

3
(133)
2024



Województwo
Śląskie

CZĘSTOCHOWSKI BIULETYN OŚWIATOWY

KWARTALNIK REGIONALNEGO OŚRODKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI „WOM” W CZĘSTOCHOWIE



W numerze:

- Ekoprzedszkolaki to my!
Z ekologią przez cały rok 79
- Nauka języka obcego z piosenką w tle 26
- Dziecko wysoko wrażliwe (DWW) w przedszkolu 32
- Metody aktywizujące w edukacji zintegrowanej 67



Zdjęcia z artykułu Izabeli Witek
„Elementy muzykoterapii działaniem innowacyjnym w szkole i przedszkolu”, s. 38.



Zdjęcia z artykułu Marka Czarnotęskiego
„Beskid Niski w obiektywie Jurajskiego Fotoklubu - wystawa w PBP RODN „WOM” w Częstochowie”, s. 54.



Zdjęcia z artykułu Anety Przybyłowicz i Ernesta Pidzika
„IV Powiatowy Konkurs Plastyczny pt. *Mój Ekslibris – herb rodziny* – podsumowanie”, s. 63.

Spis treści

A. Żurek – Słowo wstępne	3
--------------------------------	---

PRZYKŁADY DOBREJ PRAKTYKI

A. Żurek – Zaproszenie do współpracy	4
--	---

FORUM NAUCZYCIELI-KONSULTANTÓW

A. Grudzińska – Ad fontes! Powrót do klasycznych źródeł w XXI wieku. O genezie i zasadach edukacji klasycznej oraz jej wartości dla współczesnej edukacji.....	5
M. Lipska – How English teachers may help students cope with exam stress	9
J. Mielczarek – Rola i zadania mentora w nowym systemie awansu zawodowego nauczycieli	12
K. Wąsowicz – Edukacja zdrowotna w szkole – potrzeby, wyzwania, planowane zmiany	14
A. Żurek – Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole zadaniem każdego nauczyciela. Prawo do edukacji dla wszystkich, uwzględniające indywidualność i różnorodność osób – Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Artykuł 7 i 24)	17

FORUM NAUCZYCIELI-DORADCÓW METODYCZNYCH

J. Biczak – „Nie jesteśmy w stanie być idealnymi rodzicami. Ale możemy być wystarczająco dobrzy dla naszych dzieci” – Donald Winnicott	20
B. Wilk-Zatońska – Analiza kłamstwa na podstawie fabuły powieści poetyckiej Adama Mickiewicza „Konrad Wallenrod”	22
E. Majchrzak – Nauka języka obcego z piosenką w tle	26
J. Milejska-Cień – Praca z lekturownikiem na lekcji języka polskiego w szkole podstawowej – innowacja metodyczna	29
dr A. Leszcz-Krysiak – Dziecko wysoko wrażliwe (DWW) w przedszkolu	32
R. Pruska – Od innowacji metodycznej do klasy patronackiej w Zespole Szkół Zawodowych w Lublińcu	36
I. Witek – Elementy muzykoterapii działaniem innowacyjnym w szkole i przedszkolu	38
J. Żmudziński – Uczeń z doświadczeniem migracji w naszej szkole	45

FORUM BIBLIOTEK I BIBLIOTEKARZY

dr A. Arkabus – Współpraca Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie i Stowarzyszenia Wikimedia Polska w zakresie promowania otwartej edukacji	48
--	----

Częstochowski Biuletyn Oświatowy

nr 3 (133) 2024



Regionalny Ośrodek
Dokształcania Nauczycieli
„WOM” w Częstochowie

Częstochowa 2024

A. Dąbrowska, A. Hiller, dr R. Sowada – „Nasza Europa” – relacja z maratonu czytelniczego	51
M. Czarnołęski – Beskid Niski w obiektywie Jurajskiego Fotoklubu – wystawa w PBP RODN „WOM” w Częstochowie	54
A. Przybyłowicz, E. Pidzik – IV Powiatowy Konkurs Plastyczny pt. „Mój ekslibris – herb rodziny” – podsumowanie	63

EDUKACJA W TEORII I PRAKTYCE

Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna

K. Opoka – Metody aktywizujące w edukacji zintegrowanej	67
M. Romanowska, A. Kot, J. Górka – Ekoprzed-szkolaki to my! Z ekologią przez cały rok	79

Edukacja językowa

M. Miśkiewicz – Be First To Translate...: Five challenging contests for young talented translators ...	84
M. Rabęda – Spotkania uczniów z językiem niemieckim na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie	89

Edukacja kulturalna

dr J. Bochaczek-Trąbska – Talent – Pasja – Zawód. Droga Louisa de Funèsa do aktorstwa	90
---	----

Edukacja czytelnicza i medialna

P. Rawiniś – Scenariusz lekcji bibliotecznej dla uczniów I klasy technikum. Czasopisma dla nastolatków i młodzieży – marzenia i rzeczywistość ...	95
---	----

Kształcenie zawodowe

I. Szczęsny – „Historia na talerzu”. Od kuchni okresu okupacji Polski podczas II wojny światowej do kuchni polskiej lat dziewięćdziesiątych XX w. Działania innowacyjne w szkole branżowej	98
--	----

Rubryka szkolnych specjalistów

A. Jąłowicka-Frania – Utrwalanie dźwięku przedniojęzykowo-działowego „cz” w dłuższych jednostkach strukturalnych wypowiedzi. Scenariusz zajęć logopedycznych	106
--	-----



Województwo
Śląskie

Jednostka Oświatowa
Samorządu Województwa Śląskiego

RADA PROGRAMOWA

prof. dr hab. AGNIESZKA CZAJKOWSKA
dr hab. ELŻBIETA NAPORA, prof. UJD w Częstochowie
dr hab. ARTUR ŻYWIÓLEK, prof. UJD w Częstochowie
dr hab. JOLANTA KARBOWNICZEK, prof. Akademii WSEI w Lublinie
dr hab. JAROSŁAW DURKA, prof. UK
dr SŁAWOMIR MAŚLIKOWSKI
JADWIGA MIELCZAREK
RENATA LIPNIEWSKA
ANETA ŻUREK
przewodnicząca

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Nauczyciele-konsultanci RODN „WOM” w Częstochowie
Nauczyciele-doradcy metodyczni RODN „WOM” w Częstochowie
Nauczyciele bibliotekarze PBP RODN „WOM” w Częstochowie

REDAKTOR NACZELNY
AGNIESZKA GRUDZIŃSKA

ZASTĘPCA REDAKTORA
IWONA KMIĘCIAK

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
PAWEŁ WŁODARCZYK
przewodniczący
ZBIGNIEW BURDA
JOLANTA CZARNOTA

Na okładce:
zdjęcie z artykułu
Marty Romanowskiej, Anny Kot i Jolanty Górskiej
pt. „Ekoprzed-szkolaki to my!
Z ekologią przez cały rok”

© Copyright by
Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
Częstochowa 2024

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. 219, 221
cbo.womczest.edu.pl grudzinska@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.



Szanowni Państwo,

przekazujemy w Wasze ręce kolejny numer „Częstochowskiego Biuletynu Oświatowego”, kwartalnika Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, skierowanego do nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą. W przejrzystej formie i przystępnym językiem wprowadza on czytelnika w świat edukacji. Zawiera artykuły metodyczne, teksty naukowo umocowane, przegląd wydarzeń branżowych oraz bogaty zasób przykładów dobrej praktyki.

Autorami artykułów są nauczyciele przedszkoli, wszystkich typów szkół i placówek wypowiadający się w swoich dziedzinach.

Przed współczesną oświatą stoją nieustannie nowe wyzwania wynikające ze zmian, które w perspektywie społecznej odczuwamy i w których uczestniczymy. Mamy nadzieję, że „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” jest dla Państwa źródłem służącym teoretycznym rozważaniom i refleksjom, a zarazem stanowi forum dzielenia się szeroko rozumianą praktyką zawodową.

Serdecznie zachęcamy do współpracy. Więcej informacji na ten temat znajdziecie Państwo na stronie internetowej RODN „WOM” w Częstochowie: www.womczest.edu.pl w zakładce „Zasoby edukacyjne”.

Życzę Czytelnikom inspirującej lektury, a Autorom satysfakcji płynącej z dokonywanych przemyśleń i dzielenia się ich rezultatami.

Aneta Żurek
dyrektor
RODN „WOM” w Częstochowie

Przykłady dobrej praktyki

**Szanowni Państwo,
Dyrektorzy i Nauczyciele
przedszkoli, szkół i placówek
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 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 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.

Przykładem dobrej praktyki może być dobre jakościowo, a zarazem ciekawe, atrakcyjne lub nowatorskie działanie/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, w tym doskonalenia zawodowego nauczycieli, współpracy z rodzicami, działania/przedsięwzięcia realizowanego w obszarze kształcenia lub w ramach programu wychowawczo-profilaktycznego, zakończonych projektów lub innowacji pedagogicznych. Może zawierać m.in.: narzędzia do rozpoznawania potrzeb i możliwości ucznia, programy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, 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 dzieli się Nauczyciele.

Zapraszamy do współpracy

Aneta Żurek
dyrektor
RODN „WOM” w Częstochowie

Agnieszka Grudzińska

nauczyciel-konsultant – język polski

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

AD FONTES!

POWRÓT DO KLASYCZNYCH ŹRÓDEŁ W XXI WIEKU.

O GENEZIE I ZASADACH EDUKACJI KLASYCZNEJ ORAZ JEJ WARTOŚCI DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

W roku szkolnym 2023/2024 jeden z kierunków realizacji polityki oświatowej państwa wspierał podejmowanie przez nauczycieli działań na rzecz szerszego udostępnienia kanonu i założeń edukacji klasycznej oraz sięgania do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy. Stał się niewątpliwie zachętą do bliższego przyjrzenia się idei edukacji klasycznej, jej zasadom, celom i metodom, oraz okazją do ukazania jej wartości dla edukacji XXI wieku.

Zanim wyjaśnimy pojęcie „edukacja klasyczna”, przypomnijmy sobie, co znaczy samo słowo „edukacja”. To kształcenie, nauczanie i wychowywanie, ale etymologicznie oznacza „wyprowadzanie” (łacińskie *ex duco* oznacza „wyprowadzam”), Można więc powiedzieć, że edukując, „wyprowadzamy” człowieka (ucznia). Odpowiedź na pytanie „skąd dokąd” brzmi: ze stanu natury w stan kultury, zatem „edukacja klasyczna” to proces nauczania oraz wychowania, którego celem jest pełny rozwój ludzkiej natury polegający na wykształceniu takich umiejętności, które gwarantują osiągnięcie dojrzałości, a więc pozwalają człowiekowi: rozpoznawać prawdę i dobro, panować nad emocjami, być świadomym siebie (swego człowieczeństwa) wolnym i rozumnym podmiotem¹.

Edukacja klasyczna rozwija zatem człowieka jako człowieka, czyli jego rozum, wolę i uczucia, ma charakter mądrościowy, służy człowiekowi, aby spełnił się jako człowiek, podejmował mądre decyzje, wykorzystując posiadaną wiedzę i doświadczenie. Jednak żeby tak mogło się stać, „musi odkryć, kim

jest, skąd pochodzi i dokąd zmierza – musi odkryć prawdę o sobie, posiadać zdolność rozoznawania dobra i zła (moralnego) (Krapiec, 2005; Wojtyła, 2000)².” Taką definicję edukacji klasycznej zamieszcza w swoim artykule dr hab. Włodzimierz Dłubacz, prof. KUL, który zauważa także, iż współcześnie mądrość jest rozumiana niewłaściwie jako posiadanie wiedzy i wykształcenia. Owocują one użytecznością techniczną i służą zaspokajaniu ludzkich potrzeb o charakterze materialnym. Skutkuje to tym, że obecnie edukację niesłusznie sprowadzono do kształcenia intelektualnego, rezygnując w dużym stopniu z wychowania. Kim jest zatem człowiek wykształcony w rozumieniu edukacji klasycznej? To ten, „który ma prawdziwą wiedzę o całej rzeczywistości, nie tylko materialnej, ale i duchowej, to ten, który tę rzeczywistość rozumie i ceni sobie ową wiedzę, albowiem wskazuje mu ona drogę i cel życia” – odpowiada autor artykułu³. To właśnie edukacja klasyczna ma mu takiej wiedzy dostarczyć, staje się rodzajem wtajemniczenia w świat i natury, i kultury, czyli ludzkiego dorobku poznawczego.

JAK MOŻNA WIĘC OKREŚLIĆ RÓŻNICĘ MIĘDZY EDUKACJĄ KLASYCZNĄ A WSPÓŁCZESNĄ?

Edukacja klasyczna jest nastawiona przede wszystkim na wszechstronny rozwój ludzkiej natury, usprawnienie człowieka jako człowieka, czyli jego rozumu, woli i uczuć oraz wykształcenie takich umiejętności jak rozpoznawanie prawdy i dobra, panowanie nad swoją sferą emocjonalną, odpowiedzialne pojmowanie wolności. Natomiast edukacja

współczesna ma charakter utylitarny, jest wyznaczana przez wymogi rynku pracy, a więc nastawiona na praktyczność. Ludzie młodzi zwracają uwagę na to, co im ono da, jakie odniosą z niej korzyści, nie dążą do rozwoju siebie jako człowieka w całej złożoności swojej natury, gubią transcendentny cel życia.

JAKA JEST GENEZA EDUKACJI KLASYCZNEJ?

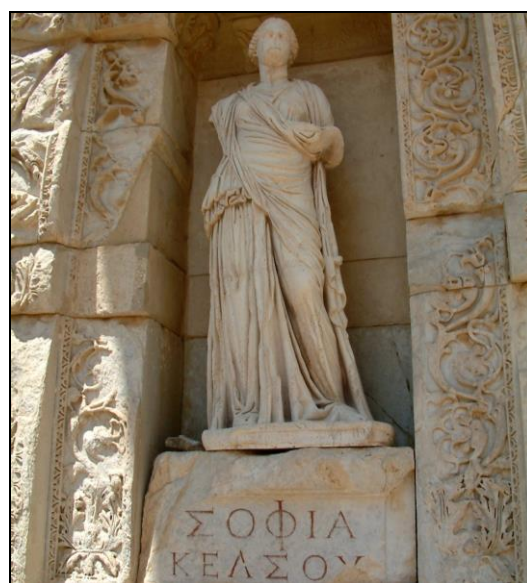
Jej sens odnajdujemy w kulturze greckiej (ateńskiej), a początki w dziełach Homera. Dzięki nim powstał wzorzec człowieka dojrzałego, mądrego, dobrego, obdarzonego cnotami, odznaczającego się rozumnością i pięknem fizycznym⁴. Taki ideał osiąga się przez odpowiednie wychowanie, dlatego też Grecy opracowali jego teorię. Stało się to w V w. przed Chrystusem, a uczynili to greccy filozofowie sofisci, układając specjalny program nauczania obejmujący gramatykę, retorykę i dialektykę. Wyodrębnili też szkolnictwo średnie i elementarne. Prof. W. Dłubacz zauważa, że do rozwoju koncepcji wychowania przyczynił się także Sokrates, wskazując na podstawową rolę dobra moralnego w ludzkim życiu. Nauczał, że byle jak żyć nie warto⁵. Sokrates stwierdził też, że wychowanie spełnia jedno z dwóch zadań: albo przygotowuje człowieka do roli władcy, albo do roli poddanego. Przygotowanie do zadań panującego dokonuje się za pośrednictwem ascezy. Królem może zostać ten, kto potrafi panować nad swoimi słabościami i ograniczeniami oraz różnymi niedogodnościami, np. głodem, brakiem snu, zimnem, gorącem itp. Stąd właśnie acsezę nazwano „sztuką królewską”. Kształcony do tak szlachetnej roli człowiek powinien nabyć również wiedzę ogólną, dającą mu podstawy rozumienia rzeczywistości w ramach późniejszych sztuk wyzwolonych. Ci, co nie posiadli tych umiejętności, przynależą do klasy niższej – poddanych. Zatem prawdziwymi królami są ci, którzy panują nad sobą oraz potrafią czytać i rozumieć otaczający świat⁶. Niestety współczesny świat zakwestionował sens ascezy, co sprzyja temu, że młody człowiek jest bardziej rozkapryszony, zestresowany, słaby charakterologicznie, a także łatwo poddający się woli innych⁷.

Z kolei uczeń Sokratesa, Platon, twierdził, że człowiek do pełnego rozwoju potrzebuje wychowania, które po pierwsze uwolni go od ulegania zmysłom, a po drugie skieruje do prawdziwej wiedzy i do Dobra jako najważniejszej wartości. Droga do owej mądrości jest filozofia, czyli umiłowanie tejże mądrości⁸. Kolejny genialny filozof, następ-

ca Platona – Arystoteles, zwrócił natomiast uwagę na to, że człowiek jest bytem o złożonej strukturze, na którą składa się i ciało, i dusza, dlatego wychowanie powinno odpowiadać takiej złożonej naturze, która ma w sobie ukryty potencjał, ale sama z siebie się nie rozwinię, potrzebuje do tego właśnie wychowania.

Prof. W. Dłubacz zauważa, że Rzymianie w dużej mierze przejęli tę koncepcję, rozdzielając jednak wychowanie (edukację) i nauczanie (doktrynę). Wychowanie pozostawili rodzinie, a nauczanie powierzyli nauczycielom (szkole). Wydzielili też nauki, których celem jest wykształcenie przeciętne (gramatyka, retoryka i dialektyka), oraz nauki dla elit, fakultatywne, takie jak arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka, nazwane artes liberales (czyli naukami wyzwolonymi, bo nie służyły zarobkowaniu)⁹.

Z taką właśnie koncepcją edukacji spotkało się chrześcijaństwo, co sprawiło, że została ona uzupełniona wymiarem nadprzyrodzonym. „Za sprawą chrześcijaństwa edukacja zyskuje więc nowy wymiar, nowe narzędzia i nowe zadania – jest otwarta na nadprzyrodzoność (na Boga i życie wieczne). Tak rodzi się klasyczna koncepcja edukacji (Wielgus, 2014)¹⁰.” Doprecyzowania koncepcji Arystotelesa dokonał św. Tomasz z Akwinu. W antropologii Arystotelesa i św. Tomasza człowieka określa się jako jedność duchowo-cieleśną. Człowiek łączy w sobie dwie perspektywy: intelektualno-duchową i materialną. Na tych płaszczyznach rozgrywa się jego wychowanie i wykształcenie.



Personifikacja mądrości w Bibliotece Celsusa w Efezie

Źródło: https://tiny.pl/q9_sgy24, [dostęp 9.10.2024].

NA CZYM POLEGA METODA EDUKACJI KLASYCZNEJ?

Metodą edukacji klasycznej jest nauczanie i wychowanie, odwołujące się do osiągnięć myśli klasycznej – greckiej, rzymskiej i chrześcijańskiej. Edukacja ta ma swoje etapy kształcenia, określoną kolejność – od kształcenia ogólnego, podstawowego, do kształcenia specjalistycznego, zawodowego. Priorytetem jest tutaj człowiek jako osoba, a w drugiej kolejności człowiek jako specjalista. Idealem wychowawczym starożytnych Greków był człowiek moralnie piękny (*kalokagathia*) – wszechstronnie wykształcony oraz udoskonalony przez zdobywane cnoty i sprawności. Młodego człowieka uczono kolejno: czytania, pisania, logicznego myślenia oraz wyrażania swoich myśli, a także odpowiedniego zachowania się. Klasyczna metoda nauczania powstała w czasach starożytnych była sposobem nauczania opartym na siedmiu sztukach wyzwolonych (*artes liberales*). Obejmowały one trzy sztuki literackie, tzw. trivium, w którego skład wchodziły: gramatyka (poznawanie języka, jego struktury, fleksji), dialektyka (sztuka logicznego wiązania poznanych faktów, argumentowania), retoryka (sprawne wyrażanie myśli). Pozostałe cztery sztuki wyzwolone to quadrivium, czyli nauki o ilości, materii, przestrzeni: geometria, arytmetyka, astronomia i muzyka. Trivium uczyło wiedzy ogólnej, filologicznej, a quadrivium zapoznawało z ówczesną wiedzą matematyczno-przyrodniczą. Nauki te stanowiły podstawę dalszego kształcenia: prawniczego, medycznego czy teologicznego.

