optymalnie dostosowany do zróżnicowanych potrzeb, predyspozycji i indywidualnego tempa rozwoju uczniów jest możliwość zapewnienia – każdemu dziecku niepełnosprawnemu kształcącemu się w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych – wsparcia ze strony dodatkowo zatrudnionej osoby. Takie założenia będą sprzyjać podejmowaniu inicjatyw edukacyjnych i organizacyjnych pozwalających na odpowiednie dostosowanie

środowiska nauki i zapewnienie specjalnych warunków uczniom z niepełnosprawnością w każdym typie i rodzaju szkoły, według jednolitych standardów.

Wyjątkiem od tej zasady jest nietworzenie przedszkoli specjalnych i oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz organizacja szkół przysposabiających do pracy wyłącznie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Włączaniu uczniów niepełnosprawnych sprzyja również zunifikowanie zadań szkół ogólnodostępnych, integracyjnych oraz specjalnych w zakresie integracji uczniów niepełnosprawnych ze środowiskiem rówieśniczym. Dotąd działania w tym zakresie były wpisane jedynie w zadania szkół specjalnych i ośrodków.

¹ Jeśli nie zaznaczam inaczej, pisząc w tekście o *rozporządzeniu*, mam na myśli właśnie ten akt prawny.

² W pkt. 18b art. 3 dodanym przez art. 1 pkt 2c ustawy z dnia 20 lutego 2015 r. zmieniającej ustawę o systemie oświaty z dnia 1 września 2015 r. (Dz.U. z 2015 r. poz. 357).



Istotna dla właściwych warunków organizacji nauki uczniów niepełnosprawnych jest również możliwość zmniejszenia liczby uczniów w oddziałach i szkołach integracyjnych poniżej liczby wskazanej w rozporządzeniu w sprawie ramowych statutowych publicznych przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624 z późn. zm.) – zarówno niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych. Może to ułatwić organizację pracy w klasie, a przy tym pozwala na funkcjonowanie oddziału, gdy np. w ciągu etapu kształcenia zmieni się struktura oddziału. Ustalenie mniejszej liczby uczniów w oddziale wymaga zgody organu prowadzącego.

Przepisy rozporządzenia wprowadzające zmiany w zakresie warunków kształcenia specjalnego:

par. 1 pkt 1, par. 2 ust 4 i 5 – zastąpienie określenia „upośledzenie umysłowe” terminem „niepełnosprawność intelektualna”.

par. 2 ust. 1 i 3–6 – wskazanie jednostek systemu oświaty, w których mogą kształcić się uczniowie z niepełnosprawnością, uzupełnienie katalogu o inne formy wychowania przedszkolnego.

par. 2 ust. 2 – zapewnienie możliwości kształcenia w szkole najbliższej miejsca zamieszkania.

par. 2 ust. 5 – doprecyzowanie warunków kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w ośrodkach oraz organizacji w tych placówkach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

par. 5 ust. 1 – określenie zadań związanych z zapewnieniem

odpowiednich warunków kształcenia specjalnego.
par. 5 ust. 3 – możliwość zmniejszenia liczby dzieci w oddziałach integracyjnych.

Realizacja podstawy programowej (IPET-y, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania, terminy)

Uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, których rozwój intelektualny jest prawidłowy dla wieku lub kształtuje się na poziomie upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, realizują tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego. Natomiast specyfika kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym uwzględnia odrębną podstawę programową dla tej grupy uczniów.

Kształcenie wszystkich dzieci i młodzieży odbywa się – jak dotąd – na podstawie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET-ów). W programie tym należy wskazać m.in.: zakres i sposób dostosowania programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych, niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych (śródrocznych, rocznych, semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanych przez nauczycieli programów nauczania. Podstawę opracowania programu stanowi diagnoza zawarta w orzeczeniu oraz wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia. Zmianie ulega częstotliwość przeprowadzania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania – obecnie należy przeprowadzać ją co najmniej dwa razy w roku.

Zmieniono również termin opracowania IPET-ów. Obok dotychczasowych terminów, tj.:

- 30 dni od dnia złożenia w przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub ośrodku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo
- 30 dni przed upływem okresu, na jaki został opracowany poprzedni program – w przypadku gdy dziecko lub uczeń kontynuuje wychowanie przedszkolne albo kształcenie w danej szkole lub ośrodku,

wprowadzono dodatkowy termin:

- do dnia 30 września roku szkolnego, w którym dziecko lub uczeń rozpoczyna od początku roku szkolnego realizowanie wychowania przedszkolnego albo kształcenie w szkole lub ośrodku.

Warunkiem właściwej organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych jest zespołowa formuła pracy nauczycieli i specjalistów. IPET, jak dotychczas, opracowują nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniem, przy czym osobą koordynującą pracę może być wyłącznie wychowawca, nauczyciel lub specjalista wchodzący w skład zespołu – nie może to być osoba, która nie prowadzi zajęć z uczniem.

Nowe przepisy zobowiązują przy tym do nieujawniania poruszanych na spotkaniu spraw, które mogą naruszać dobra osobiste dziecka lub ucznia, jego rodziców, nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem lub uczniem, a także innych osób uczestniczących w spotkaniu.

Przepisy rozporządzenia wprowadzające zmiany:

par. 5 ust. 5 – termin opracowania IPET-ów.

par. 6 ust. 1 pkt 1 w związku z art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy o systemie oświaty – dostosowanie programu wychowania przedszkolnego i wymagań wynikających z programu nauczania.

par. 6 ust. 6 – nauczyciel i specjalista prowadzący zajęcia z dzieckiem jako koordynator zespołu.

par. 6 ust. 9 – zwiększenie częstotliwości dokonywania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

par. 6 ust. 12 – poufność spraw poruszanych na spotkaniu zespołu.

Formy wsparcia ucznia (zajęcia rewalidacyjne oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna)

Zasadniczo bez zmian pozostaje struktura indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego opracowywanego przez zespół dla ucznia z niepełnosprawnością. Rozporządzenie doprecyzowuje przy tym jego zawartość, wprowadzając obligację do uwzględnienia w IPET-ach określonych zajęć rewalidacyjnych, tj. w przypadku dzieci i uczniów:

- niewidomych – naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji;
- niesłyszących lub z afazją – naukę języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji;
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne.

Oprócz zajęć rewalidacyjnych szkoła ma również obowiązek zapewnienia uczniom niepełnosprawnym odpowiednich form wsparcia organizowanych na podstawie

rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532). Formy, okres udzielania oraz wymiar godzin tej pomocy należy ustalić i zapisać w IPET-ach zgodnie z dotychczasowymi zasadami.

Przepisy rozporządzenia wprowadzające zmiany:

par. 6 ust. 2 – kategorie zajęć rewalidacyjnych, które w szczególności powinny być uwzględnione w IPET-ach dla uczniów niewidomych, niesłyszących, z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

Współpraca z rodzicami w organizacji kształcenia specjalnego

Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych zakłada również zaangażowanie rodziców w planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego realizowanego na rzecz ich dziecka. Jak dotychczas rodzice mogą uczestniczyć w opracowaniu i modyfikacji IPET-ów oraz w dokonywaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Przepisy nowego rozporządzenia ugruntowują te prawa, poszerzając je jednocześnie o możliwość uczestniczenia rodziców w każdym spotkaniu zespołu i zobowiązując szkołę do powiadomienia ich o terminie każdego spotkania.

Szczegółowy zakres współpracy z rodzicami ucznia niepełnosprawnego powinien być ustalony w IPET-cie, przy czym rozporządzenie wyraźnie wskazuje, że realizacja zadań

związanych z zapewnieniem właściwych warunków nauki uczniom niepełnosprawnym jest obowiązkiem szkoły. Rodzice nie powinni sprawować opieki nad dzieckiem podczas pobytu dziecka w szkole, ponosić kosztów w związku z organizacją kształcenia czy wyposażeniem w specjalistyczny sprzęt.

Przepisy rozporządzenia wprowadzające zmiany:

par. 6 ust. 1 pkt 6 w związku z par. 5 ust. 1 – zakres współpracy z rodzicami w realizacji zadań realizowanych przez przedszkola, szkoły i ośrodki w związku z zapewnieniem odpowiednich warunków kształcenia specjalnego.
par. 6 ust. 10 – obowiązek informowania rodziców o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w nim.

Zasoby kadrowe szkoły w związku z organizacją kształcenia specjalnego (możliwości i zasady dodatkowego zatrudnienia)

Bez zmian pozostawiono zasady dotyczące zatrudniania w szkołach specjalnych oraz integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi. Nowelizacja przepisów wprowadza natomiast nowe rozwiązania dotyczące możliwości dodatkowego zatrudniania w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych osób wspomagających organizację kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością. W przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w których uczą się uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi, od 1 stycznia 2016 r. obligatoryjnie zatrudnia się zgodnie z zapisami w orzeczeniu:



- nauczyciela posiadającego kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub
- specjalistę (odpowiednio do potrzeb konkretnego ucznia), lub
- asystenta (w klasach 1–3 szkoły podstawowej), lub
- pomoc nauczyciela.

W przypadku pozostałych uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego osoby te można będzie zatrudnić za zgodą organu prowadzącego. Podejmując decyzje w sprawie dodatkowego zatrudnienia, dyrektor musi uwzględniać zalecenia określone w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W okresie od 1 września do 31 grudnia 2015 r. w szkołach ogólnodostępnych dodatkowe zatrudnienie również jest możliwe, ale każdorazowo wymaga akceptacji organu prowadzącego.

Należy przy tym podkreślić, że niezależnie od powyższych regulacji w każdej szkole podstawowej istnieje możliwość zatrudnienia asystenta na podstawie art. 7 ust. 1e ustawy o systemie oświaty.

Zadania nauczycieli zatrudnionych dodatkowo pozostawiono bez zmian. Zakres zadań dla specjalistów, asystentów czy pomocy nauczyciela wyznacza dyrektor, uwzględniając indywidualne potrzeby ucznia określone w orzeczeniu.

Przepis rozporządzenia wprowadzający zmiany:

par. 7 – możliwość i obowiązek dodatkowego zatrudnienia.

Warunki sprawdzianu i egzaminów

Uczniowie niepełnosprawni mają prawo do przystąpienia do sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych w warunkach dostosowanych do ich specjalnych potrzeb i możliwości. Obecnie zasady przeprowadzania tych egzaminów reguluje rozdział 3b ustawy o systemie oświaty oraz odrębne rozporządzenia³ dotyczące warunków i formy sprawdzianu oraz egzaminów: gimnazjalnego, maturalnego i potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.

Znowelizowane przepisy w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym nie regulują więc odrębnie tych kwestii. Szczegółowe informacje dotyczące sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu maturalnego zawarte są – tutaj nie wprowadzono zmian – w corocznym komunikacie dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Podstawę prawną organizacji sprawdzianu i egzaminów dla uczniów niepełnosprawnych stanowi art. 44zzr ust.1 ustawy o systemie oświaty.

Możliwości wsparcia szkoły w organizacji kształcenia specjalnego

Za organizację kształcenia uczniów niepełnosprawnych oraz organizację pomocy psychologiczno-

-pedagogicznej zgodnie z zaleceniami wynikającymi z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego odpowiada dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki. Na podstawie dotychczasowych przepisów dyrektor ma wiele możliwości korzystania z zasobów środowiska lokalnego i instytucji działających na rzecz dziecka i rodziny. Dotyczą one m.in.:

- współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną;
- możliwości udziału w spotkaniu zespołu (na wniosek lub za zgodą rodziców) innych osób, w szczególności lekarza, psychologa, pedagoga, logopedy lub innego specjalisty;
- możliwości udziału asystenta lub pomocy nauczyciela w spotkaniu zespołu – na wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka;
- działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, np. organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki.

Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną może obejmować:

- rozpoznawanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizację procesu nauczania i wychowania;
- wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania szkoły i placówki;
- udzielanie i organizowanie przez przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz opracowywanie, realizowanie i modyfikację indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych;
- na pisemny wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki lub rodzica dziecka niepełnosprawnego

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2015 r. poz. 959); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz.U. z 2015 r. poz. 673).

- albo pełnoletniego ucznia niepełnosprawnego – określenie niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci i młodzieży;
- udział przedstawiciela poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, w spotkaniu zespołu.

Istotnym warunkiem właściwej organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych jest odpowiedni klimat szkoły i zaangażowanie całej społeczności szkolnej – wszystkich pracowników szkoły, rodziców, uczniów – w budowanie szkoły otwartej na każdego ucznia. Nowe możliwości w tym zakresie otwierają się od 1 stycznia 2016 r. w związku z wdrożeniem modelu kompleksowego wspomagania szkół i przedszkoli przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne i poradnie psychologiczno-pedagogiczne⁴. W zakresie ich kompetencji będzie organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Zadanie to powinno uwzględniać:

- pomoc w diagnozowaniu potrzeb przedszkola, szkoły lub placówki;
- ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb przedszkola, szkoły lub placówki;
- zaplanowanie form wspomagania i ich realizację;
- wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania.

Dyrektorzy przedszkoli i szkół, aby spełnić wymaganie w zakresie zarządzania placówką na poziomie wysokim, muszą podejmować skuteczne działania zapewniające wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do potrzeb. Wykorzystując nowe możliwości, szkoła może wskazać problematykę pracy z uczniami z niepełnosprawnością jako istotną z punktu widzenia jakości jej działania w tym obszarze.

