

CZĘSTOCHOWSKI BIULETYN OŚWIATOWY

KWARTALNIK REGIONALNEGO OŚRODKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI „WOM” W CZĘSTOCHOWIE

Kształcenie zawodowe w Zespole Szkół im. B. Prusa w Częstochowie – z tradycją w nowoczesność

Reforma szkolnictwa zawodowego w Polsce

KOMPLEKSOWE WSPOMAGANIE SZKÓŁ/PLACÓWEK w roku szkolnym 2016/2017

Oferta uwzględnia indywidualne potrzeby szkoły/placówki:

PAKIET MINIMUM (do 10 zatrudnionych nauczycieli) – 1000 zł

oraz

PAKIET STANDARD (powyżej 10 zatrudnionych nauczycieli) – 1500 zł

W skład pakietów wchodzi

10 spotkań z koordynatorem kompleksowego wspomagania:

- spotkanie z radą pedagogiczną
- warsztat diagnostyczno-rozwojowy w celu określenia potrzeb rozwojowych szkoły/placówki
- wypracowanie planu kompleksowego wspomagania szkoły/placówki (PKW)
- 4 szkolenia dostosowane do potrzeb szkoły/placówki dla rady pedagogicznej/rodziców/uczniów prowadzone przez ekspertów z RODN „WOM” w Częstochowie
- monitorowanie i podsumowanie efektów PKW.

PAKIET PREMIUM – 2500 zł

W skład pakietu wchodzi

**15 spotkań z koordynatorami kompleksowego wspomagania
(2-osobowy zespół):**

- spotkanie z radą pedagogiczną
- warsztat diagnostyczno-rozwojowy w celu określenia potrzeb rozwojowych szkoły/placówki
- wypracowanie planu kompleksowego wspomagania szkoły/placówki (PKW)
- **5 szkoleń** dostosowanych do potrzeb szkoły/placówki dla rady pedagogicznej/rodziców/uczniów/szerszego gremium, w tym z **udziałem ekspertów zewnętrznych**
- konsultacje indywidualne i zespołowe monitorowanie efektów PKW
- **podsumowanie efektów na forum rady pedagogicznej/społeczności szkolnej/szerszego gremium.**

Na zakończenie każda szkoła/placówka otrzymuje certyfikat.

Więcej informacji:

strona internetowa RODN „WOM” w Częstochowie

www.womczest.edu.pl

Oferta edukacyjna -> Kompleksowe wspomaganie szkoły/placówki

Bliższych informacji udziela:

Sylwia Kurcab

nauczyciel-konsultant RODN „WOM” w Częstochowie

tel. 34 360 60 04 wew. 217

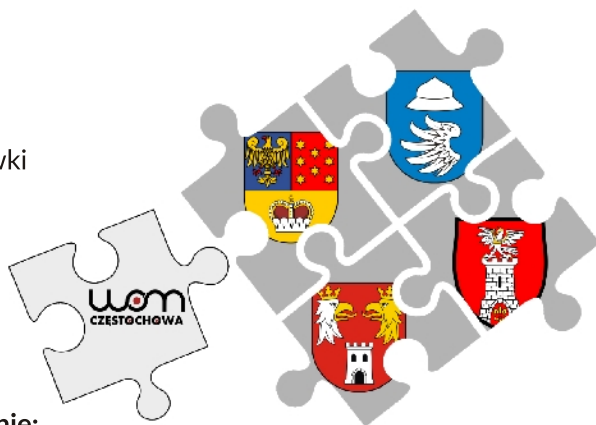
e-mail: kurcab@womczest.edu.pl

Zgłoszenia od dyrektorów szkół/placówek przyjmuje telefonicznie:

Grażyna Bochenkiewicz

wicedyrektor ds. doskonalenia nauczycieli RODN „WOM” w Częstochowie

tel. 34 360 60 04 wew. 212 lub 600 783 501



Dołącz do szkół/placówek stawiających na rozwój!

Spis treści

KURATORIUM OŚWIATY W KATOWICACH

- U. Głowińska, E. Gomulska – Warto wziąć udział
w projekcie job-shadowing 3

Delegatura w Częstochowie

- J. Grabowska, B. Matczak – Projekt Erasmus+ VET
„Dokształcanie zawodowe pracowników władz
regionalnych szansą dla śląskiej oświaty” 5

PRZYKŁADY DOBREJ PRAKTYKI

- K. Wilk – Zaproszenie do współpracy 10
E. Bukowska – Myślografia w „Dwójce” 11
D. Pawełek – Dzień Matematyki 2017 w klasach
I-III pod hasłem „Pieniądze to nie wszystko –
Programowanie to przyszłość” 13
W. Balas-Jamrozkievicz – Metody pracy z uczniem
o specjalnych potrzebach edukacyjnych w SOSW
nr 1 w Częstochowie 18
A. Sulińska, A. Kurzak – „Wesoła wiosna” – projekt
edukacyjny w przedszkolu 20

REGIONALNA KONFERENCJA „RODY I ICH ROLA W AKTYWIZOWANIU SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ W PRZESZŁOŚCI”

- S. Kurcab – Sprawozdanie z regionalnej konferencji
„Rody i ich rola w aktywizowaniu społeczności
lokalnej w przeszłości” 24
J. Szpak – Działalność właścicieli klucza żareckiego.
Myszkowscy – Korycińscy – Męcińscy 26
J. Durka – Działalność rodzin Bauerertów i Stein-
hagenów dla społeczności lokalnej Myszkowa 28
J. Durka – Gra miejska dla szóstoklasistów „His-
toria Myszkowa muralami pisana” 30
P. Klekot – Rody Denhoffów i Lubomirskich
w Kruszwie 35
K. Warońska, R. Wysmolek – „Mała ojczyzna w kad-
rze filmowym” 36

FORUM NAUCZYCIELI KONSULTANTÓW

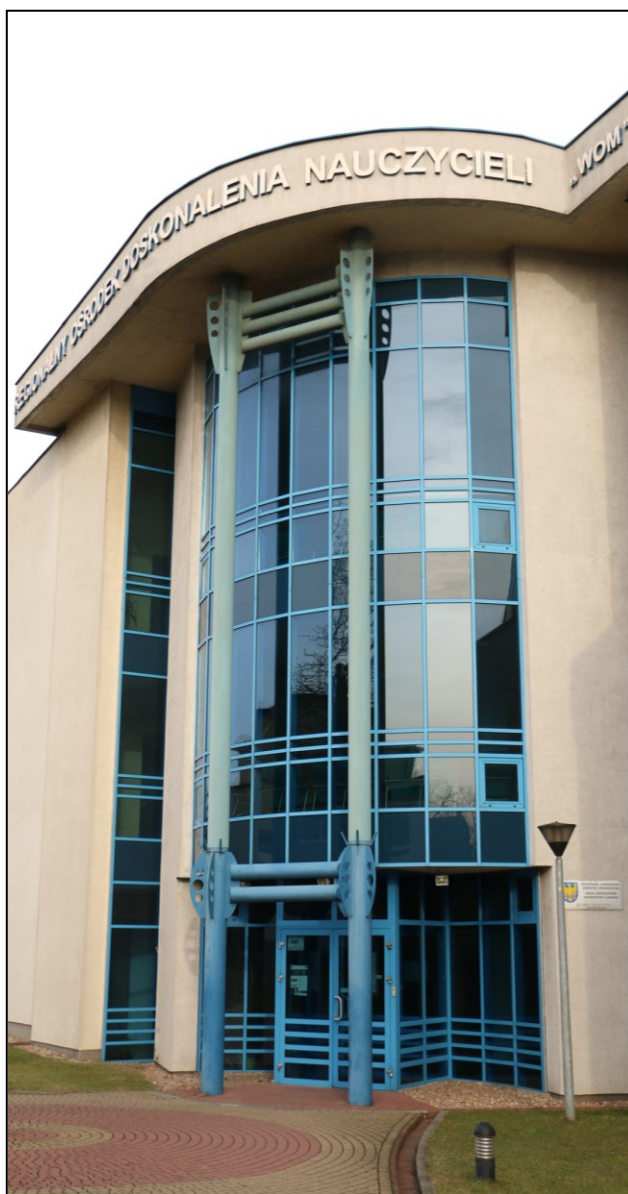
- D. Liberda – Ideen für einen kreativen DaF-Un-
terricht rund um den Muttertag 38
M. Lipska – How to differentiate reading and writing
tasks for mixed level classes 42
E. Makowska – Travailler avec un document
authentique – « Profession : explorateur ! » 46
M. Żyłka – Reforma szkolnictwa zawodowego
w Polsce 48

FORUM PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH

- M. Musiał-Ogrodnik, E. Wilk – Specyfika zaburzeń
lękowych i wybranych technik w ujęciu poz-
nawczo-behawioralnym 51

Częstochowski Biuletyn Oświatowy

nr 1 (103) 2017



Regionalny Ośrodek
Dokształcania Nauczycieli
„WOM” w Częstochowie

Częstochowa 2017

EDUKACJA W TEORII I PRAKTYCE

Edukacja czytelnicza i medialna

- B. Zawadzka – Dyskusyjny Klub Edukacyjny „Ja czytam” 63
- U. Wykurz – Program edukacji czytelniczej „Książki jak kontynenty” 65

Edukacja europejska

- L. Pilecka – Truskolasy częścią globalnej wioski 71

Wychowanie i opieka

- W. Krzyżanowska – Wspomaganie bezpiecznego rozwoju pierwszoklasisty 73
- A. Dziemidowicz – Wypadki drogowe z udziałem dzieci. Co możemy zrobić, aby było ich jak najmniej? 75

Kształcenie zawodowe

- R. Wojciechowska – Kształcenie zawodowe w Zespole Szkół im. B. Prusa w Częstochowie – z tradycją w nowoczesność 78

Rubryka szkolnych specjalistów

- A. Jałowiecka-Frania – Stabilizowanie głoski „z” w różnych jednostkach strukturalnych wypowiedzi. Scenariusz zajęć logopedycznych 80

PROJEKTY, PROGRAMY, SCENARIUSZE

- J. Skrzekut – „Akademia Bezpiecznego Puchatka” – założenia i cele 82

Z ŻYCIA SZKÓŁ

I PLACÓWEK OŚWIATOWYCH

- A. Organa, A. Orman-Kazik – Zawodowcy o wielu talentach. Świąteczny Zawodowy Koncert Kolęd w Zespole Szkół Technicznych w Częstochowie 84

RAZEM Z LEGALNĄ KULTURĄ

Strefa edukacji

- J. Manthey – O prawach człowieka – wokół filmu „Sugar Man” 87

Prawo w kulturze – Warto wiedzieć

- Wypożyczanie filmów w bibliotece 90
- Wprowadzenie muzyki na rynek 90
- Rozdawanie uczniom filmów jako pomoc naukowa ... 91

INFORMACJE I KOMUNIKATY

- Uczniowie ze 135 szkół nauczą się programować ... 92

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. MARIA NOWICKA-SKOWRON
prof. nadzw. dr hab. JOLANTA KARBOWNICZEK
ks. dr ROMAN CEGLAREK
dr JAROSŁAW DURKA
dr JULIUSZ SĘTOWSKI
RENATA LIPNIEWSKA
KATARZYNA WILK
przewodnicząca

KOMITET REDAKCYJNY

Nauczyciele konsultanci RODN „WOM” w Częstochowie
Nauczyciele bibliotekarze PBP RODN „WOM” w Częstochowie

REDAKTOR NACZELNY
GRAŻYNA BOCHENKIEWICZ

ZASTĘPCA REDAKTORA
IWONA KMIĘCIAK

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
PAWEŁ WŁODARCZYK
fotoedycja, grafika, skład

JOLANTA CZARNOTA
MARIUSZ TRENDĄ

Zdjęcie na okładce
pochodzi z archiwum Zespołu Szkół im. B. Prusa
w Częstochowie.

© Copyright by Regionalny Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli „WOM” Częstochowa 2017

Wydawca

Regionalny Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Jana Pawła II 126/130
tel. 34 360 60 04, 34 360 60 14, wew. 212, 253
cbo.womczest.edu.pl
bochenkiewicz@womczest.edu.pl

Skład, druk, oprawa
Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka Doskonalenia
Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Jana Pawła II 126/130
tel. 34 360 60 04, 34 360 60 14, wew. 552

- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania niezbędnych poprawek, uzupełniania i skracania artykułów oraz nadawania własnych tytułów bez naruszania zasadniczych myśli autora.
- Nadesłane materiały są publikowane bez honorariów dla ich autorów.
- Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów.

Urszula Głowińska

Ewa Gomulska

Kuratorium Oświaty w Katowicach

WARTO WZIĄĆ UDZIAŁ W PROJEKCIE JOB-SHADOWING

Job-shadowing to forma badawczej obserwacji w celu pobierania nauki i zbierania doświadczeń w zawodzie, polegająca na tym, że obserwator przez cały dzień roboczy towarzyszy – jak cień – prowadzącemu go pracownikowi. W ramach projektu job-shadowing przygotowuje się wyjazd do organizacji lub zaprasza jej przedstawicieli w celu dzielenia się dobrymi praktykami, poznawania nowych metod pracy, wspólnego rozwoju obu instytucji i osób w nim uczestniczących. Idea działań przypomina staż krótkoterminowy. Istotne jest, aby projekt dawał wymierny skutek w postaci rozwoju zawodowego uczestniczących w nim osób i miał wpływ na zwiększenie jakości pracy macierzystej instytucji. Najczęściej tego typu projekty trwają od kilku do kilkunastu dni (maksymalnie mogą trwać nawet 2 miesiące).

Lizbona przywitała dziesięcioosobową grupę pracowników Kuratorium Oświaty w Katowicach piękną, jak na luty, pogodą. Uczestników wizyty w ramach projektu Erasmus+, w dniach 19–24 lutego 2017 r., portugalscy gospodarze zakwaterowali w wygodnym hotelu Alif w centrum miasta. Temat wizyty „Doskonalenie zawodowe pracowników władz regionalnych szansą dla śląskiej oświaty” budził wśród uczestników nadzieje na poznanie nowych, ciekawych metod pracy dzięki możliwości czynnego obserwowania pracy portugalskich kolegów – inspektorów szkolnych z Inspeção Geral Da Educação E Cinência, czyli portugalskiego odpowiednika polskiego kuratorium oświaty. W programie pięciodniowego pobytu dominowały wizyty w szkołach i innych placówkach oświatowych. Spotkanie inaugura-

cyjne w Inspeção Geral Da Educação E Cinência przybliżyło stronom projektu – polskiej i portugalskiej – systemy oświaty funkcjonujące w obu krajach oraz sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego. Wizytatorzy kuratoryjni dowiedzieli się, że przedszkole w Portugalii nie jest obowiązkowe i obejmuje dzieci 3–5-letnie. Oprócz przedszkoli stacjonarnych są też przedszkola wędrowne, które funkcjonują na słabo zaludnionych obszarach kraju oraz świetlice przedszkolne w miastach, gdzie brakuje miejsc w przedszkolach stacjonarnych. Szkoła podstawowa jest obowiązkowa i trwa od 6. do 15. roku życia dziecka. Obejmuje nauczanie zintegrowane (4 lata), kształcenie przygotowawcze (2 lata) i cykl przygotowujący uczniów do podjęcia decyzji o kierunku dalszej nauki (2 lata). Drugi etap szkoły podstawowej – przygotowawczy, odbywa się w placówkach stacjonarnych lub przez kształcenie audiowizualno-telewizyjne, przeznaczone dla uczniów z obszarów słabo zaludnionych. Nauka w szkole średniej trwa 1–4 lata i oferuje kierunki: ogólny, techniczno-zawodowy oraz zawodowy. Ukończenie kierunku ogólnego otwiera drogę na studia wyższe. Kierunek techniczny daje możliwość kontynuowania nauki na studiach wyższych nieuniwersyteckich. Zaś szkoły zawodowe uprawniają do podjęcia pracy lub dalszej nauki. Istnieje możliwość edukacji w formie audiowizualnej lub wieczorowej. Szkołę średnią kończą egzaminy zewnętrzne. Wyniki egzaminów są podstawą do przyjęcia na studia wyższe. Organizacja studiów na portugalskich uczelniach nie odbiega zbyt od systemu funkcjonującego w naszym kraju. Studia I stopnia

trwają 3 lub 4 lata (zależnie od wybranego kierunku studiów) i kończą się uzyskaniem tytułu licencjata. Trzy lata trwa zdobycie tytułu inżyniera. Studia II stopnia trwają od 1,5 roku do 2 lat i kończą się uzyskaniem tytułu magistra. Studia III stopnia trwają nie mniej niż 3 lata i kończą się obroną pracy doktorskiej. Jednolite studia magisterskie trwają 5 lub 6 lat, zależnie od wybranego kierunku studiów i kończą się uzyskaniem tytułu magistra.

Portugalia jest jednym z najstarszych ośrodków uniwersyteckich w Europie. Najstarszą i najważniejszą uczelnią wyższą w Portugalii jest Uniwersytet w Coimbrze założony w 1290 roku. Spośród 15 wyższych portugalskich uczelni dużą renomą cieszą się także Uniwersytety w Porto i w Lizbonie. Około 10% studentów na portugalskich uczelniach stanowią obcokrajowcy, a wśród nich coraz więcej studentów z Polski.

Popołudniowe spotkania uczestników upływały na dzieleniu się wrażeniami z wizyt w szkołach i porównywaniu rozwiązań portugalskich ze sposobami sprawowania nadzoru pedagogicznego funkcjonującego w naszym kraju. Grupa wizytatorów oglądała standardowe portugalskie szkoły, a nie placówki wybrane z jakichś szczególnych względów. Uczestnicy mieli na ogół zbliżone wrażenia i odczucia. Szkoły były obszerne, doinwestowane i dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne, w tym środki multimedialne. Uwagę zwracały przyjazne uczniom szkolne biblioteki – przestronne, słoneczne, z możliwością swobodnego dostępu do katalogów i księgozbioru. Uczniom stworzono miejsce do wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną. Mogą oni też swobodnie korzystać z czytelników czasopism. Estetyczny, komfortowy wystrój bibliotek na pewno stanowi dla młodych odbiorców literatury i poszukiwaczy różnego typu informacji zachętę do przebywania w bibliotece w wolnym czasie. Biblioteki stanowią wizytówki portugalskich szkół. Trudno oprzeć się refleksji, że chociaż w polskich bibliotekach szkolnych dzieje się wiele dobrego i realizowane są w nich ciekawe projekty, konkursy, wystawy, to portugalskie biblioteki są zorganizowane w nowoczesny i z wielu względów atrakcyjny dla uczniów sposób.

Szkoły publiczne w Portugalii są dość liczne, najczęściej zorganizowane w zespoły

szkół. Siedziba główna to najczęściej szkoła prowadząca nauczanie na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Szkoły te prowadzone są przez te same jednostki samorządu terytorialnego, posiadają jednolity plan rozwoju. W portugalskim systemie edukacji funkcjonują także szkoły pojedyncze, najczęściej są to niektóre szkoły ponadgimnazjalne.

Każda szkoła posiada program rozwoju, zawierający plan działania strategicznego ukierunkowanego na pokonanie głównych trudności i służącego poprawie wyników nauczania. Ponadto program zawiera wewnętrzne regulacje; sposób pracy, prawa i obowiązki społeczności szkolnej. Szkoły sporządzają również plany działania (wieloletnie, roczne), propozycje wydatkowania budżetu szkoły w stosunku do szacowanych dochodów, narzędzia służące kontroli i odpowiedzialności w podejmowanych działaniach. W szkołach funkcjonują także sprawozdania z realizacji podjętych działań, informacje dotyczące zarządzania budżetem, dokumenty w zakresie samooceny.

Organy szkoły stanowią:

- Rada Generalna,
- Dyrektor,
- Rada Pedagogiczna.

Nadzór nad szkołami sprawuje Inspeção Geral Da Educação E Ciência, którego główne zadania to:

- prowadzenie wizytacji szkół łącznie ze szkołami wyższymi i przedszkolami, a także organów Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego,
- monitorowanie, nadzór, kontrola i ewaluacja zarówno pedagogiczna jak i finansowo-administracyjna w systemie szkolnictwa publicznego i prywatnego, a także szkół portugalskich za granicą,
- audyt szkół wyższych.

Przedmiotem działania instytucji jest prowadzenie nadzoru pedagogicznego. Formy sprawowanego nadzoru pedagogicznego to: monitoring, kontrola, ewaluacja oraz audyt finansowy.

Monitoring polega na stałej obserwacji działalności edukacyjnej szkół w celu poznania efektów polityki edukacyjnej. Prowadzone działania dotyczą oceny działań edukacyjnych, realizacji programów wsparcia i odpowiedzialności za edukację dla szkół

specjalnych, wsparcia przedszkoli, zarządzania programami nauczania, np. eksperymentalnego nauczania przedmiotów ścisłych, nauczania języka angielskiego.

Nadzór to sprawdzanie działań szkół pod względem zgodności z prawem, efektywności i skuteczności realizowanych programów. Ocenie podlegają działania w zakresie organizacji roku szkolnego, tworzenia jednolitych egzaminów zewnętrznych, organizacji i funkcjonowania szkolnictwa prywatnego, zasady kształcenia zawodowego, prowadzenie inspekcji szkolnictwa wyższego.

Ewaluacja prowadzona jest w celu podniesienia poziomu rozwoju szkoły, poprawy statusu i pozycji szkoły oraz jakości kształcenia. Ewaluację prowadzi się w szkołach oraz ośrodkach kształcenia nauczycieli.

Współpraca zagraniczna ma na celu zapewnienie działalności inspektorów szkolnych w szkołach europejskich oraz szkołach portugalskich za granicą. Oznacza to, że inspektorzy szkolni z Lizbony w ramach Inspeção Geral Da Educação E Cinência uczestniczą w działalności organizacji międzynarodowych oraz współpracują z innymi inspektoratami z państw portugalskojęzycznych, czyli byłych kolonii. Podejmowane są działania w zakresie nadzoru nad szkołami europejskimi, w ramach SICI (Standing International Conference of Inspectorates, czyli

Stałej Międzynarodowej Konferencji Centralnych i Generalnych Inspektoratów Edukacji), która realizuje projekty międzynarodowe.

Wartością dodaną wizyty wizytatorów w Portugalii była możliwość zwiedzenia Lizbony – miasta pięknego, o niepowtarzalnym klimacie kulturowym, bogatego we wspa- niałe pomniki antycznej, mauretańskiej i kolonialnej przeszłości, sąsiadujące z nowoczesnymi dzielnicami. Lizbona jest zdecydowanie mniej popularna w Europie niż Paryż czy Rzym, miejscami biedna i zaniedbana, ale z duszą, którą szczególnie poczuć można w wąskich uliczkach Alfamy, najstarszej dzielnicy, gdzie z uroczych kawiarenek dobiega muzyka fado.

Wizytatorzy opuścili Portugalie bogatsi o merytoryczną wiedzę zawodową oraz o niezapomniane wrażenia z kontaktu z kulturą i gościnnością mieszkańców Portugalii.

Job-shadowing to bardzo pożyteczna i inspirująca forma wymiany doświadczeń zawodowych, bowiem jak powiedział Friedrich Ruckert – słynny niemiecki poeta: „Jak magnes nie traci siły, choć jej udziela żelazu, tak i człowiek nie traci mądrości, gdy jej drugim udziela”.

Urszula Głowińska
Ewa Gomulska

DELEGATURA W CZĘSTOCHOWIE

Joanna Grabowska
Barbara Matczak

Delegatura w Częstochowie
Kuratorium Oświaty w Katowicach

PROJEKT ERASMUS+ VET „DOSKONALENIE ZAWODOWE PRACOWNIKÓW WŁADZ REGIONALNYCH SZANSĄ DLA ŚLĄSKIEJ OŚWIATY”

Projekt jest realizowany w okresie od 1 czerwca 2016 r. do 31 lipca 2017 r. przez pracowników Kuratorium Oświaty w Katowicach w formie job-shadowing

z udziałem partnerów zagranicznych z trzech krajów. Celem projektu jest podniesienie jakości edukacji w województwie śląskim poprzez doskonalenie zawodowe pracowni-

ków merytorycznych, reprezentujących różne jednostki organizacyjne Kuratorium Oświaty w Katowicach. W ramach projektu 10 pracowników wyjechało do Portugalii, kolejne 10 osób gościło w Estonii, a 2 osoby w Wielkiej Brytanii. Job-shadowing jest niezwykle interesującą formą współpracy i bardzo popularną w krajach europejskich. Polega przede wszystkim na obserwacji codziennej pracy pracowników instytucji partnerskich w zakresie realizacji zadań wynikających ze sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami oraz funkcjonowania szkół w środowisku wielokulturowym i wielonarodowościowym.

Uczestnicy wizyty w Estonii obserwowali pracę inspektorów zajmujących się nadzorem pedagogicznym oraz wspomaganiem pracy szkół. Ponadto poznali nowoczesne rozwiązania technologiczne wykorzystywane w życiu codziennym, a także wdrożenia nowych technologii ICT w pracy szkół i instytucji nadzoru pedagogicznego. Estonia od wielu lat zajmuje czołowe miejsce wśród krajów europejskich w badaniach PISA. Wyniki badania, zaprezentowane podczas wizyty w Fundacji Innove, potwierdzają bardzo wysokie miejsca estońskich uczniów w rankingu w zakresie przyrody, czytania ze zrozumieniem i matematyki. W „przepisie na sukces” wskazano: motywowanie uczniów, kompetentnych i pracowitych nauczycieli oraz wsparcie rodziny.

Z uzyskanych informacji wynika, że szkoły mają dużą autonomię w zakresie wyboru nauczanych treści, metod nauczania i sposobów sprawdzania wiedzy; wyniki uczniów uzyskiwane na egzaminie są formą zewnętrznej ewaluacji szkoły.

W ramach pobytu zorganizowano także spotkania z pracownikami realizującymi zadania z zakresu nadzoru nad szkołami w Tallinie i regionie Harju. Oprócz pozyskania ogólnych informacji na temat nadzoru pedagogicznego, uczestnicy mieli możliwość rozmowy z inspektorami na temat spraw, którymi zajmuje się Departament ds. edukacji, zapoznania się z dokumentacją inspektorów związaną z nadzorem, raportem z ewaluacji, sposobem dokumentowania kontroli przeprowadzanych w szkołach. Na podstawie zaprezentowanych materiałów należy stwierdzić, że formy sprawowanego nadzoru, zadania wykonywane przez wizytatorów KO i inspektorów są bardzo zbliżone; część obszarów ewaluacji także określana jest przez ministerstwo; podobnie wyglądały udostępnione nam harmonogramy ewaluacji, natomiast wśród czynności inspektora wskazano też kontrolę dokumentacji szkoły. Raporty sporządzane przez wizytatorów KO zakończone są wnioskami, natomiast raport opracowany przez inspektora zawierał zalecenia i daty ich realizacji; objętość raportu jest także określona i nie powinien on być obszerniejszy niż 10–12 stron.

Ponadto podczas wizyty w szkołach i Departamencie ds. edukacji często słyszeliśmy o Estonii jako państwie o wysokim poziomie cyfryzacji, w którym jest powszechny dostęp do Internetu („nawet w lesie”). Wizyta w Estonia Showroom i prezentacja osiągnięć w tej dziedzinie potwierdziła, że Estończycy są bardzo dumni z rozwoju technologii komputerowej, ilości spraw załatwianych drogą internetową („przez Internet nie można tylko wziąć ślubu, rozwieść się i sprzedać mieszkania”).



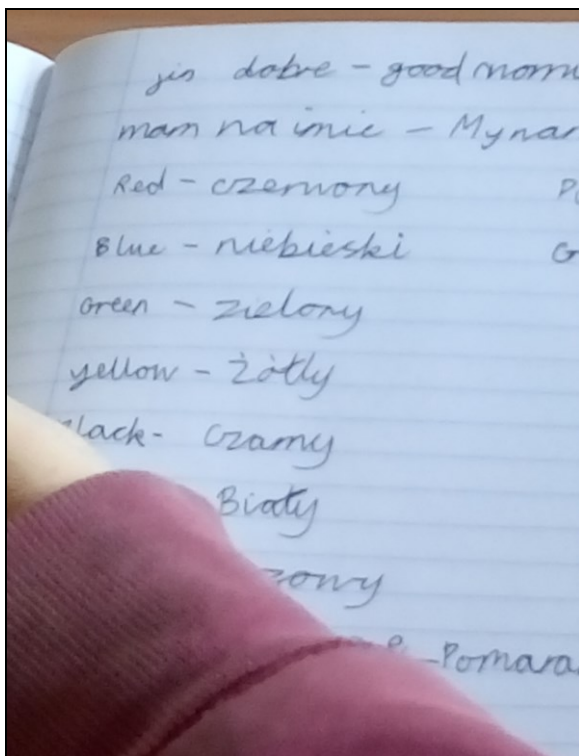
Lekcja tańca w estońskiej szkole

Program pobytu w Wielkiej Brytanii obejmował współpracę z pracownikami Serwisu Hrabstwa Cambridgeshire ds. Równości Rasowej i Różnorodności w Cambridge (CREDS).



Lekcja języka polskiego w angielskiej szkole

Oprócz wymiany doświadczeń zawodowych, poznania i pogłębienia wiedzy z zakresu funkcjonowania instytucji wspierającej nauczanie języka angielskiego w szkołach wielokulturowych, uczestnicy mieli okazję obserwacji codziennej pracy asystentów językowych, nauczycieli oraz nauczycieli wspierających edukację dzieci w szkołach angielskich.



Dzieci uczą się kolorów w mowie i piśmie podczas lekcji języka polskiego w angielskiej szkole

Tematem wizyty była „Wielokulturowość w edukacji”. W trakcie pobytu w Cambridge poznałyśmy cele i zadania instytucji przyjmującej, która jest odpowiedzialna za doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji wielokulturowej dzieci. Job-shadowing pozwolił nam pogłębić wiedzę nt. roli pracowników CREDS w nauczaniu wielokulturowym w angielskim systemie edukacji, poprzez obserwację ich codziennej pracy, różnorodność zadań w zakresie wspierania i doskonalenia nauczycieli uczących w szkołach wielokulturowych. Wielka Brytania od lat mierzy się z problemami edukacji dzieci pochodzących z różnych kultur, państw i narodów.



Chłopiec kolorujący polskie godło podczas lekcji języka polskiego w angielskiej szkole

Priorytetem wszystkich działań państwowych jest stworzenie jak najlepszych warunków kształcenia dzieci w brytyjskim systemie edukacji. CREDS jest przykładem takich działań w Cambridge. Stałe monitorowanie udziału dzieci obcokrajowców w edukacji, ich rozwoju, a także przyrostu wiedzy i umiejętności, połączone z wypracowaniem przez lata form i metod doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym zakresie, przynosi pożądane efekty. Ścisła współ-

praca Serwisu Hrabstwa Cambridgeshire ds. Równości Rasowej i Różnorodności w Cambridge z Uniwersytetem w Cambridge zaowocowała opracowaniem zasad oceniania i egzaminowania uczniów na wszystkich etapach kształcenia językowego, z zachowaniem tożsamości narodowej, kultury, wiedzy i umiejętności nabytych w rodzimym języku.

Stałe odwoływanie się do kompetencji językowych uczniów w zakresie opanowania języka własnego kraju, pogłębianie wiedzy realioznawczej oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli jest przykładem efektywności w nauczaniu języka angielskiego dzieci z różnych kultur. Proces edukacji uczniów wielokulturowych jest trudny i złożony, dlatego też priorytetem doświadczeń brytyjskich stała się indywidualizacja nauczania, włączenie do pracy rodziców i środowiska domowego, a także stałe motywowanie do podejmowania coraz większego wysiłku przez dzieci. W CREDS pracują nauczyciele specjaliści znający ok. 120 języków obcych. Wśród pracowników są także Polacy, którzy pomagają nauczycielom metodykom w pracy z dziećmi polskimi. Nasz język narodowy jest dość często wybierany przez rodziców, nie tylko Polaków, jako drugi język obcy w szkole angielskiej.

Wzruszającym doświadczeniem była obserwacja lekcji języka polskiego w klasie wielokulturowej w jednej ze szkół podstawowych. Nauczycielka z Polski, wraz z nauczycielem wspomagającym, prowadziła zajęcia, na których dzieci nauczyły się kolorów (w mowie oraz piśmie). Niesamowite emocje towarzyszyły nam, kiedy uczniowie wymawiali z wielkim trudem nazwy kolorów po polsku, a na koniec zajęć widok ciemnoskórego chłopca kolorującego godło z polskim orłem w koronie. Była to piękna lekcja języka polskiego nie tylko dla Polaków. Na uznanie zasługiwało też przygotowanie metodyczne i organizacyjne nauczycielki, jej osobiste zaangażowanie, polska wrażliwość, profesjonalizm i kompetencje zawodowe.

W czasie naszej wizyty w Cambridge miałyśmy również okazję uczestniczenia w warsztatach szkoleniowych nauczycieli metodyków, którzy pracują z nauczycielami uczniów w klasach wielokulturowych. Brałyśmy też aktywny udział w konferencji nt. jakości kształcenia językowego dzieci pochodzących z różnych kultur.



*Konferencja szkoleniowa
z udziałem pracowników CREDS*

Niezwykle cennym doświadczeniem było poznanie angielskiego systemu oceniania uczniów w zakresie języka angielskiego jako języka obcego. System państwowy został opracowany przez zespół profesorów uniwersyteckich w Cambridge i służy nauczycielom w ich pracy z dziećmi. Zasady oceniania kompetencji językowych są napisane językiem wymagań, podobnie jak nasza podstawa programowa kształcenia ogólnego. Zawiera kryteria w zakresie 4 sprawności językowych: czytania, pisanie, mówienia i rozumienia ze słuchu, które powinny być kształcone równolegle u każdego ucznia. Wykorzystanie tego systemu w codziennej pracy wymaga od nauczyciela ogromnej pracy dokumentującej i zaangażowania, a osiąganie sukcesu edukacyjnego przez dzieci jest trudnym indywidualnym procesem, który trwa bardzo długo, najczęściej od 5 do 7 lat.

W nauczaniu języka angielskiego niezwykle pomocne okazuje się odwołanie do kompetencji nabytych przez dziecko w rodzimym języku, dlatego też w edukacji językowej nauczyciele bardzo często wykorzystują ich wiedzę i umiejętności z zakresu języka ojczystego. Mogłyśmy to zaobserwować podczas egzaminu z języka angielskiego ucznia klasy V, który przyjechał do Anglii z rodzicami 5 miesięcy wcześniej. Egzamin w formie ustnej i pisemnej przeprowadzał nauczyciel języka angielskiego, pracownik CREDS z udziałem Polaka, pracownika tej szkoły. Uczeń miał za zadanie napisać po polsku historię Czerwonego Kapturka i na tej podstawie analizowano jego kompetencje językowe w zakresie pisanie. Polecenia wykonania zadań ustnych były wydawane w języku angielskim, a Polak wspomagał ucznia w dobrym zrozumie-

niu i wykonaniu ćwiczenia. Uczeń na przemian posługiwał się językiem polskim i językiem angielskim. Często nazywał przedmioty po polsku, a następnie podawał angielskie tłumaczenie.



W czasie pobytu w Cambridge miałyśmy okazję zaprezentować nasze doświadczenia w nauczaniu dzieci obcokrajowców, przynależących do różnych kultur, mniejszości narodowych i etnicznych, a także uczniów pochodzących ze społeczności romskiej. Przedstawiłyśmy również uregulowania prawne w polskim systemie oświaty dot. kształcenia dzieci obcokrajowców i uczniów powracających z zagranicy. Doświadczenia zdobyte w Wielkiej Brytanii pozwolą nam przygotować poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli nt. pracy z uczniem wielokulturowym, opracowany na podstawie job-shadowing. Mamy nadzieję, że niniejsze

opracowanie pomoże nauczycielom wykorzystać formy i metody we własnej pracy.

Koordynatorem całego projektu Erasmus+ VET „Dokształcenie zawodowe pracowników władz regionalnych szansą dla śląskiej oświaty” jest pani Marzena Zabiegała, pracownik Zespołu programów europejskich w Kuratorium Oświaty w Katowicach, która od wielu lat organizuje konferencje i warsztaty dla dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie programów edukacyjnych UE (m.in.: Erasmus+, Leonardo da Vinci, e-Twinning, mobilność kadry edukacyjnej).

Wierzę, że bardzo dobre przyjęcie nas w Wielkiej Brytanii, wymiana doświadczeń zawodowych i ścisła współpraca job-shadowing zaowocuje realizacją kolejnych projektów w zakresie edukacji, podnoszenia jakości pracy szkoły i nadzoru pedagogicznego.

Dziękujemy pani Urszuli Bauer, Śląskiej Kurator Oświaty za umożliwienie pracownikom udziału w tym projekcie oraz za wielkie zrozumienie potrzeby rozwijania współpracy międzynarodowej instytucji partnerskich. Każda wizyta i udział w projekcie edukacyjnym pogłębia naszą wiedzę i kompetencje zawodowe, pozwala wykorzystać nowe rozwiązania i doświadczenia innych państw w promowaniu wartości edukacji i sprawowaniu efektywnego nadzoru pedagogicznego.

Zachęcamy też wszystkich dyrektorów szkół, nauczycieli i pracowników innych placówek edukacyjnych czy instytucji do wykorzystania możliwości doskonalenia zawodowego za granicą, jako niezwykle cennego doświadczenia we własnym rozwoju osobistym oraz w podnoszeniu jakości pracy konkretnej szkoły i placówki.

Fot. Barbara Matczak

**Joanna Grabowska
Barbara Matczak**

Przykłady dobrej praktyki

**Szanowni Państwo,
Dyrektorzy i Nauczyciele
przedszkoli, szkół i placówek oświatowych
z Częstochowy oraz powiatów:
częstochowskiego, kłobuckiego,
lublinieckiego i myszkowskiego**

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie upowszechnia przykłady dobrej praktyki pedagogicznej:

- za pośrednictwem własnej strony internetowej,
- poprzez bezpośrednią prezentację podczas konferencji, seminariów, warsztatów,
- w „Częstochowskim Biuletynie Oświatowym”.

Celem prezentacji przykładów dobrej praktyki jest wspomaganie dyrektorów, nauczycieli przedszkoli, szkół, placówek oświatowych w realizacji zadań statutowych, podnoszenie jakości pracy, rozwijanie umiejętności i wiedzy, propagowanie kreatywności i innowacyjności, promocja sprawdzonych sposobów uzyskiwania pozytywnych efektów w pracy, promocja dobrych przedszkoli, szkół i placówek oświatowych w środowisku lokalnym, aktywowanie nauczycieli do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Zachęcamy, aby dzielić się przykładami dobrej praktyki w zakresie realizacji podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa wyznaczonych corocznie przez Ministra Edukacji Narodowej.

Przykładem dobrej praktyki może być dobre jakościowo, a zarazem ciekawe, atrakcyjne lub nowatorskie działanie bądź przedsięwzięcie, związane z życiem przedszkola, szkoły lub placówki, które zostało celowo zaplanowane, sprawnie i planowo zrealizowane (wymóg konieczny), przyniosło oczekiwane i wymierne efekty dydaktyczne, wychowawcze, profilaktyczne, opiekuńcze lub w inny uzasadniony sposób wpłynęło na poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki.

Przykład dobrej praktyki może dotyczyć działania/przedsięwzięcia w obszarze zarządzania przedszkolem, szkołą lub placówką oświatową, w tym wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz współpracy z rodzicami, działania/przedsięwzięcia realizowanego w obszarze kształcenia lub w ramach programu wychowawczego czy programu profilaktyki, projektu edukacyjno-wychowawczego lub zakończonej innowacji pedagogicznej. Może zawierać m.in.: narzędzia do diagnozy ucznia, programy zajęć pozalekcyjnych, scenariusze zajęć z kreatywności, scenariusze zajęć dotyczących planowania kariery ucznia. Bierzemy pod uwagę szczególnie istotne elementy realizacji programu, które w decydujący sposób kształtowały jego efekty innowacyjne, wyjątkowe, możliwe do zastosowania w innych przedszkolach, szkołach, placówkach.