JAKI JEST CEL EDUKACJI KLASYCZNEJ?

Najważniejszym celem edukacji klasycznej jest sprawność umysłowa i moralna człowieka, sprawność jego rozumu i woli oraz panowanie nad emocjami. Autor artykułu „Edukacja klasyczna dziś?”, prof. Włodzisław Dłubacz, podkreśla, że w zasadzie edukacja klasyczna jest edukacją humanistyczną, gdyż ma na celu dobro całego człowieka: nie wystarczy kształcić sam intelekt, ale trzeba formować także wolę i uczucia, albowiem sam umysł nie wystarczy do bycia dobrym człowiekiem, właściwie kierującym swoim życiem¹¹. Ważne jest kształcenie i wychowanie człowieka, którego dobre postępowanie kontrolowane jest rozumem, który myśli krytycznie i twórczo, rozumie sens odkrywania prawdy, wartość uczenia się. Chodzi o to, aby rozumiał on otaczającą go rzeczywistość, myślał samodzielnie, nie pozwalał manipulować sobą, potrafił analizować

to, co się wokół niego dzieje, miał własny osąd, samodzielnie poszukiwał prawdy. W tym celu trzeba odwoływać się do wielkiej edukacyjnej tradycji europejskiej (to między innymi analiza wielkich dzieł z zakresu literatury, filozofii, historii, prawa, polityki czy teologii), aby dać uczniowi szerokie wykształcenie ogólne, podstawy do rozumienia świata, człowieka i Boga. Trzeba więc kształcić intelekt, ale on rozwijany sam nie wystarcza człowiekowi do godnego życia, dlatego powinno się jeszcze uformować wolę i wykształcić charakter. Tym celom służy właśnie budowanie tzw. cnót, czyli sprawności intelektualnych i moralnych.



*Szkola ateńska, fresk Rafaela
znajdujący się w Pałacu Apostolskim*

Źródło: <https://tiny.pl/5ys1v5kq>, [dostęp 9.10.2024].

JAK KSZTAŁCIĆ WOLĘ I CHARAKTER ZGODNIE Z ZASADAMI EDUKACJI KLASYCZNEJ?

Kształtowanie sprawności moralnych (cnót) jest podstawą klasycznego wychowania, bowiem charakter to zespół cnót, cnota zaś to gotowość i łatwość dobrego postępowania w różnych wymiarach naszego życia. Tym różni się od kompetencji czy nawyków). Podstawowym celem nauczania powinno być zdobycie mądrości, która jest szczególnym rodzajem wiedzy i ma rangę nadrzędną w stosunku do innych sprawności umysłu. Wszechstronnie wykształcony umysł winien być wspierany mocnym charakterem, który pomoże wytrwać przy poznanej prawdzie i dobru. Aby to osiągnąć, trzeba zmierzać do opanowania woli, uczuć i popędów poprzez kształcenie cnót obyczajowych: sprawiedliwości, wstrzemięźliwości, męstwa. „Woźnicą cnót” jest jednak roztropność¹², którą należy określić jako umiejętność działania i kierowania własnym życiem. Można też wyróżnić trzy cnoty jej pokrewne: rozważę, która usprawnia do dobrego namysłu, oraz rozsądek i przytomność umysłu, dokonujące osądu nad daną rzeczą. Roztropność wskazuje cel cnotom obyczajowym, np. cnota spra-

wiedliwości ukierunkowuje wolę człowieka na dobro i obowiązki konieczne do spełnienia względem np. ojczyzny i rodziny. Kształcenie woli powinno być uzupełniane dążeniem do panowania nad strachem (męstwo) oraz nad poszukiwaniem przyjemności (umiarkowanie). Wszystkie te cnoty odgrywają istotną rolę w kształtowaniu mocnego szkieletu moralnego człowieka.

Starożytny klasyczny model edukacji zwracał też szczególną uwagę na usprawnianie ciała, dlatego wychowaniu fizycznemu nadawał priorytetowe znaczenie. Zadaniem wychowania fizycznego jest hartowanie ciała, by wspomagało rozwój duchowy młodzieży. Kształcenie charakteru człowieka dopełniają cnoty teologiczne, takie jak wiara, nadzieja i miłość.

Wymienione powyżej cnoty wzajemnie się uzupełniają (św. Grzegorz, św. Augustyn). Tak jak trudno sobie wyobrazić grzeczność bez łagodności (opanowuje gniew), tak trudno zbudować męstwo bez sprawiedliwości, czy umiarkowanie bez roztropności. Można więc stwierdzić, że są skazane na ciągłą „współpracę”, są jakby naczyniami połączonymi. Edukacja klasyczna stworzyła też schemat kształtowania sprawności moralnych człowieka. Był on oparty na trzech filarach: kształtowaniu przyzwyczajzeń, uświadamianiu znaczenia danego działania i otwieraniu na motywację duchową.

JAKA JEST ROLA NAUCZYCIELA W EDUKACJI KLASYCZNEJ?

W tej metodzie ogromną rolę odgrywa nauczyciel jako mistrz i przewodnik w dziedzinie wiedzy. Mistrz przekazuje wiedzę, jest swoistym autorytetem i wzorem, w ten sposób formuje umysł i wolę oraz uczucia ucznia. Nauczyciel jest przewodnikiem, który pokazuje drogę dochodzenia do prawdy, dlatego powinno się podkreślać autorytet nauczyciela i racjonalnego myślenia. Prof. Dłubacz podkreśla, że „wszelkie reformy edukacji należy rozpoczynać nie od programów, tylko od kształcenia nauczycieli, a kształcić ich winny najlepsze uniwersytety¹³.”

JAK WYGLĄDA EDUKACJA KLASYCZNA DZISIAJ?

Czy można dziś wrócić do klasycznego nauczania i wychowania? Jest ono w pewien sposób obecne we współczesnej szkole. Zachowano przede wszystkim jego strukturę – podział na szkołę podstawową, szkołę średnią i szkołę wyższą. Zmienił się jednak cel kształcenia – z teoretycznego na praktyczny. Zmienił się także kontekst kulturowy. Dawniej były nim światopogląd chrześ-

cijański i kultura chrześcijańska, dzisiaj jest to światopogląd naturalistyczny i cywilizacja techniczna, co nie sprzyja edukacji rozumianej klasycznie – edukacji humanistycznej¹⁴. Zmieniły się także metody kształcenia: w edukacji klasycznej akcent kładziono na pracę uczniów pod kierunkiem nauczyciela i odwoływano się do tekstów klasycznych, ucząc ich analizy, myślenia i rozumienia, a dzisiaj uczeń poznaje i zapamiętuje ogromną liczbę informacji z różnych przedmiotów. Edukację rozumie się więc jako kształcenie intelektu z pominięciem woli i uczuć oraz wychowywania – zauważa prof. W. Dłubacz¹⁵. Zmieniła się też koncepcja człowieka. Jest on postrzegany jako element przyrody skazany na doczesność, bez osadzenia w transcendencji, dlatego kształcenie ukierunkowano na rozwój człowieka jako tego, który przekształca świat przyrody i podporządkowuje go sobie. Człowiek ma tworzyć (produkować) i do tego się go przygotowuje. A więc nastąpiła zmiana akcentów i celu. W klasycznej edukacji chodziło o uszlachetnianie człowieka jako człowieka, ważne było poznanie prawdy dla niej samej, natomiast w edukacji współczesnej położono nacisk na użyteczność, na panowanie nad przyrodą. Efektem takiej „edukacji” jest niemożność zrozumienia otaczającej rzeczywistości, przyczyn i konsekwencji różnych zjawisk życia społecznego. W ten sposób człowiek staje się niezdolny do sformułowania niezależnego sądu w danej sprawie, nie umie docierać do istoty rzeczy, potrafi jedynie opierać się na zasłyszanych opiniach, uznając je za swoje.

Lekarstwem na przekazywanie tylko wiedzy pozornej może stać się powrót do kształcenia klasycznego w formie dopasowanej do współczesnej edukacji. Dzięki temu młode pokolenie będzie rozumiało rzeczywistość i nie da sobą manipulować. Takie klasyczne podejście do nauczania nie wyklucza praktycznego przygotowania do życia, te dwa aspekty edukacji można ze sobą połączyć.

W podsumowaniu swojego artykułu filozof klasyczny, prof. Włodzimierz Dłubacz stwierdza: „Tradycja edukacji klasycznej zawiera rozwiązania ponadczasowe, aktualne, niezmiennie; uczy zwłaszcza tego, jak żyć, żeby dobrze przeżyć życie, żeby brać za swe życie odpowiedzialność, żeby odkryć sens tego życia. Dla człowieka bardzo ważna jest wiedza o tym, jak żyć po ludzku. W wielkiej tradycji europejskiej, klasycznej zadaje się pytania, jak żyć dobrze, po co i dlaczego tak

właśnie należy żyć. Co to w ogóle znaczy dobrze przeżyć swoje życie? Są to zasadnicze pytania, stawiane przez człowieka od zawsze. Są to kwestie pierwsze i podstawowe, nad którymi trzeba się zastanawiać, a ułatwia nam tę refleksję wielkie dziedzictwo minionych wieków¹⁶.”

Agnieszka Grudzińska

Przypisy:

- ¹ W. Dłubacz, *Edukacja klasyczna dziś? Istota i geneza, struktura i metoda, cel*, [w:] *Edukacja* 2022, 4, s. 9–19.
- ² W. Dłubacz, op. cit., s. 10.
- ³ Ibidem, s. 10.
- ⁴ Ibidem, s. 10.
- ⁵ Ibidem, s. 11.
- ⁶ <https://www.edukacja-klasyczna.pl/krotki-przewodnik-po-edukacji-klasycznej>, [dostęp 2.10.2024].
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ W. Dłubacz, op. cit., s. 11.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ Ibidem.
- ¹¹ W. Dłubacz, op. cit., s. 12.

- ¹² <https://www.edukacja-klasyczna.pl/klasyczny-ideal-wychowania-cz-ii>, [dostęp 2.10.2024].
- ¹³ W. Dłubacz, op. cit., s. 12.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ W. Dłubacz, op. cit., s. 15.
- ¹⁶ Ibidem.

Bibliografia:

- W. Dłubacz, *Edukacja klasyczna dziś? Istota i geneza, struktura i metoda, cel*, [w:] *Edukacja* 2022, 4, s. 9–19.
- <https://www.edukacja-klasyczna.pl/klasyczny-ideal-wychowania-cz-ii>, [dostęp 2.10.2024].
- Edukacja klasyczna i dziedzictwo cywilizacyjne Europy na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Elementy retoryki, filozofii, literatury i języka łacińskiego*. – Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej (wom.edu.pl), [dostęp 2.10.2024].
- <https://festiwalnaukiklasycznej.pl/#program>, [dostęp 2.10.2024].
- <https://mcdn.edu.pl/ad-fontes-czyli-o-edukacji-klasycznej-w-ujeciu-miedzyprzedmiotowym/>, [dostęp 2.10.2024].
- https://www.ablison.com/pl/plusy-i-minusy-edukacji-klasycznej/?expand_article=1, [dostęp 2.10.2024].

Marta Lipska

nauczyciel-konsultant – język angielski

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

HOW ENGLISH TEACHERS MAY HELP STUDENTS COPE WITH EXAM STRESS

In today's rapidly evolving world, the life of students has become more intricate than ever before. Pressure to do well in tests can be quite a burden and may affect their health, both mental and physical. It's normal to feel nervous about various forms of exams. Stress is our body's natural response to pressure. It can help us concentrate and get things done, but sometimes it can overwhelm us. It's important for kids to realise that exam stress can affect anyone, regardless of age, intelligence or social status.

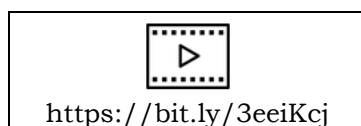
It is advisable for teachers to guide students how to deal with stress and test anxiety. Teachers of foreign languages may do it by sliding such content into language tasks. Lessons like this might provide young people with valuable skills for a lifetime. While working on linguistic skills, students additionally learn to shape their resilience, adaptability, and emotional intelligence, the qualities that enable them to survive emergencies and face challenges successfully. What's more, students focus on practicing stress relievers without realising that they are actually learning the language.

This article presents some activities for teaching students how to deal with anxiety before and during tests and big exams. Having learnt these coping skills, students will have solid tools for the future adult life.

Lead-in

It's normal to feel a little nervous before a big test. But if you often feel really uncomfortable, you might have test anxiety. This can happen to anyone because your body thinks that the test is dangerous and gets ready to fight or run away. Learn some ideas that will help you cope with exam stress or test anxiety!

Watch the film and read the note below. Then do the exercise.



STRATEGIES TO COPE WITH EXAM STRESS

During the Exam

1. Learn to calm yourself down

During an exam, there are a number of things you can do to stay calm.

If you are feeling nervous, close your eyes and breathe deeply. This will physically calm you down.

Imagine yourself standing in a relaxing place.

Remember the power of positive thinking – **tell yourself:**

I can do this!

I've got this!

I don't have to be perfect! I just have to try my best.

2. Be strategic

Keep an eye on the clock and prioritise your approach:

1) maybe start with some easy questions to get warmed up

2) or perhaps start with the harder ones or questions that are worth the most marks.

If you are short on time, stick to the questions that you are confident with so you can collect safe points.

3. Stay positive

Instead of panicking because you can't answer every single question fully, **focus on using the knowledge you really have.** You might not get full marks, but you will at least get some.

You can only do your best. Don't put pressure on yourself to do more than that.

4. Annotate your question paper

If it's hard to understand a question, **make some notes. Underline key words,** write down ideas etc. This will get your thoughts flowing before you actually put pen to paper for your answer.

5. Stay focused

Don't worry about what is happening around you, what others might be doing, or any other thoughts that might creep into your mind. Stay focused on yourself and on your exam.

After the exam, don't think about it any more. Instead of worrying, try to relax and do something fun.

Be glad that the exam is over.

Based on: 10 Tips to Stay Calm on Exam Day, <https://www.oool.co.uk/blog/10-tips-to-stay-calm-on-exam-day/>, (access date: 12.04.2024).

(Option for average learners)

Exe: Complete the gaps

1. If you are feeling anxious during an exam, _____ your eyes and _____ deeply.
2. Imagine yourself standing in _____.
3. Tell yourself positive things like „I can _____”, „I've _____”, or „I _____ to be perfect! I just have to _____ my _____.”
4. Start with _____ questions. (your own strategy).
5. Don't panic that you don't know everything – _____ on the things you really know.
6. _____ pay attention to what others are doing – there's only you and your exam paper.
7. After the exam, _____ think about it any more. Instead of worrying, try to relax and do something fun. Be glad that the exam is over.

(Option 1 for weak learners)

Exe: Circle the right answer to each question

1. **What should you do if you feel nervous during the exam?**
 - A. Close your eyes and take deep breaths
 - B. Imagine yourself on a rollercoaster
 - C. Tell the teacher you are not ready
 - D. Focus on what your classmates are doing
2. **What is the best thing to do when you have limited time in the exam?**
 - A. Try to answer every question
 - B. Start with the hardest questions first
 - C. Answer the questions you feel sure about
 - D. Focus on the questions worth the most points
3. **What should you do if you can't fully answer every question?**
 - A. Worry that you won't get good marks
 - B. Use the knowledge you do have
 - C. Try to get full marks on every question
 - D. Push yourself to do more than you can
4. **What can you do if you don't understand a question?**
 - A. Make notes, underline key words
 - B. Skip the question and move on
 - C. Ask the teacher for help
 - D. Think about the question for a long time
5. **What is the best thing to do after the exam is over?**
 - A. Keep thinking about how you did
 - B. Relax and do something fun
 - C. Discuss the exam with your friends all day long
 - D. Figure out what you could have done better

Correct answers: 1. a 2. c 3. b 4. a 5. b

(Option 2 for weak learners)

Exe: Match these halves! Write the correct letter a-h in the space.

Left:

- ___ 1. If you are short on time,
- ___ 2. Maybe start with some
- ___ 3. Don't panic if you can't answer every single question fully but try to
- ___ 4. Concentrate on
- ___ 5. If you are feeling nervous,
- ___ 6. Imagine yourself standing in
- ___ 7. Remember the power of positive thinking – tell yourself:
- ___ 8. After the exam,

Right:

- a. don't think about it any more.
- b. use the knowledge that you really have.
- c. I can do this!
- d. close your eyes and breathe deeply.
- e. easy questions to get warmed up.
- f. yourself and on your exam.
- g. a relaxing place.
- h. answer the questions that you know. This is a good way to get some points.

Correct answers: 1. h 2. e 3. b. 4. f 5. d 6. g 7. c 8. a

(Option for gifted learners)
(the same task as for average learners + open questions)

1. What can you do to calm yourself down during the exam?
2. What is positive self-talk?

Correct answers:

1. You can close your eyes, breathe deeply, and imagine standing in a relaxing place.
2. It's saying or thinking things to yourself to improve your mood, such as "You can do it" or "I don't have to be perfect, I just have to try my best".

Post-listening/reading:

1. Ask your students to close their eyes and take a few deep breaths. Then, instruct them to imagine themselves in a calming and relaxing place. After a minute ask them to share with a partner what they imagined and how it made them feel.
2. Play the film to your students: <https://biteable.com/watch/2979443/d07dba9fa31e3b53042903468f7cbe0d>

Teachers' role is to support students' development in its every aspect: not only linguistic and intellectual but also emotional. We can do it by sliding in our teaching materials some prevention activities concerning children's and teenagers' problems, one of which is definitely the notorious exam stress. Not only do we help them keep calmer and stay healthier, but we also let them take advantage of the foreign language without much realising the learning process; students focus on practicing stress relievers rather than on learning the language. With time it will become automatic to ease tension quickly wherever they are and whenever they need.

Marta Lipska

Netografia:

Exam stress <https://www.youngminds.org.uk/young-person/coping-with-life/exam-stress/>,
[access date: 17.04.2024].

Jadwiga Mielczarek

nauczyciel-konsultant – wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna
Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

ROLA I ZADANIA MENTORA W NOWYM SYSTEMIE AWANSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Od 1 września 2022 r. obowiązuje nowa koncepcja awansu zawodowego nauczycieli, która jest regulowana ustawą z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 r., poz. 1730 ze zm.) oraz rozporządzeniem MEiN z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2022 r., poz. 1914).

Głównym celem ustawy jest zmiana systemu awansu i oceny pracy nauczycieli. Ustawa przewiduje dwa stopnie awansu zawodowego: nauczyciela mianowanego oraz nauczyciela dyplomowanego i likwiduje stopnie nauczyciela stażysty i kontraktowego. Nauczyciel ubiegający się o stopień nauczyciela mianowanego (art. 9a, ust. 2) według nowych przepisów posiada status nauczyciela początkującego (nie jest to stopień awan-

su zawodowego) i odbywa przygotowanie do zawodu nauczyciela w wymiarze 3 lat i 9 miesięcy (art. 9ca, ust. 1) lub w wymiarze skróconym do 2 lat i 9 miesięcy, gdy posiada stopień naukowy lub przed nawiązaniem stosunku pracy w szkole w Rzeczypospolitej Polskiej prowadził zajęcia w szkole za granicą (art. 9ca, ust. 2). Stopień nauczyciela mianowanego ma być pierwszym stopniem awansu zawodowego. W nowym systemie awansu zawodowego nauczycieli pojawiła się także nowa funkcja – mentor. Nauczycielowi odbywającemu przygotowanie do zawodu nauczyciela dyrektor szkoły przydziela mentora (art. 9ca, ust. 11).