W codziennej praktyce organizacja kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wymaga elastyczności w działaniu, a niejednokrotnie także zmiany rozwiązań już sprawdzonych i efektywnych z perspektywy szkoły. Jak każda zmiana, wyzwania w tym obszarze mogą stanowić źródło obaw związanych z podejmowaniem dodatkowych zadań i obowiązków. Fundamentem dobrego przygotowania szkół w tym zakresie są z jednej strony przepisy prawa pozwalające na zgodną z potrzebami uczniów organizację warunków nauki i wychowania, z drugiej – otwartość szkoły na zmianę i zdolność do przełamывania stereotypów w myśleniu, a tym samym postrzegania zmian podejmowanych w szkole jako szans na jej rozwój.

Obecne przepisy wychodzą naprzeciw tym potrzebom,

umożliwiając wprowadzenie takich rozwiązań organizacyjnych, które – koncentrując się na potencjalnie słabym ogniwie – sprzyjają budowaniu wizerunku szkoły jako najmocniejszego ogniw w lokalnej społeczności.

Obowiązek prowadzenia wspomagania wynika z:

par. 2 pkt 4, par. 10

rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 13 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz.199);

par. 16 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2014 r. poz. 1041, z późn. zm.);

par. 1 ust. 2 pkt 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369);

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214) – wymaganie 12.

⁴ Zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doskonalenia nauczycieli i bibliotek w związku z kompleksowym wspomaganiem szkół regulują następujące rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej: z dn. 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199); z dn. 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2014 r. poz. 1041 z późn. zm.); z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).



Podstawa prawna

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (tekst jednolity Dz.U. z 2014 r. poz. 1041 z późn. zm.). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 13 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz.U. z 2015 r. poz. 673). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2015 r. poz. 959). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r. poz. 1113). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214). | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutowych publicznych przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624 z późn. zm.). | Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz.U. z 1991 nr 95, poz. 425 z późn. zm.).



Marzenna Czarnocka

Nauczyciel z doświadczeniem zawodowym jako wizytator kuratorium oświaty, obecnie dyrektor placówki oświatowej. Członek zespołu ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przewodnicząca Dzielnice Centrum ds. Integracji w dzielnicy Targówek m. st. Warszawy.

Autorka licznych artykułów z zakresu zarządzania, organizacji i funkcjonowania szkół i placówek oświatowych, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współautorka poradników opublikowanych przez ORE: *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*; *Samorządy i administracja rządowa na rzecz osób niepełnosprawnych*.

Nowy pakiet materiałów dla nauczycieli WDŻ

Pakiet materiałów dla nauczycieli WDŻ (wychowania do życia w rodzinie) zawiera porady i wskazówki dotyczące zasad prowadzenia zajęć, kompetencji nauczycieli, rozmów z rodzicami uczniów oraz informacje na temat rozwoju psychoseksualnego. Opracowano również przykładowe scenariusze lekcji do każdego etapu edukacyjnego. Całość publikacji składa się z czterech pozycji:

- [Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik dla nauczycieli](#)
- [Wychowanie do życia w rodzinie. Scenariusze zajęć](#)
- [Rodzice dzieciom – rozmowy o seksualności. Trzy etapy, wiele trudności, jedno wyzwanie](#)

- [Zagrożenia pornografią. Zagrożenia rozwoju psychoseksualnego związanego z dostępem do treści pornograficznych](#)

Jako uzupełnienie publikacji dla nauczycieli przygotowana została broszura adresowana do rodziców dzieci na różnych etapach rozwojowych. Zawiera ona wskazówki, jak rozmawiać z dziećmi i w jaki sposób przekazywać dzieciom wiedzę z zakresu rozwoju psychoseksualnego. Broszura jest odpowiedzią na zgłaszaną przez rodziców potrzebę podniesienia własnych kompetencji wychowawczych w tym zakresie. Broszura może być wykorzystywana

przez nauczyciela przedmiotu jako materiał edukacyjny podczas informacyjnego spotkania z rodzicami.

Materiały przygotowano na zlecenie MEN. Do ich opracowania zaproszeni zostali uznani eksperci – praktycy (psycholodzy, terapeuci, metodycy i nauczyciele przedmiotu wychowania do życia w rodzinie).





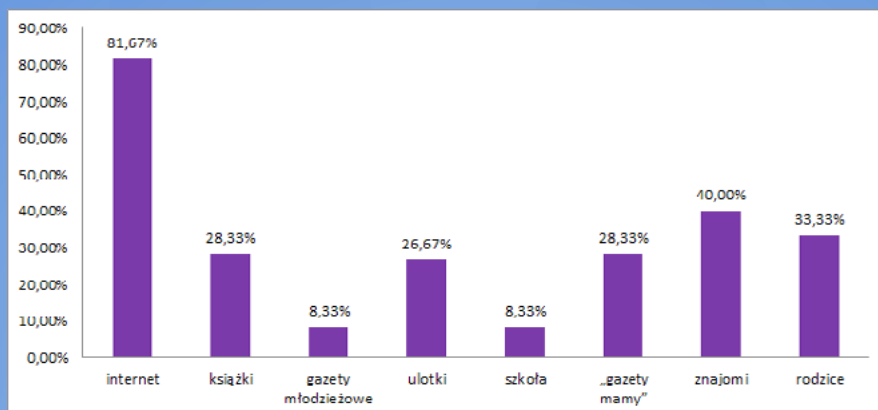
Edukacja żywieniowa dzieci i młodzieży wobec najnowszych zmian w zakresie żywienia w szkołach

W ostatnich latach wzrasta zainteresowanie żywnością i prawidłowym sposobem odżywiania. Wiele osób deklaruje prowadzenie zdrowego stylu życia. Zmiany w tym zakresie obserwuje się też w szkołach i przedszkolach (Zięba, 2015; Pieniek, 2015; Kołajtis-Dołowy, 2010; Jeżewska-Zychowicz, 2011, 2007). W artykule przedstawię i omówię wyniki badań dotyczących nawyków żywieniowych uczniów Gimnazjum nr 112 im. Króla Jana III Sobieskiego w Warszawie.

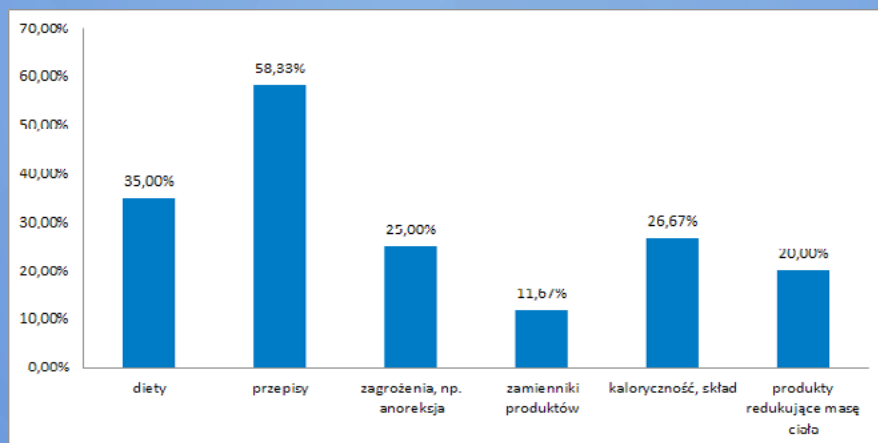
W szkole od sześciu lat realizowany jest projekt „Szkoła Promująca Zdrowie”. Wśród zadań znajdują się coroczne badania ankietowe, które mają na celu monitorowanie zmian zachodzących pod wpływem działań edukacyjnych oraz poznanie preferencji do dalszej nauki. Uczestniczy w nich młodzież z czterech lub pięciu losowo wybranych klas. We wrześniu 2015 r. było to 110 uczniów z pięciu klas. Pytania dotyczyły edukacji żywieniowej: źródeł, tematyki, metod nauczania oraz zmian, jakie nastąpiły w sklepiku szkolnym i w stołówce.

źródło informacji żywieniowej najczęściej wskazuje internet (81,67%) oraz grupę rówieśniczą (40%, por. Wykres 1.).

Wśród zagadnień, którymi młodzież jest najbardziej zainteresowana, znajdują się diety (35%) i przepisy kulinarne (58,33%, por. Wykres 2.).



Wykres 1. Źródła informacji o żywności i żywieniu



Wykres 2. Zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi żywności
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (2015)

Zainteresowanie tematyką związaną z żywieniem

Zdecydowana większość respondentów (76,67%) deklarowała zainteresowanie informacjami o żywności i żywieniu.

Zagadnienia związane z żywnością i prawidłowym żywieniem poruszane są w domu rodzinnym, szkole, pracy, szeroko rozumianych mediach, a nawet w reklamach (Kołajtis-Dołowy, 2010; Jeżewska-Zychowicz, 2011, 2007). Badana młodzież jako

Edukacja żywieniowa – jak?

Z drugiej strony obserwowany jest gwałtowny wzrost zachorowań na choroby dietozależne, spowodowany nieprawidłowym zachowaniem żywieniowymi i małą aktywnością fizyczną. Szczególnie niepokoi wzrost liczby dzieci z nadwagą i otyłością. Dodatkowo rośnie odsetek osób z zaburzeniami odżywiania – anoreksją, bulimią czy ortoreksją (Gruszka, Malczyk, 2012; Szczepańska i wsp., 2010).

Jednym ze sposobów zapobiegania tym zjawiskom jest prawidłowo realizowana edukacja żywieniowa (Jeżewska-Zychowicz, 2011, 2007; Kołłajtis-Dołowy, 2010). Powinna składać się z następujących elementów: przekazywania wiedzy, motywowania do zmian nieprawidłowych nawyków żywieniowych oraz wprowadzania i utrzymania pozytywnych zachowań żywieniowych (Pachocka, 2010).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego¹ dla trzeciego etapu edukacyjnego nie obejmuje zbyt wielu zagadnień związanych z żywieniem i żywnością. W gimnazjum informacje o prawidłowym sposobie odżywiania pojawiają się w klasie drugiej w podstawie programowej z biologii i w klasie trzeciej w podstawie programowej z chemii. Sposób i zakres przekazywanych informacji zależą od nauczyciela. Często szkoły uczestniczą w programach z zakresu edukacji żywieniowej realizowanych przez podmioty zewnętrzne oraz w inicjatywach ogólnopolskich, np. „Owoce i warzywa w szkole”,

upowszechnianych przez Agencję Rynku Rolnego.

Jak wynika z badań przeprowadzonych we wrześniu 2015 r., młodzież chętnie uczestniczy we wszelkich formach edukacji żywieniowej i dostrzega je w szkole. Szczególnie wysoko ocenia degustacje i tablice informacyjne – po 36,67% i prezentacje multimedialne – 43,33% (ulotki – 28,55%, festiwale – 21,67%).

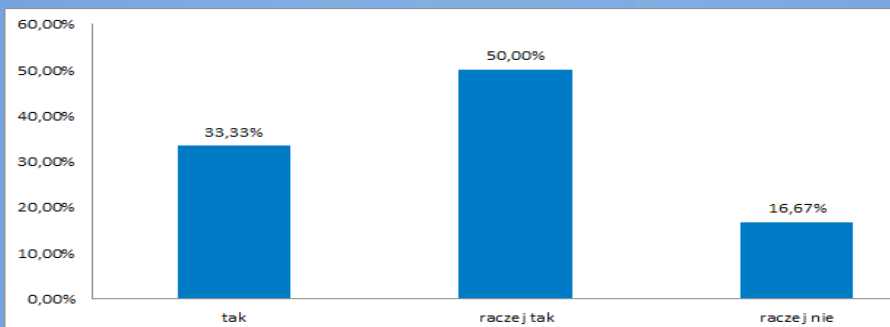
Poziom wiedzy o żywności i żywieniu wśród młodzieży jest wysoki, ale dość często nie przekłada się na zachowania i postawy. W procesie edukacyjnym warto zadbać o jak najwięcej sytuacji, w których uczniowie mogą doświadczać, poznawać poprzez praktykę, gdyż im więcej zmysłów zaangażujemy, tym większe prawdopodobieństwo wprowadzenia zmian w zachowaniach. Badana młodzież gimnazjalna zadeklarowała chęć uczestnictwa w aktywnych formach edukacji żywieniowej dostosowanych do ich potrzeb oraz posiadanej już wiedzy (por. Wykres 3.).

Do ciekawych form edukacji żywieniowej młodzież zaliczyła degustacje (58,33%), festiwale naukowe (38,33%) i warsztaty (35%). Podczas takich zajęć na pewno można przekazywać informacje, jak również ćwiczyć ich praktyczne

zastosowanie, np. przeliczanie kaloryczności potraw, tworzenie list zamienników produktów. Podczas trwania warsztatów można także przyrządzać posiłki. Młodzież zadeklarowała chęć uczestnictwa w kole poświęconym tym zagadnieniom (21,67%) i spotkaniach ze specjalistami (40%).

Być może jest to pomysł na innowacje, nowatorskie zajęcia, jakie warto wprowadzać w szkole. Koło czy warsztaty to forma zajęć o charakterze ciągłym, więc efektywność nauczania jest wyższa. Dodatkowo podczas ich realizacji można współpracować z innymi szkołami (np. podczas międzyszkolnych warsztatów tematycznych), instytucjami, lokalnymi organizacjami czy kołami naukowymi działającymi przy uczelniach, np. SGGW, Wydział Nauk o Żywieniu Człowieka i Konsumpcji.