Więcej informacji na ten temat znajdziecie Państwo na stronie internetowej RODN „WOM” w Częstochowie: www.womczest.edu.pl w zakładce „Przykłady dobrej praktyki”.

Tam również dostępny jest zasób przykładów dobrej praktyki pedagogicznej, którą dzielą się Nauczyciele.

Zapraszamy do współpracy

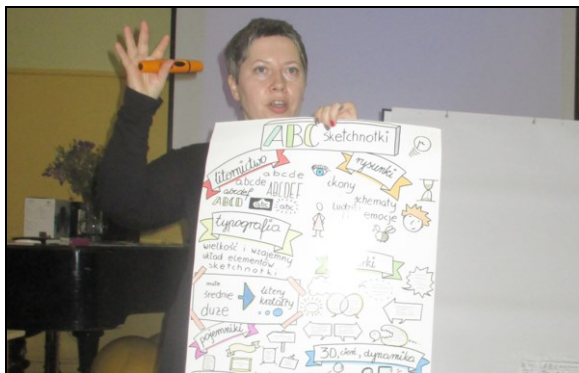
Katarzyna Wilk
dyrektor
RODN „WOM” w Częstochowie

dr Edyta Bukowska

Gimnazjum nr 2 im. J. Piłsudskiego w Koniecpolu

MYŚLOGRAFIA W „DWÓJCE”

Myślografia – nie ma takiego słowa – powiedziała Agata Baj¹. Już jest – odpowiedziała Małgorzata Taraszkiewicz². I tak zaczęła się Myślografia. Pani Agata Baj już od wielu lat propaguje mapy myśli, a od roku dodała do nich sketchnoting.



Pani Agata Baj

Kiedy otworzymy zeszyty naszych uczniów, w większości z nich spotykamy notatki linearne, niejednokrotnie dyktowane przez nauczycieli. Czasem jest to jedna strona, czasem dwie i trzy. Zastanówmy się, jaki pożytek z notatki w takiej formie ma uczeń? Chyba niewielki, a jeśli notatka jest podyktowana przez nauczyciela, to uważam, że żaden. Uczeń nie włożył wysiłku, aby tę notatkę stworzyć, a jeśli już sam ją pisał na podstawie podręcznika, zapewne przepisał większość tekstu bez chwili namysłu, chociażby nad słowami-kluczami.

Obecne pokolenie, to pokolenie obrazkowe. Nie przyjmuje słowa pisanego. Tak jak nasz mózg, który taką notatkę najpierw musi przetworzyć w postać obrazkową.

Niestety, jedną z bolączek naszych uczniów jest nieumiejętność uczenia się. Dlatego zaprosiłam do naszej szkoły twórczynię Myślografii – panią Agatę Baj. W poniedziałek 10 października 2016 roku tajniki sketchnotingu (z angielskiego sketch – szkic, noting – notowanie) zgłębiali nauczyciele, we wtorek odbyły się warsztaty dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Pani Agata Baj bardzo ciekawie mówiła na temat motywacji do nauki, zwłaszcza tych przedmio-

tów, za którymi uczniowie szczególnie nie przepadają.



Uczniowie klasy drugiej Gimnazjum nr 2 w Koniecpolu podczas zajęć z Myślografii

Uczniowie mogli potrzymać w ręce model anatomiczny mózgu, z którym pani prelegentka jeździ na każde warsztaty. Młodzież pod czujnym okiem prowadzącej uczyła się, jak robić notatki rysunkowe, zwłaszcza te wykonywane techniką „nakolankową”, a więc we własnym zeszycie czy notesie. Nikt nie musiał się martwić brakiem umiejętności rysowania, gdyż nie o to tu chodzi. Należy przede wszystkim stworzyć osobisty bank ikon, który będziemy wykorzystywali przy tworzeniu własnych notatek.



Uczniowie klasy drugiej Gimnazjum nr 2 w Koniecpolu podczas warsztatów z Myślografii

Pani Agata Baj zaprezentowała nam cały arsenał przyrządów do tworzenia sketchnotingu.



*Efekt pracy uczniów
podczas warsztatów z Myślografii*

Efekty warsztatów widoczne są już w zeszytach uczniowskich i na tablicach szkolnych zapisywanych przez nauczycieli. Mamy nadzieję, że metoda takiego notowania przede wszystkim pomaga uczniom uczyć się szybciej i skuteczniej.

Wszystkich zainteresowanych sketchnotingiem zapraszamy do grupy Myślografia na Facebooku.

Prezentowane zdjęcia z warsztatów pochodzą z archiwum szkoły.

Edyta Bukowska

Przypisy:

- ¹ Agata Baj – pasjonatka edukacji jako nieustannego uczenia się i rozwoju, trener efektywnych technik uczenia (się), z wykształcenia pedagog. Absolwentka Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Projektuje i prowadzi szkolenia z zakresu m.in. efektywnych metod nauczania i uczenia się. Prowadzi zajęcia dla uczniów oraz warsztaty dla nauczycieli. Właścicielka marki eduBAJ, prowadzi grupę na Facebooku pod nazwą: MYŚLOGRAFIA. Autorka poradnika „Mapy Myśli. Poradnik dla osób uczących się”. Związana z grupą SuperBelfrzy RP.
- ² Małgorzata Taraszkiewicz – psycholog edukacyjny, doradca rozwojowy szkół, neurometodyk, ekspert ds. analityki edukacyjnej (diagnozy strategii uczenia się dzieci i dorosłych).



*Uczniowie klasy szóstej Szkoły Podstawowej nr 2 w Koniecpolu
podczas zajęć z Myślografii*

Dorota Pawelak

Szkoła Podstawowa im. red. J. Ciszewskiego w Waleńczowie

DZIEŃ MATEMATYKI 2017 W KLASACH I–III POD HASŁEM „PIENIĄDZE TO NIE WSZYSTKO – PROGRAMOWANIE TO PRZYSZŁOŚĆ”

ETAP KSZTAŁCENIA – kl. I–III szkoły podstawowej

TERMIN I MIEJSCE REALIZACJI – 9 marca 2017 r.

CELE I ZAŁOŻENIA:

- zainteresowanie uczniów matematyką i pokazanie jej na wesoło (rozgrywki, zabawy logiczne),
- rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów matematycznych,
- ukazanie praktycznej strony matematyki, jej zastosowania w życiu codziennym,
- wykorzystanie zabawy jako środka wpływającego na rozwój myślenia algorytmicznego uczniów,
- rozwijanie wyobraźni i myślenia naukowego,
- przekazanie w formie zabawowej podstawowych informacji dotyczących programowania,
- pokazanie, na czym polega różnica w posługiwaniu się językiem przez ludzi i przez komputery,
- doskonalenie umiejętności odczytywania i tworzenia instrukcji,
- integrowanie grupy, stworzenie możliwości współdziałania, nawiązania więzi emocjonalnej i odczuwania radości z rywalizacji z rówieśnikami,
- rozwijanie kreatywności oraz nabierania odwagi do popełniania błędów,
- usprawnienie pracy zespołowej,
- pogłębianie wiedzy rodziców w zakresie funkcjonowania szkoły i zachęcanie ich do podejmowania decyzji w sprawach ważnych dla ich dzieci i szkoły.

OPIS DZIAŁANIA:

Edukacja matematyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym często kojarzy się ze żmudnymi obliczeniami i trudnymi zadaniami tekstowymi. Należy stosować różnorodne metody i wykorzystywać wszystkie dostępne zasoby, aby przełamać ten stereotyp. Ponadto, przed nauczycielami kl. I–III od roku szkolnego 2017/2018 stało nowe zadanie – nauka programowania.

Mając na uwadze powyższe, wspólnie z nauczycielką Lidią Olszewską zorganizowałyśmy dla kl. I–III Dzień Matematyki 2017 pod hasłem „Pieniądze to nie wszystko – Programowanie to przyszłość”.

Połączenie matematyki z programowaniem wymagało od nas zmiany metod pracy, otwartości na pomysły innych. Celem zajęć było przedstawienie matematyki w sposób ciekawy, wesoły oraz otwarcie uczniów na możliwości, jakie dają nowe technologie i zachęcenie do ich samodzielnego poznawania.

Zajęcia zakładały aktywny udział uczniów w rozwiązywaniu zadań matematycznych i nabywaniu nowych umiejętności, m.in. poprzez odkodowywanie haseł, pisanie instrukcji, układanie kodów oraz działania praktyczne, np. z wykorzystaniem puzzli Scratch Jr.

Zadania praktyczne, podczas których uczniowie manipulowali przedmiotami, rozwijały kreatywność i pozwalały samodzielnie wyciągać wnioski na podstawie obserwacji (np. praca z matami do kodowania, puzzle Scratch Jr, zbieranie pieniędzy z szachownicy zgodnie

z instrukcją). Część zajęć polegała na rozwijaniu umiejętności, które można wykorzystać w życiu codziennym (np. orientacja w przestrzeni, szyfrowanie, obliczenia pieniężne).

Przygotowane zadania rozwijały ciekawość poznawczą uczniów, umiejętność podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej, wprowadzały ich w świat programowania, z którym spotykają się w szkole od roku szkolnego 2017/2018.

Ćwiczenia wyzwały radość i emocje, a nauka przez zabawę i działanie przyniosła zamierzone efekty. Wszyscy uczniowie stwierdzili, że zajęcia były bardzo interesujące i zadeklarowali chęć czynnego uczestnictwa w podobnych projektach. Organizacja Dnia Matematyki połączonego z programowaniem bez komputera okazała się ciekawym przedsięwzięciem, które na pewno będzie kontynuowane w następnych latach.

WYNIKI/UZYSKANE EFEKTY:

Zajęcia spotkały się z dużym zainteresowaniem zarówno uczniów, jak i nauczycieli kl. I–III. Dały możliwość rozwoju sprawności umysłowych, logicznego myślenia, a także rozbudziły zainteresowania matematyczne i informatyczne, oferowały ciekawą formę spędzania czasu z rówieśnikami. Rada rodziców zaangażowała się w podejmowane przez szkołę przedsięwzięcia, co korzystnie wpłynęło na współpracę nauczycieli z rodzicami.

W wyniku podjętych działań uzyskano wymierne efekty, a w szczególności:

- uczniowie chętnie uczestniczyli w proponowanych zajęciach i we wspólnej zabawie, rozwinęli umiejętność pracy w zespole,
- zajęcia pozwoliły zrealizować treści podstawy programowej w sposób niekonwencjonalny, interesujący dla uczniów,
- uczniowie poznali zasady kodowania, praktycznie stosowali wiedzę matematyczną i informatyczną,
- pokazano różnicę w posługiwaniu się językiem przez ludzi i przez komputery,
- uczestnicy zajęć wzmocnili wiarę we własne możliwości,
- proponowane zadania praktyczne rozbudziły twórczość i pomysłowość dzieci oraz rozwinęły ich zainteresowania,
- rodzice włączyli się w działania podejmowane przez szkołę.

UWAGI O PROBLEMACH I TRUDNOŚCIACH:

Podejmowane działania wspierała rada rodziców, która sfinansowała nagrody dla wszystkich uczniów.

OSOBY WSPÓŁPRACUJĄCE W PRZEDSIĘWZIĘCIU/DZIAŁANIU:

- wychowawcy kl. I–III,
- rada rodziców.

„PIENIĄDZE TO NIE WSZYSTKO – PROGRAMOWANIE TO PRZYSZŁOŚĆ”

Dzień Matematyki rozpoczęliśmy od rozszyfrowania tematu dnia.

Kl. I otrzymała szyfr w postaci obrazków:

◆	⊖	◐	✱	⌋		⊞	⊙	✱	✱	⊞	⊙	✱	⊗	⌋	◐

⊙	✱	◐	◆	✱	◆	✱	⊞	⊙	◆	⊞	◐	☆	⌋	⊙	▲
A	A	B	C	Ć	D	E	E	F	G	H	I	J	K	L	Ł
⊞	◆	⌋	◐	⬢	⌋	✱	+	✱	✱	⌋	⌋	⊗	⊙	◐	+
M	N	Ń	O	Ó	P	R	S	Ś	T	U	W	Y	Z	Ż	Ż

Zadaniem uczniów kl. II i kl. III było rozszyfrowanie hasła przy użyciu Szachownicy Polibiusza (rodzaj szyfru monoalfabetycznego wymyślony w starożytności przez greckiego historyka Polibiusza). Cyfry oznaczają położenie danej litery w tabeli – pierwszą cyfrą jest numer wiersza, a druga – kolumny.

- 14 55 24 15 33
- 32 11 44 15 32 11 44 54 25 24

	1	2	3	4	5
1	A	B	C	D	E
2	F	G	H	I/J	K
3	L	M	N	O	P
4	Q	R	S	T	U
5	V	W	X	Y	Z

Szachownica Polibiusza



Odszyfrowujemy hasło

Po odkodowaniu hasła: Dzień Matematyki, przystąpiliśmy do rozwiązywania zadań matematycznych przygotowanych przez Stowarzyszenie Doskonalenia i Rozwoju 4improve. W sali z tablicą interaktywną 30 uczniów z kl. I-III, podzielonych na 6 grup, mierzyło się z zadaniami przedstawianymi na prezentacji pobranej ze strony internetowej. Zmagania z zadaniami trwały godzinę. Praca w zespołach zintegrowała grupy, stworzyła możliwości współdziałania i odczuwania radości z rywalizacji z rówieśnikami.

Druga część dnia poświęcona była programowaniu. Każda grupa otrzymała zadanie do wykonania. Zaczęliśmy od odkodowywania obrazków. Wykorzystaliśmy materiały ze strony <http://www.oswajamyprogramowanie.edu.pl/2016/12/odkoduj-obrazekdyktanda-graficzne.html>.

Uczniowie kl. I otrzymali pustą planszę i kolorowe kwadraty, które musieli ułożyć zgodnie z instrukcją. Następnie przykleili elementy, tworząc pracę przypominającą mozaikę (*Robotek*).

Uczniowie kl. II otrzymali minimaty i instrukcję ze współrzędnymi (*Biedronka*). Ich zadaniem było pokolorowanie obrazka zgodnie z kodem zawartym w instrukcji. Kartę z instrukcją otrzymywał lider grupy, który za pomocą kodu słownego przekazywał sposób wykonania zadania. Pozostali członkowie zespołu kolejno wykonywali jego polecenia.



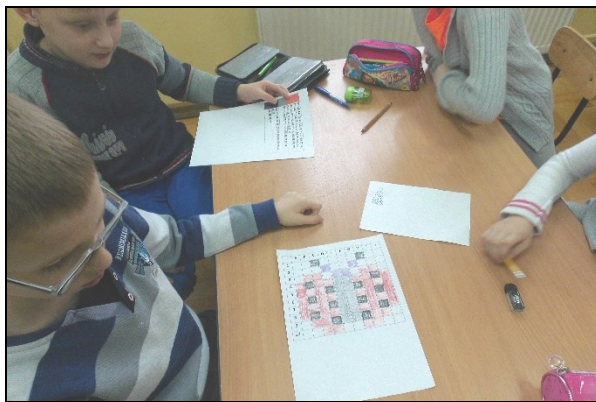
Odczytujemy instrukcję



Układamy Robotka



Kolorujemy zgodnie z kodem



Gotowa praca

Uczniowie kl. III otrzymali matę ze wzorem (*Motyl*) oraz kartę z zaznaczonymi kolorami, do których musieli dopisać instrukcję ze współrzędnymi. Po napisaniu kodu przedstawiciel zespołu odczytywał współrzędne, a pozostali uczniowie układali wzór na macie. Sprawdzenie poprawności wykonania zadania polegało na porównaniu wzoru z ułożonym układem.



Piszemy instrukcje



Kolejne ćwiczenie wprowadziło uczniów w świat kodowania. Dowiedzieli się, że wystarczą do tego zwykłe kartki z narysowanymi strzałkami. Wykorzystałyśmy zestaw Scratch Jr ze strony <https://www.scratchjr.org/pdfs/blocks.pdf>.

Po omówieniu znaczenia symboli, jedni uczniowie układali ze strzałek polecenia, czyli kod programu, inni byli robotami, które wykonywały kod. Im bardziej skomplikowany układ strzałek, tym łatwiej było o pomyłkę i trudniej o „naprawienie programu”. Ćwiczenia były wprowadzeniem do kodowania z komputerem, np. klasyczny labirynt ze strony <https://studio.code.org/hoc/1>.



Układamy bloczki Scratch Jr.



Poruszamy się zgodnie z kodem

Ćwiczenia z kodowaniem bez komputera – „Droga do skarbcza” również cieszyły się dużym zainteresowaniem. Na polach kratownicy (naklejona taśma malarska na podłodze korytarza) umieściliśmy banknoty i przeszkody – smoki, które należało omijać. Zadaniem uczniów było wydawanie instrukcji robotowi tak, aby doszedł do celu – skarbcza – i zebrał jak najwięcej banknotów. Następnie uczniowie obliczyli, jaką kwotę zebrali i złożyli do depozytu.



Zbieramy i przeliczamy pieniądze



Jak ominąć smoka?

Aby sprawdzić celowość organizowania tego typu imprez, przeprowadziliśmy następnego dnia wywiad wśród uczniów. Wszyscy stwierdzili, że dzień był interesujący i zadeklarowali chęć czynnego uczestnictwa w podobnych projektach. Wielokrotnie powtarzały się opinie: „było fajnie”, „takich dni powinno być więcej”. Za uczestnictwo w Dniu Matematyki wszyscy uczniowie otrzymali na pamiątkę linijki ufundowane przez radę rodziców.

Dorota Pawelak



Uczestnicy Dnia Matematyki

Wiesława Balas-Jamrożkiewicz

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Częstochowie

METODY PRACY Z UCZNIEM O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH W SOSW NR 1 W CZĘSTOCHOWIE

Jestem nauczycielem z piętnastoletnim stażem, zatrudnionym jako wychowawca grup w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 w Częstochowie. W pracy z uczniami staram się wykorzystywać różnorodne metody, czasem niekonwencjonalne. Jednym z przykładów może być zorganizowane przeze mnie szkolenie dla aplikantów sądowych okręgu częstochowskiego, które przeprowadzono z udziałem naszych uczniów. Inny przykład to „przeniesienie” uczniów w świat kosmosu za pomocą piosenek zespołu Ping Floyd podczas warsztatów muzykoterapii.

Uczniowie naszego ośrodka są członkami zespołu góralskiego, powołanego przez nauczycieli, który występował już na wielu uroczystościach w regionie. Uczniowie chętnie i czynnie, pod okiem fachowca, uczestniczą w zajęciach tanecznych zumbi, a także „Czarują słowem”, biorąc udział w nowym projekcie realizowanym w Bibliotece Miejskiej w Częstochowie.



Od wielu lat Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Częstochowie prowadzi również zajęcia z arteterapii pod kierunkiem malarki Danuty Króliszewskiej. Jakiś czas temu doszłam do wniosku, że pomysł warto przekształcić w zajęcia integracyjne, poszerzając w ten sposób krąg uczniów zainteresowanych malarstwem z jednoczesną nauką tolerancji, zrozumienia, akceptacji świata uczniów o specjalnych po-

trebach edukacyjnych. Stworzyłam trzyfazowy projekt, który zrealizowałam wspólnie z Teresą Dudą, nauczycielem naszego ośrodka i Aleksandrą Jamrożkiewicz, nauczycielem Szkoły Podstawowej nr 47 w Częstochowie. W ramach projektu uczniowie naszej szkoły po raz pierwszy spotkali się z uczniami Szkoły Podstawowej nr 47 w Częstochowie w galerii Danuty Króliszewskiej na zajęciach pt. „Wspólnie odkrywamy kolorowy świat”. Miejsce spotkania nie zostało wybrane przypadkowo. Chcieliśmy, aby uczniowie poznali się na gruncie neutralnym, z zapewnieniem im warunków pełnych życzliwości i pogody ducha oraz chęcią stworzenia czegoś wspólnego. Razem z właścicielką galerii analizowali, omawiali, recenzowali prace malarki i jej synów. Była to dla nich wyjątkowa okazja obcowania ze sztuką, na którą chcieli mieć wpływ choćby w jej rozpoznawaniu.



Następnie uczniowie spotkali się w świetlicy Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Częstochowie na warsztatach malarskich, na których wykonywali prace artystyczne pod opieką Króliszewskiej. Należy podkreślić, że wykorzystali możliwość tworzenia w różnych technikach plastycznych, co sprawiło im największą przyjemność, a jednocześnie otworzyło bramy pozyskania kolejnych umiejętności z zakresu koloru, przestrzeni i struk-

tury. W trzecim etapie naszych spotkań uczniowie Szkoły Podstawowej nr 47 w Częstochowie przygotowali w prezencie dla uczniów naszego internatu niezwykle ozdoby plastyczne przedstawiające fruujące motyle, którymi udekorowano ściany sypialni dziewcząt. Ostatnim etapem współpracy było wykonanie plastycznych prac tematycznych pt. „Jak z Baśni Tysiąca i Jednej Nocy”. O ile „Baśnie Tysiąca i Jednej Nocy” zostały spisane dla dorosłych, o tyle ich późniejszy przekład znany jako „Bajki Tysiąca i Jednej Nocy” przystosowano dla młodego czytelnika. Inspiracją dla uczniów stały się bajkowe postaci Ali Baby, Alladyna czy Sindbada Żeglarza, otwierające przed nimi świat ludzi z różnorodnością ich charakterów nacechowanych zależnością, sprytem, pomysłowością, pozytywnymi, ale też negatywnymi uczuciami – kłamstwem, oszustwem, fałszem. Okazuje się, że wymienione uwarunkowania psychiczne są ponadczasowe, obecne również dzisiaj i prawdopodobnie w przyszłości.



Przed naszymi uczniami stoją duże wyzwania. Muszą mierzyć się z szybkim postępem cywilizacyjnym, wymaganiami technicznymi. Ich świat emocjonalny nie bywa jednoznaczny, relacje z dorosłymi są czasem zaburzone, a wzorce i autorytety nie zawsze jednoznaczne. Często obserwujemy poczucie wyobcowania i braku bezpieczeństwa, niepewności. Nasi wychowankowie starają się radzić sobie z problemami w różny sposób. Korzystamy ze sprawdzonych metod, szukamy nowych, analizujemy potrzeby wychowanków w tym zakresie.

Jedną z doskonałych metod wskazywania właściwych rozwiązań w przeżywaniu otaczającego świata jest właśnie arteterapia.

Metoda ta, wyzwalamąca duże ładunki wyobraźni i pomysłów ma szczególne znaczenie, ponieważ potrafi stworzyć dystans do mocno przeżywanych uniesień, zagospodarować czas bez stresu, wskazać inne niż stosowane dotychczas możliwości pokonywania emocji. Co ważne, uczy ona koncentracji, uwagi, wymaga nieskrępowanego myślenia, daje poczucie spokoju, bez troski. Stanowi jedną z platform do wychowania i edukacji w duchu spokojnego przeżywania świata. Efektem działań są piękne prace uczniów, uwzględniające ich emocje i potrzebę pokazania tej wyjątkowej twórczości szerszemu gremium. Tak powstała idea stworzenia wernisażu. Dzięki wyjątkowej gościnności Miejskiej Galerii Sztuki w Częstochowie 21 lutego 2017 roku udostępniliśmy prace dorosłym odbiorcom, aby mogli poznać, podziwiać i poczuć świat dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.



Prezentowane zdjęcia pochodzą z wernisażu pt. „Jak z Baśni 1001 Nocy” zorganizowanego przez Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Częstochowie i Szkołę Podstawową nr 47 w Częstochowie, który odbył się 21.02.2017 r. w Miejskiej Galerii Sztuki w Częstochowie. Zdjęcia prezentują zaproszonych gości oraz organizatorów wystawy. Zostały wykonane przez nauczycieli SOSW nr 1 w Częstochowie.

Wiesława Balas-Jamrożkiewicz

Aneta Sulińska

Agnieszka Kurzak

Przedszkole Miejskie nr 1 w Porębie

„WESOŁA WIOSNA”

– PROJEKT EDUKACYJNY

W PRZEDSZKOLU

WSTĘP

Przyroda dostarcza nam pozytywnych emocji, cieszy i wzrusza. Obcowanie z nią daje spokój, co jest pewnym rodzajem terapii i dlatego już od najwcześniejszych lat życia człowieka należy tak kształtować jego sposób myślenia i zachowania, aby umiał o nią zadbać. Gdy w wieku przedszkolnym wpoimy dzieciom umiłowanie przyrody, to będzie im ono towarzyszyć w ciągu całego życia. Wiemy, jak ważną rolę odgrywa w tym wieku wprowadzanie elementów edukacji ekologicznej, przyrodniczej. Jedną z najpiękniejszych pór roku, ze względu na bogactwo kolorów, jakie nas otacza, jest wiosna, dlatego postanowiłyśmy opracować Projekt Edukacji Przedszkolnej „Wesoła wiosna” włączający dzieci w sposób aktywny i twórczy do realizacji zadań ujętych w przedsięwzięciu.

Projektem objęte są wszystkie dzieci z poszczególnych grup wiekowych. Nauczyciele współpracują ze sobą i są odpowiedzialni za jego realizację.

CEL OGÓLNY:

Celem ogólnym jest zbliżenie dziecka do świata przyrody i poprzez poznawanie oraz dostrzeganie jego piękna, nabywanie opiekuńczego stosunku do świata roślin i zwierząt, kształtowanie mądrego i umiejętnego współżycia człowieka z przyrodą, rozwijanie poczucia troski i odpowiedzialności o wszystko, co nas otacza.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- kształtowanie umiejętności obserwowania zjawisk przyrodniczych,
- nabywanie odpowiedniej postawy wobec świata roślin i zwierząt,
- kształtowanie odpowiedzialności za stan środowiska,

- kształtowanie potrzeby wzbogacania wiedzy o otaczającym świecie poprzez poznanie środowiska przyrodniczego,
- zainteresowanie światem przyrody,
- doskonalenie percepcji wzrokowej i słuchowej,
- poznanie produktów, które dostarczają zwierzęta hodowlane,
- kształtowanie nawyków zdrowego trybu życia, w tym prawidłowego odżywiania się,
- rozwijanie wrażliwości oraz ekspresji plastycznej i muzycznej,
- poznawanie tradycji i obrzędów związanych z wiosną,
- dostarczenie dzieciom i rodzicom okazji do wspólnej zabawy.

METODY I FORMY REALIZACJI PROJEKTU:

Metoda projektów jest metodą nauczania, która daje szansę wyboru aktywności dzieciom na różnym poziomie rozwoju, uczy zastosowania nowo nabytej wiedzy w praktyce i dzielenia się informacjami z innymi, a także uczy pracy zespołowej i pobudza do myślenia.

W pracy metodą projektów najbardziej wartościowe dla dzieci jest uczenie poprzez działanie, bezpośrednie doświadczanie. Dzieci muszą przeżyć daną sytuację, a nie tylko o niej posłuchać lub zobaczyć ją na planszy. Wybór tematu powinien być zależny od zainteresowań dzieci i odnosić się do ich doświadczeń życiowych, co jest najlepszym sposobem zdobywania wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest włączenie do projektu treści, np. z zakresu matematyki, czytania i wiedzy o środowisku. Nauczyciel określa pewne ramy oraz pomaga w poszukiwaniu rozwiązań i potrzebnych materiałów.

METODY I FORMY, KTÓRE ZOSTANĄ ZASTOSOWANE PODCZAS REALIZACJI PROJEKTU „WESOŁA WIOSNA”:

- słowna i oglądowa,
- zadania stawiane do wykonania,
- wycieczki, spacery,
- działania praktyczne,
- pedagogika zabawy,
- pokaz,
- wystawa,
- ekspozycja,
- zabawy badawcze,
- twórczość plastyczna,
- konkursy plastyczne,
- uroczystość – podsumowanie projektu.

POMOCE I ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

Ilustracje i obrazki o tematyce wiosennej, utwory literackie o tematyce wiosennej i ekologicznej, teksty piosenek o wiosnie, płyty CD z muzyką i piosenkami, nasiona, ziemia i wiosenne kwiaty, doniczki, skrzynki do sadzenia nasion, przybory i materiały plastyczne do wykonania prac, produkty spożywcze na warsztaty kulinarne itp.

WSPÓŁPRACA ZE ŚRODOWISKIEM:

- rodzice – pomoc przy zorganizowaniu ką- cika przyrody (nasiona, ziemia, kwiaty), udział w konkursie dla rodziców i dzieci „Marzanna”, dostarczanie niektórych produktów do wykonania zdrowych przeką- sek, przygotowanie strojów do przed- stawienia, udział w uroczystości z okazji Dnia Ziemi oraz Dnia Rodziny, pomoc przy tworzeniu ekspozycji „Wiejskie pod- wórko” – malowanie okien i drzwi, udział w zajęciach otwartych, warsztatach kuli- narnych, dostarczanie nietypowych przy- borów do zajęć plastycznych, np. słoma, sklejka, korek, koronka itp., opieka pod- czas wycieczek, spacerów,
- MOK Poręba – udział w konkursie plas- tycznym o tematyce wielkanocnej,
- Koło Gospodyń Wiejskich „Niwcan- ki” – warsztaty plastyczne „Ozdoby wielka- nocne”, udział w ogólnopolskich konkur- sach plastycznych o tematyce wiosen- nej i ekologicznej organizowanych przez przedszkola z całego kraju,
- gospodarstwo agroturystyczne – wyciecz- ka do gospodarstwa w Przybynowie.

REALIZACJA PROJEKTU:

Lp.	Zadanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
1.	Zapoznanie z tematem projektu – utworzenie wspólnie z dziećmi siatki pojęć dotyczącej projektu „Wesoła wiosna”.	marzec	wszystkie nauczycielki
2.	Ekspozycja „Wiosenne podwórko” w holu przed- szkola.	marzec	Aneta Sulińska, Agnieszka Kurzak
3.	Konkurs dla rodziców i dzieci pod hasłem „Ma- rzanna” – wykonanie kukły marzanny z różnorod- nych materiałów.	marzec	Aneta Sulińska, Agnieszka Kurzak
4.	„Bal kwiatów” – zabawy z okazji powitania wiosny – piosenki i tańce nawiązujące do wiosny, wyjście z marzanną nad rzekę, rozstrzygnięcie konkursu dla rodziców i dzieci na najładniejszą marzannę.	21 marca	wszystkie nauczycielki
5.	Słuchanie wierszy, opowiadań, bajek o tematyce wiosennej – rozmowy w oparciu o utwory literackie, ilustracje i obrazki nawiązujące do doświadczeń i przeżyć dzieci. Nauka wierszy o tematyce wio- sennej.	marzec – czerwiec	wszystkie nauczycielki

Lp.	Zadanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
6.	Wiosenna muzyka – słuchanie i nauka piosenek, np.: „Marzec czarodziej”, „Maszeruje wiosna”, „Marcowe żaby”, „Przyszła do nas wiosna”. Słuchanie utworów muzyki klasycznej, ludowej, odgłosów zjawisk atmosferycznych, typowych dla wiosny, tańce Klanzy, nauka prostych kroków tańców ludowych, granie prostej ludowej muzyki na instrumentach.	marzec – czerwiec	wszystkie nauczycielki
7.	Twórcza działalność artystyczna – prace plastyczne płaskie i przestrzenne z wykorzystaniem różnorodnych materiałów plastycznych i przyrodniczych, haftowanie, wycinanie serwetek, koronki lub inne prace plastyczne w różnych technikach, wg pomysłów nauczyciela, np.: kwiaty z kółek origami wg D. Dziamskiej, wiosenne drzewa, palmy wielkanoce, zwierzęta charakterystyczne dla wiosny, makieta wiosennej łąki itp.	marzec – czerwiec	wszystkie nauczycielki
8.	W krainie przyrody: – zabawy badawcze, doświadczenia, eksperymenty, – zorganizowanie w sali kącika wiosennego, systematyczne uzupełnianie ekspozycji, – założenie hodowli fasoli, cebuli i nowalijek, codzienna pielęgnacja roślin w kąciku przyrody, – prowadzenie kalendarza obserwacji.	marzec – czerwiec	wszystkie nauczycielki
9.	Zorganizowanie uroczystości z okazji Dnia Ziemi – quiz przyrodniczo-ekologiczny dla dzieci. Udział dzieci w przedstawieniu teatralnym o tematyce ekologicznej „Czerwony Kapturek i zielony las”.	22 kwietnia	quiz: Mariola Piwowar, Katarzyna Weselska teatrzyk: Katarzyna Weselska
10.	Spotkanie autorskie z poetką Ewą Olszańską-Rok. Prezentacja autorskich utworów literackich o tematyce wiosennej.	29 kwietnia	Aneta Sulińska, Agnieszka Kurzak
11.	„Radosna wiosna” – warsztaty artystyczne prowadzone przez muzyka. Zaprezentowanie dzieciom różnych instrumentów muzycznych, próby samodzielnego grania, wspólne śpiewanie piosenek o wiosnie.	2 czerwca	Aneta Sulińska, Agnieszka Kurzak Beata Polczyk, Józefa Drej
12.	Udział w przedszkolnych konkursach plastycznych o charakterze przyrodniczym, m.in.: „Najpiękniejsza marzanna”, „Kreatywnie z wydmuszką”.	marzec – czerwiec	wszystkie nauczycielki

Lp.	Zadanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
13.	Wycieczka do gospodarstwa agroturystycznego – warsztaty: skąd pochodzi mleko, dojenie sztucznej krowy, zwiedzanie ekologicznego ogródka, zwiedzanie wiejskiej chaty.	maj	Aneta Sulińska, Agnieszka Kurzak Beata Połczyk, Józefa Drej
14.	Warsztaty kulinarne – promowanie zdrowego stylu życia – zdrowe odżywianie (pogadanki, rozmowy nt. roli witamin w życiu człowieka) prowadzone przez członkinie Koła Gospodyń Wiejskich „Niwczanki”. Przygotowywanie zdrowych posiłków z ekologicznych produktów – kolorowe kanapki, soki i sałatki warzywno-owocowe.	marzec – czerwiec	wszystkie nauczycielki
15.	Uroczystość podsumowująca projekt – „Dzień Rodziny”: – popisy wokallyno-recytatorskie dzieci, – pokaz tańca, – zabawy z rodzicami wg scenariusza, – wystawa prac plastycznych.	3 czerwca	wszystkie nauczycielki

EWALUACJA:

Na zakończenie projektu dzieci prezentują swój dorobek i komentują efekty swojej pracy. Podsumowaniem wykonanych działań będzie uroczystość kończąca projekt, która da dzieciom możliwość zaprezentowania zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności w trakcie realizacji projektu. Wystawa prac plastycznych dzieci pozwoli ocenić ich samodzielność i kreatywność.

Udokumentowanie zadań wykonywanych przez dzieci polegać będzie na zgromadzeniu prac, które zostaną upowszechnione poprzez prezentację multimedialną i zdjęcia na stronie internetowej przedszkola oraz na tablicy „Z życia przedszkola”.

KRYTERIA OCENIANIA:

- samodzielność,
- twórcze myślenie,

- kreatywność w działaniu,
- poczucie odpowiedzialności,
- zdobyta wiedza, umiejętności,
- współpraca z innymi dziećmi i z rodzicami,
- wykorzystanie wiedzy w działaniu.

OCENA PROJEKTU:

Projekt podlega ocenie przez wszystkie dzieci, zgodnie z przyjętymi kryteriami. Przeprowadzona ocena projektu ma wskazać dziecku, co zostało zrobione prawidłowo, a co należy usprawnić, poprawić.

Aneta Sulińska
Agnieszka Kurzak

Regionalna konferencja „Rody i ich rola w aktywizowaniu społeczności lokalnej w przeszłości”

Sylvia Kurcab

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

SPRAWOZDANIE Z REGIONALNEJ KONFERENCJI „RODY I ICH ROLA W AKTYWIZOWANIU SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ W PRZESZŁOŚCI”

30 listopada 2016 r. w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie odbyła się konferencja pod honorowym patronatem Śląskiego Kuratora Oświaty i Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego która nosiła tytuł „Rody i ich rola w aktywizowaniu społeczności lokalnej w przeszłości”. W konferencji udział wzięli dyrektorzy oraz nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, a także przedstawiciele władz samorządowych. Partnerami i współorganizatorami przedsięwzięcia byli: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Historii Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytet Opolski, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie, Związek Górnośląski w Katowicach, Towarzystwo Przyjaciół Kruszyzny, Szkoła Podstawowa nr 13 im. Kornela Makuszyńskiego w Częstochowie, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Borowni. Podczas konferencji zwrócono uwagę na rolę edukacji regionalnej w szkole, pielęgnowanie tradycji i popularyzację dorobku poprzednich pokoleń.

Zaproszeni prelegenci: dr Ewelina Kosztrzewska z Instytutu Historii Uniwersytetu Łódzkiego, dr Edyta Sadowska reprezentująca Wyższą Szkołę Lingwistyczną w Częstochowie oraz dr Norbert Morawiec z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie przedstawili perspektywę badań opisujących relację „człowiek-przestrzeń-miejsce”. Kolejne wystąpienia dotyczyły biografii wybitnych przedstawicieli rodów i ich znaczenia dla kultury, rozwoju i aktywizowania

społeczności lokalnych. Dr Jacek Szpak z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w swoim wystąpieniu przedstawił działalność rodów Myszkowskich, Korycińskich i Męcińskich, a dr Jarosław Durka, reprezentujący Uniwersytet Opolski oraz Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie – działalność rodów Bauerertzów i Steinhagenów, pokoleń mających szczególne znaczenie dla społeczności lokalnej Myszkowa. Paweł Klekot z Towarzystwa Przyjaciół Kruszyzny zaprezentował rody Denhoffów i Lubomirskich oraz podkreślił ich znaczenie w historii Kruszyzny.

Wstępem do drugiej części konferencji było wystąpienie dr Łucji Staniczek reprezentującej Związek Górnośląski w Katowicach i Sylwii Kurcab z Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, które podkreśliły znaczenie pielęgnowania historii lokalnej w szkołach i placówkach poprzez różne metody i formy realizacji edukacji regionalnej. Zwróciły uwagę na tworzenie możliwości do współzawodnictwa uczniów oraz promocji szkół i nauczycieli realizujących edukację regionalną.

Podczas konferencji zaprezentowane zostały przykłady dobrej praktyki w zakresie wychowania regionalnego. Zofia Makowska, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 13 im. K. Makuszyńskiego w Częstochowie, która uczestniczyła w roku szkolnym 2015/2016 w Wojewódzkim Konkursie Edukacja Regionalna w Szkole „Proszę Was, pozostańcie wierni temu dziedzictwu” – Jan Paweł II, zaprezentowała zrealizowany projekt konkursowy „Rody i ich siedziby ważne dla spo-

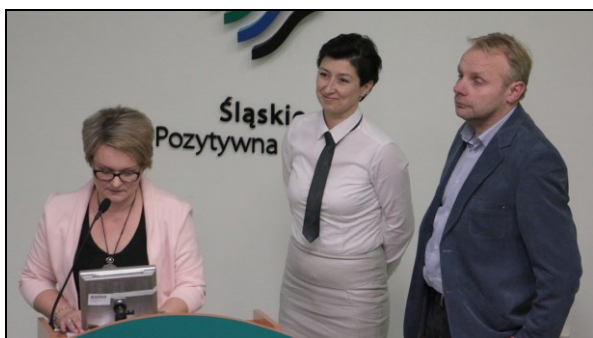
łeczności lokalnej”. Projekt miał charakter interdyscyplinarny. Realizatorem przedsięwzięcia była 6-osobowa drużyna. W projekcie uczniowie wykorzystali wiedzę i umiejętności, także nieobjęte podstawą programową, dotyczące zagadnień sztuki, socjologii, fotografii, technik plastycznych i medialnych.