Podstawowym zadaniem mentora jest wspieranie początkującego nauczyciela w procesie wdrażania się do pracy w zawodzie. Mentorem może zostać nauczyciel mianowany lub dyplomowany, nie może być to nauczyciel zajmujący stanowisko kierownicze. Wyjątkiem są przedszkola, szkoły i placówki, o których mowa w art. 1, ust. 2 pkt 1a i 2 Karty Nauczyciela, czyli:

- szkoły polskie, o których mowa w art. 4 pkt 29d ustawy Prawo oświatowe, czyli szkoły i zespoły szkół przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojсковych Rzeczypospolitej Polskiej,
- publiczne przedszkola, szkoły i placówki prowadzone przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego,
- przedszkola niepubliczne, niepubliczne placówki oraz szkoły niepubliczne i niepubliczne szkoły artystyczne o uprawnieniach publicznych szkół artystycznych,
- publiczne inne formy wychowania przedszkolnego prowadzone przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego,
- niepubliczne inne formy wychowania przedszkolnego.

W wymienionych przedszkolach, szkołach i placówkach mentorem może być nauczyciel zajmujący stanowisko kierownicze, a ponadto posiadający stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

Zgodnie z art. 9ca, ust. 12 ustawy – Karta Nauczyciela zadaniem mentora jest:

- 1) wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wycho-

wawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole;

- 2) udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;
- 3) dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela;
- 4) umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie z nim tych zajęć;
- 5) obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem;
- 6) inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych.

W ust. 13. mentor jest także obowiązany poszerzać swoją wiedzę i doskonalić umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia funkcji mentora. Zadaniem mentora jest uczestniczenie w pracach komisji w drugim roku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela. Przed dokonaniem oceny pracy nauczyciel początkujący jest obowiązany przeprowadzić zajęcia w wymiarze co najmniej 1 godziny, w obecności m.in. mentora, (art. 9fa, ust. 1). Dyrektor szkoły będzie dokonywał oceny pracy nauczyciela w drugim oraz ostatnim roku odbywania przygotowania do zawodu. Ocena ta jest obowiązkowym obowiązkiem dyrektora, nauczyciel nie wnioskuję o dokonanie oceny pracy. W związku z tym opinia mentora w sprawie oceny pracy nauczyciela jest przygotowywana co najmniej dwukrotnie, ponieważ co najmniej dwukrotnie w procesie odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela lub dodatkowe przygotowanie do zawodu nauczyciela (art. 6a, pkt 5) ma ustalaną ocenę pracy – przez dyrektora szkoły. Za każdym razem przed dokonaniem takiej oceny dyrektor musi zasięgnąć opinii mentora na temat pracy nauczyciela. Mentor wyraża opinię na piśmie, w którym obowiązkowe jest uzasadnienie. Opinia mentora o nauczycielu początkującym powinna zostać przygotowana w ciągu 14 dni od dnia zawiadomienia mentora o dokonywaniu oceny pracy nauczyciela. Brak takiej opinii nie wstrzymuje procesu dokonywania oceny pracy nauczyciela, a sama opinia nie jest wiążąca, jednak niezwrócenie się do mentora o opinię lub ustalenie oceny pracy nauczyciela przed upływem terminu na przedstawienie opinii jest traktowane jako uchybienie proceduralne.

Zatem mentor pełni bardzo ważną rolę w awansie zawodowym nauczyciela odbywającego przygotowanie do zawodu. Przygotowywanie opinii o nauczycielu jest jednym z obowiązków mentora. Przepisy nie określają, że mentorem ma być nauczyciel nauczający tego samego przedmiotu czy prowadzący ten sam rodzaj zajęć, co nauczyciel początkujący.

W opinii mentor może ocenić to, jak nauczyciel prowadzi zajęcia, czy uwzględnia jego rady i wskazówki, czy wykazuje się własną inicjatywą i podejmuje wyzwania zawodowe. Opinia opracowana przez mentora może uwzględniać m.in.: planowanie i organizowanie zajęć przez nauczyciela, dobór metod i form pracy podczas prowadzonych zajęć/lekcji, sposoby osiągania zaplanowanych celów, komunikacji z dzieckiem/ucznikiem, indywidualizacji nauczania, wykorzystane pomoce, narzędzia multimedialne i informatyczne, sposób oceniania i sprawdzania postępów dokonywanych przez uczniów, doskonalenie zawodowe nauczyciela, współpracy z rodzicami. Dyrektor dokonując oceny pracy nauczyciela, odnosi się do kryteriów oceny 9 obowiązkowych i 2 z listy kryteriów do wyboru. Obowiązkowe kryteria oceny pracy nauczyciela obejmują 9 kryteriów wskazanych w rozporządzeniu, a dodatkowe kryteria oceny pracy nauczyciela obejmują 15 kryteriów wskazanych w rozporządzeniu, (§ 2, ust. 1–6; §3, ust. 1–3), roz-

porządzenie MEiN z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1822). Uważam zatem, że obowiązkiem mentora jest zapoznanie nauczyciela z kryteriami oceny, gdyż nie są one zbieżne z zakresem wymagań na stopień nauczyciela minowanego. Pełnienie funkcji mentora może być powierzone w momencie przyjęcia do naszej placówki nauczyciela początkującego, w związku z tym przed nauczycielem pełniącym tę funkcję postawiono nowe wymagania.

Jadwiga Mielczarek

Przypisy:

- Karta Nauczyciela z dnia 26.01.1982 r. – (Dz.U. z 2023 r., poz. 984 ze zm.).
Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2022 r., poz.1730).
Rozporządzenie MEiN z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022 r., poz. 1914).
Rozporządzenie MEiN z dn. 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczyciela (Dz.U. 2022 r., poz. 1822).
Kowalski M., Wysocka M., *Mentor nauczyciela w nowym systemie awansu zawodowego*, Warszawa 2023.
<https://dziennikustaw.gov.pl/DU>, [dostęp 12.06.2024].

Katarzyna Wąsowicz

nauczyciel-konsultant – wychowanie fizyczne, edukacja prozdrowotna
Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

EDUKACJA ZDROWOTNA W SZKOLE – POTRZEBY, WYZWANIA, PLANOWANE ZMIANY

W ostatnich latach dużo się mówi o potrzebie większej aktywności fizycznej w społeczeństwie i o promocji sportu w różnych środowiskach, szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Jest ku te-

mu kilka ważnych powodów. Wszechobecny dzisiaj „siedzący tryb życia” wymuszony jest często specyfiką wykonywanej pracy. Coraz mniej zawodów wymaga aktywności fizycznej w trakcie realizacji obowiązków służ-

bowych, a coraz więcej kojarzy się niestety z wielogodzinnym siedzeniem przed ekranem komputera. Jeszcze większym wyzwaniem jest problem braku aktywności wśród młodych ludzi. Wyjście na podwórko po lekcjach, spotkanie „na trzepaku” z kolegami, czy zabawa w chowanego „pod blokiem” już dawno przeszły do historii. Aktywność fizyczna „po szkole” znacznie straciła na popularności. Podwórka na osiedlach czy boiska szkolne, które przed laty były oblegane przez młodzież, dziś świecą pustkami. Nastolatki większość czasu spędzają nieaktywnie: pół dnia w szkolnych ławkach, a po lekcjach przed komputerem, telewizorem czy z telefonem w dłoni.

Nie ulega wątpliwości, że taki tryb życia może prowadzić do wielu problemów zdrowotnych, w tym otyłości, chorób serca, cukrzycy typu 2, wad postawy i innych chorób układu kostno-stawowego, a nawet niektórych rodzajów nowotworów. Aktywność fizyczna jest najmocniejszym orężem w profilaktyce tych chorób, nazywanych potocznie chorobami cywilizacyjnymi. Zapewnia też dobrostan psychospołeczny. Człowiek aktywny łatwiej nawiązuje relacje, buduje lepsze kompetencje do pracy zespołowej, jest bardziej odporny na ewentualne porażki, lepiej radzi sobie ze stresem, ogólnie ma lepsze samopoczucie i bardziej optymistycznie postrzega otaczającą go rzeczywistość. Dobrze zaplanowana i realizowana edukacja zdrowotna wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych i promocja zdrowego stylu życia, z akcentem na ruch, jest więc wielką szansą nie tylko na wydłużenie, ale też na poprawę jakości życia w naszym społeczeństwie. Edukacja zdrowotna stała się też ostatnio jednym z priorytetowych tematów wśród decyzyjnych pracowników systemu edukacji. Już od września 2025 roku w planie lekcji ma pojawić się nowy przedmiot – edukacja zdrowotna. Prace przygotowawcze trwają, a wszystkie działania prowadzone są w Ministerstwie Edukacji we współpracy z Ministerstwami: Zdrowia oraz Sportu i Turystyki. Edukacja i zdrowie należą do najważniejszych obszarów odpowiedzialności państwa, a kształtowanie postaw zaczyna się już w szkole. Dlatego też współpraca międzyresortowa w działaniach adresowanych do młodych ludzi jest tutaj w pełni uzasadniona. Nowy przedmiot ma traktować zdrowie człowieka kompleksowo, a treści w nim realizowane będą obejmowały zagadnienia zdrowia psychicznego,

fizycznego, a także kwestie zdrowego odżywiania, profilaktyki, problemu uzależnień oraz edukacji seksualnej. Edukacja zdrowotna ma zastąpić wychowanie do życia w rodzinie. Przewidziana jest dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych, a także klas I–III szkół ponadpodstawowych – liceów ogólnokształcących, techników, branżowych szkół I stopnia.

MEN z MSiT rozpoczęło już wcześniej realizację innych przedsięwzięć prozdrowotnych, które mają aktywizować i edukować dzieci i młodzież. Jest to projekt „Sportowe talenty” oraz program „Aktywna szkoła”. Ich autorzy podkreślają, że rolą szkoły jest wyposażenie uczniów w takie umiejętności ruchowe, które decydują o sprawności i codziennej aktywności, także w późniejszych latach. Celem pierwszego z przedsięwzięć jest rozpoznanie poziomu kondycji fizycznej dzieci w polskich szkołach, zebranie wyników tej diagnozy i ich analiza, w celu podjęcia działań naprawczych na poziomie szkoły i kraju. Dodatkową korzyścią jest możliwość wyszukania najbardziej utalentowanych sportowo uczniów, którym można wskazać drogę rozwoju swojego talentu. Natomiast program „Aktywna Szkoła”, to program głęboko społeczny. Z założenia ma przynosić korzyści nie tylko dzieciom i młodzieży, ale także całej społeczności lokalnej. Ma zapewnić funkcjonowanie przyszkolnych „orlików”, hal sportowych czy siłowni, także poza godzinami lekcyjnymi, w weekendy i w wakacje. Ma więc zaktywizować całe środowisko w czasie wolnym od pracy, czy nauki.

Wszystkie opisane działania są dosyć intensywne, mają charakter centralny, a w związku z tym mogą dotrzeć do dużej liczby osób i w konsekwencji znacząco wpływać na zdrowie publiczne. Działania centralne mogą też zapewnić spójność i jakość programów promocji zdrowia w całym kraju, a osoby promujące zdrowie w środowisku szkolnym mogą dysponować większymi zasobami niż pojedyncze szkoły lub nauczyciele, co pozwala na realizację bardziej kompleksowych i kosztownych pomysłów. Warto więc pomyśleć, jak skutecznie włączyć się w działania centralne i wykorzystać wsparcie tak, żeby troska o zdrowie i edukacja w tym zakresie nabrały rozpędu, a efekty były widoczne jak najszybciej, ale też utrzymywały się długo i wpływały na zdrowie i kondycję przyszłych pokoleń. Zaangażowanie nauczycieli jest tutaj fundamentalne. Mogą oni na co dzień obserwować uczniów, identyfiko-

wać ich problemy zdrowotne, behawioralne i szybko reagować, gdy jest taka potrzeba. Mają też przeważnie bliskie relacje z uczniami, dzięki czemu mogą dostosować swoje działania do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów.

Promocja zdrowia to złożone zadanie. Wymaga ono działań na wielu poziomach i z udziałem różnych osób. Współpraca jest kluczowym rozwiązaniem, gdyż pozwala na integrację różnych perspektyw, umiejętności i zasobów. Nauczyciele powinni przede wszystkim współpracować między sobą w budowaniu świadomości uczniów na temat znaczenia aktywności fizycznej dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Ważne jest, aby uczniowie byli świadomi negatywnych skutków siedzącego trybu życia i nadmiernego korzystania z elektroniki. Przekazywanie tych treści powinno być spójne i powszechne, powinno się odbywać nie tylko na lekcjach wychowania fizycznego, ale też w ramach innych przedmiotów.

Dużym zasobem w aktywizacji uczniów może być urozmaicenie zajęć ruchowych. Kluczowe są tutaj lekcje wychowania fizycznego i nauczyciel, który odpowiada za ich przebieg. Brak różnorodności doświadczeń ruchowych, czy też brak możliwości wyboru i choćby małego wpływu uczniów na tematykę zajęć, może skutecznie zniechęcić ich nie tylko do aktywności na lekcji, ale także tej pozalekcyjnej. Gry i zabawy ruchowe, zajęcia w terenie, ćwiczenia przy muzyce, elementy zajęć fitness, czy inne formy aktywności w zależności od bazy szkolnej i możliwości najbliższego środowiska, to duża szansa na to, aby lekcje były ciekawe i wciągające dla uczniów o różnych potrzebach, zainteresowaniach i stylach uczenia się. Należy też tworzyć atmosferę wzajemnego szacunku i akceptacji. Ważne jest, aby uczniowie czuli się komfortowo i pewnie podczas zajęć sportowych i mogli uczestniczyć w aktywnościach na swoim poziomie. Należy zawsze pamiętać, że uczeń, który ma przyjemne skojarzenia z lekcjami wychowania fizycznego, chętnie skorzysta z innych form aktywności proponowanych przez szkołę, a nawet inne instytucje. Co najważniejsze, taki uczeń sam będzie poszukiwał i organizował sobie aktywność, także w czasie wolnym od zajęć.

Szkoła powinna zadbać o odpowiednią infrastrukturę do uprawiania sportu, taką jak boiska sportowe, sale gimnastyczne lub

siłownię. Pamiętajmy też, że w procesie dbałości o zdrowie najważniejsza jest spontaniczna aktywność codzienna. Może warto pomyśleć, co zrobić, aby uczniowie mogli bezpiecznie dotrzeć do szkoły pieszo lub na rowerze. Szkoły mogą współpracować z samorządami lokalnymi w celu tworzenia bezpiecznych tras rowerowych i chodników. Można też wprowadzić programy, które nagradzają uczniów za aktywność fizyczną, np. zbieranie punktów za pokonywane dystanse lub udział w innych aktywnościach poza szkołą.

Niezwykle ważne jest też informowanie rodziców o korzyściach płynących z aktywności fizycznej. Dobrze by było pozyskać ich do współpracy, gdyż sama szkoła nie zapewni dziecku takiej dawki ruchu, jakiej ono potrzebuje. Według zaleceń WHO, każdy młody człowiek powinien być aktywny co najmniej 60 minut dziennie, również w sobotę, w niedzielę, czy inne dni wolne od zajęć lekcyjnych. Młodszy uczniowie są całkowicie zależni od swoich opiekunów. To oni, rodzice decydują o aktywności dziecka. Mogą w ten sposób budować trwałe nawyki związane z regularną aktywnością fizyczną lub wychować dziecko nieaktywne, preferujące siedzący tryb życia. Uwieńczeniem współpracy z rodzicami w zakresie promocji aktywności fizycznej może być wspólna organizacja wydarzeń sportowych, czy rekreacyjnych dla szeroko rozumianego środowiska szkolnego: uczniów, rodziców, nauczycieli i innych pracowników szkoły. Imprezy takie jak biegi rodzinne, pikniki sportowe lub festiwale gier mogą promować aktywność fizyczną i integrować społeczność lokalną.

Promocja aktywności fizycznej, to przede wszystkim kształtowanie postaw, dlatego nie tylko nauczyciele wychowania fizycznego, ale też innych przedmiotów, powinni być aktywni fizycznie i dawać dobry przykład swoim uczniom. Mogą dzielić się swoimi pasjami sportowymi i zachęcać uczniów do wypróbowania nowych aktywności. Ważne jest, aby wszyscy nauczyciele prezentowali pozytywne nastawienie do aktywności fizycznej i zarażali uczniów swoją energią i entuzjazmem.

Pamiętajmy, że promowanie aktywności fizycznej wśród uczniów to wyzwanie, które wymaga zaangażowania i kreatywności całego środowiska. Stosując różnorodne strategie i współpracując z rodzicami oraz społecznością, nauczyciele mogą stworzyć uczniom warunki, które sprzyjają aktywnemu

i zdrowemu stylowi życia uczniów, a tym samym odegrać ważną rolę w edukacji zdrowotnej uczniów i pomóc im w dokonywaniu zdrowych wyborów, które będą miały pozytywny wpływ na ich dorosłe życie.

Katarzyna Wąsowicz

Bibliografia:

Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia, WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf, [dostęp 9.06.2024].

Planowane zmiany w podstawie programowej Edukacja zdrowotna – Ministerstwo Zdrowia – Portal Gov.pl (www.gov.pl), [dostęp 9.06.2024].

Aneta Żurek

nauczyciel-konsultant

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W PRZEDSZKOLU I SZKOLE ZADANIEM KAŻDEGO NAUCZYCIELA

PRAWO DO EDUKACJI DLA WSZYSTKICH, UWZGLĘDNIAJĄCE INDYWIDUALNOŚĆ I RÓŻNORODNOŚĆ OSÓB – KONWENCJA O PRAWACH OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH (ARTYKUŁ 7 I 24)

W 2012 roku Polska ratyfikowała Konwencję ONZ¹ o prawach osób niepełnosprawnych, co oznacza, że jako kraj zobowiązaliśmy się do wprowadzenia włączającego modelu kształcenia, do podjęcia konkretnych działań. Właściwe rozumienie edukacji włączającej ma kluczowe znaczenie w realizowaniu jej założeń. Dzisiejsze postrzeganie edukacji włączającej uległo przeobrażeniom w odniesieniu do pierwszych lat wdrażania edukacji włączającej do polskich szkół. W pierwszych latach wdrażania edukacja włączająca kojarzona była głównie z możliwością realizacji kształcenia uczniów z orzeczeniem w szkole ogólnodostępnej. Dziś edukację włączającą należy rozumieć dużo szerzej, jako takie planowanie, organizowanie i realizowanie kształcenia, które będzie dobre, optymalne dla większości uczniów. Wdrażając w praktykę założenia edukacji włączającej, szkoła staje się dobrą szkołą dla każdego ucznia.

W Konwencji znajdują się artykuły wskazujące na nowy sposób postrzegania niepełnosprawności, np.

Artykuł 1 Konwencji – wskazujący na Model biopsychospołeczny:

*Do osób niepełnosprawnych zaliczają się osoby, z długotrwałą obniżoną **sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną**, która w interakcji z **różnymi barierami** może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami.*

To bardzo istotny aspekt patrzenia na osobę przez pryzmat jej funkcjonowania w odniesieniu do czynników środowiskowych, które w znaczący sposób wpływają na funkcjonowanie osoby. Dla przedszkola, szkoły, dla kadry pedagogicznej i niepedagogicznej jest to kluczowy punkt odniesienia do planowania i podejmowania działań wspierających.

Szczególnie w kontekście **Artykułu 24 Konwencji ONZ (Edukacja)**, wskazującego wprost na aspekt edukacyjny:

*Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią **włączający system kształcenia** umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do:*

- (a) pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych wolności i różnorodności ludzkiej,
- (b) rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości,
- (c) umożliwienia osobom niepełnosprawnym skutecznego udziału w wolnym społeczeństwie.