Jednym ze sposobów realizacji edukacji żywieniowej w szkole mogą być również projekty edukacyjne. Można je połączyć z degustacjami albo zorganizować szkolny festiwal w ramach publicznej prezentacji wyników pracy. Dobrą praktyką we wdrażaniu edukacji żywieniowej są także wspólne drugie śniadania w szkole (Wojnarowska, Oblacińska, 2014). Dają one możliwość



Wykres 3. Deklarowany wpływ informacji żywieniowej na zachowanie
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (2015)

¹ Określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r. poz. 803).

lepszego poznania się młodzieży w sytuacjach pozaedukacyjnych, zwiększenia wiedzy na temat produktów możliwych do wykorzystania przy przyrządzaniu drugiego śniadania, a także zmianę zachowań żywieniowych poprzez naśladownictwo. Dodatkowo pozwalają wychowawcy, który spędza z młodzieżą przerwę śniadaniową, monitorować nawyki żywieniowe uczniów oraz zauważyć ewentualne nieprawidłowości czy zachowania ryzykowne i podjąć odpowiednie kroki w celu zapobiegania im.

Wpływ edukacji żywieniowej na zmianę nawyków

O efektywności procesu edukacyjnego mówimy wtedy, gdy przekazywana wiedza przekłada się na zachowania (Gawęcki, Roszkowski, 2009; Jeżewska-Zychowicz, 2011, 2007; Kołajtis-Dołowy, 2010). W literaturze przedmiotu można znaleźć opisy badań zarówno niewykazujących korelacji między przyrostem wiedzy a zmianami nieprawidłowych zachowań żywieniowych (Kołajtis-Dołowy, 2010; Szczepańska i wsp., 2010), jak i pokazujących zmianę zachowań pod wpływem edukacji

żywieniowej (Jeżewska-Zychowicz, 2011, 2007; Pieniek, 2015). Większość respondentów z gimnazjum (83,33%) zadeklarowała wpływ uzyskanych informacji o żywności i żywieniu na własne zachowania żywieniowe (por. Wykres 4.).

Warto też zauważyć, że niski poziom wiedzy na temat żywności, żywienia i prawidłowego sposobu odżywiania może spowodować brak krytycyzmu wobec otrzymywanych wiadomości. Edukacja żywieniowa powinna być skierowana do wszystkich członków społeczności szkolnej, ale jednocześnie jej formę i zakres przekazywanej wiedzy należy dostosować do wieku odbiorców. Niejednokrotnie młodzież korzysta z porad żywieniowych adresowanych do osób dorosłych, co może mieć negatywny wpływ na ich zdrowie, np. stosowanie diet alternatywnych (Kołajtis-Dołowy, 2010; Jeżewska-Zychowicz, 2011). Jak wynika z badań, rozmowy z rodzicami są częstym źródłem informacji o prawidłowych nawykach żywieniowych (por. Wykres 1.).

Dlatego warto skierować edukację żywieniową nie tylko do dzieci i młodzieży, lecz także do rodziców.

Potwierdzają to badania Pieniek (2015), Jeżewskiej-Zychowicz (2011, 2007), Kołajtis-Dołowy (2010), Zięby (2015).

Jedzenie w szkole – stołówki, sklepiki...

Od września 2015 r. zmiany w zakresie żywienia uczniów objęły obiady i sklepiki szkolne. Rozporządzenie Ministra Zdrowia w tej sprawie (Dz.U. z 2015 r. poz. 1256) radykalnie zmienia: dozwolony asortyment sklepiku szkolnego, menu obiadów szkolnych i dozwolony sposób ich przyrządzania, np. bez dodatku soli.

Dodatkowo brak wcześniejszej informacji na temat planowanych zmian oraz radykalne i szybkie wprowadzenie nakazów i ograniczeń mogło być odebrane przez młodzież bardzo negatywnie. Wśród respondentów były jednak osoby, które dostrzegały pozytywne zmiany. Badani wskazywali następujące dobre i złe strony zmienionych sklepików i stołówek:

Plusy sklepików

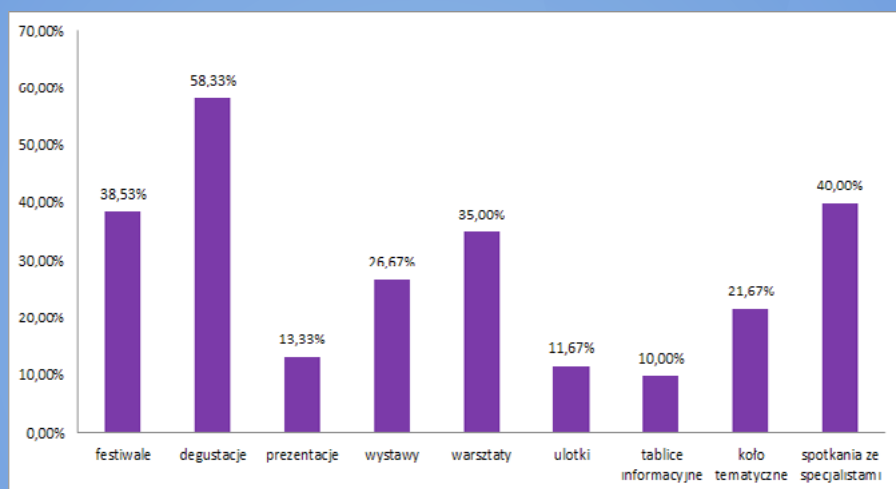
- Wyeliminowanie niezdrowej żywności: 25% odpowiedzi.
 - Nowość w asortymencie – sałatki: 6,67%.
 - Pyszne kanapki: 8,33%.
 - Nowość w asortymencie – soki: 5%.
- Minusy sklepików
- Mniejszy asortyment: 43,33%.
 - Brak drożdżówek: 13,33%.
 - Brak słodyczy: 20%.
 - Wzrost cen: 5%.

Plusy stołówek

- Zdrowsze posiłki: 10%.
- Nowe potrawy: 3,33%.

Minusy stołówek

- Posiłki bez smaku: 18,33%.
- Mniej smaczne jedzenie: 3,33%.
- Trzeba jeść dwudaniowy obiad: 5%.



Wykres 4. Preferowane formy edukacji żywieniowej
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań (2015)



Respondenci jako przyczynę zmian wskazywali wprowadzenie nowych aktów prawnych regulujących zasady żywienia w szkołach (16,67%) i zapobieganie otyłości wśród młodzieży (15%). Zauważali, że wprowadzonym zmianom powinna towarzyszyć systematycznie realizowana edukacja żywieniowa na wysokim poziomie skierowana do dzieci i młodzieży, jak również do nauczycieli i rodziców.

Podsumowanie

Warto rozumieć edukację żywieniową wielopoziomowo. Powinna być prowadzona systematycznie, w atrakcyjnej, angażującej, prowokującej do działań praktycznych formie, gdyż tylko wtedy wykształci i utrwali prawidłowe zachowania żywieniowe. Przekazywane w szkole informacje na temat żywności i żywienia powinny być spójne z przekazem z domu,

dlatego w edukację żywieniową należy włączyć nauczycieli i rodziców. Szkoła i dom to dwa najważniejsze miejsca, w których dzieci i młodzież poprzez obserwację i praktykę kształtują swoje nawyki żywieniowe na całe życie.

Bibliografia

Gawęcki J., Roszkowski W. (red. nauk.), (2009), *Żywność człowieka a zdrowie publiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Gruszka J., Malczyk E., (2012), *Sposób żywienia pacjentów zgłaszających się do gabinetu dietetycznego*, „Bromatologia i Chemia Toksykologiczna” XLV nr 3, s. 619–627. | Jeżewska-Zychowicz M., (2007), *Zachowania żywieniowe i ich uwarunkowania*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW. | Jeżewska-Zychowicz M., (2011), *Zmiana zachowań żywieniowych a profilaktyka zdrowotna*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW. | Kołajtis-Dołowy A., (2010), *Badania uwarunkowań zachowań żywieniowych młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW. | Pachocka L., (2010), *Rola dietetyka w ochronie zdrowia publicznego*, „Żywność Człowieka i Metabolizm” nr 37, 3, s. 202–209. | Pieniek P., (2015), *Możliwość prowadzenia skutecznej edukacji żywieniowej wśród dzieci przedszkolnych*, praca licencjacka, Warszawa: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Wydział Nauk o Żywności Człowieka i Konsumpcji. | Szczepańska E. i wsp., (2010), *Konsumpcja słodczy i napojów wysokosłodzonych w aspekcie występowania otyłości na przykładzie dzieci zamieszkujące obszary miejskie i wiejskie*, „Via Medica” t. 6, nr 2. | Zięba K., (2015), *Znaczenie wiedzy żywieniowej w warunkach częstotliwości spożywania warzyw i owoców*, praca magisterska, Warszawa: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Wydział Nauk o Żywności Człowieka i Konsumpcji. | Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r. poz. 803). | Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dn. 26 sierpnia 2015 r. w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach (Dz.U. z 2015 r. poz. 1256). | Woynarowska B., Oblacińska A., (2014), *Wspólne drugie śniadanie w szkole*, Warszawa: ORE.

Joanna Heropolitańska-Janik

Początkowo związana z Warszawskim Uniwersytetem Medycznym. Jej największą pasją było jednak nauczanie młodzieży. Od 2002 r. pracuje w Gimnazjum nr 112 im. Króla Jana III Sobieskiego w Warszawie jako nauczyciel chemii.

W swojej pracy stara się przekazać pasję do chemii, do nauki, do przeprowadzania doświadczeń – nie tylko chemicznych. Jednocześnie, jako absolwentka Wydziału Nauk o Żywności Człowieka i Konsumpcji SGGW, stara się przekazywać swoją wiedzę na temat żywności i żywienia młodzieży. Od początku w szkole organizuje festiwale połączone z degustacją. Wpłata tematykę żywieniową w naukę chemii. Pięć lat temu poprosiła publiczne szkoły z dzielnicy o współpracę przy organizacji Dzielnicowego Tygodnia „Żywność–Zdrowie”. Akcja ma charakter cykliczny i obejmuje edukację żywieniową, międzyszkolne warsztaty, konkursy wiedzy i plastyczne.

Koordynator programu „Szkoła Promująca Zdrowie”. Autorka kilku publikacji na temat żywności i żywienia w publikacjach fachowych. Píše także do gazet lokalnych – chce, aby informacje o sposobie odżywiania trafiały do jak największej ilości odbiorców.

Uczeń z alergią w szkole

Z myślą o wszystkich osobach mających wpływ na funkcjonowanie chorego ucznia i na poprawę jakości jego życia powstała publikacja *Dziecko przewlekłe chore. Dostosowanie warunków edukacyjnych dla dziecka z alergią*.

Specjaliści i praktycy we współpracy Wydziałem Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych ORE przygotowali poradnik w taki sposób, by jak najlepiej pokazać specyfikę pracy z dzieckiem alergicznym, jako uczniem o specjalnych potrzebach

edukacyjnych. Publikacja zawiera praktyczną wiedzę, która może być drogowskazem dla dyrektorów szkół i przedszkoli, nauczycieli, pedagogów, psychologów oraz rodziców.

[Publikacja do pobrania](#)



Gimnazjaliści i licealiści w internecie – zachowania i bezpieczeństwo

Młodzież korzysta z internetu średnio przez 3 godziny i 40 minut dziennie. Młodzi ludzie łączą się z siecią za pomocą smartfonów, laptopów i komputerów stacjonarnych. Połowa nastolatków jest pewna, że radzi sobie dobrze lub nawet bardzo dobrze z internetem i sprzętem komputerowym. Takie wyniki przyniosło ogólnopolskie badanie „Nastolatki wobec Internetu” zrealizowane na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka i NASK przez Pedagogium WSNS.

„Nastolatki wobec Internetu” – o badaniu

Badanie zostało przeprowadzone od maja do czerwca 2014 r. Ogółem wzięło w nim udział 1 235 uczniów z 50 szkół. Autorzy postawili sobie za cel:

- zbadanie zakresu korzystania z internetu,
- wskazanie celów korzystania z sieci,
- poznanie kompetencji uczniów i roli szkoły w procesie edukacji internetowej.

Zajęli się także kwestią zagrożeń oraz rolą rodziców w poznawaniu internetu przez dzieci i młodzież. kraju. Próba została dobrana metodą losowania warstwowego. Przepytano uczniów drugich klas gimnazjów (561 osób) i drugich klas szkół ponadgimnazjalnych wszystkich typów (674 osoby). Badania miało na celu poznanie postaw, opinii i zachowań młodzieży związanych z korzystaniem z sieci. Duży nacisk w badaniu położono na kwestie bezpieczeństwa.

Badanie to stanowi naturalną konsekwencję wcześniejszych prac i działań podejmowanych przez realizujące je instytucje. Jest także

odповідzią na wyzwania stawiane przez współczesność.

Dziś trudno sobie wyobrazić życie bez internetu, a jego obecność zaznacza się w naszej codzienności na każdym kroku. Młodzi ludzie uważają sieć za oczywisty składnik rzeczywistości, który towarzyszy im od najmłodszych lat. Internet to dla nich miejsce poznawania innych, komunikowania się, sposób spędzania wolnego czasu, to także źródło wiedzy. Na rzecz sieci często rezygnują z innych źródeł informacji i rozrywki.

Wszystko to spowodowało powstanie terminu „internetowi tubylcy” mającego stanowić potwierdzenie i podkreślenie związku nastolatków z siecią. Z drugiej strony pojawiają się także głosy próbujące negować potrzebę i pożytek związany z korzystaniem z internetu przez młodzież. Taki pogląd formułuje m.in. niemiecki specjalista Manfred Spitzer w głośnej książce *Cyfrowa demencja*. W pracy tej stawia tezy podważające sens obecności internetu w procesie edukacji szkolnej i wskazuje na negatywne tego skutki.