Kolejny przykład realizacji edukacji regionalnej zaprezentował Zespół Szkolno-Przedszkolny w Borownie. Nauczyciele – Katarzyna Warońska i Robert Wysmołek przed-

stawili projekt, który został zrealizowany w formie filmu „Mała ojczyzna w kadrze filmowym”.

Omawiane przykłady koncepcji rozwiązań edukacyjnych pozwoliły zwrócić uwagę nauczycieli na realizowany w roku szkolnym 2016/2017 kierunek polityki oświatowej państwa „Kształtowanie postaw. Wychowanie do wartości”.

Sylvia Kurcab



Na zdjęciach od góry:

*Sylvia Kurcab – nauczyciel konsultant RODN „WOM” w Częstochowie,
Katarzyna Warońska i Robert Wysmołek – nauczyciele Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Borownie,
dr Edyta Sadowska – Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie,
Zofia Makowska – nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 13 im. K. Makuszyńskiego w Częstochowie,
Paweł Klekot – Towarzystwo Przyjaciół Kruszyny,
dr Norbert Morawiec – Akademia im. J. Długosza w Częstochowie,
dr Jarosław Durka – Uniwersytet Opolski*

dr Jacek Szpak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

DZIAŁALNOŚĆ WŁAŚCICIELI KLUCZA ŻARECKIEGO. MYSZKOWSCY – KORYCIŃSCY – MĘCIŃSCY

Żarki – Miasto, to niewielkie miasteczko leżące współcześnie w województwie śląskim i w powiecie myszkowskim. Miasto powstało w 1382 r. z inicjatywy ks. Władysława Opolczyka. W XV w. Żarki stały się jednym z najważniejszych ośrodków miejskich w powiecie lelowskim¹. W latach 90. XV w. Piotr Myszkowski skupił w swoich rękach znaczny kompleks dóbr wraz z Żarkami i kilkunastoma wsiami. Ośrodkiem tych dóbr był początkowo zamek w Mirowie, a następnie Żarki².

Piotr Myszkowski (ok. 1450–1505) pracował w kancelarii królewskiej, był dyplomata królewskim i hetmanem wojsk królewskich. Po jego śmierci klucz żarecki przejął jego syn Marcin (1488–1538)³. Za zgodą króla Zygmunta Starego oraz biskupa krakowskiego Jana Konarskiego, Marcin utworzył w Żarkach w 1519 r. prepozyturę. W jej skład weszły samodzielne dotąd parafie w Leśniowie i Żarkach. Na czele nowej fundacji stał wybierany przez dziedziców Żarek prepozyt (pleban), a jego współpracownikami byli czterej mansjonariusze (wikariusze). Ponadto przy prepozyturze działała szkoła, na czele z rektorem⁴.

Po śmierci Marcina Myszkowskiego klucz żarecki pozostawał w ręku jego syna Hieronima. Przyczynił się on znacznie do rozwoju handlu w Żarkach, gdyż uzyskał od Zygmunta Augusta przywilej na odbywanie w mieście jarmarków trzy razy do roku⁵. Po śmierci Hieronima w 1570/1571 r. dobra żareckie w wyniku działów i transakcji rodzinnych przeszły na jego synów Hieronima i Andrzeja (1570/1571–1590)⁶, ich kuzyna biskupa krakowskiego Piotra⁷ oraz bratanków biskupa Jana i Aleksandra⁸.

Jednym z najważniejszych osiągnięć Myszkowskich w dobrach żareckich były szkoła parafialna i szpital. W 1598 r. do szkoły żareckiej uczęszczały dzieci z ośmiu okolicznych wsi. Szkoła działała co najmniej do 1609 r.⁹. Drugą ważną instytucją społeczną

założoną lub odnowioną przez Myszkowskich był szpital miejski. Opiekował się on biednymi, ubogimi i opuszczonymi ludźmi. Szpital działał co najmniej w latach 1594–1609. Usytuowany był poza miastem, przy kaplicy pod wezwaniem św. Barbary¹⁰.

Około 1608 r. klucz żarecki kupił od Aleksandra Myszkowskiego Jan Koryciński¹¹. Szczególną opieką otaczał on kościół w Leśniowie. Z jego też fundacji w latach 1609–1650 wzniesiono świątynię murowaną, a prace zakończył jego syn i następca, Stanisław¹². Jan Koryciński uposażył bogato świątynię w Leśniowie, choćby wspomniała monstrancją w stylu gotycko-renesansowym¹³. Po śmierci Jana właścicielem klucza żareckiego został jego syn, Stanisław Koryciński, cześnik krakowski i kasztelan biecki¹⁴, który około 1650 r. sprzedał dobra swojemu kuzynowi Wojciechowi Kazimierzowi Męcińskiemu¹⁵.

Klucz żarecki należał do Męcińskich do 1828 r., kiedy to w wyniku zadłużenia ród stracił swoje dobra. Szczególną opieką Męcińscy otaczali sanktuarium maryjne w Leśniowie, ale również świątynie w Żarkach i Włodowicach. Po 1702 r. Jan Józef odbudował zniszczony przez pożar kościół żarecki oraz kontynuował prace remontowe we Włodowicach. Prace artystyczne w obu świątyniach prowadził krakowski warsztat Jerzego Hankissa¹⁶. W 1706 r. Jan Józef Męciński sprowadził do Leśniowa paulinów¹⁷. Z kolei brat i spadkobierca Jana Józefa, Wojciech Męciński, w 1717 r. połączył kościół leśniowski z żareckim. Odtąd każdy przeor leśniowski był jednocześnie proboszczem żareckim¹⁸. Wojciech był również mecenasem prac artystycznych i budowlano-remontowych w kościołach w Leśniowie i Żarkach¹⁹. Dzięki niemu w Żarkach w latach 1736–1744 działał warsztat snycerski Pawła Wiązkowicza, który wykonywał również prace w kościele żareckim²⁰. Po śmierci Wojciecha dobra przejął jego syn

Adam, a po jego śmierci 13 X 1805 r. jego synowie Wojciech, Stanisław i Jan²¹. W 1806 r., kiedy wojska Napoleona wkroczyły na obszar zaboru pruskiego doszło do powstania zbrojnego w rejonie Żarek, Janowa i Częstochowy. Żarki stały się głównym ośrodkiem organizacyjnym ruchu powstańczego. Męcińscy gromadzili broń i pieniądze oraz organizowali oddziały wojskowe²². Po zajęciu przez Francuzów Jasnej Góry, gen. Jan Henryk Dąbrowski mianował Wojciecha Męcińskiego rotmistrzem ziemskim, który zorganizował pospolite ruszenie w południowej części departamentu kaliskiego. Wojciech wraz z braćmi zorganizowali za własne pieniądze 3 Pułk Ułanów, który przemianowano później na 4 Pułk Strzelców Konnych²³.

Właściciele klucza żareckiego Myszkowscy, Korycińscy i Męcińscy odgrywali poważną rolę w życiu społeczno-politycznym ówczesnej Polski. Byli również mecenasami sztuki. Działaniami w swoich dobrach starali się aktywizować społeczność lokalną, zarówno w sferze politycznej, wojskowej, jak i kulturalnej.

Jacek Szpak

Wykaz skrótów:

ACC – Acta Castriensis Cracoviensis.
 AGAD – Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie.
 AJG – Archiwum Zakonu Paulinów na Jasnej Górze w Częstochowie.
 AKL – Archiwum Klasztoru Paulinów w Leśniowie.
 AKMK – Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie.
 ANKr – Archiwum Narodowe w Krakowie.
 APP – Acta Provicinae Poloniae.
 ATC – Acta Terrestria Cracoviensis.
 ATL – Acta Terrestria Leloviensis.
 AV – Acta Visitationis.
 AVCap – Acta Visitationis Capitulae.
 b. pag. – bez paginacji (numeracji stron).
 PSB – Polski Słownik Biograficzny.
 RMOCz – „Rocznik Muzeum Okręgowego w Częstochowie”.
 S.C. – Studia Claramontana.
 SH – „Studia Historyczne”.

Przypisy:

¹ J. Laberschek, *Zasięg i charakterystyka rządów Władysława Opolczyka w północno-zachodniej części ziemi krakowskiej 1370–1393*, RMOCz, z. 1, 1985, s. 10–13; M. Antoniewicz, *Przeszłość Żarek. Powstanie i rozwój miasta*

na przestrzeni sześciu wieków, Częstochowa 1982, s. 18, 31.

- ² J. Laberschek, *Początki miasta Żarki i pierwszy wiek jego istnienia*, SH. R. 29, z. 3, 1986, s. 343–344.
- ³ A. Kamiński, *Myszkowski Wawrzyniec*, PSB t. 22, cz. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 399.
- ⁴ AGAD, *Zbiór Dokumentów Pergaminowych*, sygn. 6280, b. pag.; AKMK, *Acta Episcopalia*, t. 10, s. 138–139; AJG 478, s. 91–124; S. Ufniański, *Dzieje parafii żareckiej*, (mps), AJG III-36, s. 7; B. H. Czerwień, *Z dziejów kultu maryjnego w Leśniowie*, AKL III.85, (mps), s. 7–8; AJG 478, s. 112–114; AJG 1549, s. 3, 70; *Zbiór dokumentów zakonu paulinów w Polsce*, t. 2, 1464–1550, opr. J. Zbudniewek, Warszawa 2004, s. 385–386, 404–410.
- ⁵ A. Kamiński, Myszkowski Marcin, PSB, t. 22, cz. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 377; W. Dworzaczek, *Genealogia*. Tablice, Warszawa 1959, tablica 130. J. Pirożyński, *Sejm warszawski roku 1570*, Kraków 1972, s. 28–30, 35, 50.
- ⁶ W. Dworzaczek, *Genealogia...*, tab. 130.
- ⁷ L. Hajdukiewicz, H. Kowalska, *Myszkowski Piotr*, PSB, t. 22, cz. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 382–390; M. Antoniewicz, *Przeszłość Żarek. Powstanie...*, s. 46–47.
- ⁸ L. Hajdukiewicz, H. Kowalska, *Myszkowski Piotr...*, s. 390; H. Kowalska, *Myszkowski Jan*, PSB, t. 22, cz. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 371–372; M. Antoniewicz, *Przeszłość Żarek. Powstanie...*, s. 46–47.
- ⁹ AKMK, AVCap 15, s. 137–140; AKMK, AVCap 20, s. 128–130; AKMK, AVCap 65, s. 354–355; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912, s. 201–203.
- ¹⁰ AKMK, AVCap 1, s. 163; AKMK, AVCap 15, s. 140; AKMK, AVCap 20, s. 128–130; AKMK, AVCap 64, s. 345–355; AKMK, AV 15, s. 140; AKMK, AV 20, s. 128–130.
- ¹¹ ANKr, ATC 344, s. 205; ANKr, ATL 346, s. 114–115; ANKr, ATL 347, s. 194–195; ANKr, ACC 202, s. 1791–1796; ANKr, ACC 203, s. 523–524; ANKr, ACC 205, s. 1232; ANKr, ACC 208, s. 315–318.
- ¹² AJG 1549, s. 5, 65–66, 73; B. H. Czerwień, *Z dziejów kultu...*, s. 10–11.
- ¹³ B. H. Czerwień, *Z dziejów kultu...*, s. 11.
- ¹⁴ ANKr, ACC 266, k. 1773–1774; ANKr, ACC 268, s. 111–116, 128–129, 555–558, 929–930, 1782–1783; K. Przyboś, A. Walaszek, *Reprezentacja sejmowa województwa krakowskiego w XVII wieku*, SH, R. 20, 1977, z. 3, s. 395; M. Antoniewicz, *Przeszłość Żarek. Powstanie...*, s. 48.
- ¹⁵ ANKr, ATC 268, s. 111–116.

- ¹⁶ M. Wardzyński, *Rzeźba nowożytna w kręgu Jasnej Góry i polskie prowincji zakonu paulinów*, cz. 1, *Ośrodek rzeźbiarski w Częstochowie pod Jasną Górą 1620–1705*, t. 1, Warszawa 2009, s. 88–89, 99–100.
- ¹⁷ J. Szpak, *Dzieje konwentu i parafii paulinów w Leśniowie-Żarkach 1706–1864*, SC, t. 20, 2002, s. 537–539.
- ¹⁸ J. Szpak, *Dzieje konwentu i parafii...*, s. 557–560.
- ¹⁹ M. Wardzyński, *Rzeźba nowożytna w kręgu...*, s. 89, 96; AJG 2964, s. 52; J. Wiśniewski, *Diecezja częstochowska. Opis historyczny kościołów i zabytków w dekanatach będzińskim, dąbrowskim, sączowskim, zawierckim i żareckim oraz parafii Olsztyn*, Mariówka Opoczyńska 1936, s. 509–510.
- ²⁰ M. Wardzyński, *Rzeźba nowożytna w kręgu...*, s. 89, 96, 107, 108.
- ²¹ AJG 759, APP t. 14, s. 281–282; AJG 2761, s. 108; AJG 1549, s. 108; S. Chodyński, *Paulini w Polsce*, [w:] *Encyklopedia kościelna*, t. 18, wyd. M. Nowodworski, Warszawa 1893, s. 502.
- ²² A. Achmatowicz, *Epizod napoleoński w dziejach Jasnej Góry*, S.C., t. 8, 1987, s. 179. A. Romanow, *Męciński Wojciech*, PSB, t. 20, s. 502.
- ²³ A. Romanow, *Męciński Wojciech...*, s. 502. D. Nawrot, *Napoleońskie wojska na Górnym Śląsku 1806–1813*, [w:] *Tychy w czasach wojen. Materiały II Tyskiego Symposium Historycznego*, „Tyskie Zeszyty Historyczne”, z. 5, Tychy 2009, s. 14–18; D. Nawrot, *Jan Nepomucen Sułkowski-burzliwe życie na pograniczu trzech zaborów*, [w:] *Pogranicza. Ludzie pogranicza*, red. W. Breda, J. Kielbik, Olsztyn 2009, s. 91–102.

dr Jarosław Durka

Uniwersytet Opolski

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

DZIAŁALNOŚĆ RODZIN BAUERERTZÓW I STEINHAGENÓW DLA SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ MYSZKOWA

Zarówno Bauerertzowie, jak i Steinhagenowie włożyli niezaprzeczalny wkład w rozwój Myszkowa. Obie rodziny przybyły do Myszkowa w XIX wieku i obie tworzyły zakłady przemysłowe, co oznaczało systematyczną industrializację i urbanizację tej miejscowości¹.

Pierwsi do Myszkowa, a konkretnie Mijaczowa (obecna dzielnica miasta) przybyli Bauerertzowie, jeszcze jako rodzina żydowska, której członkowie w drugiej połowie XIX w. ochrzczili się². Majątku dorobili się na handlu wyrobami jedwabnymi i atlasami. Dawid Bauerertz dzięki wspieraniu finansowemu władz Warszawy uzyskał prawo zakupu majątku ziemskiego i osiedlenia w wybranej przez siebie części Królestwa Polskiego. Mógł też tam prowadzić działalność przemysłową lub handlową. Dawid wykorzystał to na wydzierżawienie dóbr mijaczowskich Markusa Kempnera, które zostały wystawione na licytację. Transakcja

z 1858 r. była powiązana z późniejszymi poczynaniami. Otóż synowie Dawida – Józef i Roman ożenili się z córkami dawnego właściciela Mijaczowa Markusa Kempnera, Amelią i Marią, co niewątpliwie umocniło ich pozycję, a Kempnerom pozwoliło wyjść z kłopotów finansowych. Bracia uruchomili Fabrykę Wyrobów Żelaznych w Mijaczowie, a ułatwieniem mógł być fakt posiadania przez Kempnera pieca martenowskiego. Józef i Roman ostatecznie odkupili majątek od zadłużonej wdowy po Markusie Kempnerze. W skład dóbr Mijaczów wchodziły: folwark i wieś Mijaczów, Będusz z nomenklaturami Michałów, Smudzówka, Franulka i wieś Smudzówka z przyległościami. Dokupili też tereny sąsiadujące z Droga Żelazną Warszawsko-Wiedeńską. Fabryka przyjęła nazwę Mijaczowskie Towarzystwo Odlewni Stali i Żelaza Bracia Bauerertz. Rozwijała się bardzo intensywnie i szybko stała się bardzo dużym i nowoczesnym zakładem. Z czasem majątek przejęli dwaj

synowie Józefa Bauerertza, Stanisław i Jerzy, którzy aktywnie działali w okresie dwudziestolecia międzywojennego nie tylko na polu gospodarczym, ale i politycznym. Stanisław był działaczem Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem. Bauerertzowie wspierali różne inicjatywy, wynikające z działalności Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, Ligi Morskiej i Kolonialnej, Związku Strzeleckiego³.

Bauerertzowie nie byli najlepiej postrzegani przez robotników, głównie ze względu na ciężkie warunki pracy i niskie wynagrodzenia. Efektem tego był zamach na Józefa Bauerertza. Jednak działalność tej rodziny dla społeczności lokalnej nie ograniczała się do samego faktu zatrudniania jej. Trzeba oddać, że za czasów rządów Józefa i Romana, zainicjowano powstanie szkoły jednoklasowej w Mijaczowie prowadzonej przez Kazimierza Kuśmierkiwicza (wcześniej szkoła na pewno funkcjonowała w 1871 r.). Stanisław wspomagał Komitet Budowy Szkoły w Mrzygłodzie, udzielał się jako radny Sejmiku Powiatowego w Zawierciu i w Radzie Gminy Myszków⁴. Bauerertzowie udostępnili też mieszkańcom należącą do nich kaplicę w Mijaczowie⁵. Innymi istotnymi posunięciami tej rodziny fabrykantów było oddanie placu pod budowę boiska sportowego dla Towarzystwa Sportowego „Myszków”, a także placu pod budowę szpitala powiatowego, a później pod budowę szkoły w Mijaczowie.

Ta ostatnia inwestycja była związana ze współpracą z inną rodziną fabrykancką z Myszkowa – Steinhagenami. Steinhagenowie, na placu ofiarowanym gminie przez Bauerertzów, własnym kosztem w latach 30. XX w. wzniesli nowy budynek szkoły. Przybyli do Myszkowa pod koniec XIX w. Rodzina wywodzi się z Saksonii i jej przedstawiciele w większości byli wyznania ewangelickiego. Steinhagenowie pracując na ziemiach polskich, stali się polskimi patriotami i sympatykami narodowej demokracji. Twórcą myszkowskiej linii rodu był Artur Steinhagen, który przez 10 lat pracował jako papiernik i administrator fabryki „Robert Staenger” w Pabianicach. W 1894 r. wspólnie z Ludwikiem Wehrem założyli spółkę komandytową, a rok później na zakupionych od Bauerertzów gruntach, uruchomili fabrykę papieru. Z biegiem lat firma świet-

nie rozwijała się, zwiększała asortyment produkowanych towarów, a także zatrudnienie. Po Arturze fabryką kierowali jego bratankowie – Henryk i Aleksander Władysław Steinhagen. Dalej rozwijali fabrykę, a spółka komandytowa przekształciła się też w spółkę akcyjną. Po I wojnie światowej do Zarządu spółki wybrano kolejnego ze Steinhagenów, Stefana (syn Artura), który ukończył technologię na Wydziale Papierniczym w Darmstad, a w 1923 r. został dyrektorem naczelnym papierni. Pod jego kierownictwem uruchamiano kolejne (już czwartą i piątą) maszyny papiernicze. Systematycznie inwestowano przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego.

Z inicjatywy Steinhagenów powstawały domy robotnicze, a od 1910 r. istniała szkoła przyfabryczna. Dyrekcja papierni promowała budowę domków przez robotników i na ten cel udzielano im bezprocentowych kredytów pracowniczych. Koło papierni powstał Dom Ludowy, w którym mieściły się: biblioteka, kasyno, sala obrad, a nawet okresowo ochronka dla sierot. Dom Ludowy był potrzebny Steinhagenom do przyjmowania dość częstych delegacji zagranicznych, ale na co dzień był do dyspozycji mieszkańców Myszkowa i Mijaczowa. Przy papierni działał klub sportowy „Świerk” z drużyną piłki nożnej, a Fabryczna Ochotnicza Straż Pożarna dysponowała własną remizą. W 1930 r. nastąpiła fuzja myszkowskich zakładów „Steinhagen Wehr i S-ka” z firmą „Robert Staenger”, której zakłady papiernicze znajdowały się w Pabianicach i Włocławku. Powstała firma „Steinhagen i Saenger, Fabryki Papieru i Celulozy S.A.”. Prezesem Zarządu został Henryk Steinhagen, a wiceprezesem Stefan Steinhagen. Zakładem w Myszkowie zarządzali Aleksander Władysław i Karol Steinhagenowie (syn Artura). Aleksander był radnym Sejmiku Powiatowego w Zawierciu i udzielał się w licznych lokalnych organizacjach. Steinhagenowie wspierali działalność Związku Harcerstwa Polskiego, a szczególnie powstających na terenie Myszkowa pierwszych drużyn: 33 Zagłębiowskiej Drużyny Harcerskiej im. Tadeusza Kościuszki, 14 Żeńskiej Drużyny Harcerskiej Zagłębia Dąbrowskiego im. księdza Ignacego Skorupki. Wspomagali funkcjonowanie Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, organizacji Młodzi Obozu Wielkiej Polski, Towarzystwa „Lutnia”.

Zarówno Bauerertzowie, jak i w jeszcze większym stopniu Steinhagenowie, oprócz działalności gospodarczej na terenie Myszkowa, potrafili aktywnie współpracować ze społecznością lokalną. Jako przedstawiciele elit finansowych i społecznych poczuwali się do ważnych dla Myszkowa inicjatyw.

Jarosław Durka

Przypisy:

- ¹ Na temat tych rodzin szerzej zob.: J. Durka, *Karol Edward Steinhagen*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie*, nr 1, red. J. Durka, K. Miroszewski, Myszków 2014, s. 177–183; J. Durka, *100 lat Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Myszkowie (1910–2010)*, Myszków 2010; J. Durka, „Korespondencja dyrekcji fabryki papieru w Myszkowie z zarządami Standard-Nobel w Polsce S.A. i Vacuum Oil Company S.A. w latach 1928–1939. Materiały do dziejów przemysłu paliwowego w Polsce, [w:] *Zeszyty Myszkowskie...*, s. 141–161; K. Miroszewski przy współpracy z J. Durką, M. Nitą i ks. J. Związkiem, *Po obu stronach Warty. Zarys dziejów Myszkowa*, Myszków 2010; M. Kitąła, *Bauerertzowie – rodzina fabrykantów osiadłych w Mijaczowie*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie...*, s. 39–94; M. Nita, *Fabryka papieru w Myszkowie w latach 1894–1939*, [w:] „Przegląd Papierniczy” 1998, nr 8; M. E. Steinhagen, *Steinhagenowie. Historia ze smakiem*, Warszawa 2005.
- ² Nagrobek Romana Bauerertza znajduje się na cmentarzu grzebalnym parafii Mrzygłód, a rodzina posiada grobowiec na cmentarzu parafii pw. św. Stanisława BM w Myszkowie.
- ³ M. Kitąła, *Bauerertzowie...*, s. 39–94.
- ⁴ Tamże.

- ⁵ J. Durka, *Historia powstania parafii w Myszkowie-Mijaczowie*, [w:] *Język doświadczenia religijnego*, T. VI, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2014, s. 325–341.

Bibliografia:

- Durka J., *100 lat Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Myszkowie (1910–2010)*, Myszków 2010.
- Durka J., *Historia powstania parafii w Myszkowie-Mijaczowie*, [w:] *Język doświadczenia religijnego*, T. VI, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2014.
- Durka J., *Karol Edward Steinhagen*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie*, nr 1, red. J. Durka, K. Miroszewski, Myszków 2014.
- Durka J., *Korespondencja dyrekcji fabryki papieru w Myszkowie z zarządami Standard-Nobel w Polsce S.A. i Vacuum Oil Company S.A. w latach 1928–1939. Materiały do dziejów przemysłu paliwowego w Polsce*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie*, nr 1, red. J. Durka, K. Miroszewski, Myszków 2014.
- Kitąła M., *Bauerertzowie – rodzina fabrykantów osiadłych w Mijaczowie*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie*, nr 1, red. J. Durka, K. Miroszewski, Myszków 2014.
- Miroszewski K. przy współpracy z Durką J., Nitą M. i ks. Związkiem J., *Po obu stronach Warty. Zarys dziejów Myszkowa*, Myszków 2010.
- Nita M., *Fabryka papieru w Myszkowie w latach 1894–1939*, [w:] „Przegląd Papierniczy” 1998, nr 8.
- Steinhagen M. E., *Steinhagenowie. Historia ze smakiem*, Warszawa 2005.

dr Jarosław Durka

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
Zespół Szkół Publicznych nr 1 w Myszkowie

GRA MIEJSKA DLA SZÓSTOKLASISTÓW „HISTORIA MYSZKOWA MURALAMI PISANA”

28 września 2016 roku w godzinach od 12⁰⁰ do 14⁰⁰ w centrum Myszkowa została przeprowadzona gra miejska dla szóstoklasistów „Historia Myszkowa muralami pisana”. Zajęcia powstały we współpracy Zespołu Szkół Publicznych nr 1 w Myszkowie z Referatem Promocji, Kultury i Sportu Urzędu Miasta Myszkowa, który ufundował upominki dla uczestników. Celem gry było spopularyzowanie wiedzy na temat

przeszłości miasta, a także podniesienie poziomu wiedzy uczniów w zakresie edukacji obywatelskiej. Ponadto dla wszystkich nauczycieli i uczniów, była to okazja do dobrej zabawy i integracji.

Podczas spaceru po centrum miasta uczniowie mieli za zadanie wykonać kilka zadań dotyczących historii miasta i patronów ulic. W trakcie gry zostały wykorzystane wybrane murale znajdujące się na poszczególnych budynkach w centrum Myszkowa, a także poszczególne obiekty istniejące w przestrzeni miejskiej. Zajęcia terenowe poruszały tematykę dotyczącą edukacji regionalnej, patriotycznej i europejskiej.

Do gry miejskiej uczniowie przygotowywali się pod okiem nauczycieli przedmiotu – historia i społeczeństwo. Jako pomoc służyły im strony internetowe Urzędu Miasta Myszkowa, dotyczące historii Myszkowa¹.

Zajęcia rozpoczęły się o godzinie 12⁰⁰ zbiórką uczestników na Placu Dworcowym w Myszkowie. Tutaj uczniowie otrzymali 1. zadanie wraz z kartą pracy. Jego wyjątkowość polegała na tym, że miało trwać przez cały czas gry miejskiej i wymagało od uczniów spostrzegawczości i pracy zespołowej. Zadaniem uczniów było odszukiwanie w przestrzeni miejskiej herbów (najczęściej spotykanym herbem w Myszkowie jest herb miasta umieszczany na tabliczkach z nazwami ulic, ale też na ogłoszeniach i tablicach instytucji). Po otrzymaniu zadania wszyscy uczestnicy gry udali się pod Galerię „Oczko”, znajdującą się w miejscu dawnej huty, własności rodziny Bauerertzów. Wszyscy stanęli pod pamiątkową bramą, symbolizującą przeszłość tego miejsca, w pobliżu odrestaurowanego „Pałacyku Fabrykanta”, czyli dawnej siedziby Augusta Schmeltzera, właściciela innej myszkowskiej fabryki – przędzalni bawełny. Niedaleko znajduje się też myszkowska papiernia, której właścicielami byli członkowie rodziny Steinhagenów. Uczniowie otrzymali 2. zadanie. Na podstawie murali, znajdujących się na ścianach galerii, a także wiedzy własnej, mieli odpowiedzieć na pytania podane w karcie pracy. Dotyczyły one historii rozwoju przemysłu w Myszkowie, podstawowej wiedzy na temat rodzin fabrykanckich i nazewnictwa zakładów. Na wykonanie polecenia mieli kilka minut, po czym nastąpiło zebranie kart pracy i przyznanie punktów przez nauczycieli.

Spod Galerii „Oczko” uczestnicy gry ponownie przeszli na pobliski Plac Dworcowy, gdzie mieli do wykonania 3. zadanie, związane z koleją warszawsko-wiedeńską i Antonim Steinkellerem, który w XIX wieku był w tych okolicach właścicielem ziemskim, ale prowadził także rozliczne interesy, będąc pionierem polskiego przemysłu, rolnictwa i transportu, jednym z budowniczych linii kolejowej z Warszawy do Wiednia. Po wykonaniu zadania i otrzymaniu punktów, wszyscy udali się w pobliże Ronda Flagi RP. Przejście przez centrum miasta dało uczniom wiele okazji do uzupełnienia karty pracy z zadaniem 1., dotyczącym wyszukiwania herbów w przestrzeni miejskiej. W pobliżu Ronda Flagi RP uczniowie zostali poproszeni o odpowiedź na pytania związane z Dniem Flagi Rzeczypospolitej Polskiej i symbolami narodowymi.

Kolejne zadanie pojawiło się po kilku minutach spaceru i przejściu na ulicę 11 Listopada. Tutaj zapytano uczniów o Święto Niepodległości i wydarzenia związane z walką o niepodległość, a szczególnie o jedno, upamiętnione w tym miejscu murem – bitwę w Mrzygłodzie w czasie powstania styczniowego w 1863 roku. Nieopodal, także na budynku przy ul. 11 Listopada, znajduje się kolejny mural poświęcony istniejącej niegdyś fabryce cykorii. Uczniowie zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie: Do wyrobu jakiego produktu służyła kiedyś cykoria?

Po wypełnieniu kart pracy i przyznaniu punktów przez nauczycieli, wszyscy udali się w kolejne miejsce – przed budynek domu kultury. Znajduje się tam niewielki plac i ławki, gdzie wszyscy mogli usiąść i chwilę odetchnąć. Tuż obok znajduje się pierwszy budynek urzędu gminy, oczywiście z murem, a kilkadziesiąt metrów dalej kolejny mural upamiętniający powstanie gminy. To dało pretekst do pytania o nazwiska burmistrzów miasta. W tym samym miejscu, wykorzystując plac i ławki, uczniowie przystąpili do rywalizacji w dziedzinie kalamburów. Wytypowali osobę, która miała za zadanie pokazywać wylosowane hasła, kojarzące się z Myszkowem: siedzibą fabryki papieru, Fabryką Naczyń Emaliowanych „Światowid”, przędzalnią bawełny, koleją warszawsko-wiedeńską, produkcją butów. Pozostali uczestnicy zgadywali hasła. Wyraźnie było widać, że rywalizacja bardzo im się spodobała.

Nauczyciele podsumowali zadania i wszyscy udali się przed budynek urzędu miasta. Tutaj uczniowie oddali karty pracy z zadaniem 1., dotyczącym herbów, które otrzymali na początku gry miejskiej. Okazało się, że uczestnicy gry bez problemów odnaleźli je na tablicach, murach i ogłoszeniach. Nauczyciele podsumowali grę i ogłosili wyniki. Przedstawiciele władz miasta Myszkowa wręczyli uczniom upominki. Gra miejska zakończyła się około godziny 14⁰⁰. Wszystkim przysporzyła nowych doświadczeń, a młodzieży pozwoliła w nowy sposób spojrzeć na swoje miasto.

KARTA PRACY

Zadanie 1.

Podczas spaceru szukajcie herbów w przestrzeni miejskiej – mogą być wszędzie. Jeśli je zobaczycie, napiszcie, gdzie się znajdują.

Za każdy wpis – 1 punkt. Można zdobyć maksymalnie 20 punktów.

Widzę herb. Jest umieszczony...	Liczba przyznanych punktów
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
Razem punktów:	

Zadanie 2. (5 pkt)

Galeria „Oczko”.

W tym miejscu znajdowała się huta.

Wpisz prawidłowo nazwisko właścicieli huty przed II wojną światową.

.....

Jak nazwano te zakłady po II wojnie światowej?

.....

Obok widzimy „Pałac Fabrykanta”. Właściciel nazywał się Schmelzer. Podaj jego imię.

.....
Jak po II wojnie światowej nazwano zakłady „Schmelzera”?

.....
Niedaleko znajduje się fabryka papieru – podaj nazwisko znanej rodziny fabrykantów, którzy byli jej właścicielami.

.....
Odpowiedzi: *Bauerertz, „Mystal”, August, „Wartex”, Steinhagen.*

Zadanie 3. (3 pkt)

Plac Dworcowy.

Widzimy tu odnowiony budynek dworca kolejowego.

Podaj dwa miasta znajdujące się na końcach drogi żelaznej, powstałej w XIX wieku, która biegnie przez Myszków.

1.
2.

Podaj nazwisko budowniczego tej linii kolejowej – właściciela majątku w Żarkach.

.....
Odpowiedzi: *Warszawa, Wiedeń, Steinkeller.*

Zadanie 4. (3 pkt)

Rondo Flagi RP.

1. Podaj, którego dnia obchodzimy w Polsce Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej.

2. Jakie znasz dwa inne polskie symbole narodowe?

.....
Odpowiedzi: *2 maja, hymn „Mazurek Dąbrowskiego” i godło
– wizerunek orła białego w koronie w czerwonym polu
[tutaj możliwe różne odpowiedzi oddające właściwy sens].*

Zadanie 5. (4 pkt)

Ulica 11 Listopada.

1. Z jakim wydarzeniem związane jest święto obchodzone 11 listopada?

2. Znajduje się tutaj mural poświęcony bitwie stoczonej w Mrzygłodzie w 1863 r.

Jakie powstanie narodowe wtedy trwało?

.....
Wymień, jakie znasz dwa inne polskie powstania narodowe.

.....
Odpowiedzi: *Niepodległości, styczniowe, kościuszkowskie i listopadowe
(możliwe także: wielkopolskie, poznańskie, śląskie, warszawskie).*

Zadanie 6. (1 pkt)

Mural – Fabryka Cykorii.

Cykoria jest ważnym składnikiem popularnego produktu spożywczego. Jakiego?

.....
Odpowiedź: kawa lub kawa zbożowa
(możliwe inne prawidłowe odpowiedzi).

Zadanie 7. (2 pkt)

Pierwszy budynek Urzędu Gminy Myszków.

Jak nazywa się obecny burmistrz miasta?

.....
Wymień nazwisko któregoś z jego poprzedników.

.....
Odpowiedzi: na pierwsze pytanie: Żak,
na kolejne – możliwe nazwiska:
Romaniuk, Okraska, Knoff, Ratman, Stefanik.

Zadanie 8.

Kalambury. Zespół wyznacza osobę prezentującą hasło, pozostali uczestnicy zgadują.

Hasła: garnek, pralka, szewc, papier, pociąg, wełna, zeszyt, książka, gazeta, miska.

Jarosław Durka

Przypisy:

- ¹ Szerzej na ten temat m.in.: K. Miroszewski przy współpracy z J. Durką, M. Nitą i ks. J. Związkciem., *Po obu stronach Warty. Zarys dziejów Myszkowa*, Myszków 2010.

Bibliografia:

Caillois R., *Gry i ludzie*, Warszawa 1997.

Durka J. (red.), Chojna I., Listwan K., Łaguna R., Pietruszka P., Rybol A., Wańczyk M., Tofel A., *Elementy współczesnego patriotyzmu w ujęciu regionalnym i ogólnopolskim. Konspekt gry miejskiej do zrealizowania w szkołach ponadgimnazjalnych w ramach wiedzy o społeczeństwie*, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2016, nr 2.

Durka J., *Karol Edward Steinhagen*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie*, nr 1, red. J. Durka, K. Miroszewski, Myszków 2014.

Kitała M., *Bauerertzowie – rodzina fabrykantów osiadłych w Mijaczowie*, [w:] *Zeszyty Myszkowskie*, nr 1, red. J. Durka, K. Miroszewski, Myszków 2014.

Kitała M. (oprac.), *Szablony szlak historii Myszkowa*, Myszków [brak daty wydania].

Mańkowski R., Martynkin A., *Gry i ćwiczenia terenowe*, Warszawa 1978.

Miroszewski K. przy współpracy z Durką J., Nitą M. i ks. Związkciem J., *Po obu stronach Warty. Zarys dziejów Myszkowa*, Myszków 2010.

Paweł Klekot

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
Towarzystwo Przyjaciół Kruszyzny

RODY DENHOFFÓW I LUBOMIRSKICH W KRUSZYNIE

1. RYS HISTORYCZNY KRUSZYNY

Pierwsza wzmianka zawierająca informacje o Kruszyźnie pochodzi z 1337 roku i znajduje się w „Kodeksie Dyplomatycznym Wielkopolskim”, wydany 11 listopada 1337 roku przez rycerza Lutolda Wierusza herbu Wieruszowa. W XIV wieku administracyjnie Kruszyzna należała do Ziemi Wieluńskiej. W 1415 roku istniała już kruszyńska parafia. W 1462 roku Kruszyzna wraz z okolicznymi wsiami weszła w skład dóbr rodowych Koniecpolskich herbu Pobóg. Przekaz źródłowy bp. Jana Łaskiego, znajdujący się w „Liber beneficiorum” z 1521 roku, wymienia Kruszyzę jako siedzibę parafii płacącej świętopietrze. Parafia ta znajdowała się wówczas w archidiecezji gnieźnieńskiej. Nowy etap w dziejach Kruszyzny nastąpił w 1620 roku. Wówczas to protoplasta rodu przybyłego z Kurlandii, Kasper Denhoff, nabył ją od Koniecpolskich. Przejęcie Kruszyzny przez Denhoffa zostało poprzedzone małżeństwem z Anną Aleksandrą Koniecpolską herbu Pobóg, siostrą potężnego magnata w ówczesnej Rzeczypospolitej. W ten sposób koligacje rodowe nie pozostały bez znaczenia na szybki awans społeczno-polityczny obydwu rodów wzajemnie się wspierających.

2. DENHOFFOWIE W KRUSZYNIE

Ród Denhoffów pieczętował się własnym herbem, określanym również przez część biografów ze względu na prezentowaną w herbie symbolikę – jako Dzik. Denhoffowie wywodzili się z Westfalii. W bliżej nieznanych okolicznościach w XV wieku przenieśli się do Inflant, tam nabyli dobra, położone głównie na terenie obecnej Estonii. Na skutek podboju tej prowincji przez Szwedów w latach 1601–1604, jeden z dwóch braci Denhoffów, Teodor, osiedlił się na terenach Rzeczypospolitej. Wraz z Teodorem Denhoffem przybyli również czterej jego synowie: Ernest, Gerhard, Henryk i najbardziej nas interesujący, Kasper. On bo-

wiem okazał się protoplastą założonej na ziemi częstochowskiej linii tego rodu, określonej jako „na Kruszyźnie”. Kruszyzna została ustanowiona siedzibą tej linii. Po zaślubinach z Anną Aleksandrą Koniecpolską w 1620 roku wszedł w posiadanie Kruszyzny, gdzie wybudował okazałą siedzibę i wyznaczył ją na rezydencję zapoczątkowanej linii Denhoffów „na Kruszyźnie”.

Do bardzo cennych zabytków Kruszyzny należy zespół pałacowo-parkowy usytuowany w centrum wsi. Zalicza się go do najcenniejszych rezydencji magnackich tego okresu w Rzeczypospolitej. W latach 1620–1630 została wzniesiona imponująca swoim dostojnictwem i bogactwem rezydencja. Wraz z otoczeniem parkowym i tzw. infrastrukturą gospodarczo-inwentarską powstał niezwykle ciekawy obiekt. Na zachód od głównego korpusu pałacu wzniesiony został budynek teatru magnackiego, co w owym czasie uchodziło za dowód niebawomego bogactwa. Na wschód od pałacu powstały zabudowania z bramą przejazdową jako pomieszczenia przeznaczone dla nadwornych chorągwi, utrzymywanych wówczas dla bezpieczeństwa bądź dla własnego prestiżu. Na południe od pałacu Denhoff wznosił rzadko wówczas budowane pawilony parkowe: tzw. Kaplicę Sobieskiego i Pustelnię Denhoffa. Całość otoczył w przemyślny sposób różnorodnym drzewostanem, wytyczając aleje dzielące park na kwatery. Wokół zabudowań pałacowych wykonano szerokie przekopy, które napełnione wodą, stanowiły rodzaj fosy, co wraz z otworami strzelniczymi występującymi w korpusie pałacowym sprawiało, że czasem nazywano go zamkiem.