W świetle przedstawionych zapisów Konwencji widać ważne punkty odniesienia do planowania działań edukacyjnych istotnych do uwzględnienia przez każde przedszkole czy szkołę.

Edukacja włączająca jest więc faktem, a pytania, które są dziś bardzo istotne, to:

- Jak podnieść jakość działań inkluzyjnych? Jak budować inkluzyjną kulturę przedszkola, szkoły?
- Co sprzyja edukacji włączającej?
- Nauczyciel w edukacji włączającej, czyli kto? Czy konieczne jest przeniesienie punktu ciężkości z kompetencji instrumentalnych na rozwój osobowy nauczyciela?

W ślad za edukacją włączającą pojawiła się terminologia z nią związana. Ważne, aby wszyscy związani z edukacją mieli wspólne rozumienie stosowanych terminów i pojęć, jak chociażby:

- dziecko/uczeń ze SPE,
- grupa, klasa zróżnicowana (zróżnicowany zespół),
- dziecko/uczeń z niepełnosprawnością,
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna,
- kształcenie specjalne,
- rewalidacja,
- zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze,
- nauczanie indywidualne,
- zindywidualizowana ścieżka kształcenia,

- zindywidualizowana ścieżka realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego,
- zajęcia indywidualne,
- diagnoza/ocena funkcjonalna,
- model biopsychospołeczny,
- uniwersalne projektowanie w edukacji,
- dostępność w edukacji i nie tylko.

„Różnorodność uczniów jest normą, nauczyciel w szkole ogólnodostępnej jest nauczycielem wszystkich uczniów. Rolą nauczyciela jest wspieranie każdego ucznia w uczeniu się, nie jest to „zadanie dodatkowe”, lecz niezbędny element każdego działania”².

Jako zasadniczy element projektowania działań wspierających w edukacji włączającej jawi się postrzeganie grupy, klasy jako zróżnicowanego zespołu, który wymaga procesowego rozpoznawania przez nauczycieli potrzeb każdego dziecka, ucznia i poszukiwania sposobów i metod ich zaspokajania. Grupę, klasę zróżnicowaną tworzy każde dziecko, uczeń, w tym:

- z niestandardowymi potrzebami edukacyjnymi,
- wyposażone w różne umiejętności i wiedzę, w tym typowo szkolną,
- o różnych zainteresowaniach,
- o różnej motywacji uczenia się,
- o różnych potrzebach i możliwościach rozwojowych, edukacyjnych,
- o odmiennych preferencjach w zakresie komunikacji,
- o odmiennych stylach uczenia się i rodzajach inteligencji,
- zagrożone niedostosowaniem społecznym,
- z mniejszości narodowych,
- szczególnie uzdolnione.

Warto zadać sobie również pytanie: **Jaki jest cel edukacji? Jakiej szkoły chcemy? Co jest efektem końcowym edukacji?**

Czy uświadamiamy sobie, że jest to przygotowanie do życia w zróżnicowanym świecie, w zgodzie z zasadami demokracji i poszanowania praw człowieka, akceptacja różnorodności (wspieranie indywidualności). Zawsze powinniśmy pamiętać o poszanowaniu praw każdego dziecka, ucznia, poszukiwać sposobów, aby każde dziecko, uczeń czuło się dobrze w naszym przedszkolu, szkole.

Tak rozumiejąc cel edukacji, widzimy, jak ważne są założenia edukacji włączającej

jako edukacji dobrej dla każdego ucznia. W perspektywie jej wdrażania i podnoszenia jakości kluczowe jawią się więc podstawowe strategie, w oparciu o które powinny być realizowane założenia edukacji dobrej dla każdego dziecka, ucznia. Zaliczyć do nich należy:

- pracę na zasobach, czyli pomoc dziecku, uczniowi w rozpoznawaniu jego mocnych stron, zasobów, uzdolnień, zainteresowań,
- rozpoznawanie i niwelowanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, czynników środowiskowych wpływających negatywnie na funkcjonowanie dziecka, ucznia,
- współpracę zespołową nauczycieli, specjalistów,
- budowanie i wzmacnianie relacji,
- tworzenie pozytywnego klimatu w klasie,
- nauczanie strategii metapoznawczych,
- wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- korzystanie ze wsparcia rówieśniczego,
- pracę na zróżnicowanych poziomach,
- uwzględnianie metod aktywizujących,
- współpracę z rodzicami,
- ocenianie włączające.

Podstawą i bazą każdego podejmowanego działania powinna być procesowa, zespołowo dokonywana ocena funkcjonalna, z której płynące wnioski będą ramą do planowania i podejmowania działań wspierających³.

Ocena funkcjonalna, jako kluczowy element w pracy każdego nauczyciela, w oparciu o założenia Modelu Biopsychospołecznego, to nowe podejście do rozpoznawania potrzeb każdego dziecka, ucznia. Nie jest to nowe zadanie, gdyż nauczyciele mają za zadanie rozpoznawać i zaspokajać potrzeby każdego dziecka, ucznia, jednak w odniesieniu do Modelu Psychospołecznego, bardzo istotne w ujęciu oceny funkcjonalnej staje się zespołowe rozpoznawanie czynników środowiskowych, mających wpływ na funkcjonowanie każdego dziecka, ucznia.

W takim ujęciu zespołowego podejścia do planowania i podejmowania działań wspierających, koniecznym do uwzględnienia w koncepcji funkcjonowania przedszkoli, szkół staje się budowanie inkluzyjnej kultury pracy i współpracy kadr przedszkoli, szkół.

Właściwe rozumienie i postrzeganie osób ze szczególnymi potrzebami, różnorodności, jako zasobu, będzie kluczowym elementem

budowania społeczeństwa inkluzyjnego i fundamentów do realnego włączania, a nie tylko pozornego respektowania zapisów prawa oświatowego. To ważne zadanie stoi przed każdym dyrektorem przedszkola, szkoły, aby we właściwy sposób kierować, promować i budować kulturę inkluzji w swoich placówkach. Świadomy swojej roli i odpowiedzialności w tym zakresie dyrektor, musi stale poszukiwać sposobów, działań łamiących stereotypy i sprzyjających budowaniu współpracy na rzecz inkluzji. Kolejne zadania na rzecz podnoszenia jakości edukacji włączającej stawiane przed dyrektorem to: doskonalenie kadr pedagogicznych i niepedagogicznych w obszarze pracy z zespołem zróżnicowanym i zapewnienie dostępności do edukacji dla każdego dziecka, ucznia nie tylko w wymiarze architektonicznym, przede wszystkim w wymiarze emocjonalno-społecznym i poznawczym.

Edukacja włączająca, choć od wielu lat obecna w przedszkolach, szkołach, musi podlegać stałemu monitorowaniu, podejmowaniu działań zapewniających właściwe rozumienie jej założeń oraz podnoszących jakość oddziaływań w ramach edukacji włączającej. Wielość i różnorodność potrzeb dzieci, uczniów wymaga poszukiwania optymalnych sposobów ich zaspokojenia. Tylko w ten sposób szkoła może stać się przyjaznym środowiskiem do nauki i nawiązywania relacji społecznych.

Aneta Żurek

Przypisy:

- ¹ <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/>, [dostęp 14.05.2024].
- ² E. Domagała-Zyśk, *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych; Zasady kształcenia nauczycieli do edukacji włączającej* (EASNIE 2015).
- ³ *Podręcznik Szkolnej Oceny Funkcjonalnej*, <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/d0b29e34-69b7-4431-93d6-6992e7bd9a49/content>, [dostęp 14.05.2024].

Bibliografia:

Domagała-Zyśk E., *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych; Zasady kształcenia nauczycieli do edukacji włączającej* (EASNIE 2015).

Joanna Biczak

pedagog szkolny

Szkoła Podstawowa nr 12 im. Bolesława Chrobrego w Częstochowie

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

„NIE JESTEŚMY W STANIE BYĆ IDEALNYMI RODZICAMI. ALE MOŻEMY BYĆ WYSTARCZAJĄCO DOBRZY DLA NASZYCH DZIECI” – DONALD WINNICOTT

Od 15 lutego 2024 r. obowiązują w placówkach oświatowych standardy ochrony małoletnich przed przemocą, określają one nie tylko, jak powinny wyglądać relacje w szkole, ale także obejmują kwestię szybszego reagowania w przypadku podejrzenia, że dziecko mogło paść ofiarą przemocy. 28 lipca 2023 r. Sejm uchwalił ustawę o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw tzw. „Ustawę Kamilka”. W prace nad ustawą zaangażowany był zespół Ministerstwa Sprawiedliwości, który współpracował z wieloma psychologami, instytucjami rządowymi i organizacjami społecznymi, a także ekspertami UNICEF. Przepisy weszły w życie 15.02.2024 r. Zmiany wprowadzone dzięki tej ustawie nałożyły między innymi na szkoły obowiązek skutecznej ochrony małoletnich przed różnymi formami przemocy oraz potrzebę opracowania jasnych i spójnych standardów postępowania dorosłych w sytuacjach uzasadnionego podejrzenia krzywdzenia lub krzywdzenia dzieci. „Standardy ochrony małoletnich” mają na celu budowę systemowego rozwiązania ochrony dzieci przed krzywdzeniem i zabezpieczenia ich praw.

Placówki oświatowe zostały zobowiązane do opracowania dokumentu, który określiłby między innymi zasady relacji w szkole i spo-

sób reagowania w sytuacjach uzasadnionego podejrzenia lub wiedzy o krzywdzeniu dzieci. Choć w szkołach od dawna funkcjonują procedury, zasady kultury etycznej określone w różnych regulaminach dotyczące bezpieczeństwa dzieci, można przypuszczać, że jeden, czytelny i spójny dokument nazwany często polityką ochrony małoletnich przed krzywdzeniem nie tylko przypomni dorosłym moralny i zawodowy obowiązek reagowania na krzywdę dzieci, ale przede wszystkim uwrażliwi na sygnały świadczące o tym, że dziecku dzieje się krzywda. Wprowadzanie standardów do szkół sprzyjać ma budowaniu przyjaznej (bezpiecznej) atmosfery w szkole, w której dorośli nie są obojętni, a uczniowie wiedzą, że nauczyciele nie tylko uczą, ale także pomagają, wspierają i reagują, kiedy uczniowi dzieje się krzywda.

Szkolny dokument określający standardy ochrony małoletnich skierowany jest do całej społeczności szkolnej. Dokument zawiera między innymi procedury, które wskazują krok po kroku, jakie działanie należy podjąć w sytuacji uzasadnionego podejrzenia krzywdzenia lub krzywdzenia dziecka ze strony personelu szkoły, członków rodziny, rówieśników i osób trzecich. Jego opracowanie było pierwszym etapem pracy, w którą zaangażowani zostali nie tylko pracownicy

szkoły, ale także rodzice i uczniowie. Wiele szkoleń organizowanych między innymi w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie miało na celu przypomnienie i utrwalenie zainteresowanym nauczycielom i radom pedagogicznym niezbędnej wiedzy na temat objawów wskazujących na krzywdzenie, rodzajów przemocy i konsekwencji nieszczęśliwego, zaniedbanego dzieciństwa oraz sposobów reagowania pracowników szkoły w sytuacji podejrzenia lub wiedzy, że dziecko zostało skrzywdzone. Słowo „podejrzenie” jest szczególnie istotne w sytuacji, kiedy budzą się wątpliwości i odzywają różne stereotypowe przekonania na temat osoby krzywdzonej lub krzywdzącej, co może powstrzymać przed właściwą reakcją. Warto więc pamiętać, że uzasadnione podejrzenie dotyczące krzywdzenia dziecka jest wystarczające i zobowiązujące do reagowania.

Wdrażanie standardów ochrony małoletnich powinno wiązać się z konsultacjami i dialogiem z uczniami i rodzicami w sprawie ostatecznego kształtu rozwiązań służących chronieniu dzieci przed krzywdzeniem. Aby standardy faktycznie obowiązywały, w każdej szkole powinny być monitorowane, sprawdzane, czy, jak często i przez kogo są naruszane, czy ustalone procedury są stosowane i skuteczne, a skrzywdzone dziecko objęte pomocą i wsparciem.

Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy domowej definiuje, że przemocą wobec dziecka jest jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie, wykorzystujące przewagę fizyczną, psychiczną lub ekonomiczną, naruszające prawa lub dobra osobiste dziecka, w szczególności narażające je na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające jego godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na jego zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy.

Krzywdzenie dziecka może przybierać różne formy:

- **Przemocy fizycznej:** bicie, szarpanie, popychanie i inne rodzaje faktycznej fizycznej krzywdy lub sytuacja, w której dziecko jest nią potencjalnie zagrożone.
- **Przemocy emocjonalnej:** niezauważanie, niezaspokajanie potrzeb emocjonalnych lub nieadekwatne reagowanie na nie, a także sytuacja, gdy dziecko jest świadkiem przemocy. Warto pamiętać, że naj-

częściej pierwszy kontakt z przemocą ma dziecko, które jest właśnie świadkiem przemocy.

- **Zaniedbania:** to moim zdaniem najczęstszy i czasami dość trudny do uzasadnienia rodzaj lekceważenia potrzeb dziecka w obszarze zdrowia, edukacji (m.in. brak dopilnowania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki dziecka) odżywiania, rozwoju emocjonalnego, bezpiecznych warunków życia. Badania, wskazujące że u około 50% dzieci występuje próchnica zębów, a około 32% cierpi z powodu nadwagi sugerują na wyraźne zaniedbania oczywistych potrzeb zdrowotnych dzieci. Zaniedbywanie potrzeb dziecka, trudności w stawianiu mu granic niezbędnych do prawidłowego rozwoju może mieć także postać manipulacji dzieckiem, przypisywania mu winy, wyśmiewania go, krytykowania, narzucania swojej woli, ograniczania niezależności i samodzielności. Taki rodzaj przemocy wobec dziecka dzieje się nie tylko w rodzinach uznanych za dysfunkcyjne, ale także w tak zwanych „dobrych domach”, a dotyczyć może dzieci dobrze ubranych, czystych, odżywionych choć bardzo zaniedbanych. Najgorzej jest, jeśli taki rodzaj zaniedbywania dziecka nie jest incydentalnym zachowaniem rodziców, ale utrwalonym nawykiem wychowawczym.
- **Przemocy seksualnej:** to każda czynność seksualna (związana z kontaktem fizycznym lub bez kontaktu fizycznego) podejmowana z dzieckiem poniżej 15. r.ż.

Chcę jeszcze raz podkreślić, że przemoc może nie pozostawiać widocznego zewnętrznego śladu, ale mogą istnieć objawy w zachowaniu dziecka, sugerujące, że powstały w wyniku stosowania przemocy, co zobowiązuje szkołę do wdrożenia określonych procedur zgodnie ze standardami ochrony małoletnich przed krzywdzeniem.

Aby szkoła mogła faktycznie w pełni wdrożyć przyjęte standardy potrzeba spełnienia kilku elementarnych zasad:

1. Zintegrowanego działania całego personelu szkoły.
2. Poczucia odpowiedzialności za swoje działania.
3. Odwagi w podejmowanych trudnych decyzji.

Joanna Biczak

Bibliografia:

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej. Załącznik do obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 marca 2024 r., (Dz.U. poz. 424).

Ustawa z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw, (Dz.U. 2023 poz. 1606).

<https://www.monz.pl/Wystepowanie-prochnicy-zebow-u-dzieci-w-wieku-3-6-i-12-lat,73657,0,1.html>, [dostęp 29.06.2024].

<https://sklep.alablaboratoria.pl/centrum-wiedzy/otylosc-u-dzieci-i-mlodziezy-powazna-choroba-i-duze-wyzwanie/>, [dostęp 29.06.2024].

Beata Wilk-Zatońska

nauczyciel języka polskiego

VII Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika w Częstochowie

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

ANALIZA KŁAMSTWA NA PODSTAWIE FABUŁY POWIEŚCI POETYCKIEJ ADAMA MICKIEWICZA „KONRAD WALLENROD”

PRZEDSTAWIENIE SYTUACJI

1. Recepcja dzieła, ocena konfliktu moralnego

Wybrany przykład to historia literacka, dość dobrze znana, często spływająca głównie w interpretacji szkolnej. Chociaż w tekście utworu nie pada ani jedna wypowiedź, która mogłaby być zakwalifikowana jako kłamstwo, to cała fabuła, a i wynikająca stąd problematyka dotyczy właśnie tego zjawiska. Zachowanie głównego bohatera powieści poetyckiej Adama Mickiewicza zostało, mimo historycznej maski, szybko odczytane przez współczesnych poetów. „Słowo stało się ciałem, a *Wallenrod* – Belwederem” to hasło, tak popularne w momencie wybuchu powstania listopadowego, ukazywało wielką siłę wpływu tekstu Mickiewicza. Konflikt etyczny, odwołanie do machiawellizmu, koszty wyboru „drogi lisa” i tragizm kłamstwa oraz zdrady przejawiają się również w recepcji dokonanej przez innych wielkich twórców XIX wieku, także, jak wileński wieszcz, stojących przed dylematem wyboru między etyką a powinnościami patriotycznymi. Surowa

jest ocena postawy bohatera dokonana przez Juliusza Słowackiego:

*Wallenrodyczność czyli wallenrodyzm
Ten wiele zrobił dobrego – najwięcej!
Wprowadził pewny do zdrady metodyzm,
Z jednego zrobił zdrajców sto tysięcy.*

Metodyzm zdrady będzie więc dla autora *Beniowskiego* usprawiedliwieniem przez Mickiewicza kłamstwa, które jest podstawą fabuły utworu. Wreszcie warto uwzględnić ocenę Marii Konopnickiej, która twierdziła *Wallenrod to nie apoteoza zdrady, to jej tragizm*.

Pochylenie się nad etyczną oceną wyborów bohatera nie będzie więc zadaniem łatwym.

2. Fabuła utworu, przedstawienie sytuacji

Główny bohater to Litwin, który jako dziecko został porwany przez Krzyżaków. Celem tej zbrodni była germanizacja dziecka, które miało stać się kiedyś rycerzem. Młody bohater wychowywał się na dworze Wielkiego Mistrza Winrycha. Został tam ochrzczony oraz dorastał w wierze chrześcijańskiej i według kultury zakonu. Nadano mu imię Walter. Do wynaro-

dowienia chłopca nie dopuścił litewski lirnik i bard, pełniący w Malborku funkcję tłumacza. Dzięki opowieściom Halbana o kulturze i historii Litwy, nauce języka, narodowych pieśni chłopiec nie zapomni o swoich korzeniach, co więcej, już we wczesnej młodości stanął przed moralnym konfliktem i odczuwaniem silnych emocji zarówno patriotycznych, jak i nienawiści wobec wroga. Pozostaje jednak wśród Krzyżaków, aby poznać ich słabe strony oraz zasady sztuki wojennej. Podczas jednej z potyczek Walter Alf przechodzi na stronę litewską, zyskuje przychylność Kiejstuta oraz jego córki, Aldony, którą wkrótce pojmie za żonę. Niestety, ciągły stan zagrożenia ze strony państwa krzyżackiego zmusza go do trudnej decyzji – postanowieniu zniszczenia wroga od wewnątrz i na własną rękę z wykorzystaniem metod niezgodnych z zasadami etycznymi i opartym na nich kodeksem rycerskim. Walter wyrusza do Niemiec i zostaje tam giermkim wielkiego hrabiego Konrada Wallenroda. Już w dorosłym życiu posługuje się kłamstwem, ukrywając swoją tożsamość oraz prawdziwe powody przystania na tę służbę. Kolejnymi kłamstwami Walter zyskuje zaufanie arystokraty i razem z nim wyrusza na krucjatę do Ziemi Świętej. Tam dochodzi do zgładzenia Konrada Wallenroda w tajemniczych okolicznościach, która to śmierć była udziałem głównego bohatera utworu, co zaś jest bezpośrednim skutkiem kłamstwa przez niego zastosowanego. Już pod przybranym nazwiskiem wyrusza do zajętej przez Maurów Hiszpanii i tam zdobywa szlify w sztuce wojennej podczas licznych turniejów. Opromieniony sławą powraca na Litwę, gdzie, także dzięki sprytnym manipulacjom Halbana, zostaje wybrany Wielkim Mistrzem. Mimo sprzyjających zakonowi okoliczności główny bohater unika kontynuowania wojny przeciwko Litwie, a kiedy musi już ją prowadzić, robi to nieudolnie, tak, aby wojska krzyżackie ponosiły same klęski. Potajemnie skazany przez zakonny sąd kapturowy, by uniknąć wykonania na nim wyroku, popełnia samobójstwo, wypijając truciznę, w ostatniej chwili świadomości, strącając ze stołu lampę. Jej światło było znakiem pożegnania dla zamurowanej w jednej z wież Pustelnicy, którą oczywiście była żona Waltera Alfa i córka Kiejstuta – Aldona.