Autorzy badania postanowili więc sięgnąć po narzędzia badawcze, by sprawdzić, jakie są dzisiejsze zachowania, opinie, refleksje nastolatków korzystających z sieci. Wyniki badania to przede wszystkim obraz kreślony przez pytanym gimnazjalistów i licealistów. Badacze nie sprawdzali deklarowanych przez uczniów umiejętności, a jedynie – częściowo – stan posiadanej przez nich wiedzy. Nie weryfikowali także opisywanej w badaniu roli nauczycieli. W niczym jednak nie zmniejsza to wagi i walorów uzyskanych rezultatów. To cenny materiał będący zapisem stanu świadomości postrzegania rzeczywistości przez dzisiejszych nastolatków.

Internet jako zjawisko

Na pytanie, kto z badanych korzysta z internetu, odpowiedź jest jasna: wszyscy. Spędzanie czasu w sieci dla młodych ludzi jest oczywiste. Większość – i to przytłaczająca, bo aż 86,2% – deklaruje, że robi to codziennie. Prawie połowa (43,2%) jest online bez przerwy. Im starsi respondenci, tym większa skłonność



do pozostawiania online. Sporadyczne użytkowanie sieci dotyczy w zasadzie pojedynczych osób. Średni czas korzystania z internetu to 3 godziny i 40 minut dziennie. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych ta średnia jest wyższa (por. Wykres 1.).

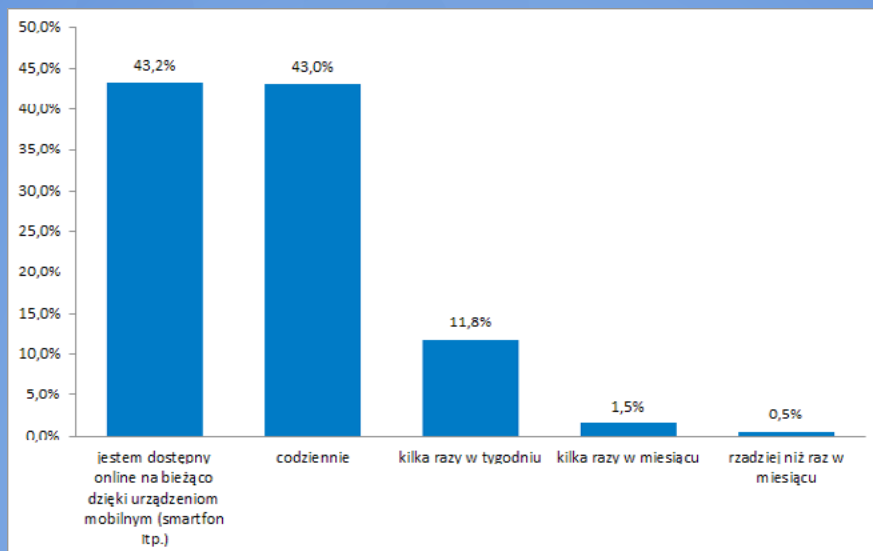
Przygoda z internetem rozpoczyna się w wieku 9 lat i 8 miesięcy. W przypadku gimnazjalistów to 9 lat, w przypadku nieco starszych licealistów – 10 lat.

Do korzystania z internetu wykorzystywane są głównie smartfony (54,3%), laptopy (53,5%) i komputery stacjonarne (51,8%). Interesujące, że komputerami stacjonarnymi zdecydowanie chętniej posługują się chłopcy. Dzieje się tak dlatego, że właśnie ten sprzęt wykorzystywany jest do gier komputerowych.

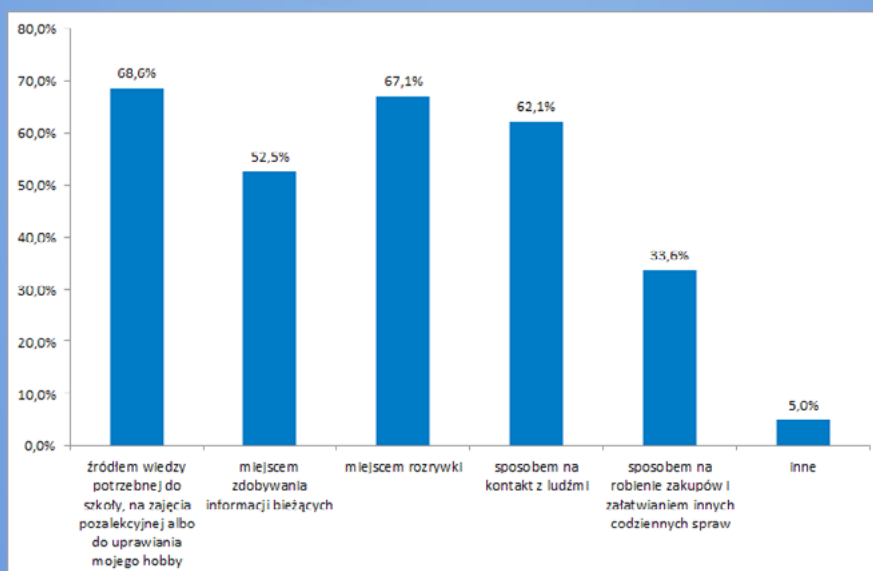
Warto zwrócić uwagę, że dziś nie mówimy już o tym, którzy młodzi ludzie korzystają z sieci, a dyskutujemy o sposobach tego korzystania. Młodzież w przeciwieństwie do starszych pokoleń nie przeżywa zjawiska wykluczenia cyfrowego. Warto także podkreślić rolę urządzeń mobilnych w korzystaniu z sieci – to zjawisko nie dotyczy jedynie młodzieży. Badanie wskazuje także, że im młodsza grupa, tym wcześniejszy moment inicjacji internetowej. Należy zauważyć, że obecnie obcowanie z urządzeniami mobilnymi i siecią zaczyna się jeszcze wcześniej, a takie urządzenia trafiają już w ręce przedszkolaków.

Co młodzież robi w internecie?

Młodzi ludzie deklarują, że internet stanowi dla nich źródło wiedzy potrzebnej w szkole, jest miejscem, gdzie można poświęcać się swojemu hobby (68,6%). Tak samo ważna



Wykres 1. Jak często korzystasz z internetu?



Wykres 2. Czym jest dla ciebie internet?

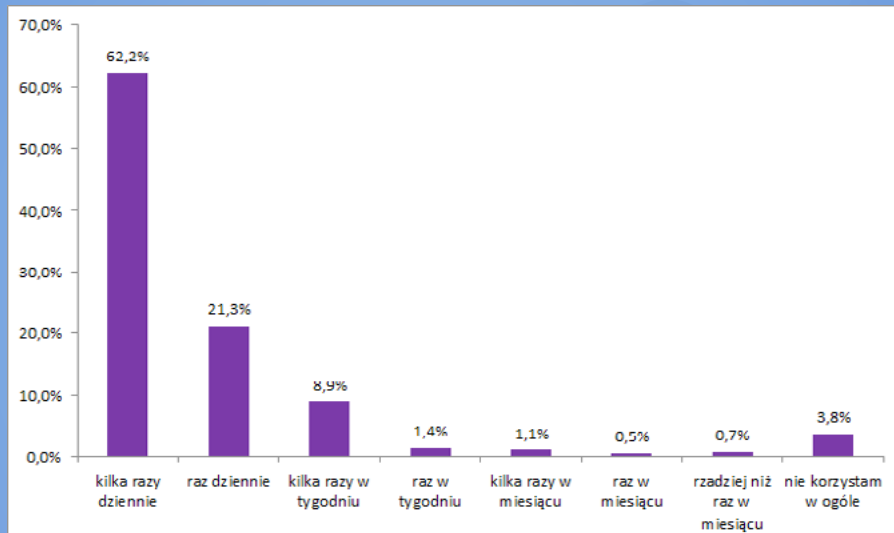
Źródło: opracowanie własne

jest rozrywka oferowana przez sieć (67,1%), na kolejnym miejscu w tej hierarchii jest komunikowanie z innymi (62,1%). Sieć jako źródło bieżących informacji określa nieco mniej respondentów (52,5%).

Sytuacja zmienia się jednak, gdy przyjrzymy się rangom przypisywanym przez nastolatki poszczególnym kategoriom. Okazuje się bowiem, co nie jest zresztą zaskoczeniem, że najwyższą rangę badani przypisują kategoriom „sposób na kontakt z ludźmi” i „miejsce

rozrywki”. Wiedza ma dla nich mniejsze znaczenie (por. Wykres 2.).

Idąc dalej tym tropem, nie możemy być zdziwieni, że młodzież niezwykle często korzysta z serwisów społecznościowych. Kilka razy dziennie robi to ponad połowa (62,2%), a co piąty nastolatek (21,3%) – raz dziennie. Ci, którzy nie korzystają z takich serwisów, są w zdecydowanej mniejszości (3,8%; por. Wykres 3.). Wiek pytanых nie wpływa na wynik, ale co ciekawe – znaczenie ma płeć. Użytkowniczkami



Wykres 3. Czy korzystasz z serwisów społecznościowych?

serwisów społecznościowych częściej są dziewczęta. Królem tych serwisów jest oczywiście Facebook (96,9%), dalej plasuje się YouTube (86,9%).

Aktywność w serwisach społecznościowych to przede wszystkim publikowanie linków do materiałów w innych serwisach (54,1%) i zamieszczanie własnych zdjęć (47,5%). Dziewczęta udostępniają je chętniej niż chłopcy.

Badani wyraźnie dzielą świat relacji na wirtualny i realny. W tym pierwszym sprawy osobiste pojawiają się zdecydowanie rzadziej. Problemy osobiste omawiane są w świecie realnym z kolegami (62,7%), w sieci zdecydowanie rzadziej (28%). Młodzi ludzie chcą się bawić i bawią się w internecie, komunikują się także z innymi. Są w sieci prawie zawsze, ale jednak swoje relacje osobiste budują w świecie realnym, dzięki rzeczywistym kontaktom. Tak więc nieprawdą jest, że życie nastolatków przeniosło się do sieci.

Szkoła i umiejętności

Badani oceniają swoje kompetencje cyfrowe wysoko (51,1%), a nawet bardzo wysoko (23,5%). Źródłem

tych umiejętności jest zdaniem pytanym ich własna praca, samoedukacja (75,2%), pomoc starszego rodzeństwa (25%). Lekcje w szkole jako źródło wiedzy dostrzega niewielu (14,4%), w szczególności w przypadku gimnazjów (11,1%).

Szkolne zajęcia informatyczne oceniane są przez uczniów najczęściej jako przydatne (59%). Młodzi ludzie dowiadują się tu o zagrożeniach w sieci (85,4%), o wykorzystaniu internetu w pracy i nauce (79,2%), netykietce (67,9%), ochronie prywatności (67,4%), zabezpieczeniu sprzętu (59,9%), prawie autorskim (57,6%) i dbałości o bezpieczeństwo w serwisach społecznościowych (56,5%). Kwestie związane z zachowaniami konsumenckimi wskazała jedynie około jedna trzecia badanych (29,7%).

Pytani potwierdzają częste wykorzystywanie technologii informatycznych w szkole (57,3%), ale jednocześnie narzekają, że dzieje się to zbyt rzadko lub wcale (42,7%). Ta ocena w szkołach ponadgimnazjalnych jest zdecydowanie wyższa (62%).

Ocena kompetencji nauczycieli jest zdecydowanie pozytywna i bardzo pozytywna (75,7%). I tu, podobnie jak poprzednio, poziom oceny rośnie wraz z wiekiem respondentów. W szkołach ponadgimnazjalnych jest zdecydowanie lepiej (79,1%) niż w gimnazjach (71,4%), a dziewczęta (82,1%) lepiej oceniają nauczycieli niż chłopcy (68,6%).

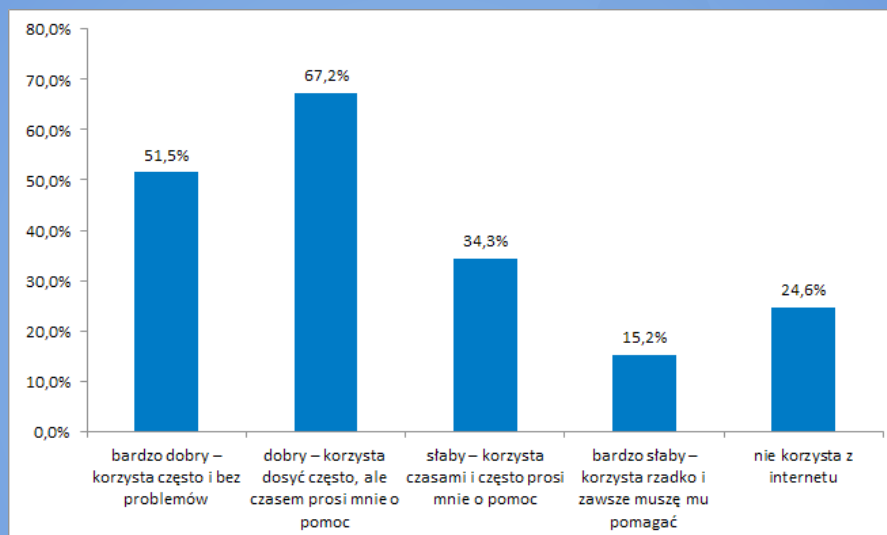
W szkole mamy więc do czynienia z ciekawym zjawiskiem. Z jednej strony uczniowie wysoko oceniają swoich nauczycieli i dobrze postrzegają wykorzystanie nowoczesnych technologii, z drugiej zaś strony odczuwają pewien niedosyt w tym zakresie. Co więcej, okazuje się, że to nie szkoła i nie dorośli dominują w procesie wprowadzania młodych ludzi w świat internetu. Symptomatyczna jest także wysoka ocena własnych kompetencji. Można tu z pewnością zauważyć, niezależnie od obiektywnego stanu rzeczy, że młodzi ludzie z pewnością i bez kompleksów wchodzą w dorosłość.