Kościół w Kruszyźnie

Budowę pierwszego, murowanego kościoła parafialnego w Kruszyźnie rozpoczęła w 1661 roku Anna Eufemia z Radziwiłłów Denhoffowa, wdowa po Stanisławie – staroście wieluńskim i radomszczańskim. Po jej śmierci budowę kontynuował jej syn

Zygmunt Wiktor Denhoff. On też w 1691 roku ukończył mury w stanie surowym, a po trzech kolejnych latach nakrył je dachem. Ostateczne ukończenie budowy świątyni nastąpiło w 1694 roku z funduszy Janiny z Brzostowskich Denhoffowej. Dwa lata później jej konsekracji pw. św. Macieja dokonał bp Jerzy Albrecht Denhoff.

W dzwonnicy kościelnej pochodzącej z XIX wieku zawieszony jest dużych rozmiarów dzwon zwany „Kasper”, którego fundatorem w 1636 roku był założyciel linii „na Kruszynie” – Kasper Denhoff. Potwierdzeniem tego jest napis łaciński „Gasparus Denhoff me fecit”, umieszczony na jego zewnętrznym otoku.

3. LUBOMIRSCY W KRUSZYNI

W 1862 roku Kruszyna stała się własnością Eugeniusza Lubomirskiego herbu Szreniawa. W tym okresie, po uwłaszczeniu chłopów, powstała tu siedziba gminy Kruszyna. Podczas powstania styczniowego, w latach 1863–1864, Kruszyna odegrała znaczącą rolę w trakcie toczących się w okolicy bitew i potyczek. Eugeniusz Lubomirski potajemnie, w obawie przed represjami władz zaborczych, niósł pomoc walczącym. Udostępnił powstańcom pomieszczenia, w których urządzono lazaret na 120 łóżek.

Szczególnie liczna grupa została przywieziona tu po tzw. bitwie kruszyńskiej, stoczonej 29 sierpnia 1863 roku przez oddziały generała Edmunda Taczanowskiego.

W 1912 roku z inicjatywy Hieronima Lubomirskiego powołano w Kruszynie Ochotniczą Straż Ogniową. On został jej pierwszym prezesem.

Wśród licznych fundacji i pamiątek, jakie pozostawili Lubomirscy w Kruszynie, jest rzeźba Chrystusa sprowadzona z Warszawy oraz grobowiec rodowy wzniesiony na miejscowym cmentarzu. Do fundacji obiektów poza siedzibą rodu, na szczególną uwagę zasługuje kościół parafialny zbudowany w sąsiednim Widzowie.

Dla popularyzacji zabytków, miejsc pamięci narodowej, a także piękna regionu kruszyńskiego powołane zostało w 1986 roku Towarzystwo Przyjaciół Kruszyny. Głównym celem działalności Towarzystwa jest inicjowanie i współudział w realizacji przedsięwzięć zmierzających do trwałego upamiętnienia i propagowania historii Kruszyny i najbliższej okolicy, a także czynne włączenie się w nurt współczesnego życia jej mieszkańców.

Paweł Klekot

Katarzyna Warońska

Robert Wyszmołek

Zespół Szkolno-Przedszkolny w Borownie

„MAŁA OJCZYZNA W KADRZE FILMOWYM”

Rok 2015, ustanowiony decyzją Sejmu RP Rokiem Jana Długosza, był doskonałą okazją do przypomnienia wydarzeń z życia i dorobku tego wybitnego historyka i kronikarza. Z okazji 600. Rocznicy urodzin dziejopisarza, autora *Roczników, czyli kronik sławnego Królestwa Polskiego* w całej Polsce odbywały się konferencje i spotkania ludzi kultury, nauki

i sztuki, którzy chcieli opowiadać o dokonaniach Jana Długosza.

O tym, jak obchodzono Rok Długoszowski w Borownie, opowiadali nauczyciele na konferencji pt. *Rody i ich rola w aktywizowaniu społeczności lokalnej w przeszłości*, zorganizowanej przez Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. Omówili oni działania, jakie prowadzili w ramach dobrej praktyki w szkole.

W 2015 roku uczniowie i pracownicy ZSP, za namową ks. Piotra Krzemińskiego, proboszcza parafii pw. św. Wawrzyńca w Borownie, przystąpili do uczczenia jubileuszu. Mieli szczególny powód, bo sławny ród Długoszków był związany z Borownem. Stąd wywodziła się matka historiografa i wychowawcy synów króla Polski – Kazimierza Jagiellończyka.



W ramach realizacji projektu *Mała ojczyzna w kadrze filmowym* uczniowie wraz z pracownikami szkoły nagrali film pt. *Długoszowe ślady*. Głównym celem przedsięwzięć było przedstawienie w formie wizualnej treści biograficznych zawartych w opracowaniach i artykułach naukowych.

W zamyśle twórców film przeznaczono dla szerokiej rzeszy odbiorców społeczności lokalnej. Miał też stać się materiałem dydaktycznym dla młodego pokolenia.



W trakcie pracy nad projektem uczniowie i nauczyciele nabierali nowych doświadczeń. Pierwszy etap obejmował zbieranie artykułów naukowych o życiu i dokonaniach Jana Długosza, a także poszerzanie wiedzy z zakresu edukacji filmowej. Kolejne przedsięwzięcia to tworzenie scenariusza filmowego, budowa studia nagrań, gromadzenie elementów scenografii, projektowanie i kompletowanie kostiumów, nauka obsługi kamery. Dalsze działania dotyczyły już odbycia wycieczek do Wielunia, Kłobucka,

Krakowa – miejscowości związanych z Janem Długoszem. Uczniowie chętnie wcielali się w aktorów odgrywających role średnio-wiecznych postaci, poszerzali wiedzę z zakresu historii, geografii, zgłębiali warsztat pracy aktora i operatora kamery.

Realizując projekt, uczniowie i nauczyciele współpracowali z licznymi instytucjami, m.in.: Muzeum Ziemi Wieluńskiej, Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Gminnym Ośrodkiem Kultury w Mykanowie, Opactwem Paulinów na Skalce w Krakowie, parafią w Kłobucku. Twórcy filmu czerpali wiedzę i korzystali ze wsparcia ks. prof. zw. Jana Zwiąźka, prof. Stefana Sitka. Ostatni etap pracy stanowiła promocja filmu w lokalnych mediach – współpraca z radiem Fiat, radiem Jasna Góra, Tygodnikiem Katolickim „Niedziela”. Efekt końcowy – film *Długoszowe ślady*, amatorskie dzieło uczniów i pracowników ZSP w Borownie, zaprezentowano w kościele pw. św. Wawrzyńca podczas spotkania mieszkańców Borowna i okolic z władzami samorządowymi, przedstawicielami Kościoła, pracownikami instytucji, oświatowych i kulturalnych.



W opinii realizatorów projektu *Mała ojczyzna w kadrze filmowym* działanie stało się wstępem do przybliżania i utrwalania najbliższej historii regionu. Praca nad filmem, przy ogromnym wsparciu dyrektora szkoły Artura Rybańca, przyniosła zadowolenie realizatorom, którzy przeprowadzili lekcję patriotyzmu i zdaniem recenzentów osiągnęli dobry wynik.

Katarzyna Warońska
Robert Wyszomolek

Dorota Liberda

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

IDEEN FÜR EINEN KREATIVEN DAF-UNTERRICHT RUND UM DEN MUTTERTAG

*“Das Gehirn ist nicht nur ein Gefäß, das gefüllt werden muss,
sondern ein Feuer, das gezündet werden will.”
Plutarch¹*

Verschiedene Feiertage sind ein idealer Anlass, um mit Schülern in einem handlungsorientierten Unterricht kreativ zu arbeiten. Man muss ihnen nur richtige Bedingungen dafür schaffen. Im nachstehenden Text werden einige konkrete Übungen für einen schüleraktiven DaF-Unterricht erwähnt, die auf ein spezifisches Thema abzielen, und zwar auf den Muttertag. Dem Einstieg in einem Unterricht sollten die Lehrer echt viel Aufmerksamkeit schenken. Das ist eine sgn. Motivationsphase², weil da die Schüler auf die Thematik eingestimmt werden und deren Leistungsbereitschaft erfolgt. Je nach der Art der Motivation sind 2 Gruppen von den Schülern zu unterscheiden³: intrinsisch und extrinsisch motiviert. Die einen möchten etwas Neues durch Neugier lernen, die anderen dagegen erwerben Wissen, um z.B. eine bessere Note zu erreichen oder Strafe zu vermeiden. Die Lehrkräfte sollten alle Lernenden in Rücksicht nehmen und in erster Linie das Interesse der Schüler wecken sowie sie zum Mitmachen animieren. Wie können sie es tun? Ein guter Ausgangspunkt dafür wäre es, die Schüler in Verwunderung zu setzen. Vielleicht mit einer Frage, wann der Muttertag in Deutschland gefeiert wird. Die meisten Schüler in Polen halten es für wahr, dass man zu diesem Anlass (genauso wie in Polen) am 26. Mai feiert. Die Lehrer können sie mit folgender Information verblüffen, dass der Muttertag in Deutschland jährlich am **2. Sonntag im Mai**⁴ stattfindet. Nachstehend folgen einige Tipps, die dann im Unterricht zu diesem Thema einzusetzen sind. In der ersten Phase können die Schüler z.B. Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede untersuchen (s. Übung 1).

Übung 1 – Muttertag – Suche 9 Unterschiede.



Quelle: <https://de.islcollective.com>

Den Lehrern stehen heutzutage sehr vielfältige Unterrichtsmethoden zur Verfügung. Sie sollten bei der Auswahl immer die besonderen Merkmale der Klasse berücksichtigen (wie z.B. derer Größe, Alter der Schüler, Umgebung) und auf unterschiedliche Lerntypen eingehen. Einige Schüler merken sich etwas leichter, wenn sie es hören, sehen, laut vorsprechen, basteln, in einer Gruppe arbeiten, allein lernen und, und, und ... Es gibt eine Reihe von theoretischen Ansätzen zur Einteilung der Schüler in Lerntypen⁵. Den bekanntesten hat ein deutscher Biochemiker, Systemforscher, Umweltexperte, Universitätsprofessor und populärwissenschaftlicher Autor Frederic Vester⁶ formuliert, der die Schüler auf Grund ihrer bevorzugten Lernaktivität in 4 Gruppen klassifiziert. Alles hängt von deren Wahrnehmungskanal ab. Vester hat vier Lerntypen und Lernstile unterschieden, und zwar: visuelle (Lernen durch Sehen), akustische (Lernen durch Zuhören), haptische (Lernen durch Tun bzw. Handeln) und kognitive (Lernen durch Erkennen). Also einige Schüler können nur dann richtig lernen, wenn sie sich Notizen machen. Die anderen lesen die Inhalte lieber im Schulbuch nach. Einige können sich den Lernstoff besonders gut merken, wenn sie dem Lehrer aufmerksam zuhören. Aus diesem Grund sollten die Lehrkräfte unterschiedliche Lernstile miteinander kombinieren und möglichst viele Wahrnehmungskanäle der Schüler ansprechen. Nachstehend folgen einige Übungen zur Vermittlung von unterschiedlichen Lernstrategien (Üben der Sprechfertigkeit (s. Übung 3) oder Überprüfung von Leseverstehens (s. Übung 4) usw.).

Übung 3 – Beantworte die folgenden Fragen.

- Welche Tätigkeiten muss man im Haushalt ausüben?
- Wie werden die Hauspflichten bei euch geteilt?
- Hilfst du deiner Mutter? Welche Tätigkeiten kannst du im Haushalt ausüben?

Sag etwas mehr davon.

Übung 4 – Richtig oder falsch?

Geschichte

Man feiert den Muttertag schon seit dem **13. Jahrhundert**. Damals wurde dieser Tag (Mothering Sunday) von dem englischen **König Heinrich III.** gegründet, um die Kirche als religiöse Mutter zu ehren. Die Tradition verlangte es, dass an diesem die erwachsenen Kinder nach Hause zurück kehrten, um ihren Müttern zu danken. **1644** wurde der Muttertag erstmals urkundlich erwähnt. Schon damals trat die ursprüngliche religiöse Bedeutung des Tages in den Hintergrund.

In **Amerika** wurde die Tradition des Muttertages zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder belebt. Bereits **1914** wurde er dann vom amerikanischen Kongress zum **offiziellen Feiertag** ernannt. Die Wiederbelebung des Muttertages in Europa begann im Ursprungsland England. Die Schweiz übernahm diesen Feiertag 1917 als erstes. Seit **1924** ist der Muttertag auch in **Österreich** als Feiertag. Marianne Hainisch, die Mutter des damaligen Bundespräsidenten Michael Hainisch, gilt als Begründerin des Muttertages in Österreich. [...]

Quelle: https://www.helles-koepfchen.de/geschichte_des_muttertags.html

Richtig oder falsch?

		R	F
1.	Der englische König Heinrich III. ehrte sehr seine Mutter.		
2.	Anfang XX. Jhs. ernannte der amerikanische Kongress den Muttertag zum offiziellen Feiertag.		
3.	Marianne Hainisch wurde die Bundespräsidentin Österreichs.		
4.	[...]		

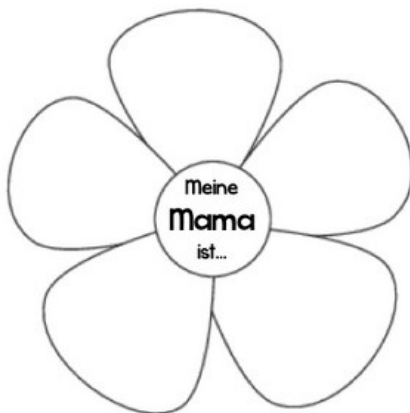
Zum Muttertag werden die Mütter z.B. mit Blumen beschenkt, da sich die Kinder bei ihnen bedanken wollen. Zu diesem Anlass können sie in einem Unterricht Geschenke

basteln, Bilder zeichnen usw. Jedes Jahr machen sich die Lehrer Gedanken, womit sich die Schüler im Unterricht zum Muttertag beschäftigen können. Basteln macht immer Spaß und sorgt für mehr Lernerfolg. Zum Thema Muttertag sind online verschiedene Bastelvorlagen zu finden, die von den Lernern mit kurzen deutschsprachigen Texten versehen können. (s. Übungen 5–7). Somit wird Kreativität der Schüler gefördert.

Übung 5 – Mustervorlage für die Karte für deine Mutter zum Muttertag.

 Quelle: www.pixabay.com	Du kannst hier ein Bild von deiner Mutter ankleben oder zeichnen.
---	--

Übung 6 – Wie soll die Karte für deine Mutter zum Muttertag aussehen?



Quelle: <http://www.klassenkunst.com/2015/04/vorlage-karte-zum-muttertag.html>

Übung 7 – Was passt und was passt nicht in eine Karte zum Muttertag? Markiere es bitte.

ZUM MUTTERTAG! 	
1. Alles Liebe zum Geburtstag! 3. Auf Wiedersehen! 5. Du bist sehr schön! 7. Sehr geehrte Frau Mutter! 9. Danke für alles!	2. Alles Liebe zum Muttertag! 4. Du bist OK! 6. Hals- und Beinbruch! 8. Viel Gesundheit! 10. Bis bald!

Es kommt recht häufig vor, dass die Schüler wegen fehlendem Selbstvertrauen sehr schweigsam sind. Um sie zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht anzuregen, kann man ihnen z.B. einen Steckbrief (s. Übung 8) anbieten.

Übung 8 – Ergänze bitte die fehlenden Informationen.

Meine Mutti

Name:	
Vorname:	
Alter:	
Größe:	
Haare:	
Augen:	
Hobbys:	

Nachstehend werden noch andere Übungstypen zur Festigung von bestimmten Sprechfertigkeiten (s.u.).

Übung 9 – Rollenspiel: Interview mit Mutti



1. Wie hast du eigentlich Papi kennen gelernt?

.....

2. Wo wart ihr auf Hochzeitsreise?

.....

3. Was ist dein Traum-Reiseziel?

.....

4. Was ist das Schönste, was dir im Leben passiert ist?

.....

Übung 10 – Wähle Verse/Sprüche zu Muttertag gefallen dir am besten? Wähle 2 davon und begründe deine Wahl!

- a) Du wirst heute auf Rosen gebettet, und wir erledigen die ganze Arbeit für dich! Ab jetzt ist jeder Tag Muttertag, Alles Liebe!

Autor: unbekannt

- b) Gute Sachen gibt es selten, deshalb gibt es dich auch nur einmal! Alles Liebe zum Muttertag.

Autor: unbekannt

- c) Weil Gott nicht alles allein machen und nicht überall sein konnte, schuf er die Mutter.

Autor: Arabisches Sprichwort

- d) Allerliebste Mami, ich schicke dir dieses Lächeln, um dir zu zeigen, wie gern ich dich habe! Alles Gute zum Muttertag :-).

Autor: unbekannt

- e) „So wie eine Mutter, kann man eine Heimatstadt nicht ersetzen.“

Autor: Albert Memmi

Hier wurden nur einige Ideen für einen kreativen DaF-Unterricht genannt, aber die Liste ist noch nicht zu Ende. Wenn man einmal angefangen hat, mit seinen Schülern kreativ sprachlich zu handeln, dann sollte man mit diesem Lernprozess nicht aufhören. Somit bekommen die Lernenden echte Freude am Lernen und das ist schon der erste Schritt zum Erfolg. Viel Spaß daran!

Dorota Liberda

Przypisy:

- ¹ <http://gutezitate.com/zitat/104824> (dostęp 5.05.2017)
- ² Schröder, H, Lernwirksamer Unterricht. München 1977
- ³ Schröder, H, Lernwirksamer Unterricht. München 1977
- ⁴ <https://de.wikipedia.org/wiki/Muttertag> (dostęp 5.05.2017)
- ⁵ Baur, R. (1995): „Die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen im Fremdsprachenunterricht“, in: Ehlers, S. (Hrsg.): Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht, München: GI, 151–173.
- ⁶ <http://www.frederic-vester.de/deu/aktuell/> (dostęp 5.05.2017)

Bibliografia:

Baur, R. „Die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen im Fremdsprachenunterricht“, in: Ehlers, S. (Hrsg.): Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht, München 1995
Schröder, H. Lernwirksamer Unterricht, München 1977
<http://gutezitate.com/zitat/104824> (dostęp 5.05.2017)
<https://de.wikipedia.org/wiki/Muttertag> (dostęp 5.05.2017)
<http://www.frederic-vester.de/deu/aktuell/> (dostęp 5.05.2017)
<https://de.islcollective.com> (dostęp 5.05.2017)
https://www.helles-koepfchen.de/geschichte_des_muttertags.html (dostęp 5.05.2017)
<http://www.klassenkunst.com/2015/04/vorlage-karte-zum-muttertag.html> (dostęp 5.05.2017)
<http://www.pixabay.com> (dostęp 5.5.2017)

Marta Lipska

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

HOW TO DIFFERENTIATE READING AND WRITING TASKS FOR MIXED LEVEL CLASSES

Would you agree that every class is just like this collection of balls in the picture? They are all balls, but how different! If our students are like these various balls grouped in one class, then are there any effective ways to teach English to such a differentiated group¹?



<http://clipartbig.com/cliparts/sport/>
(access date: 18.05.2017)

Differentiation or teaching mixed ability classes is 'identifying and addressing the different needs, interests and abilities of all learners to give them the best possible chance of achieving their learning goals'². Teachers thus must select certain methods that will meet an individual student's needs and learning strategies. In other words, we must let our pupils work at their own level so that all learners have the opportunity to experience success.

As a basis for planning and selecting differentiated teaching activities, we should use information from initial diagnostic tests, as well as assessments or medical certificates on the degree of disability. In case of students with dyslexia, for instance, we should use reports from their previous schools in order to learn about specific requirements and support we are supposed to give them.

Below are listed some tips how to differentiate teaching materials, the clues selected from the 'Information sheet Differentiation. What, why, who, when and how'³:

1. For every activity, consider how you can simplify it (for weaker learners) or how you can make it more challenging (for stronger ones).
2. Have extension work prepared in advance.
3. Be aware of any specific learning needs of your pupils, for example, consider whether anybody needs large print.

Rachael Roberts in her work titled 'Simple ways to differentiate materials for mixed level classes' proposes differentiation by task, that is providing either extra support for weaker learners or further challenge for bright students⁴. Below are presented some of her tips as well as ideas proposed by the author of this article:

1. Reading activity – Extension/further challenge for strong students

- a) Give open questions and require answers in full sentences.
- b) Prepare some extra questions to the text, preferably thought provoking questions e.g. ones that require inferring, calculating, logical thinking. You can have such questions printed on separate straps of paper, waiting for the early finishers. This way you prevent their getting bored after completing the primary task.
- b) An early finisher selects 3 new words from the text and looks them up in the dictionary. Then he/she rewrites the definitions in a jumbled order to create a matching exercise for another early finisher. The completed exercise goes back to the author for peer correction.
- c) An early finisher writes 1–3 questions to the text on a separate piece of paper. These questions can then be given to another early finisher and then passed back to the author for checking. (The number of questions is obviously dependent on the length of the text).

2. Reading activity – support for weaker students

- a) Instead of open questions, make them multiple or give students the answers in a jumbled order with a few distractors. If you are working on a text from your course book, prepare small straps of paper with questions for the weaker learners.
- b) Divide the text into sections with questions after each section. Weaker students can do only 1 or 2 sections, depending on the length of the text, while strong students must read all the sections.

3. Writing activity – for strong students

- a) Increase the word limit.
- b) Require the usage of complex sentences.
- c) Give students certain high-level constructions to use obligatorily in their writing task, for instance *not only..., but also...*

4. Writing activity – for weaker students

- a) Reduce the word limit.
- b) Give examples before they start writing.
- c) Require the usage of simple sentences.

- d) For dyslexic learners: jumble the sentences in a short piece of writing. The students must first order the sentences and then rewrite them in the correct order.

Using such differentiation strategies, teachers make students work on the same reading or writing text/topic, but at the students' individual linguistic level. Underneath are presented a few reading exercises varied according to different levels of ability.

The text (Divided into 2 sections)

Based on Wikipedia, the free encyclopedia⁵ and BBC News⁶

1	The European Union The European Union (EU) is a political and economic union of 28 member states that are located in Europe. The EU has developed an internal single market through a standardised system of laws that apply in all member states. EU policies aim to ensure the free movement of people, goods, services, and capital within the internal market. UE members have common policies on trade, agriculture, fisheries, and regional development. Within the Schengen Area, passport controls have been abolished. A monetary union was established in 1999 and came into full force in 2002, and is composed of 19 EU member states which use the euro currency.
2	In a referendum in June 2016 the United Kingdom voted to withdraw from the EU. It is currently negotiating its withdrawal called 'Brexit'. The term 'Brexit' comes from merging the words Britain and exit. This has become government policy under Prime Minister Theresa May. The UK is scheduled to leave on Friday, 29 March 2019.

1. Reading activity for stronger students: Read the text (section 1 and 2) about the European Union and answer the questions (using full sentences)

- How many countries belong to the EU?
.....
- How many systems of laws apply on the EU market?
.....
- How do policies on trade, agriculture, fisheries, and regional development differ in particular member states?
.....
- What documents don't need to be controlled while moving in the Schengen Area?
.....
- How many EU member states don't use the euro currency?
.....
(This question does not only make the students comprehend the text but also analyse and calculate)
- Who has made the decision to leave the EU?
A: British citizens B: British Prime Minister Theresa May

2. Reading activity for weaker students:

Read section 1 of the text and circle the correct answer

- How many countries belong to the EU?
A: 28 B: 19 C: All countries in Europe
- Are policies on trade, agriculture, fisheries, and regional development different in every member state? (Yes/No)
- Do we have to show passports when we travel in the Schengen Area? (Yes/No)
- How many member states use the euro currency?
A: 28 B: 19 C: All

3. Tasks for early finishers:

- a) Extra question: How many member states will form the EU in 2020?
- b) Choose 3 words from the text and write down their definitions from a dictionary. Then on a separate piece of paper jumble the definitions to make a matching exercise for another student.
- c) Find on the Net which member states don't use the euro currency.

4. Homework for dyslexic students:

- a) Order the letters to form some words from the reading text. (*You can give your students some clues where to find these words in the text*)

t a t s e s	(line 1)	
m e m r b e	(line 1)	
t o v e m m e n	(line 3)	

- b) Put the words in the correct order in each sentence

1.	has	member	EU	28	The	states.
.....						
2.	aim to	the free movement	EU policies	of people.	ensure	
.....						

Answer Key:

1. Reading activity for stronger students	a) There are 28 countries in the EU.			
	b) There is one standardised system of laws in all member states.			
	c) Policies on trade, agriculture, fisheries, and regional development are the same (common) in all member states.			
	d) Passports don't need to be controlled while moving in the Schengen Area.			
	e) $28 - 19 = 9$: Nine member states don't use the euro currency.			
	f) A			
2. Reading activity for weaker students:	a) A	b) No	c) No	d) B
3. Tasks for early finishers:	a) In 2020 there will be 27 member states (after Brexit in 2019). The information in the text is not given directly. We require students to think logically, calculate, that is to process the information they have read.			
	b) Students' definitions			
	c) Member states that don't use the euro currency are: Bulgaria, Croatia, Czech Republic, Denmark, Hungary, Poland, Romania, Sweden, and the UK			
4. Homework for dyslexic students:	a) states/ member/ movement			
	b) 1. The EU has 28 member states. 2. EU policies aim to ensure the free movement of people.			

Marta Lipska**Przypisy:**

- ¹ Inspired by Rachael Roberts, Simple ways to differentiate materials for mixed level classes, <https://elt-resourceful.com/2012/02/17/ideas-for-providing-differentiation-that-dont-involve-writing-different-materials-and-a-different-plan-for-each-student-in-the-class-2/> (dostęp 18.05.2017).
- ² Information sheet Differentiation. What, why, who, when and how...: Standards Unit, Improving differentiation in business education, DfES 2004, www.adsg.co.uk/hm.../misc_differentiation_what_why_who.pdf (dostęp 18.05.2017).

- ³ Information sheet Differentiation. What, why, who, when and how...: Standards Unit, Improving differentiation in business education, DfES 2004, www.adsg.co.uk/hm.../misc_differentiation_what_why_who.pdf (dostęp 18.05.2017).
- ⁴ Rachael Roberts, Simple ways to differentiate materials for mixed level classes, <https://elt-resourceful.com/2012/02/17/ideas-for-providing-differentiation-that-dont-involve-writing-different-materials-and-a-different-plan-for-each-student-in-the-class-2/> (dostęp 18.05.2017).
- ⁵ Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/European_Union, (dostęp 19.05.2017).
- ⁶ Alex Hunt & Brian Wheeler, BBC News, Brexit: All you need to know about the UK leaving the EU, <http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887> (dostęp 23.05.2017).

Netografia:

Information sheet Differentiation. What, why, who, when and how ...
www.adsg.co.uk/hm.../misc_differentiation_what_why_who.pdf (dostęp 18.05.2017).
Rachael Roberts, Simple ways to differentiate materials for mixed level classes,
<https://elt-resourceful.com/2012/02/17/ideas-for-providing-differentiation-that-dont-involve-writing-different-materials-and-a-different-plan-for-each-student-in-the-class-2/>
(dostęp 18.05.2017).
Alex Hunt & Brian Wheeler, BBC News, Brexit: All you need to know about the UK leaving the EU,
<http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887> (dostęp 23.05.2017).
Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/European_Union (dostęp 19.05.2017).

Ewelina Makowska

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

TRAVAILLER AVEC UN DOCUMENT AUTHENTIQUE – « PROFESSION : EXPLORATEUR ! »

Les auteurs de la réforme du système éducatif polonais prônent, entre autres, le travail avec des documents authentiques en classe de langue étrangère. Ceci n'est pas une idée neuve et les avantages d'employer ce genre de documents (dits aussi documents bruts ou sociaux¹) en classe de FLE sont nombreux et bien connus des enseignants. Les élèves se sentent motivés de travailler sur les textes ou les enregistrements destinés aux locuteurs natifs. La panoplie de documents est quasiment illimitée : articles, publicités, chansons, extraits littéraires, dépliants, panneaux d'affichage... En plus, ces matériaux sont souvent très attrayants : ils parlent de l'actualité, ils utilisent la langue de tous les jours, parfois la langue des jeunes. Ils peuvent être aussi intéressants quant à la forme : de toutes les couleurs ou en version électronique. Ils montrent les situations que les élèves auront peut-être à affronter un jour. Et surtout, ils constituent l'ouverture sur la civilisation et la culture des pays francophones.

Pourtant, il ne faut pas oublier quelques inconvénients liés à l'utilisation des documents authentiques. D'abord, cela exige du travail supplémentaire de la part du professeur : il doit trouver des matériaux intéressants et adaptés au niveau des élèves. Il est obligé de concevoir des activités pour exploiter les documents. L'emploi de ces documents est limité. Ils ne peuvent pas constituer la base d'un enseignement. En plus, les matériaux bruts vieillissent vite ! Comme ils parlent souvent de l'actualité ou des événements contemporains, ils perdent de la fraîcheur.

Néanmoins, les apprenants vont sûrement apprécier le travail avec les documents authentiques qui va couper la monotonie des cours et apporter des sujets neufs, peut-être inattendus. Voici quelques exercices conçus pour encourager vos élèves à lire et analyser le texte « Profession : explorateur ! » que vous pouvez trouver sur le site www.ljourlactu.com.² Les exercices proposés s'adressent aux élèves du niveau B1.

Fiche de travail sur « Profession : explorateur ! »

Activités avant la lecture

Activité 1 : Réponds aux questions.

1. Quelle est la profession de tes rêves ? Pourquoi ?
2. Quels métiers ne t'intéressent pas du tout ? Pourquoi pas ?

Activité 2 : Regarde l'article et choisis la bonne réponse (parfois deux réponses sont possibles).

1. Ce texte est
 - ☐ un reportage.
 - ☐ une interview.
 - ☐ une critique.
2. Christian Clot est
 - ☐ écrivain.
 - ☐ journaliste.
 - ☐ explorateur.
3. Quel est le titre du livre de Christian Clot ?
 - ☐ « Moi Explorateur. »
 - ☐ « Profession : explorateur ! »

Activités pendant la lecture

Activité 3 : Associe les mots du texte à leurs synonymes. Tu peux utiliser ton dictionnaire.
avoir envie / lutter / curieux / incroyable / respectueux / des sous / hostile / avoir des douleurs

1. vouloir, désirer – _____
2. avoir mal – _____
3. intéressé – _____
4. de l'argent – _____
5. attentionné – _____
6. inhospitalier, inamical – _____
7. extraordinaire, étonnant – _____
8. se battre – _____

Activité 4 : a. Voici quelques mots du texte. En t'aidant du dictionnaire, trouve les noms ou les verbes de la même famille.

	nom	verbe
1.	l'explorateur	
2.	la recherche	
3.		publier
4.		voyager
5.	la découverte	
6.		se spécialiser (en qqch)
7.		connaître

b. Fais les phrases avec les mots trouvés.

Activités après la lecture

Activité 5 : Le journaliste dit que pour effectuer le travail de l'explorateur « il faut être carré ». Qu'est-ce que cela veut dire ?

Activité 6 : Quelles sont les qualités d'un bon explorateur selon Christian Clot ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Es-tu d'accord avec lui ? Quelles autres qualités tu voudrais ajouter à cette liste ?

Activités 7 : Imagine la réaction de tes parents quand tu leur annonces que tu veux devenir explorateur. Cherche des arguments pour les convaincre que c'est une bonne idée.

*

Les exercices ci-dessus avec le lien du texte et le corrigé sera aussi disponible sur le site officiel de RODN « WOM » de Częstochowa (l'onglet : zasoby edukacyjne, języki obce, język francuski, materiały dydaktyczne, szkoła ponadgimnazjalna, vocabulaire).

Ewelina Makowska

Przypisy:

- ¹ J.-P. Cuq, I. Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère, PUG collection, 2008.
- ² Catherine Ganet, Profession : explorateur ! <http://www.1jour1actu.com/planete/profession-explorateur-75387/> [dostęp 28.03.2017].

Marek Żyłka

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

REFORMA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W POLSCE

Reforma szkolnictwa zawodowego zakłada powstanie dwustopniowych branżowych szkół oraz pięcioletnich techników. Uczniowie po zakończeniu gimnazjum będą mogli kształcić się w branżowej szkole I stopnia, w 3-letnim liceum ogólnokształcącym lub 4-letnim technikum, natomiast absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej od 2019 r. będą mogli rozpocząć edukację w branżowej szkole I stopnia, w 4-letnim liceum lub 5-letnim technikum.

1 września 2017 r. dotychczasowa 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa przekształciła się w 3-letnią branżową szkołę I stopnia. W okresie przejściowym (lata szkolne 2017/2018 i 2018/2019) branżowe szkoły będą prowadzić klasy dotychczasowej 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej (odpowiednio klasy II i III) do zakończenia cyklu kształcenia. Uczniowie tych klas otrzymają świadectwa i dyplomy ustalone dla dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej. Uczniowie, którzy nie uzyskają promocji do klasy programowo wyższej będą kontynuowali naukę w odpowiedniej klasie branżowej szkoły I stopnia. Absolwent branżowej

szkoły I stopnia po 3-letnim okresie kształcenia uzyska wykształcenie zasadnicze branżowe, a po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie (tylko z jednej kwalifikacji), dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Absolwent branżowej szkoły I stopnia będzie mógł podjąć pracę lub kontynuować naukę (od 1 września 2020 r.) w 2-letniej branżowej szkole II stopnia w celu uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie nauczonym na poziomie technika. Uczniowie 2-letniej branżowej szkoły II stopnia uzyskają wykształcenie średnie branżowe i będą mogli zdawać maturę z trzech przedmiotów obowiązkowych (języka polskiego, matematyki i języka obcego), a w miejsce przedmiotu dodatkowego (na poziomie rozszerzonym z zakresu kształcenia ogólnego) przystąpią do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie. Umożliwi im to uzyskanie kwalifikacji zawodowych i świadectwa dojrzałości. Absolwenci kończący branżową szkołę II stopnia będą mogli ubiegać się o miejsce na dowolnym kierunku studiów.

Osoby dorosłe będą mogły kontynuować naukę w szkołach dla dorosłych, na kwalifikacyjnych kursach zawodowych lub potwierdzić poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w drodze egzaminów eksternistycznych.

Porównanie stanu kształcenia w szkolnictwie zawodowym:

do 31 sierpnia 2017 r.	od 1 września 2017 r.
Nauka w zasadniczej szkole zawodowej trwa 3 lata.	Nauka w branżowej szkole I stopnia trwa 3 lata.
W zasadniczej szkole zawodowej zawody posiadają maksymalnie 3 kwalifikacje.	Zawody przyporządkowane do branżowej szkoły I stopnia są zawodami jednokwalifikacyjnymi. Jednocześnie część z nich ma kwalifikację wspólną z zawodem nauczonym na poziomie technikum, której kształcenie będzie realizowane również w branżowej szkole II stopnia. Zawody nauczane w technikum i w szkole policealnej są zawodami maksymalnie dwukwalifikacyjnymi.
Absolwenci zasadniczej szkole zawodowej nie mogą kontynuować dalszego kształcenia zawodowego w systemie szkolnym.	Absolwenci branżowej szkoły I stopnia mogą kontynuować dalsze kształcenie zawodowe w systemie szkolnym w branżowej szkole II stopnia w zawodach, które mają kwalifikację wspólną z zawodem nauczonym na poziomie technikum.
Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej zdają od 1 do 3 egzaminów – w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w nauczonym zawodzie.	Uczniowie branżowej szkoły I stopnia będą przystępować tylko do jednego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.
W technikum zawody posiadają podział na maksymalnie 3 kwalifikacje. Uczniowie technikum zdają od 1 do 3 egzaminów – w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w nauczonym zawodzie.	W technikum zawody posiadają podział na maksymalnie 2 kwalifikacje. Uczniowie technikum zdają od 1 do 2 egzaminów – w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w nauczonym zawodzie.
Absolwent zasadniczej szkole zawodowej może kontynuować naukę w: – liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, – na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.	Absolwent branżowej szkoły I stopnia może kontynuować naukę w: – branżowej szkole II stopnia, – liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, – na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

do 31 sierpnia 2017 r.	od 1 września 2017 r.
Uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe przed 1 września 2017 r. będą kontynuowali naukę w oparciu o dotychczasową podstawę programową kształcenia w zawodach, do czasu jego zakończenia.	Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach określona w rozporządzeniu (Dz.U. 2017, poz. 860) obowiązuje od roku szkolnego 2017/2018 w: a) klasach pierwszych branżowej szkoły I stopnia, b) klasach pierwszych dotychczasowego 4-letniego technikum, c) semestrze pierwszym szkoły policealnej, a w latach następnych również w kolejnych klasach lub semestrach tych szkół.
1. Egzamin potwierdzający kwalifikacje dla nowych typów szkół, o których mowa w art. 18 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – <i>Prawo oświatowe</i> (Dz. U. 2017, poz. 59) oraz czteroletniego technikum, w przypadku uczniów, którzy rozpoczęli kształcenie od 1 września 2017 r. (nowe rozporządzenie – projekt Ministra Edukacji Narodowej). 2. Obecnie obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, stosowane będzie do czasu zakończenia kształcenia odpowiednio w: – klasach dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej prowadzonych w branżowych szkołach I stopnia, – dotychczasowej szkole policealnej oraz 4-letnim technikum (w przypadku uczniów, którzy rozpoczęli kształcenie przed 1 września 2017 r.)	
Osoba, która posiada świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie oraz posiada odpowiedni poziom wykształcenia otrzymuje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Na wniosek absolwenta do dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe dołącza się Europass – Suplement do Dyplomu, który posiada taką samą strukturę we wszystkich krajach UE i może być wydany w języku angielskim.	
Określenie poziomu (Dz.U. 2017, poz. 622): Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji pełnych (zawodu), Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji cząstkowych.	
Zachowana jest autonomia szkół w zakresie doboru programów nauczania do zawodu.	

Akty prawne dotyczące reformy szkolnictwa zawodowego:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 60).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. *w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (Dz.U. 2017, poz. 860).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. *w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* (Dz.U. 2017, poz. 703).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 r. poz. 622)

W artykule wykorzystano materiały przygotowane przez ORE w Warszawie w ramach „Seminarium dla przedstawicieli Placówek Doskonalenia Nauczycieli w zakresie wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach” autorstwa Jana Ireneusza Palacza i Artura Kowalskiego.

Marek Żyłka

Magdalena Musiał-Ogrodnik

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Częstochowie

Ewa Wilk

Poradnia Zdrowia Psychicznego

przy Wojskowej Specjalistycznej Przychodni Lekarskiej w Nysie

SPECYFIKA ZABURZEŃ LĘKOWYCH I WYBRANYCH TECHNIK W UJĘCIU POZNAWCZO-BEHAWIORALNYM

STRESZCZENIE:

Teoretyczny materiał pracy opracowano na podstawie dostępnej literatury naukowej, skupiając się na technikach pracy poznawczo-behawioralnej zaburzeń lękowych, przy jednoczesnym przybliżeniu czytelnikowi ogólnych informacji dotyczących lęku, specyfiki poszczególnych zaburzeń lękowych oraz ogólnych koncepcji teoretycznych, stanowiących niezbędny element do stosowania interwencji wykorzystywanych w pracy terapeutycznej.

WSTĘP

Temat niniejszego artykułu dotyczy zaburzeń lękowych i został zainicjowany naszym doświadczeniem terapeutycznym, które pozwala zauważyć, że zaburzenia lękowe są najczęstszą przyczyną zgłaszania się na psychoterapię. Są również najczęściej występującym emocjonalnym zaburzeniem okresu dzieciństwa i powodem zgłoszeń do leczenia psychiatrycznego (Kendall, 2004; Rabe-Jabłońska, 2001), a ich chroniczny przebieg często prowadzi do występowania złożonych zaburzeń w życiu dorosłym.