TEZA KONFLIKT MORALNY WOBEC WYBORU DROGI KŁAMSTWA (CEL UŚWIEĆA ŚRODKI) PRÓBA USPRAWIEDLIWIENIA BOHATERA.

DEFINICJA KŁAMSTWA.

W analizie tej sytuacji najbardziej adekwatna będzie, moim zdaniem, definicja sformułowana przez św. Augustyna z Hippony – *Kłamstwo jest mylącym oznaczeniem (mianem), użytym z zamiarem wprowadzenia w błąd*. Św. Augustyn rozszerza definicję kłamstwa, podkreślając aspekt intencjonalny, bez względu na użyte środki¹. Uważa kłamstwo za zawsze i bezwzględnie złe. Warto się pochylić nad kilkoma z przytaczanych argumentów, szczególnie adekwatnych wobec kłamstw stosowanych przez bohatera utworu.

Argument logiczno-psychologiczny. Argument ten opiera się na dwóch przesłankach. Po pierwsze, naturalną funkcją komunikacji jest 'wyrażanie prawdy o duszy ludzkiej': „rozumna dusza wzdraga się przed fałszem i tak gorliwie walczy z błędem, że nawet ci, którzy kochają kłamać, nie chcą być okłamywani” Naturalne dążenie duszy do prawdy jest tak silne, że nawet kłamcy nie chcą być okłamywani. Nie jest jasne jednak, jak zachowaliby się ci, którzy dopuszczają usprawiedliwione kłamstwo – czy ich również można by oskarżyć o asymetrię wśród głoszonych norm².

Konrad Wallenrod zdaje się dopuszczać usprawiedliwione kłamstwo, w każdym razie chce je usprawiedliwiać, ale wyraźnie odczuwa asymetrię norm. Wyraża to choćby w cytacie:

*Przez lat sto Zakon ran swych nie wygoi.
Trafiłem w serce stugłowej poczwary;
Strawione skarby, źródła ich potęgi,
Zgorzały miasta, morze krwi wyciekło;
Jam to uczynił, dopełnił przysięgi,
Straszniejszej zemsty nie wymyśli piekło.
Ja więcej nie chcę, wszak jestem człowiekiem!
Spędziłem młodość w bezecnej obłudzie,
W krwawych rozbojach – dziś schyłony wiekiem,
Zdrady mię nudzą, niezdolny do bitwy,
Już dosyć zemsty, – i Niemcy są ludzie³.*

Z jednej strony odczuwa satysfakcję z osiągniętego celu i wypełnionego zadania, z drugiej, ciągle trwanie w kłamstwie fałszywej tożsamości powoduje wewnętrzny dysonans. Św. Augustyn negując kłamstwo, odwołuje się także do argumentu wynikającego z godności osoby, do którego może się również odnosić powyższy cytat. (...wszak jestem

człowiekiem, ale i Niemcy są ludźmi). W obu fragmentach pojawia się odwołanie do człowieczeństwa, a więc to, co św. Augustyn ujmuje w argumentie jako unikanie przez duszę ludzką fałszu. Warto zatrzymać się też przy argumentach św. Augustyna dotyczących dobra społecznego. Kłamstwo Wallenroda, z czego on doskonale zdaje sobie sprawę, niszczy jego relacje z zakonnikami, które to więzi musiały się narodzić przez wiele lat wspólnego funkcjonowania. Co więcej, kłamstwo głównego bohatera utworu Mickiewicza wpłynęło również na jego relację z żoną. Oczywiście długość rozstania, brak kontaktu, ryzyko podejmowane przez rycerza musiały mieć na to małżeństwo wpływ; jednak Aldona mocno podkreśla ich inne przeżycia i fakt, że Walter nie jest już tą samą osobą.

*Ja cię, mój drogi, nie chcę widzieć z bliska.
Ty może dzisiaj już nie jesteś taki,
Jakim bywałeś, pamiętasz, przed laty⁴.*

Niezwykle interesującym wydaje się być odwołanie do jeszcze jednego argumentu św. Augustyna, który jest rozwinięciem argumentu poprzedniego, czyli argumentu etyczno-społecznego. Jako przykład sytuacji podane jest potępione przez filozofa kłamstwo, które miałooby służyć nawracaniu heretyków przez przeniknięcie do sekty (przykład bardzo podobny do zachowania zaprezentowanego przez Mickiewicza). Mimo szczytnego celu, (stosowano by zło, aby ocalić dobro) św. Augustyn potępia takie kłamstwo, ponieważ wiązałoby się z paradoksem *Nie należy grzeszyć, aby bronić nauki, która grzeszyć zakazuje⁵*.

Przywołując definicję kłamstwa, myślę, że warto odwołać się też do poglądów N. Machiavellego, tym bardziej, że cytat z utworu *Książę* staje się mottem *Konrada Wallenroda* – *Macie bowiem wiedzieć, że są dwa sposoby walczenia – trzeba być lisem i lwem*. Utwór Machiavellego nie jest traktatem filozoficznym, a raczej poradnikiem dla władcy, który, znając naturę człowieka, wykorzystuje różne środki, w tym kłamstwo, by prowadzić poddanych ku dobru i życiu w dostatku. Włoski myśliciel wprowadza pojęcie kłamstwa wizerunkowego, do której to definicji Wallenrod próbuje się zbliżyć, szczególnie w momencie, gdy jego celem jest przejęcie władzy nad zakonem. Machiavelli pisze: *Książę, aby utrzymać się przy władzy, musi przekonać poddanych, że jest właściwą osobą do jej sprawowania. Musi*

więc odpowiadać społecznym wyobrażeniom o władcy. Powinien więc mieć takie cechy jak: hojność, bycie litościwym, uczciwość, męstwo, „bycie ludzkim”, czystość (w znaczeniu seksualnym), grzeczność w obyciu, religijność i tym podobne. Władca więc ma być człowiekiem moralnie doskonałym. Zrazem jednak: Nie jest konieczne, by Książę posiadał wszystkie owe zalety, które wskazałem, lecz jest bardzo potrzebne, aby wydawało się, że je posiada. Śmiem nawet powiedzieć, że gdy je ma i stale zachowuje, przynoszą mu szkodę, gdy zaś wydaje się, że je ma, przynoszą mu pożytek; powinien więc Książę uchodzić za litościwego, dotrzymującego wiary, ludzkiego, religijnego, prawego i być nim w rzeczywistości, lecz umysł mieć skłonny do tego, by mógł i umiał działać przeciwnie, gdy zajdzie potrzeba⁶. Tworząc swoją nową tożsamość, Wallenrod stara się tak przedstawić wizerunek, aby było pewnikiem, że jest najlepszym kandydatem na funkcję Wielkiego Mistrza. Według Machiavellego, cel uświęca środki; według św. Augustyna nie ma usprawiedliwienia dla fałszu.

ANALIZA CZYNNIKÓW KLAMSTWA:

● Czynniki poznawczy

W omawianym wypadku nastawienie na prawdomówność bohatera jako Wielkiego Mistrza jest oczywiste, choć z drugiej strony warto podkreślić, że od samego początku sprawowania funkcji bohater jest pilnie obserwowany i zbierane są o nim informacje. W momencie uczt Wallenrod ujawnia swoje prawdziwe zamiary, oczywiście posługując się metaforą. W wpływie szczerości i zmęczenia udawaniem kogoś, kim nie jest, śpiewa balladę *Alpuhara*, ukazując, w postaci Almanzora, na czym polega jego zdrada. W przytaczanym utworze wódz Maurów, w zdobytej przez Hiszpanów Grenadzie, okłamuje zwycięzców i przekonuje ich o własnym oddaniu i przyjęciu chrześcijaństwa. To kłamstwo ma służyć zbliżeniu się do wojsk rekonkwisty i zarażeniu ich dżumą, czyli unicestwieniu. Mimo nieomal wyjawienia swojego planu przez Wallenroda i ujawnienia kłamstwa, Krzyżacy nie odczytują prawdy.

● Czynniki woliowy

W omawianym przypadku czynnik woli jest bardzo istotny. Człowiek może, ale nie musi kłamać. Akt kłamstwa, na które

decyduje się bohater jest wynikiem długich rozważań i trudnej decyzji. Jak dramatyczne były to chwile, potwierdza fakt, że Walterowi Alfowi trudno jest zwierzyć się nawet najbliższej osobie.

*„Jeden sposób, Aldono, jeden pozostał Litwinom
Skruszyć potęgę Zakonu; mnie ten sposób wiadomy.
Lecz nie pytaj, dla Boga! stokroć przekłeta godzina,
W której od wrogów zmuszony chwycę się tego sposobu”⁷.*

Niebagatelne znaczenie ma fakt wychowania bohatera w wierze chrześcijańskiej oraz w kulturze rycerskiej, więc decyzja o wejściu na drogę kłamstwa musi budzić wstręt.

- Czynniki celu

W teorii kłamstwa pojawia się teza dotycząca celu, w tym celu przedmiotowego. Takim celem mogą być wartości, jak jest w przypadku głównego bohatera utworu (ojczyzna, wolność, bezpieczeństwo bliskich i bezpieczeństwo rodaków). Istotą rozważań jest fakt, że do osiągnięcia tych celów służy środek moralnie zły. Mickiewicz tłumaczenie wyboru takiego środka do osiągnięcia celu wkłada w usta Halbana:

Tyś niewolnik, jedyna broń niewolników – podstęp”⁸.

Właśnie to rozstrzygnięcie dotyczące celu kłamstwa staje się osią interpretacji problematyki utworu Mickiewicza i zarysowanego na początku wypowiedzi rozdźwięku w recepcji utworu. Założywszy, że cel przedmiotowy jest w teorii kłamstwa wtórny, nawet wzniosła idea i szczerze jej oddanie nie usprawiedliwia moralnie postępowania Konrada Wallenroda. Zrealizowany zostaje niewątpliwie cel przedmiotowy. Walter Alf chce (wbrew własnym zasadom) wprowadzić Krzyżaków w błąd, a jego zachowanie wykazuje rozbieżność między mową a myślą.

- Czynniki znaku

Aby użyć kłamstwa, trzeba odwołać się do określonych znaków, bowiem kłamstwo oparte tylko na intencji i na celu nie istnieje. W jednej ze współczesnych definicji kłamstwa⁹ posłużono się metaforą, że jest to *marzenie złapane na gorącym uczynku*. W przypadku bohatera utworu Mickiewicza tym „gorącym uczynkiem”

byłyby wszystkie deklaracje związane z chęcią prowadzenia wojny przeciw Litwie i wszystkie rozkazy rzekomo wzmacniające militarną siłę i morale Krzyżaków.

*Nadzieje próżne. – Cieką dni, tygodnie,
Upłynął cały długi rok w pokoju;
Litwa zagraża, Wallenrod niegodnie
Ani sam walczy, ani śle do boju;
A gdy się zbudzi i coś działać zacznie,
Stary porządek wywraca opacznie.
Woła, że Zakon z świętych wyszedł karbów,
Że bracia gwałcą przysiężone śluby;
„Módlmy się – woła – wyrzeczmy się skarbów,
Szukajmy w cnotach i pokoju chluby!”
Narzuca posty, pokuty ciężary,
Uciech, wygody niewinnej zaprzecza;
Lada grzech ściga najsroższymi kary
Podziemnych lochów, wygnania i miecza”¹⁰.*

Kłamstwo musiało więc doprowadzić Konrada Wallenroda do nieporozumień z podwładnymi, a w konsekwencji do demaskacji.

Kłamstwo Konrada Wallenroda widoczne jest także w znakach pozawerbalnych, w jego zachowaniu, częstym zamyśleniu się, samotnych spacerach, szczególnie w okolicy wieży Pustelnicy, urywanych rozmowach, zamięlowaniu do śpiewów bardów litewskich, wreszcie w coraz bardziej widocznym nałogu pociągu do alkoholu.

*Rycerze chwilę w zadumieniu stali,
Wiedzą o smutnym nałogu Konrada,
Że gdy się winem zbyt mocno zapali,
W dzikie zapasy, w bezprzytomność upada.
Ale na uczcie! publiczna sromota!
Przy obcych ludziach, w bezprzykładnym gniewie!”¹¹.*

- Czynniki społeczny

Jak już wspomniano kłamstwo w aspekcie społecznym niszczy relacje i ogranicza wolność. W tym aspekcie kłamstwo Wallenroda, chociaż moralnie naganne, okazało się skuteczne, bo właśnie o ograniczenie wolności działania najbardziej bohaterowi chodziło w momencie wyboru „drogi lisa”.

- Czynniki pamięci

Interpretując utwór, często pomija się aspekt czasu. Misja bohatera obejmowała szereg lat, według fragmentów tekstu, ponad dekadę. Kłamstwo, które dotyczy

tożsamości Wallenroda staje się integralną częścią jego osobowości. Może dlatego właśnie wywołuje aż tak wielkie spustoszenie w jego psychice. Właściwie ciekawym pytaniem jest, czy kłamstwo, którym żyje bohater, jest tylko wynikiem świadomej, dorosłej decyzji. Warto podkreślić, że dzieciństwo i młodość bohatera to również fałsz prezentowany wobec swoich opiekunów. Na ile ten wątek jest psychologicznie prawdopodobny, to już pole do kolejnych rozważań.

PODSUMOWANIE

Trudno jednoznacznie ocenić postawę Mickiewiczowskiego bohatera. Czynnikiem istotnym jest kontekst historyczny, czyli czas powstania utworu. Powieść poetycka została wydana w roku 1828, zatem już w czasie łamania konstytucji Królestwa Polskiego przez władze carskie i wśród rosnących nastrojów rewolucyjnych. Poeta przebywał wtedy na zesłaniu w Petersburgu, więc tematy związane z walką narodowo-wyzwoleńczą stanowiły istotny komponent jego twórczości. Mimo tego, warto pochylić się nad opinią Słowackiego, który mocno podkreśla etyczny koszt postaw szlacheckich, a jednocześnie opartych na podstępie i fałszu.

Beata Wilk-Zatońska

Przypisy:

- ¹ J. Kucharski, *Usprawiedliwione kłamstwo we współczesnej etyce stosowanej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2014, s. 49.
- ² Ibidem, s. 50.
- ³ A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*, Literatura.NET., cz. VI, w. 16–25.
- ⁴ Ibidem, w. 105–107.
- ⁵ J. Kucharski, *Usprawiedliwione kłamstwo...*, op. cit., s. 52.
- ⁶ Ibidem, s. 63.
- ⁷ A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*, Literatura.NET., cz. IV, w. 489–492.
- ⁸ Ibidem, w. 343.
- ⁹ M. Cichocki, *Znaczenie i funkcje kłamstwa w komunikacji interpersonalnej*, Kultura i Wartości, UMCS, Lublin 2017, s. 52.
- ¹⁰ A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*, Literatura.NET., cz. III, w. 19–32.
- ¹¹ Ibidem, cz. IV, w. 742–747.

Bibliografia:

- Cichocki M., *Znaczenie i funkcje kłamstwa w komunikacji interpersonalnej*, Kultura i Wartości, UMCS, Lublin 2017.
- Kucharski J., *Usprawiedliwione kłamstwo we współczesnej etyce stosowanej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2014
- Mickiewicz A., *Konrad Wallenrod*, Literatura.NET.
- Szostek A. MIC, *Pogadanki z etyki*, Częstochowa 1998.
- Ślipko T. SJ, *Historia etyki*, Petrus, Kraków 2010.
- Vardy P., Grosch P., *Etyka*, Zysk i s-ka, Poznań 1995.

Ewa Majchrzak

nauczyciel języka francuskiego

Szkoła Podstawowa nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. M. Skłodowskiej-Curie w Częstochowie

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

NAUKA JĘZYKA OBCEGO Z PIOSENKĄ W TLE

Metod nauczania i uczenia się języka jest bardzo dużo. Możemy wykorzystać metodę bezpośrednią, czyli tę opartą na słuchaniu i powtarzaniu zasłyszanych kwestii. Pozwala ona przyswoić

słownictwo i struktury gramatyczne, ale wymaga od nas dużej koncentracji. W tej metodzie zawiera się również metoda komunikacyjna, która kładzie nacisk na interakcję w języku obcym.

Inny sposób to metoda naturalna, oparta na podobieństwach między językami i rezygnująca z używania języka pośredniego. Aby wzbogacić naszą naukę, można wprowadzić elementy metody audiowizualnej, która wykorzystuje materiały wideo jako bazę nauki opartej również na słuchaniu i powtarzaniu. Podobnie jak metoda audiolingwalna, która dopiero po jakimś czasie wprowadza mówienie i czytanie, a na końcu pisanie.

Dla osób, które potrzebują jednak mocnego osadzenia w języku ojczystym, mamy metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Oparta jest ona głównie na tłumaczeniu zdań i na porównywaniu ich ze zdaniami w języku ojczystym. Metoda ta pozwala opanować szybko umiejętność czytania i tłumaczenia w obie strony, dobierając słownictwo w odpowiedni sposób.



Źródło: <https://tiny.pl/kr9fwczv>, [dostęp 9.08.2024].

Są i takie sposoby i metody, aby ten kontakt z językiem ojczystym kompletnie lub częściowo wyeliminować. Mówimy wtedy o zanurzeniu się w języku, którego się uczymy. Celem tej metody jest przyzwyczajenie mózgu do języka docelowego, aby w konsekwencji nabyć zdolność swobodnego w nim myślenia.

Metod jest bardzo dużo i każda z nich odpowiednio dobrana i konsekwentnie stosowana, przynosi z czasem oczekiwane rezultaty.

Poza dobrze znanymi nam metodami wymienionymi powyżej, mamy również takie, o których można powiedzieć, że są niekonwencjonalne.

Czy nauka języka przez piosenki może być traktowana jako jedna z nich?

Czy wykorzystywanie muzyki podczas lekcji języka obcego ułatwia jego przyswajanie?

Jeżeli się tak dzieje,

to jaki to wszystko ma wpływ na ucznia?

Już metoda audiolingwalna wykorzystywała materiały wideo jako podstawę do wyrobienia w sobie nawyków językowych opar-

tych na powtarzaniu zasłyszanego materiału. Wprowadzenie piosenki na lekcję języka łączy w sobie dwa aspekty przyjemnego z pożytecznym.