Internetowe zagrożenia

Badanie sprawdzało także wiedzę na temat bezpieczeństwa w sieci. Wyniki pokazały, że poziom tej wiedzy jest dość dobry, ale kłopoty pojawiają się przy odpowiedzi na pytania o ochronę informacji w serwisach pocztowych oraz prawa autorskie w serwisach społecznościowych.

Interesujące wyniki dotyczą określania dostępności do treści na portalach społecznościowych. Takie materiały są udostępniane przez znaczną grupę badanych (41%). Prawdziwe dane osobowe podaje w internecie za każdym razem większość (57,9%), a w zależności od sytuacji – 39,8% badanych. Tylko 2,3% z nich nigdy nie opublikowało prawdziwych danych.





Wykres 4. Jak określisz stopień sprawności korzystania z komputera i internetu przez twoich rodziców?

Źródło: opracowanie własne

Młodzi ludzie łatwo wchodzą w kontakt w świecie realnym z osobami dorosłymi poznanymi w sieci. Przyznało się do tego 10,6% badanych, ale już 20,5% mówi, że zdarzyło się to ich znajomym. Na to pytanie nie odpowiedziało aż 15,3% uczniów. Należy wnioskować, że w rzeczywistości liczba tych, którzy zdecydowali się na taki kontakt, jest zdecydowanie wyższa niż deklarowane 10,6%. Nastolatki dość często (28,7%) nie informują nikogo o takich spotkaniach. To może wydawać się zaskakujące, gdyż 78,5% z nich deklaruje, że takie spotkania mogą być niebezpieczne.

Seksting jest zjawiskiem, z którym młodzi ludzie stykają się dość często (25,6%), bywają też jego inicjatorami. Tu również trudno określić skalę, bo w badaniu projekcyjnym nastolatki przyznają, znają osoby, które wysyłają zdjęcia intymne (30%), choć sami robią to rzadziej (przyznaje się do tego 4,4%).

Stosunkowo nowym zjawiskiem jest także rozbieranie się przed kamerą internetową. Do otrzymania takich propozycji przyznało się 12,3%, a pozytywnie

na taką ofertę zareagowało 1,9% badanych. Tu również można mówić o prawdopodobnym niedoszacowaniu wyniku.

Warto zauważyć, że mimo stosunkowo dobrego przygotowania teoretycznego i wiedzy o zagrożeniach młodzi ludzie są skłonni podejmować wiele ryzykownych działań. Wynika to z przekonania o zdolności oceny poszczególnych sytuacji, na jakie napotykają, a także z kopiowania zachowań obserwowanych w świecie dorosłych.

Rodzice

Nastolatki stosunkowo dobrze oceniają poziom informatycznych kompetencji rodziców. Poziom „dobry – korzysta dosyć często, ale czasem prosi mnie o pomoc” – 67,2%, „bardzo dobry – korzysta często i bez problemów” – 51,5% (por. Wykres 4.). Im młodszy respondenci, tym lepsza ocena kompetencji rodziców. Dzieje się tak dlatego, że rodzice gimnazjalistów są młodszy, a więc świat internetu i komputerów jest dla nich środowiskiem bardziej naturalnym

niż dla nieco starszych rodziców drugiej części odpowiadających.

Niezależnie od oceny umiejętności rodziców młodzi ludzie twierdzą, że rodzice nie interesują się tym, co ich dzieci robią w internecie (55,6%). Tylko 5,1% deklaruje, że rodzice mają pełną kontrolę nad tym, co robią w sieci. Podstawową metodą kontroli jest rozmowa (62,3%) lub obserwacja profili w serwisach społecznościowych (17%). Zdecydowanie rzadziej wykorzystywana jest kontrola techniczna urządzeń.

Podsumowanie

Badanie „Nastolatki wobec Internetu” pozwoliło na lepsze zrozumienie znaczenia sieci w życiu młodych ludzi. Potwierdziło wielokrotnie formułowaną tezę o stałej obecności internetu w codziennym funkcjonowaniu gimnazjalistów i licealistów. Wyniki tego badania wskazują jednak, że dla nastolatków istnieje także świat realny i że ta realna rzeczywistość odgrywa dla nich ogromną rolę.

Istotnym wskazaniem dla rodziców i nauczycieli powinny być wyniki podkreślające, że w podróżowaniu przez wirtualny świat, w próbie rozumienia i poznawania tego świata, młodym ludziom nie towarzyszy ani dom, ani szkoła. Stanowi to wyzwanie dla procesu edukacji, dla polskiej szkoły, ale i dla rodziców. Uczniowie nie oczekują jednak nachalnej, źle rozumianej dydaktyki – czy dydaktyzmu – a na pewno nie kontrolowania, ale raczej wskazywania drogi i uczenia tego, co ważne.

Obraz wyłaniający się z badania już niedługo będzie domagał się weryfikacji. Dzieje się tak dlatego, że

żyjemy w czasie burzliwych zmian technologicznych i społecznych – cywilizacyjnych. Konieczne więc wydaje się przygotowanie już wkrótce nowego badania, które wskaże, co się zmieniło, a co pozostało, jeśli chodzi o obraz nastolatków funkcjonujących w sieci. Z całą pewnością muszą pojawić się także nowe pytania,

ponieważ internetowa rzeczywistość zmienia się bardzo szybko, na naszych oczach. Rozwiązania, które jeszcze niedawno jawiły się jako nowoczesne, ustępują miejsca jeszcze nowszemu pomysłom. Dobrym tego przykładem jest błyskawicznie rosnąca popularność serwisu Snapchat.

Kluczowym elementem w całym procesie jest jednak wyciągnięcie wniosków z badań i poczynienie koniecznych zmian. Będą one miały istotne znaczenie dla przyszłej kondycji całego społeczeństwa.



Marcin Bochenek, NASK
Manager, specjalista w dziedzinie

marketingu, public relations, edukacji medialnej, internetu, nowych mediów i telewizji, dziennikarz.

Od 2010 r. Dyrektor Projektów Strategicznych Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej (NASK). Wcześniej m.in. dziennikarz „Gazety Krakowskiej”, właściciel firm doradczych i PR. W latach 2004–2010 szef public relations TVP, a następnie członek zarządu odpowiedzialny za proces cyfryzacji. Współtwórca kanałów

TVP Sport i TVP Historia, wprowadzał technologię HD do Telewizji Polskiej.

Autor licznych publikacji prasowych poświęconych polityce, ekonomii i nowoczesnym mediom, m.in. w „Gazecie Krakowskiej”, „Życiu Warszawy”, „Rzeczpospolitej”, „Gazecie Wyborczej”, „Pulsie Biznesu” „Znaku”, „Tygodniku Powszechnym”. Prelegent podczas krajowych i międzynarodowych konferencji, m.in. w Warszawie, Seulu, Arles, Strasburgu.



Czy cyfrowy świat jest dla dzieci bezpieczny?

19 listopada – w Międzynarodowym Dniu Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci – Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak przedstawił podczas konferencji prasowej wyniki badań dotyczące sposobu użytkowania internetu przez dzieci i młodzież oraz potencjalnych zagrożeń, z którymi małoletni mogą się zetknąć w wirtualnej przestrzeni. Badania zostały przeprowadzone na zlecenie Rzecznika i NASK przez PEDAGOGIUM Wyższą Szkołę Nauk Społecznych.

Rzecznik Praw Dziecka podczas konferencji podkreślił, że: „Daje to nam możliwość podjęcia działań na rzecz ograniczania zagrożeń dla dzieci i młodzieży, które mogą

wynikać z wykorzystywania przez nie internetu w codziennym życiu. Takie działania są potrzebne, i to zarówno w sferze edukacyjnej, technologicznej jak i odpowiednich regulacji prawnych”.

Dla dzieci i młodzieży sieć istnieje „od zawsze”, jest dla niej środowiskiem naturalnym, integralną częścią ich życia. Ale czy my, dorośli, wiemy jak nasze dzieci korzystają z internetu? Czy system edukacji, organy ścigania, prawodawcy i w końcu rodzice wiedzą, jak ustrzec młodych ludzi przed zagrożeniami?

Nasze badanie potwierdziło, że nauczyciel może być dla ucznia

osobą znaczącą podczas nauki korzystania z internetu, a jego rady zostaną potraktowane poważnie. Cieszy więc, że nauczyciele już zmieniają swoje metody pracy, bo ponad połowa z nich sięga po urządzenia cyfrowe oraz internet podczas lekcji. Edukacja cyfrowa nie może więc dotyczyć tylko zajęć informatycznych, ale powinna być realizowana na wszystkich szkolnych przedmiotach – zwrócił uwagę prof. dr hab. Marek Konopczyński, rektor uczelni Pedagogium.

[Raport z badania „Nastolatki wobec Internetu”](#)

[Źródło](#)





Jak poradnia w Wejherowie przygotowuje się do wspomagania szkół?

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne od stycznia 2016 r. zaczną realizować nowe zadanie – mają wspomagać szkoły w rozwoju. Już dziś widać, że dla znacznej części pracowników tych instytucji jest to istotne zobowiązanie. Na czym polega planowana zmiana? Co w związku z nią trzeba będzie zrobić? Jak się do niej przygotować? Te pytania nurtują wielu pracowników tych placówek, zaś dla poradni, które do tej pory zajmowały się przede wszystkim pracą z dziećmi i młodzieżą, mają one szczególne znaczenie.

Powiatowy Zespół Poradni w Wejherowie składa się z dwóch jednostek działających w tym samym powiecie: w trzech dużych miastach oraz na terenie siedmiu gmin. W powiecie wejherowskim – w przeciwieństwie do tendencji krajowych – od lat wzrasta liczba mieszkańców (wynosi obecnie blisko 208 tys.). Tym samym zwiększa się liczba dzieci i młodzieży objętych pomocą poradni. To, zdaniem dyrektora Powiatowego Zespołu Poradni, stanowi poważne wyzwanie, zwłaszcza wobec obowiązku wspomagania szkoły, rozumianego jako stała i długofalowa współpraca z dyrektorem i nauczycielami, a nie tylko udzielanie indywidualnej pomocy dzieciom¹.

Mimo specyfiki organizacyjnej, a także wielu obaw, jakie towarzyszą pracownikom wobec wprowadzanych obecnie zmian, poradnia w Wejherowie może służyć innym placówkom w Polsce

swym doświadczeniem w zakresie kompleksowego wspomagania szkół i być dla nich dobrym przykładem.

Coraz więcej uczniów w powiecie wejherowskim wymaga pomocy psychologicznej. Pracownikom poradni trudno nadążyć z diagnozowaniem i wydawaniem orzeczeń. Nie jest łatwo wywiązywać się ze wszystkich nałożonych zobowiązań i jednocześnie reagować na inne oczekiwania dzieci, ich rodziców i nauczycieli. Dlatego też z dużym niepokojem patrzą na kolejne zalecenia władz oświatowych, w tym także na wspomaganie szkoły. Zastanawiają się, czy posiadają właściwe kompetencje, aby je dobrze wypełnić. Obawiają się, że będą musieli robić to, na czym się nie znają.

Od czego zaczęły się zmiany?

Wejherowska poradnia od kilku lat przygotowywała się do nowych zadań. Część pracowników wzięła udział w szkoleniu, w trakcie którego poznali swoją nową rolę. „Udział w zajęciach pozwolił mi spojrzeć na nasz zespół z innej niż dotychczas

perspektywy. Okazało się, że w naszym zespole znalazły się osoby ciekawe nowych zadań i chętne, aby się z nimi mierzyć” – mówi dyrektor poradni.

W czasie zajęć pracownicy poradni uczyli się, jak przeprowadzać diagnozę potrzeb szkoły, jak rozmawiać z dyrekcją i nauczycielami szkół, wypracowywać z nimi propozycje zmian. Nawiązali również współpracę z instytucjami, które tak samo jak one od nowego roku są zobowiązane do wspomagania szkół, na innych niż do tej pory zasadach.

Współpraca z filią Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku stała się ważnym elementem w planowaniu nowych zadań. Pracownicy poradni byli zaskoczeni, jak szeroką ofertę dla szkół i nauczycieli ma biblioteka. Okazało się, że jest wiele wspólnych obszarów i okazji do działania razem. Zaczęło się od zajęć dla nauczycielek z edukacji wczesnoszkolnej, prowadzonych przez jednego z psychologów w ramach sieci współpracy i samokształcenia organizowanej przez bibliotekę.

¹ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, par. 10 (Dz.U. z 2013 r. poz. 199).

Sieci współpracy i samokształcenia – nowa forma doskonalenia nauczycieli

Sieci współpracy i samokształcenia nie są nowością dla pracowników poradni, którzy posiadają wieloletnie doświadczenia z prowadzenia grup wsparcia. Postanowiono, że w Wejherowie i Rumii zostaną uruchomione sieci dla specjalistów: psychologów, pedagogów, logopedów oraz doradców zawodowych, a tematami ich pracy będą zagadnienia szczególnie ważne dla nauczycieli z terenu powiatu. Logopedzi zajęli się pracą z dziećmi z niepełnością mowy, rozważali możliwość diagnozy i terapii. Psychologowie, związani z gimnazjami, podjęli wyzwanie i postanowili przyjrzeć się młodzieży w okresie adolescencji i rozpoczęli pracę metodą studium przypadków. Druga grupa, związana ze szkołami podstawowymi, zajęła się kompetencjami wychowawczymi niezbędnymi w szkole.