Terapia poznawczo-behawioralna jest obecnie jedną z najskuteczniejszych metod pracy z lękiem. Jest ona metodą, która cały czas się rozwija i obecnie stała się wiodącą terapią na świecie (Popiel, Pragłowska, 2008). Wynika to najprawdopodobniej z licznych badań, które udowadniają jej skuteczność w leczeniu różnych zaburzeń w tym

opisanych w pracy – zaburzeń lękowych (Reinecke, Clark, 2005). Większość protokołów terapii poznawczo-behawioralnej jest oparta na dokładnych modelach poznawczych oraz na behawioralnych czynnikach, które podtrzymują zaburzenia. Liczne badania oraz zdobywane w ich trakcie doświadczenia służą ciągłemu doskonaleniu procedur terapeutycznych stosowanych w terapii poznawczo-behawioralnej (Clark, Fairburn, 2006).

WYSTĘPOWANIE ZABURZEŃ LĘKOWYCH

Przez ostatnich 60 lat przeprowadzono na temat zaburzeń lękowych wiele badań, które wskazują na ich szeroką powszechność występowania określaną w literaturze od 5–20% wśród populacji dzieci i młodzieży (Ollendick, King, 1991; Barmish, Kendall, 2005 za: Ćwiklińska-Zaborowicz, 2013). Zwykle wskaźnik rozpowszechnienia zaburzeń lękowych mieści się w przedziale od 8%–12% (Costello, Angold, 1995 za: Ćwiklińska-Zaborowicz, 2013). M. Reinecke (Reinecke, Clark, 2005) podaje, że 80% dorosłych pacjentów z zaburzeniami lękowymi twierdzi, iż pierwsze objawy wystąpiły u nich przed 18. rokiem życia, co potwierdza doniesienia Rachmana (Rachman, 2005) o tym, że chroniczne zaburzenia lękowe okresu dzieciństwa i adolescencji mogą prowadzić do poważnych zakłóceń funkcjonowania w wieku dorosłym. Ważna jest zatem praca z nimi na wczesnym etapie

rozwoju, również jej skuteczność w tym okresie jest większa, gdyż czas trwania zaburzenia jest krótszy, a schematy postępowania nie są tak bardzo utrwalone (Kendall, 2004).

SPECYFIKA LĘKU ORAZ NAJCZĘŚCIEJ WYSTĘPUJĄCE ZABURZENIA LĘKOWE

Samo pojęcie lęku nie jest jednoznacznie zdefiniowane w literaturze psychologicznej. Istnieje stosunkowo znaczne zróżnicowanie stanowisk dotyczących genezy lęku i jego specyficznych symptomów. Większość badaczy (Fairburn, Clark, Reinecke) przyjmuje, że lęk jest grupą reakcji emocjonalnych na bodźce działające częściowo z zewnątrz, a głównie z wewnątrz organizmu.

Reakcja lęku może przybierać różne formy i może stanowić rozmaitą kompozycję składników. Reakcja lęku składa się z czterech rodzajów elementów. Są nimi składniki:

- poznawcze,
- somatyczne,
- emocjonalne,
- behawioralne.

Reakcja fizjologiczna (somatyczna), która pojawia się wskutek dostrzeżenia zagrożenia i jego oceny to pierwotna ocena poznawcza (Lazarus, 1998), która polega na wzbudzeniu układu autonomicznego i co za tym idzie doświadczenia lęku. Pojawiająca się później wtórna ocena poznawcza dotyczy percepcji jednostki co do poradzenia sobie z tą sytuacją i jej zachowaniem. Dysproporcja pomiędzy spostrzeganym niebezpieczeństwem a możliwościami do poradzenia sobie z nim jest miarą nasilenia lęku (Popiel, Pragłowska, 2008).

$$\text{Lęk} = \frac{\text{Postrzegane prawdopodobieństwo zagrożenia} \cdot \text{Postrzegane koszty/straty}}{\text{Postrzegana możliwość poradzenia sobie} + \text{Postrzegana możliwość uzyskania pomocy}}$$

O zaburzeniach lękowych mówimy wówczas, gdy obserwowany lęk jest bardziej intensywny od codziennego, naturalnego, utrzymuje się długo (np. zamiast ustąpić po stresującej, trudnej sytuacji, trwa miesiącami) i przeszkadza w codziennym funkcjonowaniu. Objawy lęku przejawiają się

nie tylko w zachowaniu, ale również myślach i ciele. Pacjent może zgłaszać liczne dolegliwości somatyczne – bóle brzucha, głowy, często występujące biegunki, wymioty, nudności, zawroty głowy, a nawet omdlenia. Dominuje wówczas negatywne myślenie o sobie („Jestem do niczego”, „Jestem niekochany”), zaniżone – samoocena i wiara w siebie, rozmyślanie nad sytuacjami życia codziennego, np. nadmierne zamartwianie się o zdrowie swoje i bliskich, niepokój, że coś złego się wydarzy.

Do najczęściej spotykanych zaburzeń lękowych zalicza się: (Seligman, Walker, Rosenhan 2003; ICD, 2000).

• lęk separacyjny (SAD)

Lęk ten występuje przeważnie u dzieci i polega na nieadekwatnym do wieku, nadmiernym zamartwianiem się lub strachem przed przebywaniem z dala od osób, do których dziecko jest silnie przywiązane. Dzieci z SAD boją się, że się zgubią lub że komuś z rodziny stanie się coś złego w czasie ich nieobecności. Nie chcą pozostawiać same w domu lub nawet w pokoju, sprawdzają czy mama jest w zasięgu wzroku, nie chcą zasypiać same, dokuczają im powtarzające się koszmary senne, w których dominującym tematem jest oddzielenie od bliskich. Do tego dołączają się objawy fizjologiczne (częste bóle brzucha, głowy, mięśni, uskarżanie się na stan zdrowia) w sytuacji, gdy dziecko musi zostać samo lub na samą myśl o rozstaniu. (Seligman, Walker, Rosenhan 2003; ICD, 2000);

• zaburzenie obsesyjno-kompulsywne (OCD)

Głównym objawem tego zaburzenia jest nadmiernie zamartwianie się, strach lub przejmowanie nierealnym zagrożeniem, oraz próba poradzenia sobie poprzez wykonywanie wyspecjalizowanych czynności. Natrętne myśli lub wyobrażenia, których trudno się pozbyć i nimi kierować to obsesje. Pojawiające się obsesje powodują wzrost napięcia emocjonalnego, które osoba próbuje zredukować poprzez realizację kompulsji, czyli sztywnych rytuałów, które czuje się zmuszona wykonywać (mycie rąk, sprawdzanie, wymazywanie, liczenie, modlitwa lub powtarzanie słów w myślach). (Seligman, Walker, Rosenhan 2003; ICD, 2000);

• zespół stresu pourazowego (PTSD)

Jest on następstwem przerażającego doświadczenia zagrożenia życia, któremu towarzyszy poczucie bezsilności (poważny wypadek, powódź, trzęsienie ziemi, ataki terrorystyczne, bycie ofiarą lub obserwatorem napadu, przemocy w rodzinie, wykorzystania seksualnego). Osoba, która przeżyła takie zdarzenie często miewa uporczywe, przerażające myśli i wspomnienia z nim związane. Pojawiają się objawy zmniejszonej aktywności i wycofania. Następuje unikanie sytuacji, które choćby w najmniejszym stopniu mogą przypominać lub kojarzyć się z przeżytą traumą. Częste symptomy PTSD to zakłócenia snu, utrata zainteresowania tym, co wcześniej sprawiało radość, natrętne powracające obrazy, zapachy, dźwięki. (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003; ICD, 2000). Około 60% osób, które poddały się terapii poznawczej doznało poprawy, przy czym nawroty były bardzo rzadkie. (Seligman, 2003). Nie ma skuteczniejszej metody terapii w przypadku tego typu zaburzenia. To, co jest najważniejsze, to fakt, że skuteczność została potwierdzona w przypadku różnych doświadczeń traumatycznych. (Reinecke, Clark, 2005);

• ataki paniki

Głównym objawem w tego rodzaju zaburzeniach są powracające ataki paniki, czyli bardzo silne, nieoczekiwane epizody lęku. Długość ich trwania jest różna – niektóre trwają jedynie kilka minut, inne mogą przeciągać się nawet do godziny. Występują one w różnych okolicznościach, nie ma reguły, która by umożliwiała przewidzenie ataku paniki, co jest ich szczególną cechą. W czasie ich występowania osoby doświadczają utraty poczucia kontroli nad sobą, derealizacji, depersonalizacji (osoby doświadczające depersonalizacji i derealizacji czują się obserwatorami samego siebie), poczucia strachu przed śmiercią czy chorobą psychiczną. Lęk paniczny może występować w pojedynkę w różnych sytuacjach lub współwystępować z innymi zaburzeniami. Zaburzeniem, któremu towarzyszą napady paniki jest fobia i agorafobia. Co więcej agorafobia zwykle rozpoczyna się od ataku paniki, a dalsze objawy – strach przed wychodzeniem z domu, znalezieniem się w sytuacji, w której nikt nie udzieli pomocy – są wynikiem obaw

przed wystąpieniem kolejnych ataków paniki. Objawy napadów paniki występują na poziomie emocjonalnym, fizycznym i poznawczym. W sferze emocjonalnej – odczuwany jest paraliżujący lęk, tak silny, że osobie przeżywającej atak paniki może się wydawać, że za moment zemdleje. Objawy somatyczne to przede wszystkim dużo szybsze bicie serca, a także duszności, ból w klatce piersiowej zawroty głowy, drżenie. Komponenta poznawcza dotyczy natomiast sposobu wyjaśnienia sobie, co się dzieje – najczęściej osoby sądzą, że mają zawał, tracą panowanie nad sobą, zapadają na chorobę psychiczną albo zaraz umrą. (Seligman, Walker., Rosenhan, 2003; ICD, 2000). Według wielu badań dotyczących skuteczności terapii poznawczo-behawioralnej od 80 do 87% osób leczonych tym stylem terapeutycznym uwolniło się od paniki po zakończeniu leczenia. (Reinecke, Clark, 2005);

• fobie

Zaburzenia lękowe w postaci fobii charakteryzuje lęk przed sytuacjami lub przedmiotami ocenianymi przez daną osobę jako niebezpieczne. Zaburzenie to znacznie utrudnia funkcjonowanie z powodu zachowań unikających, które stosuje chory. Choć nie istnieje realne zagrożenie, to lęk tutaj ma konkretną przyczynę. Już sama myśl o kontakcie z danym przedmiotem lub o znalezieniu się w sytuacji fobicznej wywołuje lęk, jest to tzw. lęk antycypacyjny. Pomimo świadomości chorego, że obawy są nieuzasadnione i zagrożenie nie występuje, uczucie lęku wciąż mu towarzyszy w określonej sytuacji lub w obecności danego bodźca.

Wyróżnia się fobie specyficzne, agorafobie oraz fobie społeczną.

fobie specyficzne

Strach w izolowanych postaciach fobii można uporządkować w pięciu kategoriach. Dotyczy on:

1. zwierząt (np. węże, pająki, koty, szczury),
2. środowiska (np. burza, ciemność, wysokość),
3. sytuacji (np. windy, zamknięte pomieszczenia, samoloty),
4. strachu przed krwią i zastrzykami,
5. innego rodzaju (np. fobia przed śmiercią, udławieniem się).

Kryteria diagnostyczne podają, że strach w fobii jest widoczny i wyolbrzymiony i może występować również pod nieobecność przedmiotu fobii. Chorzy mają świadomość irracjonalności strachu, ale jego siła powoduje, że starają się unikać takich sytuacji. Jeśli jednak dochodzi do kontaktu, to ponoszą szereg kosztów własnych z ograniczeniami w życiu zawodowym, społecznym i codziennym łącznie. Zarówno w przypadku fobii społecznej jak i fobii w ogóle, stosuje się więcej technik behawioralnych niż poznawczych. Techniki te są najbardziej skutecznymi metodami radzenia sobie z tym typem zaburzeń. Według badań od 60–80% osób badanych odczuwa wyraźną poprawę, a maksymalnie 10% osób ma nawroty choroby. Warto podkreślić, że ten typ terapii jest również najlepszy dla dzieci. (Seligman i in., 2003).

agorafobia

Lęk w agorafobii związany jest z lękiem przed dużymi przestrzeniami i występuje z powodu konkretnych cech przestrzeni – ich zatłoczenia i niemożności ucieczki. Według kryteriów diagnostycznych przedmiotem lęku w agorafobii są miejsca, w których będzie trudno uzyskać pomoc lub uciec, gdy pojawi się atak paniki. Może to być np. kolejka w sklepie, tramwaj, zatłoczone pomieszczenie. W skrajnych przypadkach chorzy obawiają się wyjść z domu, bo nigdzie indziej nie czują się bezpiecznie. W większości przypadków zachorowanie na agorafobię poprzedzają ataki paniki. Później dopiero pojawia się lęk przed doznaniem ataku w miejscu, gdzie nie będzie można uzyskać pomocy. Z tego względu wedle niektórych klasyfikacji (DSM IV) agorafobię traktowało się nie jako podtyp fobii, a jako podtyp zaburzeń lęku panicznego. Agorafobia nie ogranicza się do jednej konkretnej sytuacji i nie jest związana z oczekiwaną w kontaktach społecznych krytyką – co jest bardzo ważnym kryterium diagnostycznym. Pacjenci unikają takich sytuacji lub ponoszą podczas nich wiele kosztów własnych, często też nie decydują się stawiać im czoła w pojedynkę i korzystają ze wsparcia i obecności innej osoby.

fobia społeczna

W fobii społecznej strach dotyczy kontaktów międzyludzkich. Obawa chorych dotyczy krytycznej oceny ze strony innych lub obawy przed popełnieniem jakiejś gąfy,

która ich upokorzy i będą się później musieli wstydić. Strach może być związany z wybranymi pojedynczymi sytuacjami społecznymi (fobia specyficzna) lub występować w postaci rozległej i dotyczyć większości kontaktów (fobia uogólniona). Osoby cierpiące na ten rodzaj fobii unikają sytuacji społecznych – wybranych lub większości z nich. Fobia społeczna dotyczy małych grup, nie występuje w kontakcie z tłumem. Według kryteriów diagnostycznych strach może dotyczyć jednej lub wielu sytuacji społecznych albo wystąpień publicznych, podczas których występuje szczególne zainteresowanie własną osobą. Zdarza się, że lęk doprowadza do napadów paniki. (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003; ICD, 2000);

• lęk uogólniony

Osoba cierpiąca na uogólnione zaburzenia lękowe jest stale obarczona uczuciem lęku. Uczucie to wypełnia większość czasu w ciągu dnia i większość dni w ciągu miesiąca. Gdy stan taki trwa od co najmniej sześciu miesięcy, to już diagnozuje się uogólnione zaburzenia lękowe. W sferze emocji, osoby cierpiące na to zaburzenie są lękliwe, odczuwają niepokój, którego nie są w stanie opanować, a ponadto czują napięcie i rozdrażnienie. Charakterystyczny jest dla nich sposób myślenia o tym, co się przydarza – ciągle poczucie, że wydarzy się coś złego. Spodziewają się najgorszego, jednak nie są w stanie określić czego dokładnie, bo nie znają przedmiotu własnego lęku. W obszarze zachowania osoby te mają kłopot ze znalezieniem sobie miejsca w związku ze stale towarzyszącym niepokojem, dlatego zajmują się czymkolwiek, co odwróci uwagę. Trudno jest odróżnić ten lęk od innych zaburzeń. Znajduje się on pomiędzy lękiem panicznym a obawami pojawiającymi się w życiu codziennym, które nie są czymś odbiegającym od normy. (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003; ICD, 2000).

TEORIE POZNAWCZE I BEHAVIORALNE ZABURZEŃ LĘKOWYCH

Aby przejść do opisu technik terapii poznawczo-behawioralnej w leczeniu zaburzeń lękowych należy zacząć od psychoedukacji, gdyż zrozumienie mechanizmów powstawania zaburzenia i mechanizmów podtrzymywania jest niezbędne w rozumieniu pracy

terapeutycznej. Analiza opisu poszczególnych zaburzeń lękowych ukazuje ich wpływ na zmiany funkcjonowania w sferze emocji, zachowań i odczuć somatycznych, które wypływają, jak wielokrotnie podkreślano, z interpretacji rzeczywistości przez chorego. W związku z tym warto podkreślić i wyjaśnić zależność pomiędzy tymi sferami.

Podstawowe zależności między myślami a zachowaniem i emocjami opisuje klasyczna teoria stworzona w latach 50. XX wieku przez psychologa amerykańskiego Alberta Ellisa, określana jako model „ABC”, gdzie A to wydarzenie aktywujące (*activating event*), B przekonania (*beliefs*), natomiast C konsekwencje (*consequences*) (Ellis, 1998).

Beck w 1976 roku rozwinął poznawcze podejście w psychoterapii, tworząc psychoterapię poznawczą (*Cognitive Therapy*) (Dowd, 2000), która następnie ulegała wielu zmianom i była wykorzystywana do terapii lęku i fobii (Beck, 2005). Teorie poznawcze mówią, że u podstawy lęku leżą zniekształcenia poznawcze wpływające na niewłaściwe postrzeganie siebie, innych oraz otaczającego świata (triada poznawcza Becka). Uczucia zależą nie od sytuacji, ale od sposobu, w jaki ta sytuacja jest postrzegana (Ellis, 1998). W sferze świadomej pojawia się tu automatyczna myśl. U podstaw myśli automatycznych, do jakich mamy bezpośredni dostęp, leżą przekonania pośredniczące i kluczowe.

Natomiast według teorii behawioralnych zaburzenia lękowe powstają w wyniku warunkowania klasycznego, warunkowania instrumentalnego lub poprzez modelowanie (obserwacja reakcji i wzorów zachowań rodziców i innych osób znaczących) oraz wyjaśnianie powodów różnych zdarzeń i ich znaczenia (Beck, 2005).

Jednostka nabywa swe zachowania, w tym także nawyki dezadaptacyjne, w toku uczenia się poprzez warunkowanie (klasyczne i instrumentalne). „Mechanizm odruchów warunkowych powoduje wyuczenie się zachowań dezadaptacyjnych przez skojarzenie bodźca bezwarunkowego szkodliwego (np. przykrych objawów vegetatywnych, będących wyrazem pobudzenia emocjonalnego – duszność, potliwość, kołatanie serca oraz emocji negatywnych – złość, lęk) z bodźcem obojętnym (np. samochodem, windą, samolotem, obecnością innych ludzi) (...) Uczenie się oparte na mechanizmie warunkowania

sprawczego powstaje w efekcie przypadkowego lub celowego wzmacniania określonego zachowania”. (Dąbrowski, 1989).

Charakterystyczne dla lęku i zaburzeń lękowych strategie behawioralne są logicznym rezultatem oceny zagrożenia i wiążą się z aspektem fizjologicznym lęku – wzmożeniem aktywności układu współczulnego, a co za tym idzie prowadzą do walki, ucieczki bądź bezruchu. Reakcje jednostki, które są rezultatem tego pobudzenia to zachowania zabezpieczające. (Popiel, Pragłowska, 2008).

Według Mowrera (Mowrer, 1960 za: Popiel, Pragłowska, 2008) „strach jest decydującą przyczyną zachowań unikania”. Dwuetałowa teoria lęku Mowrera od czasu jej przedstawienia miała znaczący wpływ na „sposób ujmowania strachu i lęku przez psychologów” (Mowrer terminów „strach” i „lęk” używał zamiennie). W pierwotnej wersji teorii Mowrer utrzymywał, że lęk nie jest jedynie reakcją na bodźce lub skojarzenia bólowe, ale może również pobudzać do działania. Ta motywująca właściwość lęku ma zasadnicze znaczenie. Mowrer dodawał, że zachowanie, które prowadzi do redukcji lęku, utrwała się – redukcja lęku działa jako wzmocnienie. W ostatniej części teorii przedstawił twierdzenie, że zachowanie motywowane przez lęk ma charakter unikania, a – jeśli jest skuteczne – powoduje redukcję lęku i tym samym dochodzi do wzmocnienia samego zachowania unikania. „Strach [...] motywuje i wzmacnia zachowanie, które zmierza do uniknięcia lub niedopuszczenia do ponownego wystąpienia (bezwarunkowych) bodźców wywołujących ból”. (Mowrer, 1960 za: Ćwiklińska-Zaborowicz, 2013). W rozwinięciu swej teorii Mowrer przeniósł akcenty z przyczyn strachu na jego motywujące właściwości. Twierdził, że „konieczne są dwa kroki przy czynowe [...] zarówno w wypadku aktywnych, jak i biernych zachowań unikania strach jest zasadniczą pośredniczącą «przyczyną» lub «zmienną» (Mowrer, 1960).

Pogląd ten stał się ważnym elementem racjonalnych podstaw psychoterapii – terapii behawioralnej. Przyjęło się, aby ostrzegać pacjentów, że ucieczka od sytuacji wzbudzającej strach grozi zarówno podwyższeniem strachu, jak i nasileniem zachowań unikających. Mówiono im, że chociaż w ten sposób mogą uzyskać chwilową ulgę, będzie ona osiągnięta za cenę przyszłych trud-

ności. Redukowanie strachu za pomocą ucieczki służy zwiększeniu zachowań unikających. Przez długi czas wielu terapeutów zalecało pacjentom pozostawanie w sytuacji wywołującej strach do chwili, gdy strach zacznie ustępować. Rada ta przybrała postać tak zwanej złotej reguły – aby starać się nigdy nie opuszczać sytuacji, dopóki strach nie zacznie opadać.

Zachowania zabezpieczające mają jednak również związek z rodzajem postrzeganego niebezpieczeństwa i są konsekwencją przekonania dotyczących siebie i otaczającej rzeczywistości. Ludzie z zaburzeniami lękowymi mają obraz siebie jako osób kruchych, słabych, nieradzących sobie w sytuacji zagrożenia (Beck, 2005). Nieprzystosowawcze zachowania polegające na unikaniu sytuacji, które mogą wywoływać strach, pojawiają się wtedy, gdy ludzie zawyżają przewidywania co do siły strachu, jaki odczuwają w danej sytuacji. Dlatego, wykorzystując techniki poznawcze – możemy oczekiwać, że w następstwie stopniowego korygowania błędnych przewidywań zmniejszy się liczba zachowań unikających.

Podsumowując – zachowania zabezpieczające najczęściej polegają na ucieczce – unikaniu zagrożenia. Mogą one także polegać na unikaniu poznawczym (omijaniu myślenia na dany temat, odwracaniu uwagi) i emocjonalnym (zabezpieczenie się przed doświadczeniem przykrych emocji). (Popiel, Prąglowska, 2008). Dlatego właśnie praca terapeutyczna z lękami łączy techniki poznawcze i behawioralne, które opisane są poniżej.

WYBRANE TECHNIKI TERAPEUTYCZNE – POZNAWCZE I BEHAVIORALNE NAJCZĘŚCIEJ STOSOWANE W ZABURZENIACH LĘKOWYCH

Powstało wiele opracowań dotyczących technik terapii poznawczo-behawioralnej (Beck, 2005; Leahy, 2008; Padesky i Greenberger, 2004a, 2004b). Decyzja o tym, ile i jakie techniki wykorzysta terapeuta, zależy od jego wyobraźni, zaangażowania i kreatywności. Ważny jest cel i umiejętność ich stosowania. Terapia poznawczo-behawioralna jest osadzona w badaniach empirycznych. Techniki behawioralne są dobrym przykładem odniesienia konkretnych oddziaływań terapeutycznych do zakładanego mechanizmu zaburzenia. (Popiel, Prąglowska, 2008).

Można wyodrębnić techniki oparte głównie na mechanizmach warunkowania klasycznego (metody ekspozycji, systematyczna desyntytyzacja), warunkowania sprawczego (np. ekspozycja z powstrzymaniem reakcji) oraz społecznego uczenia się (modelowanie). Mocne osadzenie w empirii ma zwłaszcza behawiorystyczna koncepcja zaburzeń lękowych, zgodnie z którą lęk powstaje w wyniku różnych sposobów uczenia się. (Mowrer, 1960 za: Popiel, Prąglowska; 2008; Rachman, 2005). W fobiach biorą udział zarówno mechanizmy warunkowania klasycznego (skojarzenie bodźca z zagrożeniem powoduje lęk), jak i instrumentalnego (ucieczka/uniknięcie przynosi ulgę, uczucie ulgi wzmacnia strategie unikające). Każdy z tych mechanizmów prowadzi do formułowania przekonań dotyczących zagrożenia i tworzenia obrazu siebie jako osoby nieradzącej sobie.

Połączenie różnych technik poznawczych i behawioralnych pozwala na odniesienie się do każdego z elementów mechanizmu powstawania zaburzenia lękowego. (Popiel, Prąglowska, 2008). Ważne, aby przed ich użyciem zastosować solidną psychoedukację, która oparta jest na założeniu, że podstawą zmiany jest informacja o obecnym stanie. (Popiel, Prąglowska, 2008). Należy pacjentowi dokładnie wyjaśnić naturę zaburzenia, typowe objawy. Psychoedukacja odbywa się nie tylko na początku terapii, ale też w trakcie jej trwania.

Poniżej opisano szczegółowo kilka wybranych technik z podziałem na behawioralne i poznawcze.

Do typowo behawioralnych technik terapeutycznych stosowanych w terapii lęku zalicza się m.in.: techniki ekspozycyjne, których celem jest zredukowanie poziomu odczuwania lęku, ograniczenie unikania lęku oraz przeformułowanie dysfunkcyjnych przekonań dotyczących emocji, trwania lęku (pacjenci często werbalizują obawy – „lęk nigdy się nie skończy”) i szkodliwości. (Popiel, Prąglowska 2008; Levy, Butler i in., 2005). Podczas ekspozycji pacjent w bezpiecznych warunkach jest wystawiony na działanie bodźca wywołującego lęk. Odwołują się do procesu habituacji. W zaburzeniach lękowych pacjent nie dopuszcza do wygaszania lęku – w związku z postrzeganiem sytuacji jako zagrażającej

unika jej, ponieważ jest przekonany, że w ten sposób nie dopuszcza do niebezpieczeństwa.

Najczęściej stosowaną techniką są ekspozycje stopniowe. Do takich technik należą:

- **systematyczna desensytyzacja** opracowana przez Josepha Wolhego (Carson, Butcher i in., 2003), która wykorzystuje antagonizm relaksacji i wzburzenia fizjologicznego. Stany te są regulowane przez dwa układy fizjologiczne, które składają się na autonomiczny układ nerwowy. I tak: układ współczulny charakteryzuje stała mobilizacja, wzbudzenie, lęk, natomiast układ przywspółczulny odpowiedzialny jest za stan odprężenia. Poprzez stosowanie poniższej techniki dąży się do umiejętności osiągania przez pacjenta stanu spokoju, relaksu. (Popiel, Pragłowska, 2008; Bourne, 2011). Pierwszym krokiem jest wyjaśnienie pacjentowi założeń metody, następnie ustalenie hierarchii sytuacji lękorodnych (ważne, aby pacjent ocenił natężenie lęku w danej sytuacji, stąd pomocne i zasadne jest wprowadzenie skalowania – np. SUDS – Skala Subiektywnych Jednostek Dyskomfortu), nauczania pacjenta technik relaksacji oraz monitorowanie nasilenia lęku podczas ekspozycji. Ekspozycja zaczyna się od wyboru bodźca, budzącego lęk o umiarkowanym nasileniu (np. 20–30 na skali 0–100). Pacjent zostaje poproszony o podanie poziomu nasilenia przed skonfrontowaniem się z daną sytuacją/zdarzeniem, zbliża się do bodźca, ponownie ocenia poziom SUDS, stosuje przy tym w razie potrzeby technikę relaksacyjną – pozostając w danej sytuacji do momentu zmniejszenia się lęku, przynajmniej o połowę. Ważne są wielokrotne i systematyczne ćwiczenia. Terapeuta jest obecny przy pacjencie, normalizuje jego stan, sprawdza poprawność wykonania ćwiczeń relaksacyjnych i co ważne – pokazuje, że znalezienie się w sytuacji wzbudzającej lęk nie jest niebezpieczne (element modelowania). (Beck, 2012; Hope i in., 2007; Kratochvil, 1984 s. 274; Grzesiuk, 2002 s. 200);
- **ekspozycja z powstrzymaniem reakcji (E/PR)** często stosowana w terapii OCD, celem ograniczenia lub wyeliminowania rytuałów lub innych czynności natrętnych (Bryńska, 2007) – polega na tym, że

łączy się ekspozycję z powstrzymaniem reakcji – pacjentowi prezentowana jest sytuacja wywołująca lęk lub bodziec, która uruchamia czynność natrętną. Następnie udaremnia się wykonanie tej czynności/rytuału, która ma na celu redukcję niepokoju. Procedura ta wpływa na wygaszanie wcześniej utrwalonych zachowań. Pierwszy etap – ekspozycja, może mieć formę stopniowaną bądź przebiegać w postaci intensywnego konfrontowania się z bodźcami wywołującymi lęk. Stosuje się ekspozycję realną (*in-vivo*) lub wyimaginowaną. Niezwykle ważna w stosowaniu metody jest systematyczność – ważna jest konieczność powtarzania zalecanych ćwiczeń między sesjami, jest to istotne m.in. również z tego względu, że występowanie niepożądanych objawów nasila się w warunkach domowych. W etapie związanym z powstrzymaniem reakcji często stosuje się gradację, czyli tzw. hierarchię stopniowaną, polegającą na tym, że czas od ekspozycji do wykonania czynności natrętnych zostaje wydłużany lub skracany. (Bryńska, 2007);

- **przedłużona ekspozycja (PE)** – metoda ta jest głównie stosowana w leczeniu zespołu stresu pourazowego (PTSD). Program składa się głównie z ekspozycji, które stanowią najistotniejszy punkt terapii oraz z przetwarzania poznawczego. Celem jest modyfikowanie patologicznej struktury strachu i przetworzenie traumy, które jest możliwe poprzez wyeliminowanie dwóch form unikania typowych dla obrazu PTSD. (Chrestman, Gilboa-Schechtman, Foa, 2013). Stąd wyróżnione i stosowane są:
 - ekspozycje wyobrażeniowe (czyli inaczej, odtwarzanie wspomnienia) – wielokrotne powracanie do traumatycznego wydarzenia w wyobraźni. Pacjentowi dokładnie tłumaczy się zasadność metody, prosi o szczegółowe odtworzenie traumatycznego wydarzenia, ocenia się przy tym kilkakrotnie poziom nasilenia dyskomfortu, a następnie prosi się o wnioski (przeformułowanie dotychczasowych przekonań o traumie i jej wpływie na ocenę siebie, innych i przyszłości),
 - ekspozycje *in vivo* (czyli inaczej, eksperymenty w realnym życiu) – wielokrotne stawianie czoła sytuacjom lub

czynnościom, których unikanie wynika z przypominania o traumatycznym wydarzeniu, co wywołuje dyskomfort lub lęk.

Poprzez „stawianie czoła” wspomnieniom i sytuacjom związanym z traumą, pacjent ma szansę na „przetrawienie” tego, co go spotkało. Dzięki stosowaniu wyżej wymienionej metody uczy się podważać swój lęk, dzięki czemu możliwa jest zmiana struktury strachu. (Chrestman, Gilboa-Schechtman, Foa, 2013);

- **modelowanie** – w zaburzeniach lękowych często stanowi wstęp do ekspozycji. Jeśli przyjmiemy modelowanie za technikę terapeutyczną, to należy przyjąć założenie, że zachodzi ona celowo i polega na tym, że terapeuta pokazuje pacjentowi oczekiwany sposób zachowania (Popiel, Pragłowska, 2008; Reinecke, Clark, 2005) – czyli np. jako pierwszy konfrontuje się z sytuacją/zdarzeniem, które wywołuje lęk u pacjenta i/lub towarzyszy w realizowaniu ekspozycji.

W związku z tym, że pacjenci cierpiący na zaburzenia lękowe mają trudności z osiągnięciem stanu odprężenia, często proponuje się ćwiczenia oddechowe i treningi relaksacji. Warto zaznaczyć, że zdolność do relaksacji leży u podstaw każdego programu mającego na celu przezwyciężenie lęku, fobii lub napadów paniki. Głęboka relaksacja oznacza stan fizjologiczny, który jest dokładnym przeciwieństwem reakcji, jakie przejawia ciało pod wpływem stresu. (Bourne, 2011; Kennerley, 2006). Poprzez różnego rodzaju treningi relaksacyjne pacjent uczy się rozpoznawania wczesnych oznak lęku, nabywa umiejętności regulacji aktywności układu вегетatywnego oraz zaczyna panować nad lękiem w różnych sytuacjach życiowych. Stan głębokiej relaksacji opisał po raz pierwszy Herbert Benson w 1975 r. (Bourne, 2011) jako reakcję relaksacyjną. Obejmuje ona wiele zmian fizjologicznych, m.in: spowolnienie pracy serca, spadek ciśnienia krwi, czy spowolnienie oddechu. Głęboka relaksacja sprzyja m.in. redukcji lęku uogólnionego (GAD), gdyż pacjenci z tym typem zaburzenia lękowego odczuwają wzmożone napięcie. (Popiel, Pragłowska, 2008).

Poniżej przedstawiono najczęściej stosowane metody relaksacji: (Bourne, 2011; Kennerley, 2006; Weller, 2012)

- oddychanie przeponą – dążenie do pełniejszego oddechu przy udziale przepony – w stanie napięcia oddech jest płytki, szybki i angażuje klatkę piersiową,
- progresywna relaksacja mięśni polega na naprężeniu, stopniowym napięciu i rozluźnianiu kolejnych grup mięśni – pacjentów z GAD, którzy są przewlekłe napięci warto nauczyć różnicowania napięcia i rozluźnienia, ponieważ łatwiej będzie im wtedy dążyć do stanu odprężenia. W pracy z pacjentami lękowymi często wykorzystany jest program progresywnej relaksacji mięśni według Jacobsona, składający się z 39 ćwiczeń – każdy element trwa ok. 10 sekund, przerwa między ćwiczeniami wynosi do 15 sekund, natomiast całość ćwiczenia wynosi mniej więcej 15 min. Terapeuta przygląda się wykonywanym przez pacjenta elementom techniki, weryfikuje je, zachęca i mobilizuje,
- wizualizacje – warto je zaproponować pacjentowi po zastosowaniu progresywnej relaksacji, która angażuje mięśnie – zachęca się do wyobrażania siebie w spokojnej scenerii (np. plaża, miejsce nad strumieniem, góry), z uwzględnieniem szczegółów – takich jak zapach, kolory, tak aby całkowicie zaabsorbować uwagę, co wpływa znacząco na stan relaksu, prowadząc do zmian fizjologicznych – zmniejszenia napięcia mięśni, spowolnienia tempa pracy serca, pogłębienia oddechu,
- **eksperyment behawioralny** jest jedną z najbardziej skutecznych metod wprowadzania zmian w funkcjonowaniu pacjenta w terapii poznawczo-behawioralnej. Wielu autorów (Beck, Bennett-Levy, Ellis, Padesky za: Beck, 2005) uważa go za kluczowy element terapii. Eksperyment behawioralny jest techniką, która łączy ze sobą stosowanie ekspozycji z terapią poznawczą. (Pawelec, Kołowski, Jabłońska, 2010). Znajduje m.in. zastosowanie u pacjentów z fobią społeczną, którzy boją się, że postąpią w niewłaściwy sposób i przewidują, że ocena innych będzie dla nich niekorzystna.

Konieczność zaangażowania się w sytuacje społeczne wiąże się z silnym cierpieniem i lękiem pacjentów, dlatego też często stosują oni strategię unikania zachowań społecznych (ICD-10, 2000).

Eksperymenty behawioralne stanowią zaplanowaną aktywność pacjenta opartą na próbowaniu, sprawdzaniu, szukaniu dowodów lub obserwacji. (Levy, Butler i in., 2005). Ich plan pochodzi bezpośrednio z poznawczej konceptualizacji problemu, a głównym celem jest pozyskanie nowych informacji. Mogą one posłużyć do weryfikacji posiadanych przez pacjenta przekonań na temat siebie, świata i ludzi, konstrukcji i/lub sprawdzenia nowych przekonań, a także mogą przyczynić się do rozwinięcia i weryfikacji konceptualizacji poznawczej pacjenta. (Levy, Butler i in., 2005). Tak jak eksperymenty stosowane w sprawdzaniu teorii naukowych, eksperymenty behawioralne w terapii behawioralno-poznawczej są planowane, aby pomóc w tworzeniu i sprawdzaniu „teorii” (tzn. przekonań pacjenta) poprzez pozyskiwanie danych z doświadczenia. Mogą dotyczyć testowania formalnych hipotez („Czy to prawda, że...?”) i zbierania nowych informacji („Co by się stało, gdyby...?”). (Popiel, Pragłowska, 2008; Beck, 2012). Pierwsze z nich mogą testować nieprzydatne treści poznawcze (np. „Czy to prawda, że wszyscy na mnie patrzyli?”), porównywać te treści z alternatywnym wyjaśnieniem („Patrzyli na mnie, bo byli zainteresowani tematem wypowiedzi”) oraz testować dowody wzmacniające nowe treści („Kilka osób przyznało, że moja wypowiedź była interesująca”). Drugie służą zbieraniu dodatkowych informacji, zwłaszcza gdy dla pacjentów niejasne są procesy podtrzymujące ich objawy. (Rouf, Fennell i in., 2004, za: Levy, Butler i in., 2005). Przykładem do zbierania nowych informacji („Co by było gdyby?”) mogą być eksperymenty, których celem jest manipulowanie zachowaniami zabezpieczającymi (np. szybkie i głębokie oddychanie u pacjentów z napadami paniki) i obserwowanie wpływu tych manipulacji na objawy fizjologiczne. Zachowania zabezpieczające można wzmacniać i porównywać ze sobą wpływ tych zmian na lęk i wykonanie. (Wells, Clark, 1995, za: Wells, 2010). Eksperymenty behawioralne mogą

wymagać osobistego zaangażowania pacjenta w działanie bądź obserwację i gromadzenia danych, mogą służyć testowaniu zarówno myśli automatycznych, jak i przekonań pośredniczących i kluczowych. (Popiel, Pragłowska, 2008; Levy, Butler i in., 2005). Każdy eksperyment składa się z kilku faz – z planowania związanego z analizą przewidywanych reakcji, potencjalnych problemów i strategii ich rozwiązania, następnie z samego eksperymentu oraz analizy jego wyników w kontekście struktur poznawczych pacjenta. (Padesky, Greenberger, 2004).

Podsumowując – podstawowym celem jest uzyskanie nowych informacji, które mogą pomóc w:

- sprawdzeniu prawdziwości istniejących przekonań pacjentów o nich samych, innych i świecie,
- budowaniu i/lub sprawdzaniu nowych, bardziej dostosowanych przekonań,
- rozwoju i weryfikacji poznawczego sformułowania. (Levy, Butler i in., 2005; Padesky, Greenberger, 2004).

Model poznawczy etiologii lęku zakłada, że jest on wynikiem dysfunkcyjnych sposobów nadawania znaczenia światu (Kendal, 2004; Wells, 2010). Osoby cierpiące na zaburzenia lękowe, błędnie interpretują zdarzenia, mają też często irracjonalne oczekiwania wobec siebie samych (Wells, 2010), dlatego tak niezbędne jest wykorzystywanie technik nastawionych na restrukturyzację poznawczą.