- Muzyka wpływa na nas odprężająco, dodatkowo stymuluje nasz mózg i głównie obszary odpowiedzialne za naukę języka. Stan, w jakim on się znajduje podczas słuchania piosenek, pozwala na szybkie przyswajanie nawet najbardziej dla nas obcych i nowych dźwięków i słów. Muzyka wyostreza nasz słuch, a to daje podstawę do rozpoznawania wymowy języka, którego się uczymy.
- Dodatkowym atutem nauki języka obcego przez słuchanie piosenek jest powtarzanie. Nawet jeżeli słyszymy piosenkę pierwszy raz, ale spodoba nam się jej klimat, z wielką przyjemnością będziemy do niej wracać. Częste wsłuchiwanie się w słowa sprzyja podejmowaniu prób śpiewania piosenki, nawet jeżeli nie znamy tekstu. Tak właśnie dzieci uczą się mówić, usiłują one powtarzać zasłyszane słowa, tworząc na początku swoje własne onomatopieczne słowniki. Przy częstym przesłuchiowaniu piosenek, zaczynamy wyodrębniać pojedyncze słowa a z czasem nawet całe zdania. Okazuje się, że najpierw uczymy się konstrukcji zdań, których w ogóle nie rozumiemy, dopiero potem zaczynamy dociekać, co one znaczą. Nie stanowi to jednak żadnego problemu, gdyż słuchanie ulubionych utworów wyzwala w słuchaczu endorfiny, które są w stanie przezwyciężyć każdą przeszkodę.

Tego typu nauka języka obcego to innowacyjna metoda, która wrzuca swojego ucznia na głęboką wodę. Wszystko odbywa się oczywiście za jego pozwoleniem, co ułatwia i przyspiesza proces uczenia się. Dodatkowymi plusami nauki języka poprzez piosenkę jest poznawanie żywego i współczesnego słownictwa, zwrotów idiomatycznych, a także aspektów cywilizacyjnych danego utworu.

Jak pracować z piosenką na lekcji języka obcego?

1. Przede wszystkim, spróbować dobrać piosenkę do poziomu językowego uczniów.
2. Następnie zasięgnąć informacji o preferencjach muzycznych grupy, co zdecydowanie ułatwi odbiór piosenki i pracę podczas zajęć oraz przyspieszy jej zrozumienie.

3. Pozwolić przesłuchać uczniom wybraną i dostosowaną do ich poziomu piosenkę, co najmniej dwa razy bez wcześniejszego wprowadzenia słownictwa.
4. Przy drugim słuchaniu, możemy zaproponować uczniom robienie notatek, czyli zapisywanie w dowolny sposób słów, które wydają im się znane.
5. Kolejny etap to podawanie znaczeń usłyszanych słów – w zależności od stopnia zaawansowania uczniów, można zaproponować zapisywanie słów na tablicy lub po prostu tylko ich czytanie.
6. Burza mózgów – korzystanie z podobieństw między językami może pomóc uczniom w tłumaczeniu słownictwa.
7. Na tym etapie można puścić piosenkę z tłumaczeniem na język ojczysty lub rozdać uczniom słownictwo, aby mogli dopasować je do stworzonych przez siebie słowniczków.
8. Na końcu, przesłuchać kolejny raz piosenkę już ze słowami.

Aby słowa piosenki nie pozostały tylko w zeszycie, można zaproponować uczniom ułożenie swoich własnych zdań z wyrazami, które najbardziej przypadły im do gustu i nagranie ich dla ćwiczenia wymowy.

Propozycje stron z francuskimi piosenkami i ćwiczeniami do wykorzystania na lekcji języka:

1. Learn French for Free with Music Videos, Lyrics and Karaoke! (lyricstraining.com)
2. [Lyricsgaps.com](https://www.lyricsgaps.com) - Learn French Online – Exercises Listening - Fill in the gaps
3. Cours de FLE à partir de chansons : fiches pédagogiques et activités gratuites (tv5monde.com)

Najważniejsza w nauce języka jest systematyczność, ale kolejną bardzo istotną rzeczą jest znalezienie swojej metody, ponieważ dobrze dobrana, bardzo przyspiesza naukę. Być może każda z tradycyjnych metod już nas zawiodła, ale zawsze pozostaje ta, która przemycą nam język śpiewająco.

Piosenka na lekcji języka obcego to nośnik, którego bogactwo przekazywanych treści nie ma sobie równych. Piosenka to źródło poznania nie tylko słów, ale cywilizacji danego kraju, to zanurzenie w języku, którego się uczymy, to poznanie jego codziennej odmiany oraz nauka wymowy.

Piosenka niesie za sobą również element rozrywki, zabawy, dlatego nie obciąża słuchającego, a raczej odpręża, idealnie odpowiada kanonowi zasad neurodydaktyki, która jasno stwierdza, że aby nasz mózg chciał się uczyć, musi zostać czymś zainteresowany, zaskoczony. Dodatkowo wiemy również, iż tylko wypoczęci i zrelaksowani możemy osiągnąć więcej, dlatego właśnie piosenka jako element nauki języka, może sprawdzić się idealnie na każdym poziomie nauczania.

Ewa Majchrzak

Bibliografia:

- https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/06/15/mtv1qz/jows-02-2023-toporek.pdf, [dostęp 10.05.2024].
- <https://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/piosenka-jako-material-dydaktyczny-na-lekcjach-jezyka-polskiego-lista-polskich-piosenek/>, [dostęp 10.05.2024].
- <https://jows.pl/artykuly/piosenki-na-lekcjach-jezyka-obcego>, [dostęp 10.05.2024].



Źródło: <https://tiny.pl/96ypdnmw>, [dostęp 9.08.2024].

Justyna Milejska-Cień

nauczyciel języka polskiego

Szkoła Podstawowa im. Powstańców Styczniowych w Kruszyńcu

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

PRACA Z LEKTUROWNIKIEM NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ – INNOWACJA METODYCZNA

Omawianie tekstów literackich na lekcjach języka polskiego inspirowało nauczycieli do poszukiwania twórczych i inspirujących rozwiązań, dzięki którym praca z lekturami szkolnymi stałaby się dla uczniów fascynującą przygodą.

Ciekawym rozwiązaniem metodycznym wpisującym się w działania innowacyjne może być lekturownik – niezbędny uczniowi.

Lekturownik to zeszyt, w którym uczniowie zamieszczają informacje o lekturze w postaci tradycyjnych notatek, sketchnotek, map mentalnych, rysunków. Prowadzenie osobnego zeszytu lekturowego pozwala na gromadzenie w jednym miejscu informacji o dziełach literackich i pozwala uczniom na samodzielne i systematyczne tworzenie własnych pomocy dydaktycznych.

UZASADNIENIE POTRZEBY WPROWADZENIA INNOWACJI METODYCZNEJ

Innowacja ta polega na stworzeniu zeszytu lekturowego do każdej omawianej na lekcjach języka polskiego lektury. Dzięki temu uczeń będzie miał posegregowane notatki do każdej lektury. W każdej chwili może sięgnąć po dany zeszyt lekturowy i przypomnieć sobie najważniejsze informacje. Lekturownik to doskonały sposób na powtórki przed egzaminem ósmoklasisty. Uczy systematyczności. Uczniowie gromadzą przygotowane pod nadzorem nauczyciela notatki o autorze lektury, czasie powstania, gatunku i rodzaju utworu literackiego, uzupełniają przygotowane przez nauczyciela karty pracy w formie sketchnotingu. Będą mogli, dzięki swojej kreatywności i zdobytej wiedzy, tworzyć notatki wizualne i tradycyjne, zdobywać nowe informacje o dziele literackim, dzielić się wrażeniami po lekturze, systematyzować zdobytą wiedzę.

CELE OGÓLNE INNOWACJI METODYCZNEJ

- zwiększenie motywacji do nauki języka polskiego,
- rozbudzenie pasji do nauki języka polskiego,
- uatrakcyjnienie sposobu nauczania i uczenia się,
- rozwijanie w uczniu poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości,
- wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia,
- kształtowanie kreatywności i umiejętności twórczego myślenia,
- przygotowanie dzieci i młodzieży do odbioru literatury pięknej,
- wykształcenie w uczniu przekonania o celowości podejmowanych działań i celu, jakim jest nauka sama w sobie,
- motywowanie do nauki,
- wprowadzenie poczucia odpowiedzialności za proces uczenia się,
- aktywizowanie uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji oraz działań,
- zdobycie umiejętności redagowania notatek.

SPODZIEWANE EFEKTY INNOWACJI METODYCZNEJ

Dla ucznia:

- podniesienie motywacji do nauki języka polskiego,
- rozwój pasji i zainteresowań uczniów,
- rozwój umiejętności słuchania i czytania ze zrozumieniem,
- przyzwyczajanie się do systematycznej pracy w celu osiągnięcia jak najlepszych wyników.

Dla szkoły:

- wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły poprzez uatrakcyjnienie zajęć lekcyjnych,
- budowanie pozytywnego wizerunku szkoły wśród dzieci i rodziców jako placówki, która dba o rozwój kreatywności dzieci i promuje czytelnictwo.

Dla nauczyciela:

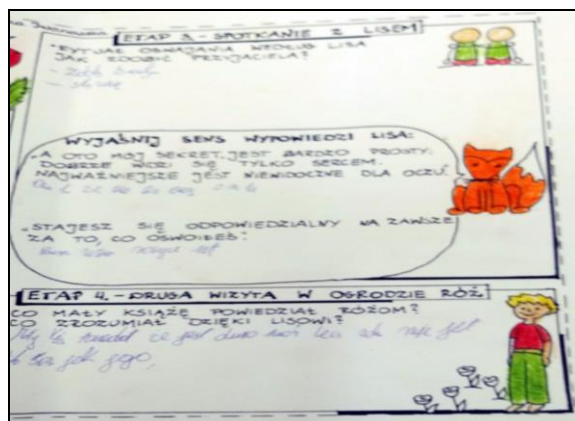
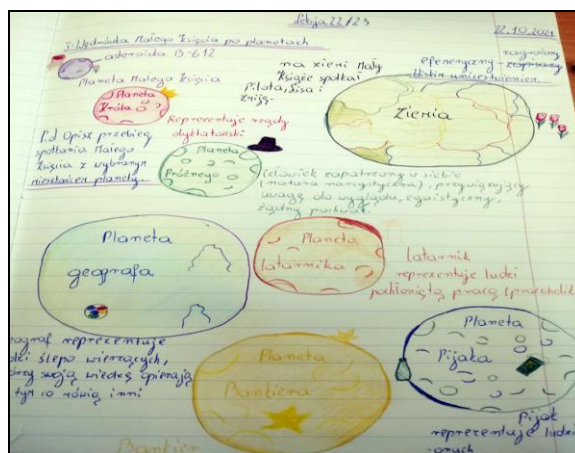
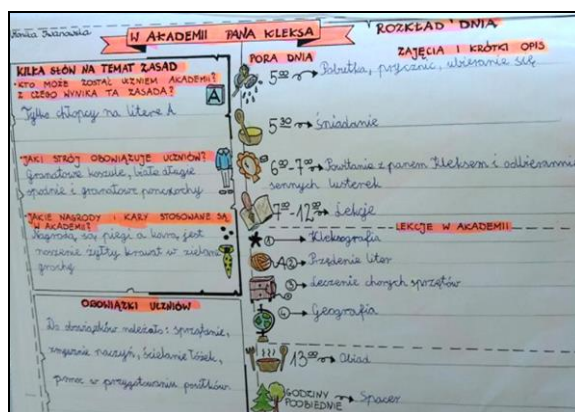
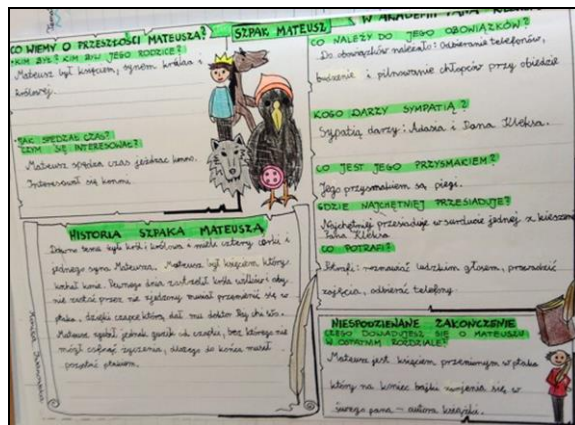
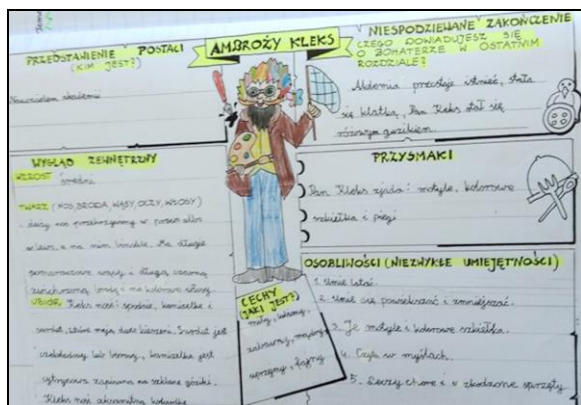
- poczucie satysfakcji ze współpracy z uczniami,
- zdobycie nowego doświadczenia,
- doskonalenie swojego warsztatu pracy.

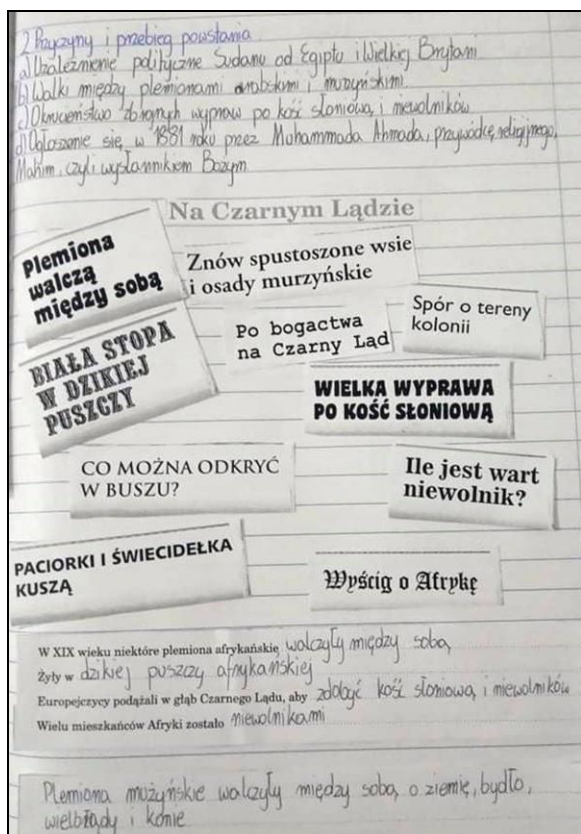
OPIS INNOWACJI METODYCZNEJ

Zeszyt, zwany „lekturownikiem”, jest przede wszystkim samodzielnie stworzoną pomocą dydaktyczną dla uczniów, która przydaje się w nauce i będzie doskonałym skryptem przed sprawdzianem ósmoklasisty. To zbiór informacji o lekturach (bohaterach, problematyce, motywach, epokach) zebrany w jednym miejscu, przygotowany samodzielnie w kreatywnej, często ciekawej graficznej formie lub z wykorzystaniem formy sketchnotingu.

W każdym „lekturowniku” są stałe elementy, udostępnione przez nauczyciela i/lub samodzielnie wykonane przez ucznia:

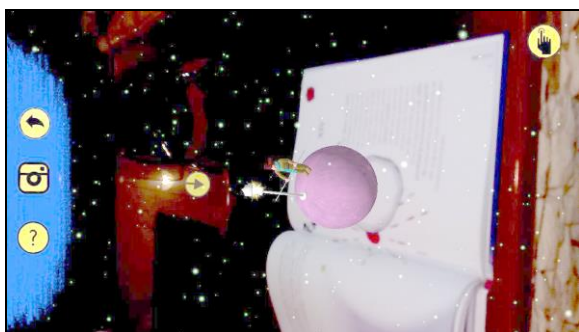
- tytuł i autor lektury,
- krótka notatka biograficzna autora, przedstawiona, np. w formie osi czasu lub mapy myśli z wykorzystaniem zdjęć i rysunków,
- rodzaj i gatunek literacki – może być przedstawiony za pomocą symboli,
- elementy świata przedstawionego,
- problematyka utworu,
- refleksja dotycząca omawianego utworu,
- ciekawe i znane cytaty.





Dopełnieniem fascynującej przygody z lekturami może być również wykorzystanie książek interaktywnych, których dużą zaletą jest możliwość przeniesienia się do świata bohaterów literackich w trójwymiarze.

INTERAKTYWNY „MAŁY KSIĄŻĘ”



Justyna Milejska-Cień

Bibliografia:

Saint-Exupery A., *Mały Książę*, Wyd. Galaktyka, Łódź 2016.

Netografia:

Uczeń w świecie tekstów kultury – innowacja z języka polskiego z treściami wiedzy o kulturze i edukacji medialnej, http://www.gm2.pl/wp-content/uploads/2013/02/2012-2015-raport_jezyk-polski-a-kozuchowska.pdf, [dostęp 5.05.2024].

Od czytania i pisanie do wychowania, <http://www.sp4chelmno.edu.pl/index.php/innowacje/679-innowacje-w-czworcie>, [dostęp 5.05.2024].

Lektura nie musi być nudna, <http://www.spzabnica.pl/lektura-nie-musi-byc-nudna/>, [dostęp 5.05.2024].

Z lekturą za Pan Brat, <http://sp3bedzin.pl/innowacje/z-lektura-za.html>, [dostęp 5.05.2024].

Zeszyty lekturowe VII-VII, <http://szkolazawada.pl/innowacje/zeszyt-lekturowy/>, [dostęp 5.05.2024].

Myślograficzny zeszyt lektur, <http://www.sp11pila.pl/informacje/komunikaty/896-myslograficzny-zeszyt-lektur-z-sp-11-pila>, [dostęp 5.05.2024].

Stosowanie TIK na lekcjach języka polskiego, <https://spwasosze.szkolna.net/public/pliki/plik/innowacja-monika-lisiecka-1553023154.pdf>, [dostęp 5.05.2024].

dr Agnieszka Leszcz-Krysiak

nauczyciel wychowania przedszkolnego

Przedszkole Zgromadzenia Sióstr Antoninek w Częstochowie

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

DZIECKO WYSOKO WRAŻLIWE (DWW) W PRZEDSZKOLU

WSTĘP

W literaturze przedmiotu i badaniach dotyczących rozwoju dzieci szczególną uwagę zwraca się na rolę warunków, w jakich przebiega ich rozwój oraz na znaczenie adekwatnej stymulacji, której źródłem jest najbliższe otoczenie, zwłaszcza dom rodzinny, a później – przedszkole i szkoła. Wyniki badań wskazują, że im dziecko jest młodsze, tym większą, nawet kluczową rolę w jego rozwoju odgrywa odpowiednie oddziaływanie środowiskowe, a więc i jakość otoczenia. Po przyjrzeniu się praktyce opiekuńczo-dydaktycznej można zauważyć, że o ile dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, to placówki opiekuńcze i oświatowe respektują i realizują zapisy zawarte w rozporządzeniu MEN¹ w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Znacznie bardziej skomplikowana jest sytuacja w przypadku dzieci, które nie mają stwierdzonych zaburzeń ani deficytów rozwojowych, ale jednak wymagają zindywidualizowanego podejścia i stworzenia im bezpiecznej przestrzeni zgodnie z ich potrzebami rozwojowymi. Dotyczy to np. dzieci bardzo zdolnych, „nadmiernie” wrażliwych albo mających cechy temperamentu czy osobowości, które nie pozwalają im dobrze funkcjonować w sformalizowanych ramach przedszkolnych czy szkolnych.