Sieci były organizowane zgodnie z następującymi krokami:

- Pierwszy krok to zainicjowanie pracy sieci. Z zaproszeniem

zwrócono się do większości osób, z którymi już kiedyś pracowano. Dobry wizerunek placówki i wcześniejsze doświadczenia sprawiły, że na zaproszenie odpowiedziały przede wszystkim osoby naprawdę zainteresowane i chętne do wspólnego działania.

- Kolejny krok to rozpoznanie potrzeb. Z reguły dokonywano go „w boju”. Uczestnikom sieci zależało przede wszystkim, aby poznać konkretne rozwiązania sytuacji, z jakimi się spotykają w szkołach. Analizowano przypadki zachowań agresywnych uczniów oraz zachowań prowokacyjnych wobec nauczycieli. Zastanawiano się, co może je powodować i w jaki sposób można sobie z nimi najskuteczniej radzić.
- Następnym krokiem było omawianie wybranych zagadnień. Nauczyciele przygotowywali opisy przypadków, które zdarzają im się w pracy. Przedstawiali kontekst zachowań uczniów, ich przyczyny oraz podejmowane działania. Grupa zastanawiała się nad pytaniami, jakie warto sobie postawić, oraz nad rozwiązaniami, jakie należy zastosować.

- Ostatnie spotkanie było poświęcone podsumowaniu i ewaluacji działań sieci, podejmowanych w czasie całego roku. Okazało się, że najbardziej inspirujące były omawianie konkretnych przypadków i praca nad własnymi praktykami. Wartościowe były też zajęcia z udziałem specjalistów, czego przykładem może być zaproszenie na spotkanie lekarza psychiatry, który w profesjonalny sposób odniósł się do jednego z przypadków omawianych przez uczestników sieci.

Wspieranie szkół poprzez szkolenia i doradztwo

Zespół poradni w Wejherowie posiada bogate doświadczenia w zakresie działań szkoleniowych i doradczych. Organizowane od lat warsztaty dla nauczycieli są dla pracowników świetną okazją do dzielenia się swoją specjalistyczną wiedzą. Dotychczas odbyły się następujące warsztaty: „Jak pracować z dzieckiem z różnymi niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej?”, „Uczeń trudny wyzwaniem dla nauczyciela”, „Metody aktywizujące”, „Kreatywne metody w nauczaniu”. Ich celem jest wspieranie nauczycieli i wychowawców w pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych.

Przygotowując się do nowej roli, dyrekcja poradni postanowiła wykorzystać swoją wiedzę i doświadczenia w pracy z jedną z placówek z terenu powiatu. Wybrano szkołę, która potrzebowała pomocy w zakresie pracy wychowawczej. Pierwotnie zakładano, że wystarczy zaproponować nauczycielom warsztaty ze skutecznych metod wychowawczych. Tymczasem problem tej szkoły okazał się bardziej



złożony. Okazało się, że nie wystarczy pokazać nauczycielom, jak pracować z nowymi metodami i narzędziami. Należało natomiast wpłynąć na ich postawy, wzajemne relacje oraz sposoby komunikowania się. Dzięki temu poradnia mogła zaproponować zajęcia, które były pomocne dla nauczycieli i zmieniły sposoby ich współpracy, co miało ogromny wpływ na pracę z uczniami.

Co dalej ze wspomaganiem w Wejherowie?

Dyrekcja Zespołu Poradni, wychodząc z założenia, że nie można wspierać innych w rozwoju, jeśli samemu nie podda się temu procesowi, postanowiła przeprowadzić w swoich placówkach działania rozwojowe. Na początku poradnie przeprowadzą diagnozę potrzeb, wybiorą priorytety, określą cele i zaplanują ścieżkę ich osiągnięcia, a następnie zorganizują szkolenia i konsultacje związane z wdrażaniem nowych rozwiązań. Planują też badanie efektywności podejmowanych działań.

W ten sposób chcą przyjrzeć się dotychczasowym zadaniom poradni, zastanowić się nad ich celowością, czasochłonnością oraz skutecznością. Zależy im, aby na tej podstawie można było podjąć decyzje, co należy kontynuować, co zmodyfikować, a z czego trzeba zrezygnować, aby prowadząc obowiązkowe zadania statutowe, móc zainicjować potrzebną zmianę w sposobie pracy poradni

i lepiej pomagać szkołom. Niezbędne jest również uzgodnienie zasad i zakresu nowych działań z organem prowadzącym, a także nawiązanie współpracy z wojewódzką placówką doskonalenia nauczycieli w Gdańsku.

Podsumowanie

Opisane działania są dobrym materiałem do refleksji na temat roli poradni psychologiczno-pedagogicznych we wspomaganiu szkół. Mogą stanowić podpowiedź, w jaki sposób realizować nowe zadania.

Warto zwrócić uwagę na następujące kwestie:

- Aby móc wspierać innych w procesie rozwoju, poradnia sama musi stać się organizacją uczącą, to znaczy stworzyć swoim pracownikom warunki do skutecznego działania opartego na procesie wzajemnego uczenia się.
- Konieczna jest współpraca poradni z innymi placówkami wspomagania funkcjonującymi na terenie danego powiatu.
- Należy przyjrzeć się kompetencjom pracowników pod kątem nowych zadań i dopiero na tej podstawie podjąć decyzję, kto i w jaki sposób może wypełnić nowe role.
- Trzeba przeprowadzić analizę potrzeb szkół, które współpracują z poradnią. Dopiero znając szkoły, ich kontekst, zadania i specyfikę, poradnia może proponować długofalowe działania wspierające.



Jarosław Kordziński

Trener, mediator, autor licznych książek i publikacji na temat oświaty oraz rozwoju osobistego.

Właściciel Centrum Komunikacji i Mediacji AKADEMIA DIALOGU – organizacji zajmującej się inicjowaniem i wdrażaniem nowych rozwiązań głównie w systemie oświaty, zarówno na poziomie poszczególnych placówek, jak i w obszarach zarządzanych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Przez wiele lat dyrektor Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku funkcjonującego jako jednostka łącząca pedagogiczną bibliotekę wojewódzką z placówką doskonalenia nauczycieli.

Od 2008 r. ekspert w zespołach działających przy Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz Ośrodku Rozwoju Edukacji na rzecz modernizacji systemu wspomagania rozwoju szkół.



Katarzyna Leśniewska

Pedagog specjalny, pracownik ORE.

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

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

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



Jak pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zadania szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej

Do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Prawo gwarantuje im możliwość kształcenia w warunkach, które są dostosowane do ich predyspozycji oraz potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Właściwe rozpoznawanie tych wymogów i tworzenie odpowiedniego środowiska uczenia się to trudne zadanie szkoły. Bez specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej często niemożliwe do zrealizowania. Dlatego też szkole tak bardzo potrzebne jest wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznej, a nauczycielom – bliska współpraca ze specjalistami z tych placówek.

Często nauczyciele zachęcają rodzica do zgłoszenia się z dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu przeprowadzenia pogłębionej diagnozy. Część rodziców sama kieruje się do specjalistów z prośbą o wsparcie. W taki sposób do poradni trafia bardzo duża grupa uczniów. Pracownicy poradni nie nadążają z diagnozowaniem i wywiązywaniem się z innych zobowiązań nałożonych na nich przez instytucje. Rodzice skarżą się na długi okres oczekiwania na diagnozę. A kiedy wreszcie udaje się przebrnąć przez wszystkie procedury, problem wcale się nie kończy.

Okazuje się, że opinie i orzeczenia wydawane przez poradnie nie są wystarczającą pomocą dla nauczycieli, nie spełniają ich oczekiwań, brakuje w nich konkretnych wskazówek do pracy dydaktycznej i wychowawczej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole (Fila i in., 2015, s. 6).

Ten opis sytuacji – być może nieco uproszczony – obrazuje, jak wielka jest potrzeba szkoły w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak niezbędna jest zmiana dotychczasowych praktyk. Na pierwszy plan wysuwa się konieczność odejścia od działań o charakterze incydentalnym. Szkoły potrzebują systematycznego wsparcia, dzięki któremu będą mogły z jednej strony budować długofalowe strategie działania, a z drugiej wprowadzać autentyczne zmiany w obszarze pracy z dziećmi wymagającymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Taki sposób myślenia wymaga rzetelnego diagnozowania sytuacji każdej placówki w związku z obecnością uczniów ze SPE, określania, co jest dla danego środowiska szczególnie trudne, poszukiwania skutecznych sposobów realizacji zadań oraz rozwiązań organizacyjnych, które będą służyć całej społeczności.

Istotnym elementem jest doskonalenie nauczycieli – wpisane w potrzeby szkoły i uczniów, którzy

uczą się w tej szkole. Przy czym nie chodzi o doskonalenie rozumiane jako odbywanie wielu szkoleń, lecz jako wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności do wprowadzania zmian w pracy całej szkoły i pojedynczych nauczycieli.

Nowe zadanie – wspomaganie szkół

Zadaniem poradni jest diagnoza dzieci i młodzieży, udzielanie im i ich rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzenie profilaktyki i wspieranie przedszkoli szkół i placówek w wychowawczej, opiekuńczej i edukacyjnej funkcji (w tym w organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rozwiązywaniu problemów wychowawczych itp.). Od stycznia 2016 r. poradnie mają jeszcze jedno zadanie: wspomaganie szkół.

Zgodnie z zapisami prawa wspomaganie polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań, mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub

placówki. Obok dotychczasowych zadań pracownicy poradni będą zobowiązani do bliskiej współpracy z nauczycielami, doskonalenia ich kompetencji, wspierania ich w pracy – np. pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pracy wychowawczej czy współpracy z rodzicami.

Dla wielu pracowników poradni konieczna jest więc zmiana dotychczasowego sposobu pracy i większe zintegrowanie innych wykonywanych przez siebie zadań z życiem przedszkola czy szkoły. Dla szkoły zmiana zapisów prawa oznacza możliwość diagnozy pracy placówki (a nie tylko pojedynczego ucznia), podnoszenia kompetencji nauczycieli, wprowadzania zmian w pracy szkoły ze specjalistyczną pomocą pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Skoro regulacje prawne dają szkole możliwość korzystania ze wsparcia poradni, pozostaje zadać sobie pytanie, jak to mogłoby wyglądać. Oczywiście jest, że poradnia nie zastąpi szkoły w wykonywaniu jej zadań. Równocześnie bez współdziałania łatwo sobie wyobrazić sytuację, w której pomoc udzielana w szkole i poradni bądź to powiela się (np. dziecko korzysta z pomocy logopedycznej w obu miejscach), bądź pozostają obszary, w których dziecko pomocy nie otrzymuje (np. brakuje oferty wsparcia dla rodziców dziecka).

Równocześnie wsparcie ze strony poradni nie może ograniczać się do rozmów dotyczących pojedynczego dziecka. Każdy dyrektor szkoły, jako osoba odpowiedzialna za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest świadomy, że działanie to nie ogranicza się do prostej sumy problemów związanych

z poszczególnymi dziećmi. W grę wchodzi kwestie organizacji pracy szkoły i poszczególnych nauczycieli, dostosowania środków dydaktycznych, a niekiedy także budynku i otoczenia szkoły. Obecność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rodzi różnorodne interakcje między członkami całej społeczności szkolnej (uczniami, nauczycielami, rodzicami, pracownikami niepedagogicznymi). Zatem na wyzwania związane z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej trzeba patrzeć jakby z lotu ptaka, obejmując perspektywę całej szkoły. W tym zakresie pomocą może służyć pracownik poradni, który podejmie się roli wspomagającej.

Rola pracowników poradni we wspomaganiu pracy szkoły

Pracownicy poradni są ważnym zapleczem dla szkoły. Mają wiedzę wynikającą z diagnozy poszczególnych uczniów (*nomen omen* ta diagnoza i zalecenia będą tym wartościowsze, im lepiej pracownik poradni będzie widział, jak funkcjonuje dziecko w środowisku swojej szkoły). Ich obecność w szkole może uprościć pewne działania diagnostyczne, bowiem właściwie poprowadzone rozpoznanie wskaże tych uczniów, którzy rzeczywiście potrzebują pogłębionej diagnozy.

Pracownicy poradni mogą stanowić wsparcie dla szkoły w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości dzieci lub młodzieży, ale także pomóc diagnozować wyzwania pojawiające się w związku z obecnością uczniów ze specjalnymi potrzebami, analizować przyczyny problemów. Jeśli mamy w szkole osoby z nadpobudliwością i z zespołem Aspergera, które

wywołują konflikty w społeczności uczniowskiej, to pracownik poradni może towarzyszyć szkole w rozpoznaniu, czy jest to problem zaczynający się w momencie doboru uczniów do klas, czy przyczyną jest niedostatecznie efektywna opieka spowodowana kwestiami organizacyjnymi (np. dyżury na przerwach, organizacja przestrzeni szkoły) lub kompetencyjnymi (np. wiedza, doświadczenie i umiejętności poszczególnych nauczycieli i specjalistów), a może niespójnością działań (np. brak strategii reagowania na powtarzające się zachowania uczniów) albo złym nastawieniem poszczególnych członków społeczności szkolnej (np. stereotypowym lub wrogim postrzeganiem uczniów z dysfunkcjami przez nauczycieli, uczniów bądź rodziców) itd.