Do metod poznawczych stosowanych w zaburzeniach lękowych należą:

- **dialog sokratejski**, polega na wykorzystaniu pytań i podsumowujących stwierdzeń. (Wells, 2010; Popiel, Pragłowska, 2008; Reinecke, Clark, 2005). Odwołuje się do metody Sokratesa, który poprzez umiejętne zadawanie pytań, podawał w wątpliwość pierwotne założenie swojego rozmówcy, co skłaniało go do odkrywania nowych idei. Dialog sokratejski jest techniką, w której poprzez sekwencję pewnych pytań terapeuty, pacjent odkrywa istotne dla niego przekonania, odzwierciedlone w myślach automatycznych dotyczących konkretnych zdarzeń i sytuacji. Technika służy do zapoznania

pacjenta z zależnościami między myślami, emocjami i zachowaniami oraz tworzenia alternatywnych myśli i przekonań. Według Padesky i Greenberger (2004) dialog sokratejski zawiera:

- pytania, które prowadzą do uzyskania informacji,
- empatyczne słuchanie,
- liczne podsumowania,
- pytania o syntezę i odniesienie wniosków do sytuacji pacjenta.

Dialog prowadzony jest w taki sposób, aby pacjent samodzielnie wyciągnął wnioski. Terapeuta nie wyraża swoich opinii, nie daje pacjentowi sugestii i nie udziela rad. Celem zastosowania tej techniki jest zarówno zbadanie treści poznawczej, jak i modyfikacja zachowania i poznania. (Wells, 2010). Przykładem zastosowania techniki mogą być np. pacjenci z diagnozą zaburzenia lękowego z napadami paniki, którzy obawiają się tego, że mogą zemdleć, często mają mylne pojęcie, bądź w ogóle nie biorą pod uwagę czynników, które muszą „być spełnione”, aby zemdleć. Metoda dialogu sokratejskiego podważa pewne (często błędne) interpretacje i daje pacjentowi inne spojrzenie;

- **dekatastrofizacja** – jest metodą stosowaną celem modyfikowania zniekształceń. (Popiel, Pragłowska, 2008; Reinecke, Clark, 2005). Treścią poznawczą pacjentów lękowych są często katastrofizacje („umrę”, „to przerażające”). Obserwuje się, że pacjenci reagują i postępują tak, jakby pewne zdarzenia, których się obawiają, wiązały się z katastrofą, dlatego terapeuta próbuje podważyć tę ocenę. W tym celu często stosuje pytania typu „co najgorszego może się wydarzyć?” lub „Jeśli faktycznie obawy okażą się prawdziwe i ta rzecz/sytuacja będzie miała miejsce, to jaki to będzie miało wpływ dla pana/pani za 5 miesięcy?”. Dzięki tej technice, pacjentowi łatwiej będzie nabrać dystansu wobec budzących obaw wyobrażeń i spojrzeć realnie na możliwe konsekwencje wydarzeń. Do pracy nad dekatastrofizacją można wykorzystać poniższą technikę:

Strach przed przerażającą wizją (Leahy, 2008) – technika ta polega na zachęcaniu pacjenta do wyobrażania sobie różnych

rzeczy/sytuacji, których się obawia i często unika, następnie myślenia o tym, co najgorszego może się wydarzyć – w myśl teorii dotyczącej tego, że ludzie unikają niektórych wyobrażeń lub myśli, które budzą nieprzyjemne uczucia. (Borkovec, Inz, 1990 za: Leahy, 2008). Technika ma na celu zachęcenie pacjenta do podtrzymywania budzących obawy wizji. Wyobrażenie powinno doprowadzić do habituacji największego lęku i wyeliminowania poprzedzających obaw. Zatem pacjent może np. zostać poproszony o to, żeby rozpoznał „najgorszy lęk” – czyli ma przytoczyć sytuację/zdarzenie, której obawia się najbardziej, następnie „ćwicz obawę do znudzenia”;

- **identyfikowanie/nazywanie zniekształceń poznawczych** (inaczej błędy myślenia lub skrzywione myślenie. (Burns, 1980 za: Curwen, Palmer i in. 2006). Zauważanie myśli automatycznych i rozpoznawanie w nich błędów myślowych odgrywa bardzo ważną rolę w terapii poznawczo-behawioralnej (krótkoterminowa terapia). Terapeuta pomaga dostrzec pacjentowi zniekształcenia poznawcze, jest to o tyle ważne, ponieważ dysfunkcjonalne schematy i myśli automatyczne powstają pod wpływem tych błędów. (Popiel, Pragłowska, 2008; Padesky, Greenberger, 2004). Poszczególni pacjenci popełniają zazwyczaj powtarzające się błędy w swoim myśleniu. Najczęściej występujące zniekształcenia u osób lękowych to: myślenie katastroficzne („Umrę”, „Zemdleję”), selektywna uwaga („Patrz się, bo powiedziałam coś nie tak.”), etykietowanie („Jestem tchórzem.”), czytanie w myślach („Pomyślała, że nic ze mnie nie będzie.”), nadmierne uogólnianie („Nikt mi nie pomoże.”), wyolbrzymianie („To koniec.”);
- **metoda sondowania** – często zwana metodą „strzałki w dół”. Jej celem jest odkrywanie znaczenia, jakie pacjent nadaje rzeczywistości/różnym wydarzeniom. Służy do odkrywania schematów poznawczych, stosuje się ją także do identyfikowania myśli automatycznych oraz przekonań pośredniczących i kluczowych. W ramach techniki, terapeuta często zadaje pytania typu: „Co to dla Pana/Pani oznacza”, „Jakie to ma dla Pana/Pani znaczenie?”. (Popiel, Pragłowska,

ska, 2008; Reinecke, Clark, 2005; Padesky, Greenberger, 2004);

- **skalowanie** – to technika stosowana w różnych formach (opisowych, liczbowych, w formie wykresów) na każdym etapie terapii. (Popiel, Pragłowska, 2008; Padesky, Greenberger, 2004). Pacjent może ocenić np. nasilenie problemów, poziom wiary w myśli i przekonania. Jej celem jest określenie miary intensywności emocji, przekonań, określenie i modyfikacja typowych dla siebie zniekształceń poznawczych. Technika skalowania wykorzystywana jest także w celu monitorowania zmian zachodzących podczas terapii i pomiaru jej rezultatów. Formą skalowania często stosowaną w zaburzeniach lękowych (fobie, PTSD, OCD) jest Skala Subiektywnych Jednostek Dyskomfortu (wprowadzona przez Jamesa B. Watsona i zmodyfikowana przez E. Foa i współpracowników (2007) stosowana podczas ekspozycji wyobrażeniowej i in vivo. Pacjent określa poziom nasilenia dyskomfortu (od 0 do 100) w różnych momentach sesji;
- **zapis myśli** – znany również jako zapis nieprzystosowanych (dysfunkcyjnych) myśli. Ma on postać tabeli, która służy do identyfikowania i rejestracji sytuacji, myśli, emocji pacjenta i pomaga w przeformułowywaniu negatywnych myśli oraz w obserwacji zmian nastroju. (Beck, 2005; Padesky, Greenberger, 2004). Pacjent w trudnych sytuacjach dokonuje zapisu okoliczności, identyfikuje negatywne automatyczne myśli, zapisuje poziom emocji, która pojawia się w tej sytuacji. W kolejnym etapie wyszukując dowody za i przeciw negatywnym myślom weryfikuje je i tworzy dla nich myśli alternatywne. W przypadku zaburzeń lękowych jako alternatywę tej metody można stosować tzw. „Dzienniki” (np. dziennik paniki). (Wells, 2010);
- **technika tworzenia „karteczek – przypominajek”** (Padesky, Greenberger, 2004; Leahy, 2008). Technika jest efektem współdziałania pacjenta i terapeuty. Po nabraniu przez pacjenta umiejętności identyfikowania myśli, przychodzi moment na ich podważanie – np. poprzez szukanie dowodów „za” i „przeciw” słuszności danej myśli. Karteczki mogą zawierać np. zapis alternatywnych myśli

– nowych, bardziej wyważonych, przystosowawczych – pacjent nosi je przy sobie i zagląda w momentach/sytuacjach postrzeganych jako trudne;

- **bibliografia** – jest techniką często zalecaną, w której wykorzystuje się podręczniki mające wspomagać zmiany na różnych etapach terapii (Beck, 2005; Padesky, Greenberger, 2004). Przykładami mogą być następujące pozycje: „Lęk i Fobia. Praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi” E.J. Bourny, czy „Umysł ponad nastrojem. Zmień nastrój poprzez zmianę sposobu myślenia” Ch.A. Padesky, D. Greenberger.

Warto podkreślić, jak ważna w psychoterapii poznawczo-behawioralnej jest praca osobista. (Beck i in., 1979, za Beck, 2012). Wielu badaczy stwierdziło, że u pacjentów wykonujących zadania następuje większa poprawa niż u tych pacjentów, którzy tego nie robią. (Kazantzis, Whittington i Dattilio, 2010, za: Beck, 2012). W ramach zadania domowego pacjenci mogą zostać poproszeni np. o wypełnianie zapisu myśli i/lub odsłuchania nagrania z sesji, co pomoże przypomnieć zapomniane treści, zwróci uwagę na informacje, które nie zostały „wyłapane” w trakcie spotkania z terapeutą.

PODSUMOWANIE

Problematyka lęku zajmuje wyjątkowo ważne miejsce zarówno w teorii, jak i praktyce psychologicznej. Jest przedmiotem badań i analiz podejmowanych z punktu widzenia różnych, teoretyczno-metodologicznych orientacji psychologicznych oraz kierunków, szkół i technik psychoterapeutycznych.

W terapii poznawczo-behawioralnej stosuje się bardzo wiele technik poznawczych i behawioralnych, których celem jest zmiana wzorców myślenia, emocji oraz zachowania.

Opisywany nurt jest wynikiem kompleksowości podejścia poznawczego i behawiorystycznego. Stosowane techniki należą do arsenału narzędzi zarówno behawioralnych, jak i poznawczych. W zależności od konceptualizacji terapeuty podejmuje decyzję dotyczącą wykorzystania wybranej techniki. Zasada wynikająca z uogólnienia

doświadczeń związanych z wieloma konceptualizacjami problemów mówi, że im większa dysfunkcja tym więcej technik behawioralnych. W miarę poprawy stanu pacjenta częściej stosowane są techniki poznawcze. (Popiel, Pragłowska, 2008).

**Magdalena Musiał-Ogrodnik
Ewa Wilk**

Bibliografia:

- Beck A.T., *Terapia poznawcza*, WUJ, Kraków 2005.
- Beck J.S., *Terapia poznawczo-behawioralna*, WUJ, Kraków 2012.
- Bennet-Levy, J., Butler G., Fennell M., Hackmann A., Mueller M., Westbrook D., *Oksfordzki Podręcznik Eksperymentów Behawioralnych w Terapii Poznawczej*, Alliance Press, Gdynia 2005.
- Bourne E.J., *Lęk i fobie. Praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*, WUJ, Kraków 2011.
- Bryńska A., *Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne*, WUJ, Kraków 2007.
- Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S., *Psychologia zaburzeń*, GWP, Gdańsk 2003.
- Clark D.M., Fairburn C.G., *Terapia poznawczo-behawioralna. Badania naukowe i praktyka kliniczna*, Alliance Press, Gdynia 2006.
- Curwen B., Pakmer S., Ruddel P., *Poznawczo-behawioralna terapia krótkoterminowa*, GWP, Gdańsk 2005.
- Ćwiklińska-Zaborowicz A., *Charakterystyka oraz terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży*, „Wiadomości Psychiatryczne”, 13(4) 2013.
- Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, PWN, Warszawa 1989.
- Dowd E.T., *Terapia poznawcza – stan obecny i kierunki rozwoju*, „Psychoterapia”, 2 (113), 23–37, 2000
- Ellis A., *Terapia krótkoterminowa*, GWP, Gdańsk 1998.
- Grzesiuk L., *Psychoterapia*, PWN, Warszawa 2002.
- Kennerley H., *Terapia lęku. Podręcznik treningu opanowywania lęku*, Alliance, Gdańsk 2006.
- Hope D.A., Heimerg R.G., Juster H.E., Turk C.L., *Terapia lęku społecznego, podejście poznawczo-behawioralne, podręcznik dla pacjenta*, Wydawnictwo Alliance, Gdańsk 2007.
- ICD, *International Classification of Diseases Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD – 10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne, rewizja 10*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa 2000.
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, GWP, Gdańsk 2006.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004.
- Kratochvil S., *Psychoterapia*, PWN, Warszawa, 1984.
- Lazarus R.S., Ekman P., Dawidson R., *Natura emocji*, GWP, Gdańsk 1998.
- Leahy R.L., *Techniki terapii poznawczej*, WUJ, Kraków 2008.
- Namysłowska I., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, PZWL, Warszawa 2004.
- Padesky Ch., Greenberger D., *Umysł ponad nas. Podręcznik terapeuty*, WUJ, Kraków 2004.
- Pawelczyk A., Kołakowski A., Rabe-Jabłońska J., *Zastosowanie eksperymentów behawioralnych w terapii lęku społecznego*, „Psychiatria. Psychologia kliniczna” 2010, 10 (1), p. 52–58, 2010.
- Popiel A., Pragłowska E., *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Paradygmat, Warszawa 2008.
- Rabe-Jabłońska J., *Dziecięce zaburzenia lękowe. Epidemiologia, czynniki ryzyka, zasady rozpoznawania, przebieg, współchorobowość, leczenie, zapobieganie*, Psychiatria i Psychologia Kliniczna Dzieci i Młodzieży, 2001.
- Rachman S., *Zaburzenia lękowe*, GWP, Gdańsk 2005.
- Reinecke M.A., Clark D.A., *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, GWP, Gdańsk 2005.
- Reinecke M.A., Clark D.A., *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, GWP, Gdańsk 2005.
- Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Weller S., *Oddech w psychoterapii*, GWP, Gdańsk 2012.
- Wells A., *Terapia poznawcza zaburzeń lękowych*, WUJ, Kraków 2010.

EDUKACJA POLONISTYCZNA

Barbara Zawadzka

Szkoła Podstawowa im. H. Sienkiewicza
w Kamienicy Polskiej

DYSKUSYJNY KLUB EDUKACYJNY „JA CZYTAM”

W Szkole Podstawowej im. H. Sienkiewicza w Kamienicy Polskiej działa Dyskusyjny Klub Edukacyjny „Ja czytam”. Obecnie panuje moda na czytanie. Akcje propagujące czytanie są popularne. Działanie naszego Klubu skupione jest wokół książek i problematyki czytania.



Podczas comiesięcznych spotkań uczniowie dzielą się doświadczeniami, spostrzeżeniami, wymieniają opinie z odniesieniem do faktów, uczą się formułować myśli, używając poprawnej polszczyzny. Podstawą naszych działań jest krzewienie czytelnictwa. Oprócz tego uczniowie poznają w teorii i praktyce zasady dyskusji.

W roku szkolnym 2016/2017 uczniowie z klasy Vb należący do Klubu zajmowali się baśniami H.Ch. Andersena. Do tej pory odbyło się sześć spotkań: 25.11.2016 r.,

16.12.2016 r., 24.02.2017 r., 24.03.2017 r.,
28.04.2017 r., 26.05.2017 r.



Podczas pierwszego spotkania uczniowie dyskutowali na temat baśni „Królowa Śniegu”. Drugie spotkanie dotyczyło baśni „Dziewczynka z zapąłkami”. Trzecie, które odbyło się w Bibliotece Gminnej, poświęcone było dyskusji o baśni „Calineczka”.

Na spotkaniach gościliśmy dyrektora Szkoły Podstawowej im. H. Sienkiewicza w Kamienicy Polskiej – Dorotę Grzyb i wicedyrektora Justynę Gruszkę-Lipiarz. Na trzecim spotkaniu razem z wicedyrektorem Justyną Gruszką-Lipiarz byliśmy gośćmi dyrektora Biblioteki Gminnej – Haliny Klimczyk.



Na czwartym spotkaniu rozmawialiśmy o baśni „Księżniczka na ziarnku grochu”. Piąte poświęcone było dyskusji związanej z treścią baśni „Brzydkie Kaczątko”, a szóste dotyczyło baśni „Słowik”.



Każde spotkanie odbywało się w miłej atmosferze i przebiegało w kilku etapach:

- I etap dotyczył ogólnych wypowiedzi na temat przeczytanej baśni.
- II etap sprowadzał się do rundy pt. Kto przeczytał dokładniej, kto wie więcej?
- III etap to dyskusja – pomocne były tu pytania prowadzącego – był to rodzaj czytelniczego dialogu dotyczącego wartości społecznych.
- IV etap – podsumowanie dyskusji, to wspólny wybór baśni do przeczytania na następne spotkanie.
- V etap to wybór, ocena strojów przygotowanych na spotkanie i wykonanie pamiątkowych zdjęć przy odpowiedniej dekoracji.



Okazało się, że baśnie są utworami ponadczasowymi, a wartości ukryte w ich treści mogą być aktualne w każdym czasie. Są to zarówno wartości społeczne, jak i zwykle bardzo ludzkie odniesienia do różnych zachowań. Wystarczy tylko odpowiednio treści przenieść na współczesny grunt i odnieść do konkretnej sytuacji, np. w baśni „Księżniczka na ziarnku grochu” – dziewczyna twierdzi, że jest prawdziwą księżniczką, chociaż nikt jej początkowo nie wierzy i ten problem można odnieść do współczesnych czasów, opierając się na hipotezie: czy można wierzyć, ufać nieznanym itp.



W związku z działalnością Klubu odbył się wyjazd do redakcji tygodnika „Niedziela”, gdzie uczniowie mogli zapoznać się z pracą redaktorów prasowych. Oprócz tego zwiedziliśmy muzea w Częstochowie. Byliśmy w Rezerwacie Archeologicznym, a wyjazd połączony był z warsztatami plastycznymi. Zwiedziliśmy Muzeum Produkcji Zapalek. Sądzę, że były to pozytywne doświadczenia w życiu uczniów. Połączenie czytelnictwa z subiektywnymi doświadczeniami w różnych miejscach kultury sprzyja wszechstronnemu rozwojowi młodych ludzi.



Uważam, że należy nadal pracować z uczniami w taki sposób, bo rozbudza to ich

kreatywność. Dzieci są zaangażowane i zainteresowane, a przede wszystkim czytają, co jest wartością bezcenną. Przyjemnie obser-

wuje się jak uczniowie rozwijają się i doskonaliły swoje umiejętności.

Barbara Zawadzka



Urszula Wykurz

Publiczne Gimnazjum im. św. Franciszka z Asyżu w Poskwitzowie

PROGRAM EDUKACJI CZYTELNICZEJ „KSIĄŻKI JAK KONTYNENTY”

Kreacyjna wolność w myśleniu i działaniu wyzwala w uczniach pragnienie samorealizacji, stając się swoistym algorytmem prawdy. O tej człowieczej pełni pięknie pisał Abraham Maslow: *Twórczość samorealizowania się jest <emitowana> jak radioaktywność i oddziałuje na całe życie, niezależnie od trudności, właśnie tak, jak pogodna osoba promieniuje pogodą ducha bez celu, planu czy nawet świadomości <promieniowania>. Ten rodzaj twórczości jest emitowany jak światło słonecz-*

*ne*¹. Odrzucenie stereotypu, gotowych, wygodnych formuł na rzecz myślenia kombinatorycznego, analogicznych skojarzeń, dokonywanie transformacji, stosowanie eksperymentów myślowych, tworzenie niezwykłych fabuł, modyfikacja znaczeń, przedmiotów i obiektów sprawia, że uczeń staje się aktywnym uczestnikiem edukacyjnego dialogu, zwłaszcza, że *rozwijanie twórczego myślenia opiera się na kształtowaniu nawyków pracy umysłowej, polegających na aktywnym i twórczym badaniu rzeczywistości,*

posługując się między innymi określonymi heurystykami czy technikami twórczego rozwiązywania problemów. Pożądane postawy kształtuje się w procesie systematycznego rozbudzania aktywności i samodzielności uczniów, rozbudzania pozytywnego stosunku do problemów, pomysłów, poglądów². Twórcze umysły potrafią czerpać inspirację ze wszystkiego: z naukowych ekspertyz, domniemyanych hipotez, groteskowych dywagacji, kabaretowego nonkonformizmu. Na takich bowiem asocjacyjnych niciach opiera się zasada kompetentnej niekompetencji, o której pisał Edward Nęcka³. Również książka dostarczyć może niezapomnianych wrażeń, stając się źródłem twórczych inspiracji. Gimnazjalne spotkanie z lekturą to wyzwanie, przygoda, pojedynek i konfrontacja jednocześnie. Ważne, by na III etapie edukacyjnym uczeń miał okazję, czas i możliwość poznać dobre teksty, gdyż jak zauważył Erich Fromm *lektura bezwartościowej artystycznie, prymitywnej powieści jest równie jałowa jak oddawanie się snom na jawie. Nie stwarza możliwości twórczej partycypacji, tekst połknięty jest równie beznamietnie, jak widowisko telewizyjne albo chipsy chrupane w czasie jego oglądania*⁴. Należy podejmować działania zmierzające do eliminacji idiosynkratycznych reakcji uczniów związanych z samym faktem czytania lektur, dla których proces ten jawi się często jako przykry obowiązek, a przecież *czytanie jest – czy powinno być – rozmową między autorem i czytelnikiem*⁵. Nie sposób ukryć faktu, iż ważną rolę w czytelnictwym maratonie odgrywa pamięć. Dobre czytanie to efektywne czytanie, które polega na zrozumieniu i zapamiętaniu informacji. Wydaje się, że archiwum pamięci pomaga w twórczym myśleniu.

O znaczeniu reminiscencji i asocjacyjnych parametrach pamięciowego skupienia pisała Katarzyna Żyła: *szczególną rolę wśród procesów poznawczych, obecnych w twórczym myśleniu, przypisuje się pamięci (...) Pamięć, a zwłaszcza sposób jej organizowania i funkcjonowania, miałyby decydować o twórczym charakterze myślenia*⁶. Sprzymierzeńcem na drodze do osiągnięcia pamięciowej pełni może być kreślenie map poznawczych, umiejętność przygotowywania twórczych notatek w formie grafu, schematu, gdyż *wszystko, na co zwracamy uwagę, jest organizowane w małe, podobne do porcji zapisy i magazynowane w pamięci. Nie ma*

*znaczenia, czego dotyczy pamięć, oraz, czy mamy zamiar wszystko zapamiętać; zawsze magazynujemy to, na co zwracamy uwagę*⁷. Generowaniu pomysłów sprzyja dobra, sympatyczna atmosfera, wypełniona tak skupieniem, jak i zabawą. Element ludyczności to niezwykle cenny stymulator na drodze twórczych rozwiązań. *Nastroj ludyczny powinien się pojawiać w wyniku zastosowania ćwiczeń pobudzających procesy twórczego myślenia i twórczą ekspresję. Paradoks, zabawne powiedzenie, mimika lub odpowiedni gest czy scenka dramatowa przyczyniają się do rozładowania napięcia i wzbudzają zainteresowanie treścią zadań*⁸. Spotkanie z lekturowym komunikatem również może być zabawą, zwłaszcza, jeśli potrafimy włączyć epickie opowieści w łańcuch dedukcyjnych kodów (np. o czym może być powieść zatytułowana *Dziewczyzna Mistrza Gry?*, dlaczego według Agaty Christie *Słonie mają dobrą pamięć?*). Uczeń twórczy to uczeń aktywny, którego należy zaprosić do klubu ludzi działających i poszukujących, bo przecież *twórczość jest spotkaniem głęboko świadomego człowieka z jego światem*⁹. Czytanie, dyskusowanie, wyrażanie własnych myśli, wniosków i opinii – tak w mowie, jak i w piśmie – to dowód zdobywania rzeczywistości. Twórczości nie należy się obawiać. Twórczości nie można dedykować jedynie artystom. *Twórczość jest orientacją charakterologiczną, do której zdolne są wszystkie istoty ludzkie, przynajmniej w takim stopniu, w jakim nie są emocjonalnie kalekie. Osoby twórcze ożywają niejako wszystko, czego dotkną – i inne osoby, i rzeczy, i duchowość własną*¹⁰. Twórczością niekwestionowaną jest spotkanie z książką, z ową epicką infrastrukturą, która od stuleci towarzyszy człowiekowi i poprzez którą dokonuje się pełna artykulacja kultury. Książka to bank dobrych myśli. To dlatego Gustaw Le Bon apelował: *Książkę należy uważać za słownik, do którego zagląda się w razie potrzeby*¹¹.

Na gimnazjalnej liście lektur znajduje się opowieść w kolorze złotego zboża, która urzeka swoją narracyjną prostotą i epicką głębią. Mowa oczywiście o baśniowej opowieści *Mały Książę*. Warto powracać podczas trzyletniej wędrówki po mapie tekstów kultury do tej historii, bowiem łączy ona cenne komponenty: jest ciekawa, inna, sympatyczna w czytelnictwym odbiorze i co ważne – na długo zapada w pamięć. Przygotowując się do czytelnictwej eskapady moż-

na zaproponować gimnazjalnym legionistom projekt redakcyjny „Mały Książę w Królestwie Aniołów”. Powołując do istnienia Anioła Marzyciela, Anioła Nadziei, Anioła Snu oraz Anioła Nocy, uczniowie mają możliwość dokonać twórczej transpozycji lekturowych wątków i ćwiczyć umiejętność redagowania takich form wypowiedzi, jak: pamiętnik, sprawozdanie, odezwa, legenda, ślubowanie, protokół:

- Anioł Marzyciel: W imieniu Małego Księcia napisz kartkę z pamiętnika pt. „Spotkałem Anioła-Marzyciela”,
- Anioł Nadziei: Napisz sprawozdanie z XVII Zjazdu Aniołów Dających Nadzieję,
- Anioł Snu: Napisz odezwę skierowaną do Aniołów Snu, aby zsyłali na ludzkie serca tylko dobre sny. Napisz tekst ślubowania, które składają Aniołowie Snu mieszkający w Podniebnym Pałacu Pięciuset Snów,
- Anioł Nocy: Sporządź protokół z posiedzenia komisji ds. zwalczania złych snów, której przewodniczy Anioł Nocy.

Na przeciwnym biegunie lekturowej ekwilibrystyki należy umieścić opowieść w kolorze pustynnego piasku, czyli przypowieść Paulo Coelho *Alchemik*. To znakomita propozycja czytelnicza dla uczniów klasy III, gdyż łączy w sobie pierwiastek tajemnicy, przygody, magii, miłości, zaszyfrowanych gestów i opisów. Twórczym wyzwaniem może być projekt „Badając lot jastrzębia”, którego celem będzie umieszczenie lekturowej historii w poetyckim kodzie apostrof, metafor i peryfraz. Uczniowie na fali kreatywnych impulsów mogą skomponować *Monologi Santiago* oraz liryczny tryptyk *Głos pustyni – Głos serca – Głos ziemi*. Poniżej znajduje się propozycja „Pajęczyna prawdy”¹², która posłużyła grupie uczniów do stworzenia filmowej etiudy *Okruchy*.

Głos pustyni

Otwórz oczy
Wejdź do królestwa cieni
Usiądź w komnacie snu
Posłuchaj szeptu wiatru
Pozwól palcom oswoić się
z fakturą ziarenek piasku
Pozwól myślom kołysać się
na krawędzi Twoich rzęs

Głos serca

Nie rezygnuj z uśmiechu tej,
która potrafi czynić cuda
Pamiętaj, że dziewczyna o kruczych włosach
zna czary i zaklęcia
Na nudę dnia codziennego
Na pychę rządzących
Na pustkę wydziedziczonych
Na lęk podróżującego

Monologi Santiago

zdoylem egipskie piramidy
odkryłem skarb zakopany przez
hiszpańskich konkwistadorów
poznałem smak przygody
pustynna wędrówka pod osłoną
księżycowego blasku
nareszcie spoglądałem w oczy kobiety,
której uśmiech był zaproszeniem
do rozmowy w gaju palm daktylowych

usiadłem pod drzewem sykomory
wyjąłem z torby garść suszonych moreli
nie bałem się o swoje owce
na podniebieniu czułem
smak chleba sezamowego
muezin wzywał wiernych
nie spieszyłem się
nie oglądałem za siebie
pustynia nauczyła mnie
trudnej sztuki cierpliwości
dzisiaj byłem jej za to wdzięczny

Propagowaniu czytelnictwa wśród gimnazjalistów sprzyja realizacja programów edukacyjnych. Poniżej prezentuję program edukacji czytelniczej „Książki jak kontynenty”, który skonstruowany został w oparciu o „model geograficzny”. Uczniowie w trakcie realizacji programu poznają trzy kontynenty. Kontynent Magii reprezentują utwory związane gatunkowo z literaturą fantasy: Zygmunt Miłoszewski *Góry Żmijowe*, Dorota Terakowska *Córka Czarownic*, Andrzej Sapkowski *Miecz przeznaczenia*. Kontynent Piękna otwiera projekt „Ogrody literatury”, w którym umieszczono powieść Carlosa Ruiz Zafona *Książę Mgły*, przypowieść Antoine de Saint-Exupéry’ego *Mały Książę* oraz fragment *Mitologii* Jana Parandowskiego. Wizytówką Kontynentu Przygody są powieści Aleksandra Minkowskiego, Krzysztofa Petka oraz Kazimierza Szumiec.

**PROGRAM EDUKACJI CZYTELNICZEJ
„KSIĄŻKI JAK KONTYNENTY”**

I. Cele programu:

- promocja czytelnictwa wśród uczniów,
- poznanie zainteresowań czytelniczych gimnazjalistów.

II. Cele szczegółowe:

- organizacja klasowych imprez czytelniczych,
- doskonalenie umiejętności czytania tekstów kultury w całości i we fragmentach,
- podejmowanie indywidualnych i zespołowych działań twórczych.

III. Uczestnicy programu:

Program adresowany jest do uczniów gimnazjum. Prezentacja efektów działań uczniów w ramach programu odbywać się powinna cyklicznie w formie: miesięcznych podsumowań, publikacji prac uczniów w prasie szkolnej, wystąpień na forum klasy, notatek, międzyklasowych spotkań, galerii prac plastycznych i literackich.

K O N T Y N E N T M A G I I

Propozycja dla uczniów klasy I gimnazjum:

Meteoryty Miłoszewskiego.

Tekst kultury: Zygmunt Miłoszewski, *Góry Żmijowe*¹³: rozdział 2, s. 23–42, rozdział 4, s. 59–72.

Pracownia kartografa

Przygotuj mapę krainy, w której mieszka królewna Filomena. Zaznacz takie miejsca jak: Morze Bez Końca, Góry Żmijowe, Kraina Maare, Szertata (kraina jezior).

Departament prawodawcy

Sformułuj Prawa Starej Magii dotyczące:

1. podróżowania,
2. przebywania na terenie Gór Żmijowych,
3. obowiązków księżniczek wobec rodziców,
4. obowiązków czarodziejów wobec mieszkańców Krainy Maare.

Gabinet literata

*Żadna bajka nie jest zmyślona (...) wszystko się kiedyś zdarzyło, a my to sobie jedynie przypominamy*¹⁴. Kierując się tymi słowami, napisz najpiękniejszą bajkę o królewnie Filomenie.

Namiot podróżnika

Ułóż plan wyprawy Eryka po pióro ognistego ptaka.

Komnata maga

Zdradź nam, jakie tajemnice kryją Góry Żmijowe.

Wyjaśnij, jakimi zaklęciami księżniczka Filomena może pokonać Żmija – smoka o czerwonych kolcach.

Ustal, w jaki sposób Szertata (kraina jezior) otrzymała przed laty swą nazwę. Posłuż się legendą, anegdotą.

Laboratorium badacza

Wyjaśnij, jaka jest różnica między krasnoludkami a wolnymi skrzatami.

Ustal, jak w naukowy sposób można wyjaśnić termin „przeznaczenie”, któremu podlega zarówno Eryk, jak i królewna Filomena.

Propozycja dla uczniów klasy II gimnazjum:

Talizmany Terakowskiej.

Tekst kultury: Dorota Terakowska, *Córka Czarownicy*¹⁵: fragment rozdziału II, s. 22–25; fragment rozdziału XII, s. 132–136; fragment rozdziału XXIII, s. 205–208.

Zadanie 1. Dopisz nowy rozdział do Wielkiej Księgi. Wybierz jedną z propozycji:

1. Ardżana: miasto mędrców,
2. Ardżana: miasto magów,
3. Ardżana: miasto malarzy.

Zadanie 2. Zostań kronikarzem Wielkiego Królestwa. Opisz panowanie Luila XIII, który otoczył szczególną czcią Czarownicę.

Zadanie 3. Kamienni kronikarze. Ustal, jakie tajemnice mogą zdradzić Czarownicy i Dziewczynie kamienie leżące na pałacowym dziedzińcu.

Zadanie 4. W imieniu Pustelnika napisz pamiętnik. Prześledź ewolucję miasta królów: Ardżana – Królestwo Luilów, Ardżana – Królestwo Żmij, Ardżana – Dżungla.

Propozycja dla uczniów klasy III gimnazjum:

Sekrety Sapkowskiego.

Tekst kultury: Andrzej Sapkowski, *Miecz przeznaczenia*¹⁶: s. 228–289.

Zadanie 1. Wyjaśnij, w jakich okolicznościach Geralt-Biały Wilk otrzymał pseudonim „Tańczący z wijem”.

Zadanie 2. Opisz, jak wygląda Brokilon – „kotlina skąpana w magii”.

Zadanie 3. Napisz krótki utwór wierszowany, który wejdzie w skład antologii „Pieśni Brokilonu”. Zastosuj epitety, metafory, apostrofę. Wybierz jedną z propozycji:

1. naszyjnik driady,
2. szum dębów,
3. zaczarowany medalion.

Zadanie 4. *Małe driady spragnione są bajek. Tak, jak mali wiedźmini. Bo i jednym, i drugim rzadko kto opowiada bajki przed zaśnięciem*¹⁷. Ułóż bajkę dla driady o jasnowłosej dziewczynce zaklętej w drzewo złotej brzozy.

Zadanie 5. Zastanów się, czy można zmienić świat na lepsze? W formie mapy myśli przedstaw racje Geralta i głoszone przez niego prawo miecza/prawo asymilacji oraz racje Pani Brokilonu i wyznawane przez nią prawo lasu/prawo izolacji.

Zadanie 6. Wobec przeznaczenia... Wybierz jedną z propozycji i zapisz, jak może wyglądać życie Geralta z Rivii, gdy:

1. oszuka przeznaczenie,
2. zaakceptuje przeznaczenie,
3. pokona przeznaczenie.

Zadanie 7. Muzyka drzew i liści. Posłuchaj utworów i zastanów się, czy spodobałyby się Pani Brokilonu. Odpowiedź krótko uzasadnij: Type O Negative, *Be My Druidess*¹⁸, Marek Biliński, *Taniec w zaczarowanym gaju*¹⁹.

KONTYNENT PIĘKNA

Zapraszam do udziału w projekcie
Ogrody literatury.

Zadanie 1. W ogrodzie Hesperyd.

Przeczytaj fragment *Mitologii. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*²⁰ Jana Parandowskiego opisujący ogród Hesperyd. Napisz scenariusz filmowy – wybierz jedną z zaproponowanych scen; scena 1: rozmowa Heraklesa z Hesperydami, scena 2: wizyta Heraklesa u Atlasa, scena 3: rządy smoka w ogrodzie.

Zadanie 2. W ogrodzie posagów.

Przeczytaj fragment powieści Carlosa Ruiz Zafona *Książę Mgły*²¹ opisujący ogród posagów, przygotuj notatkę w formie grafu. Napisz kartkę z pamiętnika: *Posągi nagle ożyły...*

Zadanie 3. W ogrodzie tysiąca róż.

Przeczytaj rozdział XX z utworu *Mały Książę*²², a następnie wykonaj zadania.

1. W imieniu Małego Księcia napisz list do lisa: *Byłem w ogrodzie pełnym róż...*
2. Napisz opis przeżyć wewnętrznych: *Poczułem się oszukany...*
3. Opracuj mit o powstaniu róży.

KONTYNENT PRZYGODY

Sensacyjne spekulacje

- organizacja warsztatów dla klasy I: Polubić przygodę: o powieściach Aleksandra Minkowskiego,
- zachęcenie uczniów do lektury utworów Aleksandra Minkowskiego poprzez prezentację wybranych fragmentów powieści *Zakładnik szaleńca*²³:
 - precyzja perfekcjonisty: *Wokół sześcianu krążył Dymitr van Vidal, ubrany w luźną tunikę i chirurgiczny czepek. Coś sprawdzał na zegarach, notował, wciskał klawisze, przesuwiał dźwignie*²⁴,
 - ekspansja eksperymentu: *Ubrani obaj w kombinezony kosmiczne wędrowali pod szklaną kopułą przykrywającą fabryczne hale. Były to laboratoria – automaty: garbowały skóry, wytapiały żeliwo, warzyły chemikalia, produkowały izotopy radioaktywne, wykonywały setki innych czynności*²⁵,
 - niebezpieczne negocjacje: *Tutaj na zamku mieści się centrum komputerowe. To cel operacji. Zawładnąć i nie dopuścić nikogo. Dymitra van Vidala aresztować. Nie może dotrzeć do komputerów*²⁶.

Plecak Petka

- organizacja warsztatów dla klasy II: Polubić przygodę: o powieściach Krzysztofa Petka,
- zachęcenie uczniów do lektury utworów Krzysztofa Petka poprzez prezentację wybranych fragmentów powieści *Trop Katarzyny*²⁷,
 - tajna misja: *Kasiu – powtórzył Mistrz. – Powiem, czego od ciebie oczekuję (...) W ciągu najbliższego tygodnia możesz zrobić dużo. Możesz zaurócić z czarnej*

drogi te dziewczyny, które idą śladem Weroniki. Musisz po prostu odnaleźć ścieżki, którymi źli ludzie wysyłają je tam, skąd często nie wracają²⁸:

- tajny transport: Wiem tylko jedno: w tym tygodniu puszczają kolejny transport mięsa. Tak się wyraził ten, który tutaj rządzi²⁹,
- tajne zlecenie: Wiedziałam, w co wchodzię. Zlecenie Fundacji było jasne: poszukać Michaliny, zabrać Załganowowi telefon komórkowy z zapisanymi numerami i zdobyć informacje o domach, w których «mięsko» czeka na transport³⁰.

Szybcy i sprytni

- organizacja warsztatów dla klasy III: Polubić przygodę: o powieściach Kazimierza Szymborskiego,
- zachęcenie uczniów do lektury utworów Kazimierza Szymborskiego poprzez prezentację wybranych fragmentów powieści *Falszerze w sieci*³¹:
 - atrakcyjny antykwariat: Znaleźli w „Googlach” wirtualny antykwariat, okazało się, że nawet niedaleko. Był podany adres do korespondencji i numer komunikatora, to sobie pogadali i dobili targu³²,
 - nowiutkie notgeldy: Gogel pobuszczał w śmietniku wokół komputera i już po chwili spomiędzy papierysk, kabli, dyskierek i bliżej niesprecyzowanych „rzeczy niezbędnych” wyłowił szarą kopertę. Wyjął z niej ostrożnie trzy kolorowe kartki, wielkości małych pocztówek. Wszystkie miały z jednej strony wydrukowane nieco ociosane, ale solidnie trzymające się korzeniami ziemi drzewo i herb, a z drugiej obrazki przedstawiające rodzinę uciekającą przed wojną, walkę czarnego orla z białym i jakiś wiec powstańczy. Każda kartka miała inny nominal: od jednej do trzech marek³³,
 - fachowy falsyfikat: „– Antykwariat on line. Czym mogę służyć? (...) – Nazywam się Robert Schmidt. Szukam dokumentów rodzinnych. Konkretnie chodzi o to, że ubiegam się o nadanie mi podwójnego obywatelstwa (...) Jeśli wasza firma dysponuje niemieckimi świadectwami urodzenia, chrztu, dokumentami stwierdzającymi

pochodzenie niemieckie, niekoniecznie bezpośrednio, to jestem wstępnie zainteresowany³⁴.