Coraz częściej w praktyce pedagogicznej spotykamy dzieci wysoko wrażliwe, które często są postrzegane jako nieśmiałe czy introwertyczne. Wysoka wrażliwość to cecha, nie zaburzenie rozwojowe i nie wymaga leczenia ani terapii tylko przestrzeni i wsparcia do przeżywania emocji po swojemu. Jak pisze E. Aron „I choć wiadomo, że wysoka wrażliwość nie jest zaburzeniem rozwoju, jej się nie diagnozuje, a więc i nie leczy, to ta grupa osób ma wspólne obszary, które wymagają od dorosłych: więcej, częściej, bar-

dziej, mniej lub łagodniej”. Niestety w codziennym życiu osoby wysoko wrażliwe są częściej zawstydzane niż wspierane. Często słyszą: „to nie powód do płakania”, „Nie becź”, „Nic się nie stało – po co ten lament”, „Chłopaki nie płaczą”. Niestety taki brak wiedzy i stereotypowe podejście powoduje cierpienie OWW żyjących w różnych środowiskach.

CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA DZIECKA WYSOKO WRAŻLIWEGO

Czym zatem jest wysoka wrażliwość? Każdy z nas w swoim życiu spotkał osobę, która wzrusza się każdą chmurką, roni łzy nad losem rozdeptanego robaczka, a każda kłótnia z taką osobą kończy się jej płaczem. Oczywiście to bardzo kolokwialne ujęcie wysokiej wrażliwości, ponieważ jest to bardzo indywidualna cecha. Wysoka wrażliwość (z ang. highly sensitive person) to skłonność do widzenia więcej, dostrzegania szczegółów, odczuwania mocniej otoczenia, zdolność do większej refleksji przed działaniem w porównaniu do osób, które tej cechy nie posiadają. Wysoka wrażliwość nie jest tym samym co introwersja, osoby wrażliwe nie są z natury nieśmiałe lub neurotyczne, tzn. pełne lęku i depresyjne². E. Aron pisze, że wrażliwość jest wrodzona, obserwuje się ją już u dzieci od samego urodzenia, a u zwierząt, u których podłoże genetyczne zostało rozszyfrowane, można wybiórczo wzmacniać tę cechę w hodowli³. Zaburzenia koncentracji uwagi to jedna z wielu trudności, z jakimi zmagają się wysoko wrażliwe dzieci. Otaczające je przedmioty traktowane są jako dystraktory, które zaburzają proces koncentracji oraz powodują rozproszenie dziecka, skutkiem czego dochodzi do przebodźcowania. Można powiedzieć, że organizm OWW⁴ jest tak skonstruowany, aby dokładniej wykrywać i rozumieć wszystko co do niego dociera. Dlatego też wysoko wrażliwi ludzie „charakteryzują

się szybszymi odruchami (są to reakcje pochodzące zazwyczaj z rdzenia kręgowego) oraz większą podatnością na ból i działanie leków i środków pobudzających, mają bardziej reaktywny układ odpornościowy i częściej cierpią na alergię”⁵.

Wyróżniamy cztery aspekty wysokiej wrażliwości jako cechy, przy czym wszystkie muszą być obecne u dziecka wysoko wrażliwego. Pierwszy aspekt odnosi się do **głębokiego przetwarzania** (ang. Depth of processing) – co dla otoczenia widoczne jest jako objaw przestemplowania dziecka. Głębokie przetwarzanie przejawia się też w formie głębokich pytań zadawanych przez dziecko, używania skomplikowanych słów jak na swój wiek, mądrego używania poczucia humoru, trudności w podejmowaniu decyzji na skutek rozważania wielu możliwości oraz powolnego przyzwyczajania się do nowych osób i sytuacji⁶. Badania z zastosowaniem mózgu wykazały, że wysoko wrażliwi dorośli wykorzystują w większym stopniu te części mózgu, które biorą udział w głębszym czy też bardziej złożonym przetwarzaniu⁷.

Drugi aspekt to **łatwość ulegania przestemplowaniu** (ang. Overstimulation) – u osób wysoko wrażliwych, które są bardziej wszystkiego świadome, co dzieje się na zewnątrz i wewnątrz, dogłębniej przetwarzają, dlatego męczą się przy tym psychicznie, a przez to i fizycznie częściej niż inni ludzie. DWW zauważają wszystko, co nowe oraz myślą o tym bardziej intensywnie i w konsekwencji ulegają przestemplowaniu. Dzieci te hałas odbierają jak fizyczną krzywdę, skarżą się na zimno, gorąco, na drapanie ubrania itp.⁸. Na ogół dzieci te nie lubią przyjąć, gier zespołowych mają trudności w zaprezentowaniu swoich umiejętności, kiedy są oglądane czy oceniane.

Trzeci aspekt charakteryzujący OWW to **reaktywność emocjonalna i empatia** (ang. Emotional reactivity) (ang. empathy) – najprościej mówiąc, jest to tendencja do intensywnego reagowania na bodźce, połączona z głębokością przetwarzania. Emocje mówią nam, na co powinniśmy zwrócić uwagę i co zapamiętać. DWW bardziej się wszystkim interesuje i jeszcze bardziej wszystko obserwuje oraz skuteczniej się uczy⁹. Empatia pozwala takim dzieciom czuć to, co czują inne osoby, dlatego też doskonale odbierają np. nerwową atmosferę w otoczeniu.

Osoby wysoko wrażliwe są bardziej empatyczne, kreatywne, ale także ostrożne, a ich intuicja jest silnie rozwinięta i zazwyczaj się na niej nie zawodzą. Osoby z wysoko rozwiniętą wrażliwością są często nieśmiałe, bądź postrzegane jako nietowarzyskie. Wynikać to może z tego, że bardzo łatwo ulegają przestymulowaniu. Ostre światło, mnogość barw, dźwięki, które docierają z otoczenia do osoby wysoko wrażliwej często prowadzą do podenerwowania, bólu głowy czy wycofania się z działania. Jedną z głównych przyczyn tej ogromnej wrażliwości jest hiperestezja, czyli przeczuć¹⁰. Osoby z hiperestazją mają właśnie bardzo mocno rozwinięty układ sensoryczny, dzięki czemu ich zmysły są bardziej wyczulone. Pobyt dla takich dzieci w przedszkolu czy szkole jest frustrujący, ich niezmierna wrażliwość na dźwięki z otoczenia, widzenie wszystkich szczegółów po prostu je męczy i wyczerpuje. U innych spotkamy się z rozwiniętą bardziej pamięcią czy percepcją, co też prowadzi do zapamiętywania szczegółów i nieistotnych niuansów, co w konsekwencji przeciąża osoby wysoko wrażliwe. Trudno jest wyobrazić sobie życie z hiperestazją, kiedy jej się nie doświadcza. Elaine Aron pisze również, że oprócz hiperestazji, osoby wysoko wrażliwe cierpią na niedobór inhibicji ukrytej, co oznacza, że „(...) jeśli świadomie nie postaracie się zneutralizować wszystkich bodźców, które was osaczają, będziecie musieli je znosić”¹¹.

Ostatni aspekt to **wyczulenie na subtelne bodźce** (ang. Subtle stimuli) uważnością na niuanse/subtelności (ang. awareness of subtleties). Cecha ta przejawia się w zwracaniu uwagi na szczegóły, subtelne dźwięki, dotyk, zapach i inne delikatne bodźce. U DWW cecha ta widoczna jest w zwracaniu uwagi na zmiany w wyglądzie osób lub miejsc. Reagowanie na subtelne zapachy i wychwytywanie delikatnych dźwięków, np. śpiewu ptaków. Odczuwanie przyjemnych faktur materiału, np. miękkiej, pluszowej. Dostrzeganie wyglądu jedzenia, szczegółów jego ułożenia, estetyki jego podania. WWD zwracają uwagę na ton głosu, szybkie spojrzenia, afront, przelotne spojrzenia, drobne gesty dodające otuchy¹². Istotne jest, że układ nerwowy OWW nastawiony jest na reagowanie na subtelne doświadczenia, ale w konsekwencji więcej czasu zabiera im powrót do stanu równowagi po reakcji na intensywne bodźce. Wysoka wrażliwość dzieci implikuje liczne

trudności w życiu codziennym. W celu zobrazowania z czym mierzą się dzieci i rodzice DWW zaprezentowano minimalistyczną charakterystykę DWW.

WSPIERANIE DZIECI WYSOKO WRAŻLIWYCH

Kiedy wrażliwe dziecko trafia do ogromnej grupy dzieci z nauczycielem, który zupełnie nie potrafi mu pomóc i stworzyć odpowiedniej przestrzeni, można śmiało mówić, że będzie to miało negatywne skutki dla rozwoju DWW i jego przyszłości. Brak miejsca na przeżywanie emocji, brak chęci do pomocy w codziennych czynnościach, np. nawiązaniu relacji z rówieśnikiem, brak empatii czy karanie, to tylko jedne z często popełnianych błędów wśród środowiska nauczycielskiego. Między innymi Agata Majewska i Elaine Aron piszą o tym, że brak odpowiedniego środowiska i odpowiedniej przestrzeni wiązać się może nawet z lękami i depresją u wrażliwców w przyszłości. Przekłada się to także na obniżenie poczucia własnej wartości i samooceny osób wysoko wrażliwych.

Rozstania z rodzicami, wyjazdy bez nich czy próby spędzenia nocy wiążą się z wielkim wyzwaniem dla wrażliwych dzieci. Jest to wielka zmiana, na którą nie są one gotowe przez długi czas. Lubią rutynę, a zmiany powinny być uzgadniane wspólnie.

Dzieci, u których obserwuje się zawstydzanie, skrepowanie czy brak reakcji na podstawowe potrzeby ze strony dorosłego wyrastają na dorosłych pełnych kompleksów, z brakiem pewności siebie. DWW, ale także reszta dzieci spędzają w placówkach przynajmniej połowę dnia. Nauczyciel bierze czynny udział w procesie ich wychowania, dlatego ważne jest, aby pedagodzy tworzyli atmosferę akceptacji i przestrzeń do optymalnego rozwoju.

E. Aron wymienia cztery klucze¹³ do wychowania radosnego DWW:

1. Troska o poczucie własnej wartości – dziecko musi mieć poczucie, że jest kochane, ale równocześnie należy je poprawiać i dyscyplinować w odpowiedni sposób. DWW traktują uwagi kierowane do nich jako informacje na temat własnej wartości, wskutek nadmiernej krytyki, z którą się często spotykają, mogą dojść do wniosku, że zazwyczaj się mylą i nie mają racji. Potrzebują też społecznego poczucia wartości, czyli świadomości, że są w stanie budować pozytywne relacje z rówieśnikami i bliskimi.

Ważne jest fizyczne poczucie wartości odnoszące się do swojego wyglądu i umiejętności. Niezbędna jest im wiara we własne możliwości ruchowe, że są w stanie opanować nowe sprawności i będą potrafiły uczestniczyć w zabawach i grach. Ostatni aspekt tworzy intelektualne poczucie wartości – muszą mieć pewność, że przynajmniej w niektórych obszarach są tak dobrzy jak inni ludzie w tym samym wieku.

2. Redukcja wstydu, którego DWW doświadczają znacznie silniej i mają skłonność do jego przeżywania. Dlatego należy unikać zawstydzania dzieci i porównywania z innymi. Trzeba pamiętać, aby za pomocą żartów nie przekazywać wrogich komunikatów. Istotne jest dbanie, aby DWW nie poczuło, że jest przyczyną jakiegoś problemu rodzinnego. DWW przez to, że są skoncentrowane na sobie, mogą sądzić, że są przyczyną konfliktów w rodzinie, czy innych trudnych sytuacjach.
3. Mądre dyscyplinowanie – praca nad dyscyplinowaniem i przestrzeganiem norm i zasad z DWW jest szczególnie trudna i wymaga od dorosłych dużo tolerancji i mądrości. Standardy i metody dyscyplinowania szczególnie wobec DWW powinny być spójne między członkami rodziny, przedszkolem, szkołą, co wymaga ścisłej współpracy i zrozumienia.
4. Umiejętne rozmawianie o wrażliwości. DWW szybko dostrzegają, że są inne od rówieśników, ważne są rozmowy i wyjaśnienia stosowne do wieku. Jasne wskazanie pod jakim względem dziecko może się zmienić, a czego nie da się zmienić i trzeba to zaakceptować. Kluczowe jest, aby rodzic omówił wrażliwość dziecka z opiekunami i nauczycielami¹⁴.

PODSUMOWANIE

Podstawowym warunkiem podniesienia poziomu i skuteczności wsparcia udzielanego DWW jest doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie umiejętności identyfikowania cech wysokiej wrażliwości i sposobów pracy z DWW. Bardzo ważnym składnikiem kwalifikacji pedagogów jest przygotowanie obejmujące praktyczne umiejętności zgodne z aktualną wiedzą psychologiczną.

Nauczyciel ma stworzyć atmosferę sprzyjającą dobremu samopoczuciu, uczestnictwu i aktywności dzieci i uczniów. Powinien być przewodnikiem po świecie emocji i do-

radcą. Zadaniem pedagogów jest udzielanie pomocy dziecku w odkrywaniu potrzeb swojego ciała i psychiki, a następnie wspieranie go. Sprzyja temu współpraca z rodzicami, którzy najlepiej znają potrzeby swoich dzieci.

Przedszkola i szkoły muszą dysponować odpowiednią bezpieczną przestrzenią fizyczną, np. ciepłe łagodne kolory, odpowiednie oświetlenie, bez zbędnych dekoracji, miejsce do wyciszenia. Nadto niezbędne jest zorganizowanie środowiska społeczno-emocjonalnego, którego liczne składniki zapewniają zaspokojenie potrzeb DWW i ich optymalny rozwój, między innymi: jak najwięcej zajęć w małych grupach, unikanie prac określanych presją czasu, okazywanie zrozumienia i wsparcia dla emocji dziecka, nieinterpretowania płaczu dziecka jako oznaki słabości, unikanie etykietek (trudne dziecko, płaczliwe), nagradzanie za podejmowanie przez dziecko wysiłku, uczenie rozpoznawania i nazywania emocji oraz komunikacji w grupie.

Konieczne jest odejście od wychowania traktującego dziecko jako obiektu poddawanego obróbce i dopasowywanego do ogólnie przyjętych wzorców, gdzie nie ma miejsca na indywidualność, a liczy się tylko program nauczania.

W naszym społeczeństwie zbyt duży nacisk kładzie się na rozwój intelektualny. Sir Kenneth Robinson, ekspert od edukacji mówił w swoim najsłynniejszym wystąpieniu na TED¹⁵, że dzieci od pewnego wieku w szkole są edukowane od pasa w górę, a potem już tylko od szyi w górę. Odłącza się czucie na rzecz myślenia, to myślenie jest bardzo cenione w naszym społeczeństwie, a odczuwanie nie. Efektem tego jest brak poczucia bezpieczeństwa, lęki i uciekanie od swoich emocji. Nieakceptowanie, że mam różne emocje, brak umiejętności radzenia sobie z różnymi sytuacjami w życiu. Dlatego ważna jest edukacja emocjonalna nie tylko dzieci i młodzieży, ale również rodziców i nauczycieli, których zdecydowana większość wychowała się w czasach, gdzie okazywanie emocji i spontaniczność było czymś niepożądanym. Konieczna jest identyfikacja DWW w środowisku domowym, przedszkolnym i szkolnym oraz stworzenie mu odpowiedniej przestrzeni rozwoju i życia.

dr Agnieszka Leszcz-Krysiak

Przypisy:

- 1 Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, (Dz.U. z 2023 r. poz. 1798).
- 2 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?*, Wyd. GWP, Sopot 2019, s. 40.
- 3 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwi – jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*, Wydawnictwo Oferia, Łódź 2017, str. 27.
- 4 Skrót użyty w tekście: OWW – osoba wysoko wrażliwa, WW – wysoka wrażliwość, DWW – dziecko wysoko wrażliwe.
- 5 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwe dziecko...*, op. cit., str. 41.
- 6 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwe dziecko...*, op. cit., s. 13.
- 7 Zob. J. Jagiellowicz, X. Xu., A. Aron, E. N., G. Cao, T. Feng, X. Weng, *The trait of Sensory Processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6, 2011, p. 38–47.
- 8 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwe dziecko...*, op. cit., s. 14.
- 9 Tamże, s. 17.
- 10 Ch. Petitcollin, *Pomóż dziecku mniej myśleć. O wrażliwych dzieciach, które za bardzo się przejmują*, Wydawnictwo Feeria, Łódź 2020, str. 35.
- 11 Ch. Petitcollin, *Jak lepiej myśleć...*, op. cit., str. 31.
- 12 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwe dziecko...*, op. cit., s. 19.
- 13 E.N. Aron, *Wysoko wrażliwe dziecko...*, op. cit., s. 153.
- 14 Tamże, s. 153–191.
- 15 Sir Ken Robinson, *Do schools kill creativity?* <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY>, [dostęp 3.05.2024].

Bibliografia:

- Aron E.N., *Wysoko wrażliwi – jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*, Wydawnictwo Oferia, Łódź 2017.
- Aron E.N., *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wyd. GWP, Sopot 2019.
- Jagiellowicz J., Xu X., Aron A., Aron E., Cao G., Feng T., Weng X., *The trait of Sensory Processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6, 2011.
- Robinson K., *Do schools kill creativity?* <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY>, [dostęp 3.05.2024].
- Petitcollin Ch., *Jak lepiej myśleć. Dla analizujących bez końca i wysoko wrażliwych*, Wydawnictwo Feeria, Łódź 2020.

Renata Pruska

nauczyciel przedmiotów ekonomicznych

Zespół Szkół Zawodowych w Lublińcu

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

OD INNOWACJI METODYCZNEJ DO KLASY PATRONACKIEJ W ZESPOLE SZKÓŁ ZAWODOWYCH W LUBLIŃCU

*Geniusz rozpoczyna wielkie dzieła,
ale tylko wytrwałość i dyscyplina je dokończą.*

J. Joubert

Celem diagnozy edukacyjnej jest ukie-
runkowanie nauczycieli na wszyst-
kich poziomach kształcenia na po-
trzebę zrozumienia indywidualności swoich
uczniów i mechanizmów oraz uwarunkowań
ich rozwoju. Techniki prowadzenia diagnozy
edukacyjnej to odpowiednie czynności prak-
tyczne badacza, których celem jest zebranie
danych o uczniu. Do technik diagnozy edu-
kacyjnej zaliczamy, np. wywiad, rozmowę,
obserwację, analizę dokumentów, ankieto-
wanie. Metody prowadzenia diagnozy to zes-
pół powtarzalnych sposobów postępowania
diagnostycznego. Poprawnie zidentyfikowa-
ne mocne i słabe strony każdego ucznia
pozwalają wprowadzać prawidłowe i ko-
rzystne zmiany w ich kształceniu.

Współczesny nauczyciel pełni w szkole
wiele ról, np. organizatora, motywatora, kie-
rownika, prezentera, pomocnika, edukatora,
doradcy, diagnostyka itd. Działania inno-
wacyjne to takie, które nie były dotąd po-
dejmowane w danej placówce, a jednocześ-
nie przyczyniają się do podniesienia jakości
nauczania i wychowania. To samo działanie
w jednej szkole będzie innowacją, a w innej,
która pracuje według wyższych standardów,
już nie. Szkoła może samodzielnie podejmo-
wać decyzje, jakie będzie prowadziła inno-
wacje i w jaki sposób będzie je realizowała
i dokumentowała. Nie ma już przepisów na-
rzucających konieczność zgłaszania inno-
wacji metodycznej kuratorowi oświaty i or-
ganowi prowadzącemu. Jednakże innowacje
wymagające wyłożenia dodatkowych środ-
ków finansowych muszą być uzgodnione
z organem prowadzącym. Nasze działania
innowacyjne nie mogą naruszać prawa uc-
nia do bezpłatnej nauki. Innowacja może
obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia

edukacyjne, całą szkołę, kilka klas (jeden
poziom) lub jedną klasę, ale nie może pro-
wadzić do zmiany typu placówki. Udział
nauczycieli w innowacji opracowanej przez
innych nauczycieli jest dobrowolny. Opraco-
waną innowację nauczyciel (zespół nau-
czycieli) przedstawia dyrektorowi. Nie jest
konieczne dołączenie opinii specjalistów,
jednakże dyrektor może zwrócić się o opinię
na temat innowacji do ekspertów (np. do-
radców metodycznych). Na koniec dyrektor
podejmuje decyzję o wprowadzeniu inno-
wacyjnych działań, często zasięgając wcze-
śniej opinii rady pedagogicznej.