Drugim etapem pracy powinno być wspólne przyjrzenie się, jakie zmiany są konieczne, co w pierwszej kolejności powinno zostać zmodyfikowane, aby pomoc psychologiczno-pedagogiczna była skuteczniejsza. Przy czym warto mocno podkreślić, że to wcale nie oznacza, że szkoła buduje ofertę pomocy od początku. Być może właśnie na przestrzeni ostatnich trzech lat polepszyły się wyniki edukacyjne uczniów. Szkoła odniosła sukces. Wprowadzono zmiany i działania, które okazały się skuteczne. Natomiast nauczyciele zauważają, że nadal jest grupa uczniów, którzy mają poważne kłopoty edukacyjne. Ich zadaniem jest więc rozpoznanie, które grupy uczniów nie osiągają sukcesów i dlaczego. Taka diagnoza pozwoli ukierunkować pracę szkoły tak, aby eliminować czynniki utrudniające naukę tym uczniom, rozwijać czynniki sprzyjające i skutecznie ich wspierać. Współpraca

z pracownikiem poradni na tym etapie będzie polegała na rozmowie, dzięki której łatwiej dotknie się istoty problemu, dostrzeże czynniki dotychczas niezauważone przez szkołę.

Kolejny etap to zaplanowanie i wprowadzenie konkretnych zmian w szkole. Być może okaże się, że nauczyciele powinni wziąć udział w szkoleniach, konsultacjach – tu wsparciem może okazać się wiedza specjalistyczna pracowników poradni. Dodatkowo jest to niepowtarzalna okazja, żeby stworzyć spójną ofertę pomocy poradni i szkoły, podzielić się zadaniami, przeanalizować możliwości. Zarówno szkoła, jak i poradnia udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dlatego warto więc łączyć siły. Poradnia ma wspomagać edukacyjną, wychowawczą i opiekuńczą rolę szkoły – to okazja do określenia, jakiej pomocy w tym zakresie będą potrzebować pracownicy szkoły, i szansa na realizację tego wsparcia w sposób systematyczny (a nie w formie pojedynczych, „wyizolowanych” szkoleń – jak to często dotychczas się odbywało).

Natomiast najważniejszą rolą pracownika prowadzącego wspomaganie na tym etapie będzie

podtrzymywanie pracowników szkoły w zmianach (wdrażaniu nowych strategii pracy) i wspólnym uważnym śledzeniu, które zmiany okazują się skuteczne. Ważne jest, aby zespół nauczycieli miał odwagę otwarcie rozmawiać o tym, co się udaje, a co nie. Tylko w taki sposób można sprawdzić efektywność podejmowanych wysiłków. Obecność pracownika poradni ma pomóc nauczycielom w analizowaniu doświadczeń i poprawie sposobów pracy.

I wreszcie ostatni etap posumowania i refleksji, która będzie służyła planowaniu dalszej pracy nauczycieli. Być może już samodzielnej, bez tak intensywnej współpracy z poradnią. Pracownicy szkoły i poradni pracowali wspólnie przez dłuższy czas (przez rok, może dłużej), a teraz wspólnie zastanawiają się, jakie cele udało się zrealizować. Szkoła ma szansę wyciągnąć wnioski oraz wybrać drogę dalszego rozwoju.

Zyski z takiego sposobu pracy są dość jednoznaczne – szkoła przechodzi od działań incydentalnych do systematycznych, w związku z czym pracuje bardziej efektywnie. Otrzymuje znacznie głębsze wsparcie niż tylko zapisy w dokumentach przygotowanych przez poradnię

(orzeczeniach i opiniach). Poradnia może formułować zalecenia do pracy z uczniami w sposób bardziej adekwatny do rzeczywistości konkretnej szkoły i bierze odpowiedzialność za wsparcie szkoły w realizacji tych zaleceń. Działanie staje się kompleksowe, a dyrektor i rada pedagogiczna stają się kreatorami procesu zmian i mogą prowadzić działania rozwojowe w swojej placówce.



Katarzyna Leśniewska

Pedagog specjalny, pracownik ORE.

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

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

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

Bibliografia

Fila J., Matuszczak K., Rybińska A., Wasilewska O., Zielonka P., (2015), *Raport z ewaluacji bieżącej projektów konkursowych Działania 3.5 POKL. Uwarunkowania i efekty wspomagania pracy szkół i przedszkoli*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

starości: powolnością ruchów, nieustannym bólem, niemożnością zaczerpnięcia tchu.

Perspektywa końca wzmaga głód doznań, przyspiesza dojrzewanie, ułatwia dokonywanie wyborów, tak jak w przypadku chorego na białaczkę bohatera *Oskara i pani Róży* Érica-Emmanuela Schmitta, który w ciągu kilku dni przeżył kilkadziesiąt lat swojego życia. Pytanie o dalsze losy bohaterki powieści *Gwiazd naszych win* jest bezzasadne – odpowiedź wydaje się oczywista. Jednak skonfrontowani z faktem, że Hazel niewątpliwie czeka śmierć, na chwilę uświadamiamy sobie prawdę inną – nas też ona czeka. I tak jak umieranie Hazel Grace Lancaster jest skutkiem ubocznym jej choroby, tak każde życie jest skutkiem ubocznym umierania.

Dobry, zły dorosły

Duet norweskich twórców książek obrazkowych – Gro Dahle'a i Sveina Nyhusa – bez wahania można nazwać artystami spod znaku tematów trudnych. Utwory ich autorstwa wzbudzają spore kontrowersje, w bibliotekach stawiane są zazwyczaj na półkach niedostępnych rękami młodszych czytelników. Ich bohaterami są dzieci, w których życiu coś idzie nie tak. Tym czymś są dorośli – czuli opiekunowie, istoty najbliższe, najukochańsze, ale też władcy absolutni, od których działań zależy cała dziecięca rzeczywistość.

Włosy mamy opowiadają o małej Emmie, której mama, najlepsza i najpiękniejsza na świecie (bo jest mamą Emmy), huśta się z nią na huśtawce, śmiejąc się w słońcu. Pewnego dnia słoneczna rzeczywistość się zmienia. Mama nie wstaje z łóżka, nie przygotowuje córce śniadania, tylko płacze.

Z perspektywy Emmy nieustanny ten płacz sprawia, że mieszkanie szarzeje i wilgotnieje, a włosy mamy, które wzbudzały radość i zachwyt córki, rozrastają się w sposób niekontrolowany, dusząc wszystko wokół. Zmiana dzieje się nagle, bez zapowiedzi. Emma nie zna jej przyczyny, zaczyna szukać jej w sobie.

Również Boj, bohater książki obrazkowej *Zły pan*, w sobie szuka przyczyny nieszczęść, które dzieją się wokół. Jego rzeczywistość ma dwa punkty odniesienia – tatę i mamę. Tata jest duży i miły, ale ma zaczerwienione kłykcie. Codziennosc chłopca wypełniona jest pytaniami: czy tata jest zadowolony? Czy jest spokojny? Od odpowiedzi zależy wszystko: zachowanie mamy, jej nastrój, to czy będzie się śmiała w najładniejszej sukience, czy może zostanie zmuszona, by w geście rozpaczki zasłonić sobą drzwi do pokoju Boja. Również to, czy Boj będzie mógł normalnie funkcjonować, czy też może będzie musiał być cicho, tak cicho, żeby ani słowa, ani nawet oddech nie stały się hałasem potencjalnie wyzwajającym ukrytego w tacie złego pana.

Zarówno Boj, jak i Emma są bezsilni wobec rzeczywistości dorosłych, zbyt nieprzewidywalnej, by mogli czuć się bezpiecznie. Oboje jednak starają się coś zmienić i podejmują akcję ratunkową. Emma postanawia zaprowadzić porządek w splątanych, żyjących własnym życiem włosach mamy. Dzielnie wkracza w ich gęstwinę uzbrojona w szczotkę wyciągniętą z maminie toaletki. Boj pisze list do króla. Akt odwagi nie zostaje bez odpowiedzi. Emmie pomaga napotkany w gąszczu włosów tajemniczy brodaty pan, który grabiąc kolejne pasma opowiada jej o supłach myśli i węzłach emocji oraz o tym, że odpowiedzialność

za to, co się z mamą dzieje, nie spoczywa na jej, Emmy, barkach. Pomaga znaleźć wyjście z lasu włosów i zapewnia, że niedługo znów wszystko będzie dobrze. I rzeczywiście nadchodzi dzień, kiedy mama i Emma przytulone huśtają się na huśtawce, a włosy mamy śmieją się i tańczą w słońcu. W przypadku Boja rzeczywistość zmienia się, kiedy pewnego dnia w drzwiach pojawia się król w koronie. Wchodzi do domu i mówi Bojowi, że nie jest winą dziecka to, jak zachowuje się tata. Zmusza tatę do klęknienia przed synem i przeprosin, następnie zaś zabiera go do siebie, do wielkiego ogrodu, w którym tata nauczył się, jak postępować ze złym panem.

Obie książki wykorzystują tę samą, baśniową strukturę zakończenia, bez trudu dającą się rozpoznać jako element przynależny narracjom przeznaczonym dla dzieci. Bohater spotyka na swej drodze potężnego pomocnika, który ma moc odwracania złego losu. Dzięki niemu harmonia wraca do świata przedstawionego. Emma huśta się więc otoczona ciepłymi ramionami roześmianej mamy, a Boj odwiedza odmienionego tatę i skacze z gałęzi drzewa bez strachu, bo wie, że ten nowy tata zawsze będzie czuwał, by w porę go złapać.

Doświadczony (dorośli?) czytelnik nie czuje się jednak uspokojony. Brak tu jednoznacznych zapewnień, że mama Emmy już nigdy nie podda się tajemniczej niemocy. Nie wiadomo, czy odwiedziny króla zdarzyły się naprawdę, czy też były owocem wyobraźni Boja. Być może to nie król, tylko dobrodusznia sąsiadka w czerwonej kurtce wpłynęła na bieg wydarzeń, a tata dzięki jej interwencji poszedł na terapię. A może wszystko jest jak było, tylko Boj jeszcze bardziej zamknął się w sobie i bezsilny wobec



nieprzyjemnej rzeczywistości sam dla siebie tworzy alternatywne, miłsze scenariusze.

Przyjęta w obu książkach perspektywa dziecka pozwala uwypuklić tragiczny węzeł gordyjski splątanych ze sobą niepewności świata i poczucia winy. Niepewność świata, który w każdej chwili może runąć, sprawia, że poczucie bezpieczeństwa znika i dziecko nie może się zapomnieć, być sobą, Emmą albo Bojem. Zmuszone jest bezustannie kontrolować to, co mówi, jak mówi, jak chodzi, co robi. Kontrola taka z definicji skazana jest na niepowodzenie, a skłonność do szukania wzorców przyczynowo-skutkowych sprawia, że rodzi się poczucie winy. „To moja wina” – myślą Emma i Boj, a także

inni bohaterowie pary norweskich twórców. Nie zaznają ulgi, dopóki ktoś nie uwolni ich magicznym zaklęciem: „to nie twoja wina”. Ważny i potrzebny przekaz odbiera zatem podwójny czytelnik tych utworów. „To nie twoja wina” – czyta odbiorca dziecięcy. „To nie dziecka wina” – czyta odbiorca dorosły.

Czytajmy książki zbójckie!

Nawiązując do *Dziadów* Mickiewicza, Grzegorz Leszczyński lektury „poruszające do głębi, wyprowadzające z rytmu codzienności, zmieniające świat” nazywa zbójckimi i stwierdza: „Niezależnie od wieku, niezależnie od tego, czy mamy lat kilka, kilkanaście czy kilkadziesiąt – tylko takie książki warto czytać. Książki zbójckie. Na

inne szkoda czasu” (Leszczyński, 2007, s. 7). John Green, Gro Dahle, Svein Nyhus, a także Shaun Tan, autor znakomitej powieści graficznej o przymusowej emigracji *Przybysz*, Wolf Elbruch z jego *Gęś, śmiercią i tulipanem* – obrazkowym traktatem o śmierci, wreszcie Ewa Przybylska, która niedawno napisała przejmującą opowieść o wykluczeniu *Most nad Missisipi*: wszyscy oni tworzą książki zbójckie. Czytajmy je. Niezależnie, czy mamy lat kilka, kilkanaście czy kilkadziesiąt.



Anna Maria Czernow

Badaczka literatury dla dzieci i młodzieży oraz krytyczka literacka.

Wykłada na studiach podyplomowych „Literatura i książka dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności” (Uniwersytet Warszawski).

Od kwietnia 2015 r. jest prezeską Polskiej Sekcji IBBY.

Bibliografia

Dahle G. i Nyhus S., (2010), *Włosy mamy*, Gdańsk: Wydawnictwo Eneduerabe. | Dahle G. i Nyhus S., (2013), *Zły pan*, Gdańsk: Wydawnictwo Eneduerabe. | Elbruch W., (2008), *Gęś, śmierć i tulipan*, Warszawa: Hokus-Pokus. | Green J., (2014), *Gwiazd naszych win*, Wrocław: Bukowy Las. | Leszczyński G., (2007), *Magiczna biblioteka. Zbójckie książki młodego wieku*, Warszawa: [Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej](#). | Przybylska E., (2012), *Most nad Missisipi*, Łódź: Akapit Press. | Schmitt É.-E., (2004), *Oskar i pani Róża*, Kraków: Znak. | Tan S., (2015), *Przybysz*, Warszawa: Kultura Gniewu.