Urszula Wykurz

Przypisy:

- ¹ A. Masłowski, *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2006, s. 256.
- ² M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003, s. 28.
- ³ E. Nęcka, *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2005.
- ⁴ E. Fromm, *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995, s. 80.
- ⁵ Tamże, s. 80.
- ⁶ K. Żyła, *Czy pamięć pomaga w twórczym myśleniu?*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 194.
- ⁷ J.R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa 1998, s. 264.
- ⁸ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] *Dydaktyka twórczości...*, s. 103.
- ⁹ R. May, *Odwaga tworzenia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994, s. 51.
- ¹⁰ E. Fromm, *Mieć czy być?*..., s. 152.
- ¹¹ G. Le Bon, *Psychologia tłumu*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004, s. 48.
- ¹² U. Wykurz, *Pajęczyna prawdy: Głos pustyni, Głos serca, Monologi Santiago: materiały niepublikowane przeznaczone do pracy z lekturą Paulo Coelho Alchemik*.
- ¹³ Z. Miłoszewski, *Góry Żmijowe*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.
- ¹⁴ Tamże, s. 35.
- ¹⁵ D. Terakowska, *Córka Czarownic*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014.
- ¹⁶ A. Sapkowski, *Miecz przeznaczenia*, [w:] tegoż: *Miecz przeznaczenia*, SuperNowa, Warszawa 2004.
- ¹⁷ Tamże, s. 250.
- ¹⁸ Kompozycji Be My Druidess można posłuchać w internetowym serwisie www.tekstowo.pl pod adresem: www.tekstowo.pl/piosenka,type_o_negative,be_my_druidess.html, [dostęp 12.12.2016].
- ¹⁹ Utwór *Taniec w zaczarowanym gaju* pochodzi z albumu *Ogród Króla Świtu*. Dostępny w Internecie pod adresem: http://musicmp3spb.org/song/taniec_w_zaczarowanym_gaju.html, [dostęp 12.12.2016].
- ²⁰ J. Parandowski, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydawnictwo Puls, Londyn 1992, część pierwsza – Grecja. Bohaterowie – Herakles, s. 176.

- 21 C.R. Zafon, *Księżę Mgły*, Muza SA, Warszawa 2013, s. 34–37.
- 22 A. de Saint-Exupery, *Mały Księżę*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Arcanus, Warszawa 1994, s. 50–51.
- 23 A. Minkowski, *Zakładnik szaleńca*, Siedmioróg, Wrocław 2005.
- 24 Tamże, s. 52.
- 25 Tamże, s. 76.
- 26 Tamże, s. 146.
- 27 K. Petek, *Trop Katarzyny*, Agencja WORD-PRESS, Wrocław 2004.
- 28 Tamże, s. 7.
- 29 Tamże, s. 22.
- 30 Tamże, s. 32.
- 31 K. Szymeczko, *Falszerze w sieci*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2006.
- 32 Tamże, s. 32.
- 33 Tamże, s. 33–34.
- 34 Tamże, s. 100–101.

Bibliografia:

- Anderson R. J., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa 1998.
- Bon Le G., *Psychologia tłumy*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Exupery de Saint E., *Mały Księżę*, Wydawnictwo Arcanus, Bydgoszcz 1994.

- Fromm E., *Mieć czy być?* Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2006.
- May R., *Odwaga tworzenia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994.
- Miłoszewski Z., *Góry Żmijowe*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.
- Minkowski A., *Zakładnik szaleńca*, Siedmioróg, Wrocław 2005.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2005.
- Parandowski J., *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Wydawnictwo Puls, Londyn 1992.
- Petek K., *Trop Katarzyny*, Agencja WORD-PRESS, Wrocław 2004.
- Sapkowski A., *Miecz przeznaczenia*, [w:] tegoż: *Miecz przeznaczenia*, SuperNowa, Warszawa 2004.
- Szymeczko K., *Falszerze w sieci*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2006.
- Terakowska D., *Córka Czarownic*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2014.
- Tomaszewska M., *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.
- Zafon R. C., *Księżę Mgły*, Muza SA, Warszawa 2013.

EDUKACJA EUROPEJSKA

Ludmiła Pilecka

Zespół Szkół im. S. Ligonia w Truskolasach

TRUSKOLASY CZĘŚCIĄ GLOBALNEJ WIOSKI

Zespół Szkół w Truskolasach od lat przywiązuje wielką wagę do kształcenia umiejętności komunikacyjnych, także w relacjach międzynarodowych. Przez wiele lat szkoła brała udział w wymianie młodzieży z niemiecką szkołą w Barssel. Realizowanych było także kilka projektów związanych z integracją europejską w ramach programów eTwinning i Socrates Comenius.

Ostatnio placówka przystąpiła do programów Global Citizen, World Talks oraz POWER. Nawiązała również współpracę z Polsko-Amerykańską Komisją Fulbrighta. Dwa pierwsze programy, zakładające współpracę państw z różnych kontynentów, realizowane były z organizacją studencką AISEC z siedzibą w Katowicach. Jest to organizacja

pozarządowa, której głównym założeniem jest zwiększanie zrozumienia kulturowego i współpracy międzynarodowej poprzez program wymiany praktyk. W ramach programu w latach 2014–2015 w zespole szkół gościli wolontariusze z Chin, Indii oraz RPA. Podczas pobytu w Truskolasach przekazywali oni uczniom, zarówno ze szkoły podstawowej, jak i z gimnazjum, informacje na temat geografii, kultury, religii i tradycji swoich państw. Wystąpienia w języku angielskim wzbogacali prezentacjami multimediami, dzięki czemu ich przekaz był zrozumiały nawet dla niezbyt zaawansowanych językowo uczniów.

Równolegle z realizacją programu Global Citizen w 2014 roku Zespół Szkół im. S. Li-

gonia w Truskolasach przystąpił do projektu „Europejskość nauczycieli szansą na lepszą przyszłość uczniów” w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER). Projekt koordynowała nauczycielka języka angielskiego i chemii Aleksandra Wróż. Jego realizacja trwała do końca 2016 roku, a od stycznia 2017 roku rozpoczął się kolejny, analogiczny projekt. Głównym celem przedsięwzięcia jest zwiększanie kompetencji językowych nauczycieli, wymiana doświadczeń w dziedzinie metodyki nauczania różnych przedmiotów. W ramach dwuletniego projektu siedem nauczycielek ukończyło kursy w Richard Language College w Bournemouth w Wielkiej Brytanii, a jedna uczestniczyła w kursie w Dialoge Sprachinstitut w niemieckim Lindau. Były to kursy metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego (EFL Methodology in Practice) oraz niemieckiego (Deutsch-Kombination-skurs im Bereich Sprache und Methodik für Lehrkräfte der Sprachstufe), intensywne kursy językowe dla kadry kierowniczej oraz metodologia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego CLIL (CLIL Methodology in Practice) dla nauczycieli innych przedmiotów.

CLIL to metoda stosowana głównie w nauczaniu przedmiotów związanych z naukami ścisłymi, polegająca na prowadzeniu zajęć w dwóch językach. Głównym jest język ojczysty, a część zagadnień realizowana jest w języku angielskim. Pozwala to na przyswajanie omawianych treści w obu językach jednocześnie, co poszerza słownictwo fachowe związane z daną dziedziną nauki i zwiększa umiejętności komunikacyjne. Dzięki poznaniu metodologii nauczania tą metodą szkoła będzie mogła poszerzyć ofertę edukacyjną, wprowadzając w przyszłości elementy CLIL w wybranych oddziałach.

Nauczyciele odbywający zagraniczne kursy mają możliwość nie tylko wzięcia udziału w zajęciach, ale przede wszystkim doskonalenia żywego języka. Podczas pobytu w Bournemouth mieszkają bowiem u angielskich rodzin. Grupy szkoleniowe mają skład międzynarodowy, a w czasie wolnym od zajęć kursanci spotykają się, wspólnie zwiedzają okolice i uczestniczą w spotkaniach integracyjnych, w związku z czym stale posługują się językiem angielskim. Podobnie wygląda sytuacja na kursach w Lindau, gdzie językiem komunikacji między kursantami jest język niemiecki. Udział w kursie z mię-

dzynarodową grupą to również okazja do nawiązania ciekawych kontaktów oraz wymiany doświadczeń.



Dyrektorki Małgorzata Zatyka i Justyna Strzelczyk na kursie w Richard Language College



Nauczycielka Julita Francik w trakcie zajęć językowych w Richard Language College

Skutkiem wymiany doświadczeń było nawiązanie kontaktu z Polsko-Amerykańską Komisją Fulbrighta, dzięki której udało się zorganizować jednodniowe spotkanie ze stypendystką amerykańską. Komisja administruje Programem Fulbrighta w Polsce, jej misją jest rozwijanie i wzmacnianie współpracy naukowej i kulturalnej pomiędzy Polską a Stanami Zjednoczonymi. Jest organizacją non profit, a jej działalność finansowana jest przez Departament Stanu USA oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w oparciu o umowę bilateralną. Komisja organizuje stypendia zarówno w USA dla polskich studentów, jak i dla amerykańskich w Polsce. Stypendiści są afiliowani przy uczelniach wyższych. Na zaproszenie szkoły przyjeżdżają z prezentacją na temat swojego kraju.

Goszcząca w naszej szkole Michelle Kruk na co dzień prowadzi konwersacje ze studentami Politechniki Częstochowskiej. Ponieważ do Zespołu Szkół im. S. Ligonia w Truskolasach przybyła tuż przed świętami, uczniowie gimnazjum i starsi uczniowie szkoły podstawowej mieli możliwość uczest-

niczenia w prezentacji na temat tradycji bożonarodzeniowych.



Michelle Kruk podczas prezentacji na temat amerykańskich tradycji bożonarodzeniowych

Michelle opowiadała, jak wyglądają święta w Stanach Zjednoczonych, jakie są typowe potrawy, świąteczne dekoracje i czym różnią się amerykańskie święta od polskich. Na zakończenie uczniowie w grupach rozwiązywali quiz dotyczący omawianych treści. Było to bardzo ciekawe doświadczenie.

Dzięki przedsięwzięciom nauczyciele i uczniowie Zespołu Szkół im. S. Ligonía w Truskolasach przełamują bariery zarówno językowe, jak i kulturowe. Szkoła kształtuje postawy otwartości na świat, na kontakty międzynarodowe i uczy tolerancji.

Ludmiła Pilecka



Koordynatorka Aleksandra Wróż podczas zwiedzania okolic Bournemouth z międzynarodową grupą szkoleniową

WYCHOWANIE I OPIEKA

Wioletta Krzyżanowska

Szkoła Podstawowa nr 323 w Warszawie

WSPOMAGANIE BEZPIECZNEGO ROZWOJU PIERWSZOKLASISTY

Jakie największe wyzwania stają przed pierwszoklasistą i jego rodzicami?

Dla dziecka, ale też dla jego rodziców rozpoczęcie szkoły to duże przeżycie. Rodzice zaczynają obawiać się, czy ich pociecha poradzi sobie z nauką, jakie będą jej

relacje z kolegami, koleżankami czy nauczycielami. Pojawia się także obawa o bezpieczeństwo dziecka, ponieważ pierwszoklasista zwykle musi się już wykazać większą samodzielnością. Często czeka go np. pokonywanie drogi do i ze szkoły czy

pozostawanie przez jakiś czas w domu bez rodziców. Z kolei młody uczeń musi poradzić sobie z wyzwaniami natury edukacyjnej, emocjonalnej oraz społecznej. Może mu być trudno, zwłaszcza na początku, zacząć żyć w nowym trybie skierowanym głównie na naukę, podczas gdy do tej pory jego aktywność polegała przede wszystkim na zabawie. Dodatkowo, wymaga się od niego większego skupienia i zapamiętania kluczowych zagadnień. Czasem pojawiają się też zajęcia pozaszkolne. Do tego dochodzi nowa grupa rówieśników w klasie, a także spotkania ze starszymi dziećmi na szkolnym korytarzu. Te wszystkie sytuacje są trudne i często stresujące.

Co mogą zrobić dorośli, aby dziecko jak najlepiej i najszybciej wdrożyło się w tryb życia, który jest związany z pójściem do szkoły?

Rodzice powinni już wcześniej rozmawiać z dzieckiem o tym jak będzie wyglądać jego nowy dzień, czego może się spodziewać i jak należy zachowywać się w szkole podczas lekcji czy przerw. Dobrze, aby dziecko uczestniczyło w urządzaniu swojego pokoju, który z miejsca zabaw stanie się także miejscem nauki. Może to być np. wspólne wybieranie biurka, przy którym będzie odrabiała lekcje czy wspólne kupowanie wyprawki szkolnej. W ten sposób przygotowujemy je do nowej roli. Z kolei, aby zapewnić płynne przejście w tryb nauki z trybu zabawy, przede wszystkim nie należy rezygnować z tej drugiej. Trzeba natomiast zacząć wybierać takie formy aktywności, które rozwiną cechy przydatne w nauce, np. koncentrację, pamięć czy kreatywne myślenie. Najlepiej wykorzystać naturalną dziecięcą ciekawość wobec otaczającego świata. Połączenie jej z zabawą, będącą źródłem radości oraz pozytywnych emocji, w którą wpleciemy elementy nauki, da bardzo dobre rezultaty, np. w postaci lepszej umiejętności zapamiętywania i selekcji informacji. Dzieci czeka jednak nie tylko uczenie się materiału szkolnego, ale też nowe relacje społeczne czy poznanie zasad bezpieczeństwa, w różnych sytuacjach, np. w ruchu drogowym, żeby móc bezpiecznie pokonać drogę do szkoły. Dorośli mogą i powinni pomóc dziecku zmniejszyć stres związany z nowymi wyzwaniami. Rodzice na przykład, mogą przejść z dzieckiem drogę prowadzącą do szkoły kilka razy i podczas spokojnego spaceru wyjaśnić

potencjalne niebezpieczeństwa oraz pokazać sposoby ich uniknięcia. Z kolei nauczyciele mogą skorzystać z różnych akcji i programów edukacyjnych. Przykładem jest „Akademia Bezpiecznego Puchatka”, do której zgłosić może się każda szkoła w Polsce, a która dostarcza odpowiednich narzędzi pomagających nauczycielom i rodzicom wspierać rozwój dziecka, a także uczyć je zasad bezpiecznych zachowań w codziennych sytuacjach, w których może być narażone na niebezpieczeństwo (np. w szkole, w domu, na drodze czy podczas korzystania z Internetu). Warto, aby dzieci, nie tylko te biorące udział w akcji, wypełniły Ogólnopolski Test Bezpieczeństwa, który można znaleźć na stronie

<https://akademiapuchatka.pl/pl/nauczyciele/test-bezpieczenstwa-2016>.

Pozwoli to sprawdzić opiekunom obszary związane z bezpiecznymi zachowaniami, które dziecko zna najlepiej i te, nad którymi należy jeszcze popracować. Dzięki pomocy i wsparciu zaangażowanych dorosłych młody uczeń szybciej dostosuje się do nowej sytuacji i wdroży w szkolne obowiązki.

W szkole wymagana się od dzieci dużej koncentracji, dziecko musi przez 45 minut skupić uwagę na jednym temacie. Czy można mu jakoś pomóc, aby łatwiej przyswajało wiedzę i szybciej zapamiętywało informacje?

Koncentracja jest jednym z najtrudniejszych wyzwań, przed jakimi staje pierwszoklasista, a jednocześnie jest niezbędna, jeśli ma on dobrze zrozumieć, a następnie zapamiętać materiał z lekcji. Uwaga dziecka bardzo łatwo się rozprasza, dlatego musi mieć zapewnione odpowiednie warunki do uczenia się. W tym czasie w tle nie może grać telewizor, a pokój i biurko powinny być posprzątane. Jeśli to tylko możliwe, wyznaczmy stały czas, który poświęcimy na naukę, ponieważ dla dzieci ważne są rytuały. Oprócz warunków zewnętrznych, powinniśmy także zwrócić uwagę na indywidualne cechy dziecka, które mają znaczenie dla wyboru sposobu, w jaki będziemy z nim pracować. Zastanówmy się, co dziecko motywuje do działania, jaka jest jego kondycja psychiczna, poziom zdolności poznawczych (np. zasób słownictwa, zdolności manualne) czy stopień rozumienia danego materiału. Warto też wybierać odpowiednie formy zabawy. Koncentrację

dziecka możemy wspomóc np. wspólnym układaniem puzzli czy rozwiązywaniem prostych krzyżówek. Oprócz koncentracji ćwiczymy też z dzieckiem jego pamięć, umiejętność selekcji informacji oraz kreatywne myślenie. To także pomoże w procesie przyswajania wiedzy. Dobre będą wszelkiego rodzaju ćwiczenia i zabawy, które wymagają zapamiętywania przez powtarzanie i utrwalanie. Może to być np. nauka wierszyków czy piosenek. Zadając dziecku odpowiednie pytania także pomożemy mu w ćwiczeniu pamięci. Jeśli zapytamy, co robiło w czasie przerwy albo czego nauczyło się na lekcji, będzie musiało sięgnąć do swej pamięci i wybrać informacje niezbędne do udzielenia odpowiedzi. Rozwój dziecka pobudzą też, angażujące kreatywne myślenie, zabawy ruchowe. Te z elementami współpracy czy „zdrowej rywalizacji” pozwolą odnaleźć się w nowej grupie rówieśniczej, a z kolei zabawy konstrukcyjne (np. budowanie z klocków) wzmocnią koordynację wzrokowo-ruchową. Dzięki różnorodnym zestawom zabaw, gier i ćwiczeń dziecko szybciej nauczy się zapamiętywać szkolny materiał.

Jaka jest rola nauczycieli, a jaka rodziców we wspomaganiu rozwoju pierwszoklasisty?

Rodzice najlepiej znają swoje dziecko, dlatego ich rola jest bardzo duża. Wiedzą, jakie ma naturalne predyspozycje, co lubi, co motywuje je do działania, które obszary w jego rozwoju należy wzmocniać. Dziecko powinno także wiedzieć, że zawsze je wspieramy i może do nas przyjść z każdym problemem. Tylko postawa, polegająca na uważnym słuchaniu, rozmowie i odpowiadaniu na pytania dziecka da nam pewność, że młody uczeń odnajdzie się w nowej sytuacji szybko i będzie ona dla niego jak najmniej stresująca. Jeśli więc sygnalizuje np. kłopoty z rówieśnikami czy starszymi dziećmi, porozmawiajmy z nim od razu, aby wiedziało, że chcemy wspólnie rozwiązać problem, że nie zostanie samo. Także nauczyciele powinni jasno dać uczniom do zrozumienia, że dzieci mogą się do nich zwrócić z pytaniami czy problemami i zawsze zostaną potraktowane poważnie. Ważny jest też kontakt rodziców i nauczycieli ze sobą, bo tylko ich współdziałanie pozwoli dzieciom szybciej zaadaptować się do nowych warunków i odnaleźć w szkolnej rzeczywistości.

Wioletta Krzyżanowska

Anna Dziemidowicz
Michael Bridge Communication
Akademia Bezpiecznego Puchatka

WYPADKI DROGOWE Z UDZIAŁEM DZIECI. CO MOŻEMY ZROBIĆ, ABY BYŁO ICH JAK NAJMNIJ?

W październiku zmieniamy czas na zimowy i na dworze ciemno będzie zarówno o poranku, jak i wczesnym popołudniem.



Dodatkowo, jesienna aura nie sprzyja dobrej widoczności, a ten trudny dla uczestników ruchu drogowego moment zbiega się z długim, listopadowym weekendem, kiedy większość z nas podróżuje po kraju, a wypadków jest więcej niż zwykle. Co więc mogą zrobić rodzice i opiekunowie dzieci, aby zapewnić najmłodszym jak największe bezpieczeństwo w podróży, a także w czasie codziennej drogi do szkoły?

W 2015 roku¹, w Polsce miało miejsce 2 820 wypadków z udziałem dzieci w wieku do 14 lat. W ich wyniku 70 dzieci poniosło śmierć, a 3 078 doznało obrażeń. Jak zauważa inspektor Marek Konkolewski z Biura Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji i ekspert współpracujący z programem „Akademia Bezpiecznego Puchatka” – *Najczęstszą przyczyną wypadków jest błąd człowieka. Dopiero na dalszym miejscu jest stan techniczny pojazdu i stan drogi. Wśród błędów kierowców wymienić można choćby niedostosowanie prędkości do warunków ruchu na danej drodze czy do warunków pogodowych. A przecież w wypadkach, w których błąd popełni kierowca, cierpią także pasażerowie, w tym ci najmłodsi. Jednak do niebezpiecznych zdarzeń przyczyniają się nie tylko dorośli, ale też same dzieci, które swoim nieodpowiednim zachowaniem spowodowały w 2015 roku 782 wypadki. Piesi, w tym dzieci, powodują je, przechodząc w niedozwolonym miejscu lub na czerwonym świetle, czy – i to jest niestety dość częste zachowanie wśród najmłodszych – wychodząc na jezdnię zza innego pojazdu lub wchodząc na ulicę nagle, tuż pod nadjeżdżający samochód. Niestety, wciąż także zbyt mało osób pamięta o tym, że korzystanie z telefonu komórkowego w momencie, gdy powinniśmy skupić się na drodze jest niebezpieczne. Dotyczy to nie tylko kierowców. Zaaferowani rozmową, SMSem lub grą piosi też nie zwracają uwagi na otaczającą ich rzeczywistość. A od tego tylko krok od wejścia na jezdnię w nieodpowiednim momencie i spowodowania wypadku. Dzieci powinny także poznać zasady ograniczonego zaufania, czyli że zawsze należy zachować szczególną ostrożność, ponieważ to, że my znamy przepisy, nie oznacza, że inni użytkownicy dróg będą ich zawsze przestrzegać.*

DZIECKO JAKO PIESZY

Od 7. roku życia dzieci mogą być samodzielnymi uczestnikami ruchu drogowego. Oznacza to, że uczeń pierwszej klasy może już sam pokonać np. drogę do i ze szkoły. Ważne jest, aby dziecko było do tego zadania dobrze przygotowane przez dorosłych. Najlepiej wytyczyć stałą, jak najbezpieczniejszą trasę, a następnie przejść ją z dzieckiem kilka razy. Dzięki temu możemy mu pokazać miejsca, w których należy szczególnie uważać oraz wyjaśnić podstawowe zasady bezpieczeństwa, takie jak:

poruszanie się chodnikiem, przechodzenie tylko na pasach, znaczenie sygnalizacji świetlnej czy znaków drogowych. W czasie tych rozmów zwróćmy szczególną uwagę dziecka na to, aby nigdy nie korzystało z propozycji podwiezienia przez osoby nieznane. Koniecznie też musimy zadbać, by nasza pociecha była dobrze widoczna dla innych uczestników ruchu i być szczególnie uważni, jeśli nasze dzieci nie mogą skorzystać z chodnika, a ich trasa wiedzie poboczem. Jak podkreśla inspektor Marek Konkolewski – *Odblaski są elementem obowiązkowym, jeśli pieszy porusza się poza terenem zabudowanym. Powinny być umieszczone zarówno z przodu, jak i z tyłu, np. na ubraniu lub na tornistrze dziecka. Dzieci, które nie mają możliwości skorzystania z chodnika, koniecznie powinny znać zasadę, że po poboczu poruszamy się wyłącznie lewą stroną i tylko „gęsiego”. Grupa dzieci w wieku do 10 lat może iść dwójkami tylko pod nadzorem przynajmniej jednej osoby dorosłej. To ważna zasada do upojenia najmłodszym, którzy wracając ze szkoły niestety często idą obok siebie większą grupą, w dodatku czasem „wygłupiając się” i przepychając, co zwiększa prawdopodobieństwo wypadku.*



DZIECKO JAKO PASAŻER

Jako dorośli nie zapominajmy, że dziecko, które jest pasażerem w samochodzie cały czas uczy się od nas bezpiecznych zachowań. Prowadźmy więc ze szczególną ostrożnością. Dzięki temu troszczymy się o swoje dziecko, jednocześnie dajemy mu dobry przykład. Przede wszystkim pamiętajmy, że jeśli nie ma ono jeszcze 150 cm wzrostu, to obowiązkowo musi jechać w foteliku albo na specjalnym siedzisku. Nauczmy też dziecko zapinania pasów zaraz po wejściu do auta i nie ruszajmy, póki tego nie zrobi. To musi być odruch, bez względu na długość trasy, jaką mamy do pokonania.

W czasie jazdy należy poprosić młodego pasażera, aby nas nie rozpraszał, bo mama czy tata muszą skupić się na prowadzeniu samochodu, żeby nie spowodować wypadku. Po dojechaniu do celu dopilnujemy, by dziecko wysiadało spokojnie, w bezpiecznym miejscu i zawsze od strony chodnika lub pobocza.



Wiele dzieci jest pasażerami pojazdów komunikacji miejskiej. Dlatego niezmiernie ważne jest, aby umiały zachować się odpowiednio zarówno na przystanku, jak i w samym pojeździe. Wytlumaczmy dziecku, że na przystanku należy spokojnie czekać w odpowiedniej odległości od jezdni, ponieważ bieganie czy popychanie może skończyć się nieszczęśliwym wypadkiem. Wyjaśnijmy też, że musi być ostrożne przy wsiadaniu i wysiadaniu, że należy to robić spokojnie i dopiero w momencie, gdy pojazd całkowicie się zatrzyma. Jedną z częstszych przyczyn wypadków z udziałem dzieci jest ich nagłe wyjście zza stojącego autobusu czy tramwaju, tuż pod koła innego pojazdu. Dlatego dzieci powinny wiedzieć, że nigdy nie wolno przechodzić przez jezdnię przed lub za pojazdem oraz nagle wybiegać zza niego, ponieważ kierowca nas nie widzi i nie może zareagować odpowiednio szybko. Powiedzmy też dziecku jasno, że lepiej, aby spóźniło się do szkoły niż miało przebiegać przez jezdnię w niedozwolonym miejscu tylko po to, żeby zdążyć na autobus, gdyż zdrowie i życie dziecka są dla nas najcenniejsze.



DZIECKO JAKO ROWERZYSTA

Młodzi rowerzyści powinni jak najszybciej poznać zasady ruchu drogowego. To wymaganie nie dziwi, jeśli weźmiemy pod uwagę słowa inspektora Marka Konkolewskiego – W 2015 roku rowerzyści z grupy wiekowej od 7 do 14 lat spowodowali 268 wypadków, co stanowi aż 16% wszystkich zdarzeń z udziałem rowerzystów. Dlatego dziecko musi wiedzieć, że do jazdy na rowerze przeznaczona jest droga rowerowa, a dopiero w dalszej kolejności jezdni, że należy sygnalizować skręt ręką, ale też mieć świadomość, że to nie wystarczy i zawsze należy się jeszcze upewnić, czy z tyłu nie nadjeżdża samochód. Musimy także pamiętać, że dziecko do lat 10 może poruszać się rowerem po drogach publicznych tylko pod opieką dorosłych. Do tego czasu, wraz z opiekunem może jechać po chodniku, ale wtedy pierwszeństwo mają piesi. Poza tym powinno mieć zawsze na głowie kask, a jego rower powinien posiadać odblaski.

Konsekwentna edukacja najmłodszych oraz współdziałanie wszystkich dorosłych zaangażowanych w wychowanie dzieci, mogą znacznie podnieść poziom bezpieczeństwa na polskich drogach. Rodzice powinni z dziećmi na ten temat jak najwięcej rozmawiać i dawać im dobry przykład. Nauczyciele mogą zaangażować się, np. zapraszając na lekcję policjanta albo zgłaszając szkołę do specjalnych programów edukacyjnych, takich jak „Akademia Bezpiecznego Puchatka”, w której dzieci uczą się zasad bezpiecznego zachowania w różnych sytuacjach życiowych, w tym na drodze. Im więcej dorosłych zaangażuje w edukację dzieci, tym bezpieczniej będzie dla nich na naszych drogach.

Zdjęcia ze strony organizatora akcji.

Anna Dziemidowicz

Przypisy:

- ¹ Raport „Wypadki Drogowe w Polsce w 2015 roku” opracowany przez Komendę Główną Policji Biuro Ruchu Drogowego (2016 rok).

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE

Renata Wojciechowska

Zespół Szkół im. B. Prusa w Częstochowie

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W ZESPOLE SZKÓŁ IM. B. PRUSA W CZĘSTOCHOWIE – Z TRADYCJĄ W NOWOCZESNOŚĆ

Szkoła przy ul. B. Prusa w Częstochowie istnieje od maja 1946 r. Zespół Szkół im. B. Prusa powstał w 2002 r. z połączenia Zespołu Szkół Elektroniczno-Mechanicznych im. B. Prusa i Zespołu Szkół im. S. Staszica w Częstochowie. Obie szkoły ściśle współpracowały z hutą w Częstochowie. Rozwijająca się huta potrzebowała wykwalifikowanych pracowników, stąd początkowo kierunki kształcenia szkoły dopasowane były do potrzeb tego największego w mieście zakładu pracy.

Obecnie w Zespole Szkół im. B. Prusa działają dwa typy szkół: czteroletnie technikum oraz trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa. Kierunki kształcenia zapewniają możliwość wyboru dalszej drogi zawodowej i życiowej: nasi absolwenci mogą po ukończeniu szkoły podjąć pracę lub kontynuować naukę na studiach wyższych.

W szkole działają liczne koła zainteresowań, radiowęzeł, redagujemy i wydajemy własną gazetkę „NEWS PRUS”. Dysponujemy siłownią, nową salką fitness, otwartym przed rokiem nowoczesnym boiskiem.

Jesteśmy jedyną placówką w mieście i rejonie kształcącą w zawodach: technik geodeta, technik mechatronik, fototechnik. Od początku istnienia dostosowujemy kierunki kształcenia do potrzeb rynku pracy, dlatego od 2016 r. wzbogaciliśmy naszą ofertę edukacyjną o zawód technik chłodnictwa i klimatyzacji oraz – w Zasadniczej Szkole Zawodowej – drukarz.

Jako szkoła zawodowa współpracujemy z działającymi na terenie miasta i powiatu zakładami pracy. Podpisaliśmy listy intencyjne o współpracy m.in. z: ISD Huta Częstochowa, Alchemią SA, Zakładem „Rurexpol”. Współpracujemy z: Zakładem Wal-

cowni Blach Grubych, „Inter-Plastem”, Huta Szkła „Stolze Częstochowa”. Na początku 2017 r. nawiązaliśmy kontakt z firmą „Frigipol”, zajmującą się chłodnictwem. Jest to prężnie rozwijająca się w Polsce i w Europie firma, oferująca zatrudnienie w zawodach: elektronik, mechatronik, a także technik chłodnictwa i klimatyzacji. Uczniowie naszej szkoły mieli możliwość zwiedzenia oraz zapoznania się z działalnością firmy już w październiku 2016 r. W lutym 2017 r. przedstawiciele „Frigipolu” odwiedzili naszą szkołę i zaprezentowali profil firmy uczniom klas trzecich i czwartych, przedstawili również możliwości zatrudnienia. W najbliższym czasie zostanie podpisane porozumienie w sprawie współpracy pomiędzy Zespołem Szkół im. B. Prusa w Częstochowie a firmą „Frigipol”. Współpracujemy również z licznymi mniejszymi przedsiębiorstwami. Mamy od nich zapewnienie, że absolwenci naszej szkoły ze specjalnościami: technik chłodnictwa i klimatyzacji, technik mechatronik, technik elektronik znajdą zatrudnienie, co – w kontekście istniejącego w regionie bezrobocia – jest bardzo ważne. Nasza placówka odpowiedziała również na potrzeby rynku pracy w zakresie poligrafii. Współpracujemy z Częstochowskimi Zakładami Graficznymi i z drukarnią „Print Cycero”. Młodzież wyjeżdża na wycieczki przedmiotowe do drukarni, aby zapoznać się ze specyfiką pracy w tych zakładach. W drukarniach częstochowskich, jak zapewniają nas pracodawcy, czekają miejsca pracy dla drukarzy i fototechników.

Już kilka lat temu podpisaliśmy umowę o współpracy pomiędzy naszą szkołą a Wydziałem Inżynierii Mechanicznej i Informatyki Politechniki Częstochowskiej. Celem tej

współpracy jest propagowanie nauk technicznych wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. W ramach współpracy uczniowie naszej szkoły uczestniczą w pokazach, warsztatach oraz laboratoriach przedstawiających praktyczne zastosowanie nauk technicznych w robotyce, automatyce, informatyce. Współpraca ta ma również na celu wspieranie uczniów w zawodzie technik mechatronik.

System oświaty musi reagować na innowacje technologiczne. Jesteśmy jedyną szkołą ponadgimnazjalną – zawodową w Częstochowie, która uczestniczy w „EduSatel” – innowacyjnym programie nauczania z zakresu SSWiN (Systemów Sygnalizacji Włamania i Napadu) dla średnich i wyższych szkół technicznych. Uwzględnia on najnowsze osiągnięcia z dziedziny elektroniki, a także umożliwia uczniom lepsze przygotowanie się do wymogów współczesnego rynku pracy. Dzięki tej współpracy powstało Laboratorium Systemów Alarmowych, w którym zajęcia odbywają uczniowie kształcący się w zawodzie technik elektronik. Natomiast mechatronicy mają możliwość zapoznania się z projektowaniem, montażem, programowaniem i obsługą nowoczesnych systemów alarmowych, kontroli dostępu, a także systemów „domu inteligentnego”.

Od września 2017 r. wzbogacimy program nauczania dla techników elektroników o innowację „Elektroniczne systemy pojazdów samochodowych”. 28 lutego 2017 r. podpisaliśmy porozumienie z MPK w Częstochowie. Dzięki zawarciu porozumienia już od nowego roku szkolnego 2017/2018 nasi uczniowie, kształcący się w zawodzie technik elektronik, będą odbywali zajęcia praktyczne na terenie MPK w Częstochowie, a w przyszłości najlepsi z nich znajdą w nim zatrudnienie.

Z własnych środków zakupiliśmy nowoczesne zestawy komputerowe, systemy operacyjne, specjalistyczne oprogramowanie komputerowe, przyrządy i narzędzia do diagnostyki komputerowej.

9 września 2016 r. w Zespole Szkół im. B. Prusa w Częstochowie miało miejsce otwarcie nowej pracowni mechatroniki. Powstało 6 nowych stanowisk, wyposażonych w zasilanie pneumatyczne, elektryczne jedno- i trójfazowe, sterowniki programowalne i płyty montażowe.

Jesteśmy w trakcie remontu i doposażania pracowni komputerowej, która będzie służyła uczniom kształcącym się w zawodzie fototechnik z innowacją „E-sport i grafika w wirtualnej rzeczywistości”.

Przyszłość naszej placówki jest dla nas bardzo ważna, czego dowodem jest utworzenie Stowarzyszenia Prus, którego celem jest wspomaganie szkoły. Członkami Stowarzyszenia są pracownicy szkoły, rodzice oraz uczniowie.

Wszystkim uczniom naszej placówki kształcącym się w zawodach szkoła zapewnia praktyki zawodowe, a także możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji. Młodzież ucząca się w Zespole Szkół im. B. Prusa w Częstochowie w ramach kształcenia zawodowego odbywa praktyki zawodowe oraz zajęcia praktyczne w firmach geodezyjnych, drukarniach, zakładach fotograficznych na terenie Częstochowy i powiatu częstochowskiego. Uczniowie Zasadniczej Szkoły Zawodowej realizują praktyczną naukę zawodu w firmach: „Inter-Plast”, Huta Szkła „Stolze Częstochowa” i w wielu innych firmach.

Szkoła angażuje się w wiele projektów, m.in. „Idziemy w parze ja i mój zawód”, „Z dobrym zawodem w lepszą przyszłość” – międzynarodowy projekt Comenius. W ramach projektów finansowanych z funduszy europejskich: „Droga do sukcesu zawodowego” oraz „Z doświadczeniem w przyszłość” grupa fototechników, elektroników, mechatroników i informatyków wyjechała na staż do Niemiec. Nasi uczniowie, odbywając praktyki w niemieckiej firmie „Vitalis”, zdobyli doświadczenie na europejskim rynku pracy. W weekendy uczestniczyli w atrakcyjnych wycieczkach, m.in. do Berlina, Lipska, Drezna.

Zespół Szkół im. B. Prusa w Częstochowie stara się stwarzać optymalne warunki do wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia, umożliwia mu zdobywanie rzetelnej wiedzy, uczy samodzielności myślenia, kreatywności, sprawnego działania, a przede wszystkim przygotowuje młodego człowieka do współczesnych wymagań gospodarki rynkowej. Z tradycjami... w nowoczesność.

Renata Wojciechowska

RUBRYKA SZKOLNYCH SPECJALISTÓW

Agata Jałowiecka-Frania

Szkoła Podstawowa nr 52 im. Małego Powstańca w Częstochowie

STABILIZOWANIE GŁOSKI „Z” W RÓŻNYCH JEDNOSTKACH STRUKTURALNYCH WYPOWIEDZI SCENARIUSZ ZAJĘĆ LOGOPEDYCZNYCH

CELE OGÓLNE:

- kształcenie umiejętności prawidłowej wymowy głoski szczelinowej „z” w nagłosie i śródgłosie wyrazów,
- utrwalanie wywołanego dźwięku w wyrażeniach dwuwyrazowych,
- wdrażanie do poprawnej artykulacji głoski „z” w zdaniach i tekstach,
- stabilizowanie dźwięku w mowie kontrolowanej,
- utrwalanie wzorca kinestetyczno-ruchowego i autokontroli słuchowej,
- wzbogacanie zasobu leksykalnego.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

Dzieci:

- prawidłowo wypowiadają głoskę przedniojęzykowo-zębową „z” w różnych pozycjach i sąsiedztwach fonetycznych,
- artykułują dźwięk „z” w wyrażeniach dwuwyrazowych,
- właściwie wymawiają wywołaną głoskę w zdaniach i tekstach,
- stosują autokontrolę słuchową,
- dokonują autokorekcji wymawianiowej,
- tworzą zdrobnienia do podanych wyrazów,
- opowiadają usłyszany tekst,
- zapamiętują wierszyk i powtarzają go, poprawnie wymawiając głoskę „z”.

METODY:

- metoda wyjaśniania,
- metoda stopniowego przybliżania,
- metoda praktycznego działania,
- pedagogika zabawy.

FORMY:

- praca indywidualna,
- praca grupowa.

ŚRODKI:

Obrazki (H. Rodak, D. Nawrocka, *Od obrazka do słowa*, Warszawa 1993), karty pracy (opracowane przy wykorzystaniu następującej pozycji: M. Wrzesińska, *Chcę poprawnie wymawiać. Ćwiczenia logopedyczne*, cz. 2., Poznań 1999), ilustracja do tekstu, woreczek z ryżem, nożyczki, klej, kredki, nitka.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

I. Część wstępna:

- Przypomnienie zasad prawidłowego wybrzmiewania głoski szczelinowej „z”.
- Karta pracy (oddzielna dla każdego ucznia) – polecenie: Nazwij obrazki. Jeśli w nazwie obrazka usłyszysz głoskę „s”, połącz go zieloną kredką z literką „s”. Jeśli usłyszysz głoskę „z”, połącz obrazek czerwoną kredką z literką „z”.
„S” – smok, most, nos, usta, oset, miska, masło, irysy.
„Z” – zegar, lizak, gwiazdy, gazeta, złotówka, koza, znak.
- „Mały – duży” – logopeda rzuca do dziecka woreczek z ryżem i podaje określony wyraz; zadaniem ucznia jest utworzenie zdrobnienia i odrzucenie woreczka:
zamek – zameczek
zapalka – zapalczka
zakładka – zakładeczka
wazon – wazonik
lizak – lizaczek

język – języczek
 znak – znaczek
 gwiazda – gwiazdeczka

II. Zajęcia właściwe:

1. Wypowiadanie wyrażen dwuwyrzowych, w których jedno ze słów przedstawione jest za pomocą ilustracji (logopeda podaje jeden z członów wyrażenia, dzieci nazywają obrazek, następnie powtarzają całe wyrażenie, stosując odpowiednią formę gramatyczną):

znana zabawa
 zatkany zlew
 zabytkowy zamek
 niezwykły zachód
 zapalona zapalka
 zamknięte zoo
 więzanka bzu
 złamany lizak
 bluza Izy
 zabawna koza
 zepsuty zegarek
 zapach arbuza
 rozbity wazon
 złota gwiazda
 znakomity wzrok
 zdrowy ząb
 zapakowany prezent
 zdany egzamin

2. Karta pracy – polecenie: Dzieci zgromadziły swoje skarby do zabawy. Zgadnij, wodząc palcem po liniach „płatanki”, co kto zabrał. Dokończ zdania:

Zenek zabrał (gwizdek).
 Zuza zabrała (wózek).
 Zygmunt zabrał (mazaki).
 Zosia zabrała (skakankę).
 Eliza zabrała (błazna).
 Sławek zabrał (wozy).