Zwycięzcy konkursu „Książki naszych marzeń”

– Dziękuję wszystkim za udział w naszym konkursie. Wszystkie filmy były bardzo ciekawe, dobrze zrobione. Duże zainteresowanie, jakim cieszył się konkurs, przede wszystkim udowodniło, że chcecie

czytać! – powiedziała na gali finałowej Joanna Kluzik-Rostkowska.

Przy ocenie nadesłanych filmów komisja konkursowa brała pod uwagę m.in. stopień zaangażowania

społeczności szkolnej w realizację nagrania, pomysłowość uczniów oraz oryginalność wykonania.

[Lista nagrodzonych i źródło](#)



Warsztaty edukacji rówieśniczej – projekt „MyWay”

Projekt „MyWay”, realizowany w ramach programu Unii Europejskiej „Leonardo da Vinci – Transfer Innowacji”, poświęcony jest poszukiwaniom efektywnych metod zapobiegania wykluczeniu społecznemu młodych ludzi niepodjęających nauki szkolnej, nieuczestniczących w szkoleniach ani niepracujących zawodowo (grupa osób określana jako NEET – *not in employment, education or training*). Zadanie to obejmowało szereg warsztatów, w trakcie których adoptowano do polskich warunków, udoskonalano i weryfikowano austriacką koncepcję coachingu dla młodzieży (Youth Coaching), wzbogaconą o elementy edukacji rówieśniczej.

Do uczestnictwa w pierwszym warsztacie zaproszono młodych ludzi, którzy byli zainteresowani możliwością udzielania pomocy i wsparcia rówieśnikom poprzez prowadzenie z nimi warsztatów edukacji rówieśniczej w oparciu o koncepcję Youth Coaching. W Polsce do udziału zgłosiło się sześć dziewcząt.

Zadaniem uczestniczek było zidentyfikowanie potrzeb i opracowanie wskazówek dotyczących:

- efektywnych sposobów dotarcia do grupy docelowej (NEET) oraz przekonania ich do skorzystania z proponowanej im pomocy, której celem jest zachęcanie do dalszego kształcenia i poszukiwania pracy;
- efektywnych metod motywowania młodych ludzi do wprowadzania zmian w ich dotychczasowej sytuacji edukacyjno-zawodowej;
- rodzaju aktywności warsztatowych, które byłyby dla młodzieży atrakcyjne i przyciągnęły ich uwagę.

Warsztaty polegały nie tylko na dyskusji i wymianie pomysłów, lecz także były okazją do nabycia umiejętności, które mogą być przydatne podczas przyszłej pracy z młodzieżą w ramach edukacji rówieśniczej. W trakcie sesji warsztatowych:

- określano cechy, jakie powinien posiadać lider edukacji

rówieśniczej, oraz zastanawiano się nad charakterystyką zachowań skutecznego lidera;

- uczono się o zasadach efektywnej komunikacji, ćwiczano ją w oparciu o model komunikacji bez przemocy (NVC – *Non-Violent Communication*) oraz techniki aktywnego słuchania;
- rozwijano zdolność zwiększania motywacji młodych ludzi z grup defaworyzowanych;
- rozpoznawano indywidualne style radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi,
- praktykowano umiejętności związane z asertywnością.

Pośród sześciu uczestniczek wybrano dwie najbardziej aktywne, które wzięły udział w międzynarodowym szkoleniu dla liderów edukacji rówieśniczej w Hannoverze. Podobne szkolenia odbyły się również w każdym z krajów partnerskich projektu „MyWay” i ich najbardziej aktywni uczestnicy zostali zaproszeni do Hanoweru. Spotkało się tam 12 młodych liderów z Malty, Polski, Hiszpanii, Austrii i Niemiec. Celem tych warsztatów było przygotowanie ich do prowadzenia zajęć z młodzieżą defaworyzowaną w ich macierzystych krajach. Pod okiem trenera – Holgera Herhorsta – uczestnicy pracowali nad zwiększeniem samoświadomości i pewności siebie oraz rozwojem umiejętności autoprezentacji

i efektywnej komunikacji. W czasie warsztatów został nakręcony film zawierający impresje z procesu szkolenia oraz kilka wywiadów. Film jest dostępny na oficjalnej [stronie internetowej projektu](#).

Dwie młode Polki, świeżo wykształcone liderki edukacji rówieśniczej, mimo początkowych obaw, z chęcią podjęły się realizacji ostatniej fazy projektu – prowadzenia warsztatów dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. W polskich warsztatach uczestniczyło dziewięć osób. Była to zróżnicowana grupa młodzieży, w większości borykająca się z problemami z edukacją szkolną i, za wyjątkiem jednej osoby, nieposiadająca zatrudnienia. Aby zwiększyć motywację do aktywnego udziału w zajęciach, liderki edukacji rówieśniczej również uczestniczyły w ćwiczeniach. Takie działanie miało zachęcać innych do większej otwartości i współpracy, a także zaprezentować prawidłowy wzorzec edukacyjno-zawodowy młodego człowieka.

Opracowanie:
Joanna Paszkowska-Rogacz,
Joanna Szczecińska

[Społeczna Akademia Nauk w Łodzi](#)

Oskar Kolberg – zasoby edukacyjne

[Przewodnik śladami Oskara Kolberga](#)

Multimedialny przewodnik po miejscach i regionach związanych z życiem i dziełem Oskara Kolberga. Jest nie tylko opowieścią o biografii Kolberga, umożliwiającą prześledzenie jego licznych wędrówek, lecz także zawiera atrakcyjnie przekazaną wiedzę o kulturze opisywanych przez niego regionów, o związanych z nimi zwyczajach, ikonografii i muzyce. Podróży śladami Oskara Kolberga towarzyszą nagrania muzyków ludowych z kolekcji *Muzyka źródeł* Polskiego Radia i Instytutu Muzyki i Tańca oraz instytutu Sztuki PAN. Aplikację w języku polskim można bezpłatnie pobrać w wersji na platformę Android i iOS (iPhone).

[Wystawa „Oskar Kolberg 1814–1899. Kompozytor. Folklorysta. Etnograf”](#)

Wystawa dostępna w internetowej wersji w języku polskim i angielskim prezentuje poszczególne etapy życia oraz najważniejsze dziedziny twórczości artystycznej i badawczo-edytorskiej Oskara Kolberga. Do stworzenia wystawy zostały wykorzystane materiały rzadko eksponowane ze względów konserwatorskich, pozostające w zasobach archiwalnych i muzealnych, nieudostępniane czytelnikom i zwiedzającym w postaci oryginałów.

[Wystawa „Powiedzcie podziękowanie Kolbergowi za jego mozolną pracę. Oskar Kolberg etnograf, \(muzyk\)ograf, chopinolog”](#)

Wystawę, która pokazuje postać i działalność muzyczną oraz naukową Oskara Kolberga w kontekście

jego przyjaźni z Fryderykiem Chopinem, można oglądać na specjalnie przygotowanej stronie oraz w dwóch wersjach offline – do pobrania w formie plików PDF oraz elektronicznej prezentacji wzbogaconej o nagrania dźwiękowe. Dostępna jest również audiodeskrypcja wystawy do odsłuchania z plików mp3.

[Wystawa „Takim tego dudlił że się wszyscy zlecieli. Instrumenty ludowe na ziemiach polskich w czasach Fryderyka Chopina”](#)

Wystawa poświęcona instrumentom ludowym pierwszej połowy XIX w., z którymi zetknął się młody Fryderyk Chopin w trakcie swych podróży po Polsce dostępna jest w formie elektronicznej oraz w formie audiodeskrypcji.

[Portal Polskie ludowe instrumenty muzyczne](#)

Stworzone przez Instytut Muzyki i Tańca pierwsze w Polsce wirtualne muzeum ludowych instrumentów muzycznych. Baza zawiera niemal 250 unikalnych obiektów najważniejszych kolekcji muzealnych w Polsce wraz ze szczegółowymi opisami, ścieżkami dźwiękowymi, materiałami wideo i blisko tysiącem wysokiej jakości zdjęć, w tym prezentacje w technice 360 stopni. Portal ma dwie wersje językowe i skierowany jest zarówno do specjalistów, jak i szerokiego grona odbiorców.

[Portal Polski taniec tradycyjny](#)

Pierwsza odsłona edukacyjnego portalu Instytutu Muzyki i Tańca, poświęconego tańcowi we wszelkich jego gatunkach. Portal ma charakter popularnonaukowy. Podstawową formą prezentacji tańców

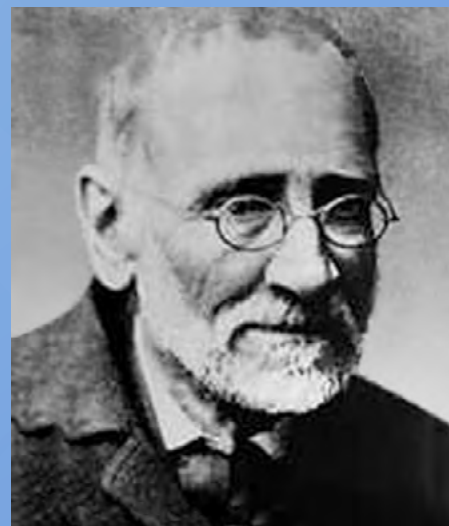
tradycyjnych na portalu są materiały filmowe udostępnione przez archiwa instytucji państwowych oraz osoby prywatne. Obok materiałów audiowizualnych na stronie zamieszczone są zdjęcia, ryciny oraz materiały instruktażowe pomocne w nauce tańców.

[Strona internetowa o Oskarze Kolbergu](#)

Nowa, dwujęzyczna strona Instytutu im. Oskara Kolberga, powstała we współpracy z Instytutem Muzyki i Tańca, stanowi kompendium wiedzy o życiu i twórczości Oskara Kolberga. Na stronie zamieszczone są również nuty i nagrania utworów fortepianowych, pieśni i oper.

[Kolekcja „Oskar Kolberg” Cyfrowej Biblioteki Narodowej Polona](#)

W ramach przygotowanej w Roku Kolberga kolekcji Biblioteki Narodowej zdigitalizowano 164 obiekty, w tym najważniejszą pracę wielkiego etnografa: wielotomową monografię *Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce* oraz wydane dotychczas tomy monumentalne *Dzieł wszystkich*.





Drogowskazy prawne

Weszły w życie

[Rodzaje i zasady działania placówek publicznych dla dzieci i młodzieży, warunki pobytu, opłaty](#)

[Nowe zasady konkursów na stanowiska dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej](#)

[Świadectwa, dyplomy państwowe i inne druki szkolne szkół i placówek artystycznych](#)

[Szczegółowe warunki, formy i tryb realizacji Priorytetu 3 „Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa” w latach 2016–2020](#)

[Zmiana ustawy o zawodach pielęgniarstwa i położniczych oraz niektórych innych ustaw](#)

[Zmiana ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o Krajowym Rejestrze Karnym](#)

[Opiniotwórcze zespoły sądowych specjalistów](#)

[Nowe zasady konkursów na stanowiska dyrektorów publicznych placówek doskonalenia nauczycieli różnych typów](#)

[Dotacje dla publicznych szkół artystycznych dotacje dla niepublicznych szkół artystycznych](#)

[Egzaminy eksternistyczne z zakresu szkół artystycznych](#)

[Nowy ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą](#)

Inne

[Religia i etyka w roku szkolnym 2015/2016](#)

[Nowe zawody: kierownika mechaniki i jeździec](#)

[Zasady udostępniania prac uczniom i ich rodzicom](#)

[Zmiany w ustawie o prawie autorskim – ważne informacje dla nauczycieli i uczniów](#)

[Exposé Premier Beaty Szydło: zmiany w oświacie](#)

Projekty

[Obowiązek szkolny dla dzieci od siedmiu lat](#)

Opracowała:
Katarzyna Koletyńska



Ośrodek Rozwoju Edukacji

www.ore.edu.pl

Sześciolatek w szkole

www.6latek.ore.edu.pl

Edukacja globalna

www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl

System Kierowania do MOW i MOS

www.systemkierowania.ore.edu.pl

Adaptacja podręczników

www.adaptacje.ore.edu.pl

EKSPERT – szkolenie kandydatów

www.ekspert.ore.edu.pl

Zachować pamięć

www.polska-izrael.edu.pl

Biblioteka Cyfrowa

www.bc.ore.edu.pl

Internetowy Serwis Edukacyjny

www.ise.ore.edu.pl

e-Learning w Szkole INFOTEKA

www.elearningwzskole.ore.edu.pl

Szkolenia online

www.e-kursy.ore.edu.pl

Trendy

www.trendy.ore.edu.pl

Platforma doskonalenia

www.doskonalieniewsieci.pl

Portal wiedzy dla nauczycieli

www.scholaris.pl

Newsletter

www.newsletter.ore.edu.pl

Facebook

www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji

YouTube

www.youtube.com/user/oreedu

Wyszukiwarka zasobów IP2

www.zasobyip2.ore.edu.pl

T U J E S T E Ś M Y

Ośrodek

Rozwoju Edukacji

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

fax: 22 345 37 70

Ośrodek

Rozwoju Edukacji

ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa

tel. 22 570 83 00

fax: 22 825 23 67

Instytucja Pośrednicząca

II stopnia dla Priorytetu III PO KL

Al. Szucha 25, 00-918 Warszawa

tel. 22 34 74 850

fax 22 34 74 851

Centrum Szkoleniowe

w Sulejówku, ul. Paderewskiego 77

05-070 Sulejówek

tel. 22 783 37 85