3. Karta pracy – polecenie: Powycinaj obrazki. Powtórz usłyszane zdanie, dopasuj do niego obrazek i przyklej w odpowiednim miejscu:

W zeszytcie jest zakładka.
 Józek bawi się z psem Azorem.
 Iza soli zupe.
 W zlewcie jest zmywak.

Zyta ma zdrowe zęby.
 Na jezdni stoją wozy.
 Koza zjadła kapustę.
 Sabina pokazuje Zenkowi zegarek.
 Sławek i Zygmunt ustawiają stolik.
 Nad zatoką stoi zabytkowy zamek.

4. Wysłuchanie tekstu czytanego przez logopedę i próba zapamiętania go:

„Zabawki Zenka”

Zenek jedzie z rodzicami na wakacje.
 Długo zastanawia się, które zabawki zabrać ze sobą. Zagląda do kącika zabawek. Koń na biegunach zarżał wesoło. Piesek zaczął szczeleć przymilnie. Zebra podniosła się. Samochody zapuszczały motory. Mały słoń stał na stoliku i kręcił trąbą, a zajaczek, który stał za zebra, podniósł uszy. Co zabrał ze sobą Zenek, odpowiedzą Ci zagadki:

Szare futro, długie uszy,
 ogonek nieduży.
 Gdy się w krzakach
 coś poruszy,
 zmyka, aż się kurzy! (**zajaczek**)

Trąbę z sobą nosi,
 a nie jest trębaczem.
 Gdy pójdę do zoo,
 to go zobaczę. (**słoń**)

5. Przypomnij sobie opowiadanie pt. „Zabawki Zenka”, przyjrzyj się ilustracji i opowiedz, co dzieje się na rysunku.
6. „Przejdź ten wzór” – zabawa ruchowa; uczniowie krok za krokiem przechodzą wzór ułożony na podłodze z nitki.

III. Część końcowa:

Pamięciowe opanowanie wiersza pt. „Pyzy” i zaprezentowanie go przed grupą, ze szczególnym zwróceniem uwagi na poprawną wymowę głoski „z”:

„Pyzy”

Gotuję dla Izy
 Znakomite pyzy.
 Iza w pisk i zwinnie zmyka,
 Pyzy zostały, nie ma batonika.

Agata Jałowiecka-Frania

Justyna Skrzekut

koordynator programu edukacyjnego
„Akademia Bezpiecznego Puchatka”

„AKADEMIA BEZPIECZNEGO PUCHATKA” – ZAŁOŻENIA I CELE

Od jakiego czasu organizowana jest Akademia Bezpiecznego Puchatka?

Program edukacyjny „Akademia Bezpiecznego Puchatka” organizujemy co roku, już od ponad 7 lat. Z początkiem roku szkolnego 2016/2017 rozpoczęła się jego VIII edycja. Patronat honorowy nad akcją pełnią Kuratoria Oświaty oraz Komendant Główny Policji.



Do kogo skierowana jest akcja i jak można wziąć w niej udział?

Akcja skierowana jest do uczniów klas I szkół podstawowych w całej Polsce. Pierwszoklasiści muszą się często wykazać

sporą samodzielnością i odpowiedzialnością, a dzięki udziałowi w programie poznają zasady bezpiecznego zachowania w różnych sytuacjach życiowych. Wspieramy też rodziców dzieci, ich opiekunów i nauczycieli poprzez dostarczenie im narzędzi edukacyjnych, które powstały przy zaangażowaniu wykwalifikowanych pedagogów – metodyków, a także przy współpracy z Biurem Prewencji i Biurem Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji. Zaangażowani w akcję eksperci na bieżąco wspierają nas także swoją wiedzą i autorytetem, w związku z różnego rodzaju działaniami, które zaplanowaliśmy również w obecnej edycji Akademii. Aby otrzymać materiały edukacyjne i móc realizować z uczniami program „Akademii Bezpiecznego Puchatka”, wystarczy zgłosić szkołę, wypełniając formularz na specjalnie stworzonej stronie internetowej **www.akademiapuchatka.pl**. Może to zrobić każdy dyrektor i pedagog, który jest zainteresowany edukacją uczniów w zakresie tematyki bezpieczeństwa. W roku 2016 zakończyliśmy już rekrutację szkół, jednak zachęcamy do udziału w kolejnej edycji oraz bieżącego śledzenia naszej strony internetowej, na której publikujemy wszystkie istotne informacje na temat poszczególnych etapów programu.

Co się dzieje po zgłoszeniu szkoły do Akademii?

Szkoły, które zgłoszą swój udział w „Akademii Bezpiecznego Puchatka” otrzymują

bezpłatnie komplet materiałów edukacyjnych: płytę CD z kompleksowymi scenariuszami lekcji dla nauczycieli, atrakcyjne książeczki z ćwiczeniami i edukacyjnymi zabawami dla dzieci, a także broszurę z przydatnymi radami dotyczącymi bezpieczeństwa najmłodszych skierowaną do rodziców. Jak wspominałam, są to materiały przygotowane przez osoby posiadające wysokie kwalifikacje w danej dziedzinie, dzięki czemu gwarantują wysoką jakość i merytoryczność zawartego w nich przekazu. Po otrzymaniu materiałów edukacyjnych, nauczyciele rozpoczynają realizowanie z uczniami programu „Akademii Bezpiecznego Puchatka”. Poprzez różnorodne formy aktywności i ćwiczeń dzieci w przystępny dla siebie sposób uczą się, jak bezpiecznie zachowywać się na drodze, w szkole, w domu, a także podczas zabawy, wypoczynku, czy korzystania z Internetu. Uzupełnieniem tej tematyki są materiały dotyczące efektywnego zapamiętywania, treningu koncentracji, rozwijania kreatywności czy nauki selekcji informacji. Ćwiczenia tego rodzaju pomagają w rozwoju umiejętności, które są przydatne nie tylko do zapamiętywania informacji, jak unikać niebezpieczeństwa, ale także wspierają cały proces edukacji wczesnoszkolnej. W trakcie zajęć nauczyciele przekazują uczniom przeznaczone dla każdego z nich książeczki, zawierające także sekcję z praktycznymi radami i wskazówkami dla rodziców, dotyczącymi bezpieczeństwa najmłodszych.

Czy wiedza dzieci jest sprawdzana?

Tak. Jest to bardzo ważny etap każdej edycji „Akademii Bezpiecznego Puchatka”.

Po zakończeniu zajęć dzieci przystępują do Ogólnopolskiego Testu Bezpieczeństwa. Ma on na celu z jednej strony sprawdzenie poziomu ich wiedzy, a z drugiej utrwalenie jej. Podobnie jak pozostałe materiały edukacyjne, test powstał przy współpracy z Biurem Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji. Składa się z 15 pytań jednokrotnego wyboru, dotyczących bezpieczeństwa w różnych obszarach. Test ma atrakcyjną dla dzieci, multimedialną formułę, dostosowaną do ich potrzeb i możliwości. Po wypełnieniu przez uczniów testu, każda szkoła biorąca udział w programie nabywa prawo do posługiwania się prestiżowym certyfikatem „Akademii Bezpiecznego Puchatka”, potwierdzającym udział w projekcie oraz fakt, że jej przedstawiciele troszczą się o bezpieczeństwo najmłodszych.

Jak duży jest zasięg akcji? Ile dzieci bierze w niej udział?

Liczba zaangażowanych szkół, a tym samym uczniów objętych programem jest bardzo duża. W pierwszej edycji „Akademii Bezpiecznego Puchatka” wzięło udział kilka tysięcy dzieci. Rok temu było ich blisko 300 000. Do tej pory program objął już ponad milion uczniów. Cieszy nas, że dzięki udziałowi w Akademii coraz więcej dzieci poznaje zasady bezpieczeństwa, co pomaga im unikać realnych zagrożeń, które mogą je spotkać każdego dnia. Dlatego gorąco zachęcamy wszystkich przedstawicieli szkół, aby co roku zgłaszali swoje placówki do programu.

Justyna Skrzekut

Aleksandra Organa

Agnieszka Orman-Kazik

Zespół Szkół Technicznych w Częstochowie

ZAWODOWCY O WIELU TALENTACH ŚWIĄTECZNY ZAWODOWY KONCERT KOLĘD W ZESPOLE SZKÓŁ TECHNICZNYCH W CZĘSTOCHOWIE

Zespół Szkół Technicznych to szkoła zawodowa o profilu budowlanym, jednak jej działalność nie ogranicza się tylko do realizacji zadań związanych z kierunkiem kształcenia. Szkoła realizuje wiele ciekawych projektów edukacyjnych. Wśród nich można wymienić:

- projekty historyczne, np. *Częstochowiec w XX-leciu międzywojennym, Częstochowa 1826–1914. Od połączenia do I wojny światowej – gospodarka, przemysł, społeczeństwo i kultura*,
- projekty językowe, np. dyktanda międzyszkolne, konkursy recytatorskie, konkursy językowe,
- praktyki zagraniczne w ramach programu Erasmus.



Szkoła podejmuje też inne edukacyjne inicjatywy na terenie miasta we współpracy

ze szkołami, instytucjami kultury i oświaty. Jednym z takich przedsięwzięć jest promocja integracji z placówkami kształcącymi dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



W grudniu 2016 r. dyrektor Zespołu Szkół Technicznych w Częstochowie – Rafał Piotrowski gościł na przedświątecznym spotkaniu z młodzieżą z Zespołu Szkół Specjalnych nr 28 w Częstochowie. Dyrektor był pod ogromnym wrażeniem jasełkowego występu uczniów, ich energii, pracowitości, zapału, entuzjazmu i trudu włożonego w przygotowanie się do występu. Zauważył, że ci młodzi ludzie chętnie otworzyliby się na świat i wyszli poza mury swojej szkoły, aby poznać rówieśników w innych placówkach. Tak zrodziła się potrzeba otwarcia na współpracę i integrację z placówkami, które dotąd tworzyły raczej

zamknięte społeczności uczniowskie. Powstał pomysł zaproszenia uczniów doświadczonych niepełnosprawnością na wspólne kolędowanie do Zespołu Szkół Technicznych w Częstochowie.

Z inicjatywy dyrektora Rafała Piotrowskiego i naszej młodzieży szkolnej 12 stycznia 2017 roku odbył się koncert tematycznie związany z Bożym Narodzeniem. Celem imprezy była międzyszkolna integracja oraz promowanie pięknej tradycji i kultury polskiej. Trudno sobie wyobrazić życie człowieka bez piosenki. Tak samo trudno sobie wyobrazić Polaków w okresie Bożego Narodzenia bez kolęd. Kolędy i pastorałki są przecież świadectwem polskiej tożsamości narodowej i chrześcijańskiej.



Ponieważ muzyka jest językiem międzynarodowym, niewymagającym tłumaczenia, a jedynie wrażliwości, młodzież z Zespołu Szkół Specjalnych nr 28 w Częstochowie bardzo łatwo nawiązała porozumienie z działającym w ZST szkolnym zespołem muzycznym, który organizuje oprawy muzyczne uroczystości szkolnych. Grupę tę tworzą uczniowie z Technikum nr 12 im. Jana Pawła II. Koncert został przygotowany przez uczniów klas technikum o profilu technik architektury krajobrazu, technik energetyki odnawialnej, technik budownictwa.

W Zawodowym Koncercie Kolęd wykonano tradycyjne utwory w nowoczesnej aranżacji. Specjalnie na tę okazję przygotowano stroje i dekoracje, które odnosiły się do kierunków kształcenia w Zespole Szkół Technicznych w Częstochowie. Dlatego na przykład szopka była murowana. Przy pięknym, dużym żłóbku czuwali Maryja i Józef w budowlanych kaskach i odblaskowych kamizelkach. Przygotowane przez uczniów

ciekawe i oryginalne stroje były ilustracją kierunków kształcenia w szkole i zarazem jej promocją.

Nad wokalną stroną koncertu czuwała nauczycielka języka angielskiego – Aleksandra Organa, natomiast nad scenografią – Anna Kościukiewicz-Kościelniak.

Podczas koncertu młodzież wykonała kolędy oraz pastorałki w języku polskim, angielskim i niemieckim przy akompaniamencie pianina oraz gitary. Zespół zaśpiewał: *Kolędę warszawską, Przybieżeli do Betlejem, Lulajże Jezuniu, Świąteczny song, Cichą noc, Zaśnij dziecińco, Kolędę dla nieobecnych, kolędę Jacka Stęszewskiego.*

Dzięki koncertowi kolęd uczniowie uzdolnieni muzycznie uczący się w szkole o profilu technicznym mogli zaprezentować swoje umiejętności wokalne i instrumentalne.

W tym dniu swoją obecnością Zespół Szkół Technicznych zaszczyliły: pani Aurelia Nadrowska, reprezentująca Prezydenta Miasta Częstochowy i pani Agnieszka Grudzińska, nauczyciel-konsultant Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie.

W uroczystości oprócz gospodarzy i młodzieży z Zespołu Szkół Specjalnych nr 28 wzięli także udział członkowie Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym „Kolo” w Częstochowie oraz uczniowie ze Szkoły Podstawowej nr 38 w Częstochowie.

Wielkimi brawami nagrodzono występ uczniów z Zespołu Szkół Specjalnych nr 28 w Częstochowie, którzy specjalnie na tę uroczystość przygotowali kilka pięknych utworów. W ten sposób doceniono trud włożony przez tych młodych ludzi i ich opiekunów w przygotowanie publicznego występu.



Wspólne kolędowanie ukazało też wartość spotkania z drugim człowiekiem, zburzyło mury uprzedzeń, które powstają wokół nas i w nas samych. Kolędowanie stało się też dobrą okazją do złożenia najserdeczniejszych noworocznych życzeń gościom, dyrekcji szkoły, gronu pedagogicznemu i całej społeczności szkolnej. W nowym roku

2017 młodzież życzyła wszystkim obecnym wszelkiej pomyślności i szczęścia.

Koncert zakończył się wspólnym występem uczniów – gospodarzy wraz z uczniami ze szkoły specjalnej, po którym organizatorzy zaproponowali gościom wspólne kolędowanie w przyszłym roku.

Aleksandra Organa
Agnieszka Orman-Kazik



Rubryka redagowana jest w ramach współpracy z Fundacją Legalna Kultura, realizującą kampanię społeczną pod nazwą Legalna Kultura. Kampania objęta została Honorowym Patronatem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jej długofalowym celem jest budowanie świadomości odbiorców kultury w cyfrowej rzeczywistości, a dokładniej działania w zakresie: budowania wspólnoty twórców i odbiorców kultury, korzystania z legalnych źródeł kultury i ochrony własności intelektualnej.



Legalna Kultura prowadzi szeroką akcję edukacyjną skierowaną do szkół i nauczycieli (strona internetowa kampanii, zakładka: „Strefa edukacji”). Znaleźć tam można m.in. przykładowe scenariusze lekcji z zakresu prawa autorskiego i własności intelektualnej do wykorzystania w ramach programów realizujących treści dotyczące edukacji medialnej. Z zasobów strony internetowej Legalnej Kultury polecamy także „Strony internetowe pomocne w nauce” (zakładka: „Strefa edukacji”/„Strefa dla uczniów”). Zawierają one sprawdzone materiały, które uczniowie mogą wykorzystać w przygotowaniu prac domowych, referatów, prezentacji multimedialnych itp. Na stronie internetowej Legalnej Kultury można zapoznać się również z odpowiedziami prawnika na pytania internautów, dotyczącymi kwestii korzystania ze źródeł kultury zgodnie z prawem. Jeśli opublikowane dotąd odpowiedzi nie wyjaśniają wątpliwości, można zadać pytanie online i uzyskać na nie fachową, i co ważne, bezpłatną odpowiedź.

Aktywności Legalnej Kultury można śledzić na stronie internetowej – www.legalnakultura.pl oraz oficjalnym profilu kampanii dostępnym na Facebooku – www.facebook.com/legalnakultura. Polecamy korzystanie z bogatej bazy legalnych źródeł.

W niniejszej rubryce naszego czasopisma publikowane będą cyklicznie materiały z zasobów kampanii, szczególnie te, które dotyczą edukacji, prawa autorskiego i ochrony własności intelektualnej.

Redakcja
„Częstochowskiego Biuletynu Oświatowego”

STREFA EDUKACJI

Jolanta Manthey

O PRAWACH CZŁOWIEKA – WOKÓŁ FILMU „SUGAR MAN”

Szkoła gimnazjalna – WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

Scenariusz z wykorzystaniem nowych mediów i metod aktywizujących (45 min)

Scenariusz zgodny z podstawą programową

(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r.).

CELE LEKCJI:

Uczeń:

- poznaje definicję praw człowieka i rozumie sens ich istnienia,
- zdobywa podstawową wiedzę dotyczącą praw i wolności człowieka,
- kształtuje umiejętność rozróżniania pojęć „prawo” i „wolność”,
- poznaje podstawowe kryteria podziału praw człowieka,
- poznaje różnicę między prawem a wolnością,
- rozumie, że prawa człowieka są podstawą funkcjonowania państwa demokratycznego,

- umie wymienić najważniejsze dokumenty traktujące o prawach człowieka,
- kształtuje umiejętność pracy w grupie.

METODY:

- praca z tekstem,
- praca w grupach,
- dyskusja.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- dostęp do Internetu,
- karty pracy.

POWIĄZANIE Z PODSTAWĄ PROGRAMOWĄ Z WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE:

10. Państwo i władza demokratyczna.

Uczeń:

- 1) wymienia podstawowe cechy i funkcje państwa; wyjaśnia, czym jest władza państwowa,
- 2) wskazuje różnice w sytuacji obywatela w ustroju demokratycznym, autorytarnym i totalitarnym,
- 3) wyjaśnia zasady: większości, pluralizmu i poszanowania praw mniejszości w państwie demokratycznym,
- 4) wskazuje najważniejsze tradycje demokracji (antyczna, europejska, amerykańska, polska),
- 5) porównuje demokrację bezpośrednią z przedstawicielską oraz większością z konstytucyjną (liberalną),
- 6) wyjaśnia, czym są prawa człowieka i uzasadnia ich znaczenie we współczesnej demokracji,
- 7) rozważa i ilustruje przykładami zalety i słabości demokracji.

PRZEBIEG LEKCJI:

● **Faza wstępna**

Nauczyciel przywołuje tytuł jednego z utworów Rodrigueza *Establishment blues* i prosi uczniów, by wyjaśnili jego znaczenie (*establishment* – osoby, instytucje mające władzę w danym państwie, wywierające wpływ na życie publiczne, często oceniane negatywnie z powodu swojej niechęci do zmian; elita władzy; cytaty za <http://sjp.pl/establishment>).

Następnie prosi uczniów o odtworzenie obrazu państwa i władzy prezentowanego w początkowych fragmentach filmu. Zapisuje propozycje uczniów w tabeli:

Obraz	Wypowiedzi
Np. taksówki z napisem <i>white only</i> , manifestacje niosące transparenty z hasłami przeciw rasizmowi i apartheidowi, policjanci używający pałek przeciw demonstrantom, policjanci strzelający na ulicy.	Np. kraj był izolowany, rząd kontrolował publikacje, nie funkcjonowały niezależne rozgłośnie i stacje telewizyjne, cenzurowano twórczość artystyczną, za krytykę apartheidu groziły trzy lata więzienia, ludzi obserwowano i szpiegowano, marginalizowano większość społeczeństwa.

Wspólnie z uczniami formułuje wnioski, wprowadza (przypomina) definicję państwa autorytarnego.

● **Faza realizacyjna**

Nauczyciel inicjuje dyskusję dotyczącą tego, które z aspektów życia w państwie takim, jak przedstawiana w filmie RPA wydają im się najbardziej bulwersujące.

Po zamknięciu dyskusji nauczyciel wprowadza pojęcie *praw człowieka*, informując o regulacjach prawnych obowiązujących w Europie (przedstawia klasie podstawowe informacje na temat Rady Europy i Europejskiej Konwencji Praw Człowieka), dzieli uczniów

na cztery grupy, którym wyznacza stanowiska komputerowe. Następnie poleca wejście na wskazane strony internetowe i wypełnienie kart pracy (załącznik):

Grupa 1 i 2:

(link) http://www.bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/ets_006.pdf;

Grupa 3 i 4:

(link) <http://www.strasbourggre.mfa.gov.pl/resource/fedf40b7-3c0a-42d2-8bdf-296772ce7295>.

Po 10 minutach każda z grup prezentuje efekty swojej pracy (3–5 minut).

- **Faza podsumowująca**

Nauczyciel prosi o ewentualne komentarze i uwagi uczniów, wprowadza rozróżnienie praw i wolności gwarantowanych obywatelom państw demokratycznych, a następnie prosi o sformułowanie wniosków na temat tego, co nam daje życie w demokratycznej Polsce i Europie.

ZADANIE DOMOWE:

Do wyboru:

1. Poszukaj informacji na temat instytucji, do których może odwołać się obywatel polski w sytuacji, gdy uważa, że jego prawa są łamane.
2. Jeden z bohaterów filmu mówi, że płyta Rodrígueza „uwolniła umysły”, a jego utwór stał się „hymnem rewolucji”. Porozmawiaj z rodzicami, dziadkami lub innymi przedstawicielami starszych pokoleń na temat wpływu muzyki (kontrkultury, kultury młodzieżowej) na proces przemian społeczno-politycznych w Polsce. Na podstawie zebranych informacji napisz artykuł do szkolnej gazetki.

KARTY PRACY

Grupa I

Zapoznajcie się z tekstem wstępnym oraz artykułami 5 i 14:

(link) http://www.bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/ets_006.pdf.

Przedstawcie prawa gwarantowane przez Konwencję mieszkańcom Europy i odpowiedzcie na pytanie: Które z zapisanych w Konwencji praw na pewno nie było obowiązujące w RPA w czasach apartheidu?

Grupa II

Zapoznajcie się z tekstem wstępnym oraz artykułami 6 i 9:

(link) http://www.bip.ms.gov.pl/Data/Files/_public/bip/prawa_czlowieka/ets_006.pdf.

Przedstawcie prawa gwarantowane przez Konwencję mieszkańcom Europy i odpowiedzcie na pytanie: Które z zapisanych w Konwencji praw na pewno nie było obowiązujące w RPA w czasach apartheidu?

Grupa III

Zapoznajcie się z tekstem wstępnym oraz artykułami 2 i 10:

(link) <http://www.strasbourggre.mfa.gov.pl/resource/fedf40b7-3c0a-42d2-8bdf-296772ce7295>.

Przedstawcie prawa gwarantowane przez Konwencję mieszkańcom Europy i odpowiedzcie na pytanie: Które z zapisanych w Konwencji praw na pewno nie było obowiązujące w RPA w czasach apartheidu?

Grupa IV

Zapoznajcie się z tekstem wstępnym oraz artykułami 11 i 13:

(link) <http://www.strasbourggre.mfa.gov.pl/resource/fedf40b7-3c0a-42d2-8bdf-296772ce7295>.

Przedstawcie prawa gwarantowane przez Konwencję mieszkańcom Europy i odpowiedzcie na pytanie: Które z zapisanych w Konwencji praw na pewno nie było obowiązujące w RPA w czasach apartheidu?

Jolanta Manthey

Link do źródła:
<http://legalnakultura.pl/files/se/pdf/sugarman/O-prawach-czlowieka.pdf>,
[dostęp 1.03.2017].

PRAWO W KULTURZE

WARTO WIEDZIEĆ

WYPOŻYCZANIE FILMÓW W BIBLIOTECIE

Nasza biblioteka miejska posiada zbiór filmów fabularnych – polskich i zagranicznych. Czy możemy je wypożyczać czytelnikom na zewnątrz, czyli do domu (do ich użytku domowego). Na filmach tych znajduje się informacja „bez prawa do wypożyczenia”. Za wypożyczenie filmów nie zamierzamy pobierać opłat.

Kwestia prawnej dopuszczalności wypożyczenia przez biblioteki filmów, ponieważ nie jest wprost uregulowana w przepisach prawnych, w praktyce może budzić wątpliwości. Po pierwsze należy wskazać, że zgodnie z przepisem art. 28 Ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych biblioteka przysługuje szczególne uprawnienie, w ramach tzw. dozwolonego użytku publicznego, które pozwala na nieodpłatne użyczenie, w zakresie swoich celów statutowych, egzemplarzy utworów rozpowszechnionych, swoim czytelnikom. Warto zatem zweryfikować, czy wypożyczenie filmów fabularnych mieści się w zakresie celów statutowych biblioteki. W przepisie art. 28 ww. ustawy nie ma

mowy wprost o użyczeniu filmów, niemniej jednak, jak wynika z przepisu art. 5 Ustawy z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach do materiałów bibliotecznych przeznaczonych do rozpowszechniania zalicza się m.in. dokumenty audiowizualne – czyli np. filmy.

Oznaczenie na płycie DVD „bez prawa do wypożyczenia” zdaje się odnosić do komercyjnych wypożyczalni filmów, niemniej jednak, z ostrożności warto zwrócić się do dystrybutora danego filmu z pytaniem, jak w kontekście uprawnień przysługujących bibliotece należy rozumieć ten zapis. Z pewnością pozyskanie i późniejsze wypożyczenie filmów na płytach DVD, w wersji przeznaczonej do wypożyczenia, będzie od strony prawnej najbezpieczniejszym rozwiązaniem.

Sara Dobrzańska

Link do źródła:
<http://legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/szukaj/2039,wypozyczanie-filmow-w-bibliotece>,
[dostęp 1.03.2017].

WPROWADZENIE MUZYKI NA RYNEK

Komponuję muzykę oraz piszę teksty. Chciałbym wprowadzić moją muzykę na rynek. Co powinienem zrobić krok po kroku, aby działać zgodnie z prawem.

Z uwagi na profil działalności Fundacji Legalna Kultura, poniżej udzielimy odpowiedzi w zakresie dotyczącym ochrony własności intelektualnej, tj. ochrony utworów muzycznych w granicach wynikających z prawa autorskiego. Ochrona utworu muzycz-

nego przysługuje autorowi od chwili stworzenia dzieła (ustalenia go, np. nagrania lub publicznego wykonania). Zatem nie są niezbędne żadne formalne działania autora (zgłaszanie, rejestrowanie dzieła) w celu objęcia utworu ochroną. Warto jednak przywrzeć się ochronie utworów, jaką proponuje dodatkowo Stowarzyszenie Autorów ZAiKS. Chcąc objąć nią utwory muzyczne swojego autorstwa, należy zostać członkiem stowarzy-

szenia lub zgłosić własne utwory w ZAiKS (nie jest wówczas wymagane członkostwo w stowarzyszeniu). Od momentu członkostwa lub zgłoszenia utworu stowarzyszenie będzie uprawnione do zawierania w imieniu swojego członka umów licencyjnych (zezwalających innym podmiotom na korzystanie z utworów), inkasowania wynagrodzenia, nadzoru nad eksploataowaniem jego dzieł oraz podejmowania wszelkich kroków prawnych w celu ochrony utworów (w tym na drodze postępowania sądowego). Przy podejmowaniu decyzji należy pamiętać, że na-

wiając współpracę z ZAiKS, zobowiązujemy się do zgłaszania wszystkich utworów swojego autorstwa – tych istniejących, ale także tych, które powstaną w przyszłości. Utwory muzyczne zgłaszane są w formie zapisu nutowego.

Agata Duniak-Majcher
aplikant radcowski

Link do źródła:

[http://legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/szukaj/2072,wprowadzenie-muzyki-na-rynek,\[dostęp 1.03.2017\]](http://legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/szukaj/2072,wprowadzenie-muzyki-na-rynek,[dostęp 1.03.2017])

ROZDAWANIE UCZNIOM FILMÓW JAKO POMOC NAUKOWA

Czy uczelnia wyższa może w ramach pomocy naukowych do egzaminu rozdawać studentom filmy w postaci kopii cyfrowych branych najprawdopodobniej z Internetu (ripy telewizyjne itp.) Całość odbywa się tak, że student przychodzi do sekretariatu i na własny dysk zgrywa film z udostępnionego przez uczelnię komputera. Filmy objęte są prawami autorskimi, nie są w domenie publicznej i nie są autorstwa uczelni. Podejrzewam, że nie zostały zgłoszone jako pomoce edukacyjne w programie nauczania.

Zgodnie z regulacją dotyczącą dozwolonego użytku publicznego, uczelnie wyższe uprawnione są do korzystania z rozpowszechnionych (udostępnionych publicznie za zgodą twórców) utworów oraz zwielokrotniania rozpowszechnionych drobnych utworów lub fragmentów większych utworów na potrzeby zilustrowania treści przekazywanych w celach dydaktycznych lub w celu prowadzenia badań naukowych. Na podstawie tej regulacji, niedopuszczalne jest udostępnianie uczniom pełnych wersji utworu. Dodatkowo, uczelnie wyższe mają także prawo:

- 1) wypożyczania, w zakresie swoich zadań statutowych, egzemplarzy utworów rozpowszechnionych,
- 2) zwielokrotniania utworów znajdujących się we własnych zbiorach w celu uzupełnienia, zachowania lub ochrony tych zbiorów,
- 3) udostępniania zbiorów dla celów badawczych lub poznawczych za pośrednictwem końcówek systemu informatycznego (terminali) znajdujących się na terenie tych jednostek (nie oznacza to upraw-

nienia ucznia do pobrania pliku, a jedynie do zapoznania się z utworem w chwili korzystania z terminala umieszczonego w danej jednostce) – jeżeli czynności te nie są dokonywane w celu osiągnięcia bezpośredniej lub pośredniej korzyści majątkowej.

Co jest niezwykle istotne – wspomniane zwielokrotnianie nie może prowadzić do zwiększenia liczby egzemplarzy utworów i powiększenia zbiorów używanych lub udostępnianych. Pomimo, że wciąż kwestią sporną w doktrynie prawa jest to, czy kopię cyfrową można uznać za egzemplarz utworu, to jednak doprowadzenie do posiadania przez każdego z uczniów kopii pełnej wersji filmu wydaje się naruszać granice dozwolonego użytku utworów. Dozwolony użytek w żadnym razie nie może naruszać normalnego korzystania z utworu lub godzić w słuszne interesy twórcy. Uczelnia w tym przypadku stosuje zabieg polegający na doprowadzeniu do tego, aby to uczniowie pobierali plik z utworem audiowizualnym, korzystając z możliwości, jakie daje dozwolony użytek osobisty. Jednak, w opisanej sytuacji, legalność takiego postępowania – udostępniania pliku oraz wymagania od uczniów, aby dany plik pobrali – budzi wątpliwości.

Agata Duniak-Majcher
aplikant radcowski

Link do źródła:

[http://legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/szukaj/2083,rozdawanie-uczniom-filmow-jako-pomoc-naukowa,\[dostęp 1.03.2017\]](http://legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/zapytaj-prawnika/szukaj/2083,rozdawanie-uczniom-filmow-jako-pomoc-naukowa,[dostęp 1.03.2017])

UCZNIOWIE ZE 135 SZKÓŁ NAUCZĄ SIĘ PROGRAMOWAĆ

Język programowania coraz częściej traktowany jest jak język obcy, którego warto się dziś uczyć. Na fali tego zainteresowania powstał program Fundacji Orange, #SuperKoderzy. Uczymy języka przyszłości – programowania. Właśnie zakończono nabór na rok szkolny 2017/2018, podczas którego wyłoniono 135 szkół z całej Polski.

W nowym roku szkolnym do nauki programowania przystąpi 11 szkół z województwa śląskiego:

- Prywatna Szkoła Podstawowa nr 5 Twoja Przyszłość w Sosnowcu
- Szkoła Podstawowa nr 43 w Stolarzowicach
- Szkoła Podstawowa im. Powstańców Śląskich w Nędzy
- Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Lubczy
- Społeczna Szkoła Podstawowa im. J. Kukuczki w Rybniku
- Szkoła Podstawowa nr 1 im. J. Korczaka w Chorzowie
- Szkoła Podstawowa nr 27 im. W. Szafera w Katowicach
- Zespół Szkolno-Przedszkolny w Parzymiach
- Szkoła Podstawowa nr 1 im. Zdobywców Przestworzy w Częstochowie

- Dwujęzyczna Szkoła Podstawowa „Primary Steps” w Bielsku-Białej
- Szkoła Podstawowa nr 8 w Cieszynie

Program #SuperKoderzy uczy dzieci w wieku 9–12 lat podstaw programowania i robotyki. Nauka odbywa się nie tylko na informatyce, ale również na lekcjach przyrody, historii, matematyki, języka polskiego, angielskiego, muzyki i techniki. Podczas zajęć dzieci uczą się między innymi jak samodzielnie zaprogramować grę, stworzyć pianino z bananów, zbudować robota lub stację pogodową.

– Szkoły, które dopiero rozpoczynają swoją przygodę z kodowaniem otrzymają granty na zakup sprzętu i pomocy dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia zajęć. Zapewniamy także dwóm nauczycielom z każdej szkoły profesjonalne szkolenie, które przygotowuje ich do prowadzenia zajęć oraz wsparcie doświadczonych trenerów przez cały czas trwania programu – mówi Monika Wrońska z Fundacji Orange – Z programem trafiamy nie tylko do dużych miast, ale też do małych miejscowości, bo programować można przecież wszędzie – dodaje.

**Inf. ze strony
organizatora programu
Fundacji Orange
www.superkoderzy.pl**

WOM CZĘSTOCHOWA

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

tel. 34 360 60 04
faks 34 360 62 39
womczest.edu.pl



Śląskie.

al. Jana Pawła II 126/130
42-200 Częstochowa
info@womczest.edu.pl

Publiczna placówka doskonalenia nauczycieli prowadzona przez Województwo Śląskie akredytowana przez Śląskiego Kuratora Oświaty



Wojewódzka Placówka Doskonalenia Nauczycieli

OFERTA EDUKACYJNA DLA SZKÓŁ I PLACÓWEK

- roczne wspomaganie rozwoju szkół i placówek
- szkolenia rad pedagogicznych
- działania wspierające szkołę/placówkę adresowane do rodziców i uczniów

DOSKONALENIE KADRY OŚWIATOWEJ

- konferencje, kongresy
- seminaria, warsztaty
- wideokonferencje, wykłady
- szkolenia (stacjonarne, online, mieszane)
- konsultacje indywidualne
- doradztwo metodyczne
- sieci współpracy i samokształcenia
- kursy doskonalące
- kursy kwalifikacyjne

UPOWSZECHNIANIE PRZYKŁADÓW DOBREJ PRAKTYKI

PUBLIKACJA OTWARTYCH ZASOBÓW EDUKACYJNYCH

PROJEKTY

- regionalne
- ogólnopolskie
- europejskie

WOJEWÓDZKIE KONKURSY PRZEDMIOTOWE

KONKURSY TEMATYCZNE DLA NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

INFORMACJA PEDAGOGICZNA

BADANIA I ANALIZY EDUKACYJNE

WSPÓŁPRACA Z PODMIOTAMI DZIAŁAJĄCYMI NA RZECZ EDUKACJI



Publiczna Biblioteka Pedagogiczna z filiami w: Kłobucku, Lelowie Lublińcu, Myszkowie

WARSZTAT INFORMACYJNO- -BIBLIOGRAFICZNY

- zbiory
 - książki
 - czasopisma
 - multimedia
- katalogi online
 - książki
 - multimedia
 - artykuły z czasopism
 - regionalia
 - uroczystości szkolne
- Prawo w oświacie
- Webowa biblioteka
- Zestawienia bibliograficzne

ZAJĘCIA EDUKACYJNE

- edukacja czytelnicza i medialna,
- biblioterapia
- bezpieczeństwo w Internecie
- edukacja filmowa i dziennikarska
- projekty edukacyjne
- Cała Polska czyta dzieciom
- konkursy i spotkania czytelnicze
- wystawy okolicznościowe

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI BIBLIOTEKARZY

- konferencje
- warsztaty
- seminaria
- wideokonferencje
- sieci współpracy i samokształcenia
- konsultacje indywidualne



Wydawnictwo RODN „WOM”

„CZĘSTOCHOWSKI BIULETYN OŚWIATOWY”

czasopismo edukacyjne
adresowane głównie
do nauczycieli i osób
związanych z oświatą
wydawane kwartalnie:

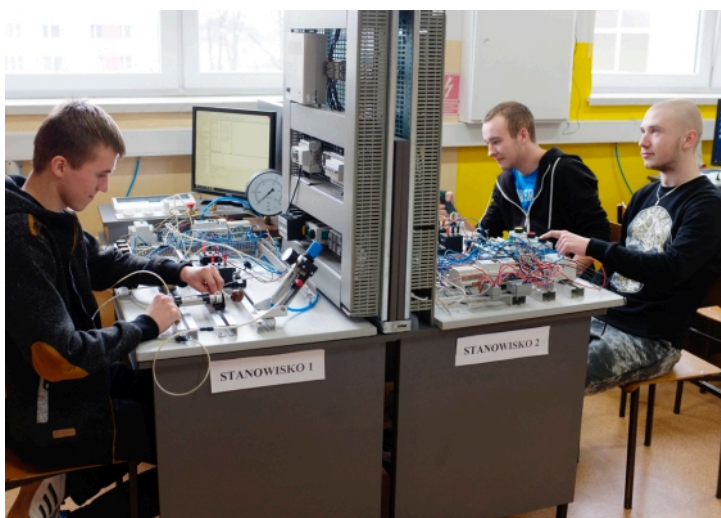
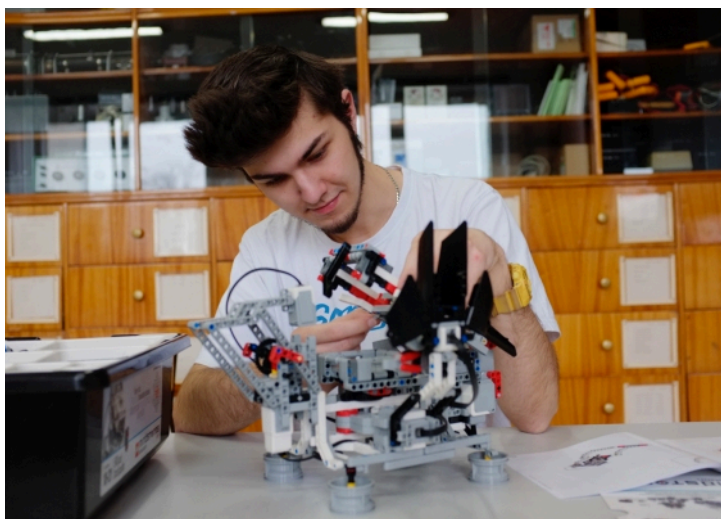
- w formie papierowej
- w formie plików PDF
na stronie internetowej ośrodka

DZIAŁALNOŚĆ WYDAWNICZO-POLIGRAFICZNA

- skład i łamanie tekstu
- przygotowanie do druku
- druk cyfrowy

WSPÓŁPRACA Z PLACÓWKAMI OŚWIATOWYMI

- karty indywidualne dla poradni psychologiczno-pedagogicznych
- druki i rewersy dla bibliotek
- dyplomy
- druki okolicznościowe



Zdjęcia z archiwum
Zespołu Szkół im. B. Prusa
w Częstochowie.