Innowacje ze względu na treść można po-
dzielić w skrócie:

Programowe – dotyczą zmian treści lub
struktury programu kształcenia:

- modyfikacja programu nauczania,
- opracowanie autorskiego programu w opar-
ciu o podstawę programową lub do zajęć,
dla których nie ma podstawy programo-
wej.

Organizacyjne – dotyczą organizacji życia
szkoły:

- nowe zajęcia w szkolnym planie naucza-
nia dla danej klasy,
- zajęcia w blokach przedmiotowych reali-
zowane np. metodą projektów,
- współpraca z uczelniami np. współprowa-
dzenie zajęć przez specjalistów z uczelni.

Metodyczne – dotyczą doskonalenia metod
nauczania – uczenia się i wychowania, tech-
nologii nauczania:

- nowe metody pracy,
- nowatorskie pomoce dydaktyczne,
- nowe formy sprawdzania i oceniania ucz-
niów.

Dokumentacja dotycząca realizacji innowacji pedagogicznej obejmuje:

1. Temat innowacji.
2. Typ innowacji pedagogicznej.
3. Imię i nazwisko autora.
4. Termin realizacji.
5. Założenia ogólne.
6. Cel główny.
7. Cele szczegółowe.
8. Metody i formy.
9. Przewidywane osiągnięcia (korzyści wdrożenia innowacji).
10. Tematykę zajęć/szczegółowy harmonogram.
11. Ewaluacja
12. Spodziewane efekty (wpływ na uczniów, wpływ na pracę szkoły).
13. Podsumowanie.

DOBRE PRAKTYKI W ZESPOLE SZKÓŁ ZAWODOWYCH W LUBLIŃCU

Przykładem dobrej praktyki była innowacja metodyczna realizowana przez Technikum nr 3 w Lublińcu pod nazwą „Lekcje u pracodawcy, z pracodawcą”. Ze względu na treść dotyczy metod nauczania. Działanie to skierowane było do uczniów klas kształcących w zawodzie technik elektryk. Autorem innowacji był nauczyciel przedmiotów elektrycznych Marek Żyłka. Głównym założeniem innowacji było nawiązanie współpracy z lokalnymi przedsiębiorstwami w branży elektrycznej, przygotowanie uczniów do wejścia na rynek pracy oraz poznanie oczekiwań współczesnych pracodawców. Przedsiębiorstwem, które podjęło to wyzwanie była firma EthosEnergy Poland w Lublińcu. Firma EthosEnergy Poland to przedsiębiorstwo oferujące pełną gamę niezależnych i zatwierdzonych przez producentów OEM rozwiązań w zakresie turbin, generatorów i transformatorów, jak również usług specyficznych dla danej branży. Uczniowie w sposób praktyczny realizowali treści zawarte w podstawie programowej dla zawodu technik elektryk. Zostały określone cele główne oraz szczegółowe innowacji. Powstał harmonogram działań uzgodniony z pracodawcą oraz zgodny z programem nauczania Innowacja obejmowała rok szkolny 2021/2022. Po zakończeniu działań przeprowadzono ewaluację innowacji. W wyniku przepro-

wadzonej ewaluacji określono pozytywne efekty wpływu na uczniów. Uczniowie nabyli następujące kompetencje, takie jak: umiejętność pracy w grupie, systematyczność, odpowiedzialność, sumienność wykonywania czynności zawodowych.

Natomiast dla szkoły elementem dodatnim wynikającym z realizacji innowacji była chęć dalszej współpracy firmy EthosEnergy Poland ze szkołą. W ramach wspólnych uzgodnień w grudniu 2023 r. zostało podpisane porozumienie o utworzeniu klasy patronackiej w Technikum nr 3 dla oddziału technik elektryk pomiędzy Starostwem Powiatowym w Lublińcu, Zespołem Szkół Zawodowych w Lublińcu oraz firmą EthosEnergy Poland w Lublińcu.

Celem patronatu jest możliwość wykształcenia uczniów, przyszłych pracowników, podniesienie jakości praktycznego kształcenia uczniów, nabycie przez nich umiejętności zgodnych z wizją i potrzebami firmy oraz wyposażenie ich w konkretne umiejętności oczekiwanych na rynku pracy, a tym samym danie uczniom szansy na nauczanie się, przygotowanie do zawodu i przygotowanie absolwentów do podjęcia zatrudnienia, poprzez wspólne działania uwzględniające potrzeby i możliwości każdej ze stron, a w szczególności: zapewnienie uczniom kształcenia zawodowego na terenie zakładu; zapewnienie uczniom odbycia praktyk zawodowych na terenie zakładu; możliwość uzyskania stypendium przez uczniów; zdobycie uprawnień SEP przez uczniów; udostępnienie parku maszynowego oraz materiałów potrzebnych do realizacji nauki zawodu.

Wprowadzony system stypendialny jest czynnikiem motywującym dla ucznia, ponieważ uwzględnia frekwencję, oceny z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Uczniowie utożsamiają się z firmą, dostrzegają możliwość w przyszłości podjęcia pracy w tej branży. Wskazane kryteria przyznawania stypendium wpływają pozytywnie na poprawę jakości kształcenia. Szkoła poprzez utworzenie klasy patronackiej buduje wizerunek szkoły otwartej na potrzeby młodego człowieka oraz potrzeby rynku pracy.

Wprowadzona innowacja metodyczna stała się kamieniem węgielnym utworzenia klasy patronackiej w Technikum nr 3 w Lublińcu.

Renata Pruska

Izabela Witek

nauczyciel muzyki

Katolicka Szkoła Podstawowa SPSK w Częstochowie

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

ELEMENTY MUZYKOTERAPII DZIAŁANIEM INNOWACYJNYM W SZKOLE I PRZEDSZKOLU

Czym jest muzykoterapia? To stosowanie muzyki jako formy terapii w procesie diagnozowania i leczenia. To rodzaj psychoterapii wykorzystujący muzykę i jej elementy jako formy ekspresji i komunikacji niewerbalnej. Cytując za jednym z twórców polskiej szkoły muzykoterapii, Tadeuszem Natansonem: „Muzykoterapia jest metodą postępowania, wielostronnie wykorzystującą wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka”. Tyle definicja. Dziś jednak chciałabym podzielić się z Państwem pomysłami na praktyczne wykorzystanie elementów muzykoterapii na zajęciach muzycznych z dziećmi.

Jeśli chcieliby Państwo poznać założenia teoretyczne muzykoterapii, to zachęcam do lektury artykułu dr Elżbiety Galińskiej: „Muzykoterapia” w podręczniku: Psychoterapia. Teoria – Podręcznik Akademicki t. 1 pod redakcją Lidii Grzesiuk (2005). Znajdziemy tam informacje na temat:

- historii muzykoterapii,
- specyfiki muzyki w terapii,
- fizjologicznych mechanizmów działania muzyki w terapii,
- psychologicznych mechanizmów działania muzyki w terapii,
- kierunków teoretycznych muzykoterapii,
- oceny efektywności muzykoterapii.

Czy można być muzykoterapeutą po krótkim kursie muzycznym? Czy po trzygodzinnym szkoleniu można zacząć stosować terapię muzyką? Czy po przeczytaniu tego artykułu mogę mówić, że stosuję muzykoterapię na lekcjach? Z pewnością nie. Ale warto sięgać do muzyki i jej pozytywnych oddziaływań na wielu swoich zajęciach. Studia muzykoterapeutyczne to studia podyplomowe, międzywydziałowe lub studia magisterskie, w ramach edukacji student

przechodzi kurs psychiatrii, fizjologii, anatomii, wielu przedmiotów muzycznych, wszystko po to, by jak najlepiej poznać oddziaływanie muzyki na człowieka oraz potrafić dobrze to wykorzystywać. Nie będąc jednak muzykoterapeutą, nauczyciele muzyki swobodnie posługujący się improwizacją i znający repertuar muzyczny z powodzeniem sięgają do niektórych metod czy technik muzykoterapeutycznych. Warto jednak pamiętać, że w tych działaniach jest inny cel niż w działaniach terapeutycznych – nie chodzi nam o diagnozę i leczenie, lecz o pozytywne oddziaływanie na samopoczucie i dobrostan naszych podopiecznych.

Z mojego doświadczenia wynika, że każda próba oddziaływania terapeutycznego musi być bardzo dobrze przemyślana i poparta wiedzą i doświadczeniem. Dziś chciałabym zaproponować kilka form pracy i działań, które związane są z muzyką i mogą pozytywnie wpływać na samopoczucie naszych uczniów. Zaproponuję ćwiczenia i elementy muzykoterapii, które warto dołączyć do swoich zajęć i można to zrobić w bezpieczny sposób w warunkach szkolnych.

Myśląc o zajęciach muzycznych z elementami muzykoterapii w pierwszej kolejności na myśl przychodzą mi zasady pedagogiki zabawy. Warto o nich pamiętać. W warunkach lekcyjnych i szkolnych czy przedszkolnych mogą stanowić wytyczne dla prowadzenia zajęć z elementami muzykoterapii. Będą to:

- dobrowolność – decydowanie o swojej aktywności w atmosferze wolnej od nakazów; nauczyciel jedynie zachęca, zaprasza do uczestnictwa w zabawie czy działaniach muzycznych;
- wielopoziomowość komunikacji – świadome porozumiewanie się na poziomie werbalnym i niewerbalnym, rzeczowym (wy-

miana logicznych i prawdziwych informacji) i emocjonalnym (wyrażanie, odczuwanie, akceptowanie uczuć swoich i innych);

- unikanie rywalizacji – rezygnacja z udziału na zwycięzcę i przegranych, uczenie współpracy i współdziałania z innymi;
- różnorodność środków wyrazu – umożliwienie przekazywania treści i emocji poprzez oddziaływanie na różne zmysły. Podczas zajęć z elementami muzykoterapii stosuje się podczas zajęć wszystkie media, ruch, dotyk, gest, taniec, działania plastyczne oraz pantomimę;
- „tu i teraz” – zajmujemy się wrażeniami, sytuacjami czy skojarzeniami, które mamy w danej sytuacji.

Jak wykorzystać elementy muzykoterapii na lekcjach muzyki?



„Słuchanie na dywanie”

Moją ulubioną formą muzykoterapii receptywniej jest słuchanie muzyki, które w grupie dzieci w pewnym stopniu kieruje na zadane tematy. Nazywam to „słuchanie na dywanie”.

O czym pamiętać?

– Dzieci kładą się na dywanie, zamykają oczy, ale... oczywiście tylko te dzieci, które chcą. Pozostałe dzieci wybierają dogodną dla siebie pozycję.

– Nauczyciel przedstawia temat (poniżej kilka przykładowych propozycji), który ma zainspirować dzieci do pobudzenia własnej wyobraźni. Podsuwam dzieciom i młodzieży któryś z tematów, ponieważ bez tego wyobrażenia dzieci krążyła zwykle wokół filmów i gier lub też opowiadane historyjki były kopią wcześniej usłyszanych od kolegów i koleżanek. By tego uniknąć wybieram tematy związane z relacjami, ludźmi, przyrodą czy oddziaływaniem na różne zmysły.

– Muzyki słuchamy w ciszy, tak by nie przeszkadzać innym.

– Na początek słuchamy z dziećmi naprawdę krótkich fragmentów muzycznych, w grupie 3–4-latków – około minutowych, w edukacji wczesnoszkolnej – ok. 2 min.,

wśród młodzieży – 2–3 minutowych. Następnie czas muzycznych fragmentów stopniowo wydłużamy.

– Bardzo uważamy z doбором słuchanych utworów, zwracamy uwagę, by nie przstraszyć i nie zasmucić dzieci. Warto wybierać utwory instrumentalne lub ewentualnie utwory śpiewane w obcym języku; ważna jest tonacja, nastrój utworu oraz ogólne wrażenie.

– Swoje historie i wyobrażenia opowiadają po wysłuchaniu muzyki tylko ci uczniowie, którzy chcą się nimi podzielić.

Przykładowe tematy:

1. Jaką przygodę małych zwierzątek opowiada ta muzyka?
2. Jakie zapachy i smaki kojarzą Ci się z wiosną? (temat dla dzieci trochę starszych, 6-letnich i więcej)
3. Jak lubisz spędzać czas z tatą? (musimy mieć pewność, że każde z dzieci ma szansę na spędzanie czasu z tatą)
4. Co może się przydarzyć na jesiennym spacerze?
5. Jakiego koloru mogłaby być ta muzyka?
6. Najlepszy sposób na letnie lenistwo.

Tematy związane są często z wydarzeniami z kalendarza lub codziennością dzieci. Muszą to być tematy, które nikogo nie wykluczają, nie przywołują przykrych wspomnień, a przede wszystkim będą inspirować i pobudzać wyobraźnię, a nie ograniczać.



Granie na dywanie/w kręgu

Moją ulubioną formą muzykoterapii aktywnej jest granie w kręgu. Zajęć muzycznych, na których gramy na gitarze lub ukulele w naszej szkole, nie nazywam co prawda muzykoterapią, ale mam nieodparte wrażenie, że to jest kwintesencja działań muzykoterapeutycznych w szkole. Dlaczego? Siedzimy w kręgu, dobrze się bawimy, bo najważniejsza na tych zajęciach jest atmosfera i poczucie wspólnoty i przynależności. Śpiewamy wspólnie, improwizujemy, gramy lubiane przez dzieci utwory. Dodatkowo pracując w niedużych grupach, uczymy się każdy we własnym tempie i nikt nikogo nie krytykuje. No i bardzo ważne

– każdy z uczniów ma świadomość dobrowolności uczestnictwa w zajęciach muzycznych.

Najlepszym dowodem na to, że dzieci mają potrzebę wspólnego muzykowania w takiej formie jest fakt, że rokrocznie liczba chętnych do wspólnej gry w naszej szkole jest większa. W roku szkolnym 2023/2024 na dodatkowe, popołudniowe zajęcia muzyczne dla klas 1–3 przychodziło w naszej szkole prawie... 50% uczniów!



Zajęcia gry na ukulele dla chętnych uczniów

Jakie utwory wybrać?

Wybieramy repertuar dostosowany do zainteresowań dzieci. Co jakiś czas, w trakcie naszych zajęć, wracamy do utworów bardzo łatwych po to, by dzieci same dostrzegły jak duże postępy robią, mimo że zajęcia przybierają formę zabawy. Jeśli chodzi o repertuar, to często wybieramy także utwory proponowane przez uczestników zajęć i takie, które są po prostu bardzo lubiane przez dzieci.

Prowadząc zajęcia „Granie na dywanie” lub „Gry w kręgu”, warto zapraszać od czasu do czasu do tej wspólnoty także rodziców dzieci. Mogą oni usiąść z nami, wspólnie pośpiewać, a niektórzy także zagrać. Wszystko po to, by rodzice poczuli atmosferę tych spotkań i docenili pracę dzieci.



Masażyki przy muzyce

Słuchając muzyki, można się przy niej fantastycznie relaksować. To jednak nie jest regułą, a nasze samopoczucie zależy od bardzo wielu czynników, w tym także od charakteru muzyki. Można więc muzykę połączyć z innym elementem oddziaływać na zmysły, by zwiększyć szanse na pozytywne doznania. Takim pomysłem mogą być masażyki przy muzyce. Propozycji masażyków jest bardzo dużo. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej czy wychowania przedszkolnego zapewne mają przynajmniej kilka takich zabaw w swoim repertuarze. Dwie moje ulubione formy to:

1. Masaż w kręgu

Uczniowie stoją w kręgu, wszyscy odwracają się w jedną stronę, stojąc jeden za drugim. Prowadzący na plecach osoby stojącej przed nim wykonuje rozmaite gesty (oczywiście wszystko odbywać się musi w ramach dobrego smaku i zasad kultury osobistej oraz wzajemnej zgody), gdy osoba poczuje na plecach jakiś dotyk czy gest, przekazuje to samo dalej następnej osobie. Uczestnicy nie powinni patrzeć, jakie gesty wymyśla prowadzący, mogą mieć zamknięte oczy i wsłuchiwać się w muzykę. Najważniejszym zmysłem pobudzonym w tej zabawie jest zmysł dotyku i słuchu.

Po chwili zabawy otwieramy oczy i odwracamy się w drugą stronę, tak by gesty wykonywane były teraz na plecach innej osoby. Zabawa ta jest bardzo lubiana przez młodszych i starszych, ale bardzo ważne jest podkreślenie dobrowolności uczestnictwa.

2. Masażyk w rytm muzyki

Uczestnicy dobierają się w pary, tak by jedna osoba mogła robić masażyk na plecach drugiej osoby. Nauczyciel proponuje konkretne gesty do wykonania „na plecach osoby”; powtarzają się one w taki sam sposób w każdej zwrotce słuchanej melodii lub piosenki. Gesty wykonywane są do rytmu muzyki. Podobnie jak w metodzie Aktywnego Słuchania Muzyki B. Strauss – podobne zwroty rytmiczne czy melodyczne odzwierciedlane są podobnymi gestami. Po kilku powtórze-

niach role się zamieniają i osoba wykonująca masażyk teraz jest masowana.

Na dalszym etapie prosimy dzieci, by same wymyśliły gesty do słuchanej piosenki czy melodii. Powinny być – podobnie jak we wcześniejszej wersji – powtarzane w każdej zwrotce w niezminionej formie. Wówczas przy okazji tej zabawy uczniowie aktywnie słuchają muzykę i poznają budowę słuchanego utworu. Do tej formy relaksu warto zatem wybrać piosenki dziecięce lub melodie ludowe, ponieważ mają one często prosty rytm, łatwy do zilustrowania gestem.

I tu także bardzo ważne jest stosowanie ww. reguł pedagogiki zabawy, w tym przede wszystkim dobrowolności uczestnictwa. Powody są oczywiste.



Śpiew w kręgu

Ta aktywność nie wymaga dużego komentarza. Wspólny śpiew w kręgu to nawiązanie do pierwotnych zwyczajów, w tym także zwyczajów plemiennych. Współcześnie może zaspokajać poczucie wspólnoty oraz jedności w grupie, daje satysfakcję i poczucie siły. Jeśli tylko mamy taką możliwość – bo np. jesteśmy nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej lub wychowania przedszkolnego – najlepiej byłoby **śpiewać w kręgu każdego dnia**. Można z tego uczynić codzienny rytuał, np. rozpoczynając w ten sposób dzień lub śpiewając w ramach codziennej przerwy śródlekcyjnej. Oprócz niewątpliwych zalet w budowaniu wspólnoty ćwiczymy w ten sposób dziecięcą pamięć i doskonalimy czytanie. To trochę tak, jakbyśmy każdego dnia uczyli się z dziećmi wiersza na pamięć. Warto poświęcić kilka chwil na połączenie przyjemności i relaksu z rozwojem dziecięcych umiejętności.



Improwizacja

Improwizacja powinna być stałym elementem naszych zajęć muzycznych. Z doświadczenia wiem jednak, że nie zawsze tak jest.

Warto się oswoić z taką formą muzykowania, ponieważ wcześniej wprowadzana daje dużo korzyści rozwojowych dla naszych podopiecznych: swobodę w działaniach muzycznych, inicjatywę, poczucie sprawstwa, wzmocnienie działań zespołowych i wiele innych.

1. Improwizacja ruchowa z rekwizytem

Każdy z nas ma inną swobodę w improwizacji ruchowej. Z mojego doświadczenia wynika, że aby przełamać nieśmiałość i ułatwić dzieciom i młodzieży swobodną improwizację warto w pierwszej kolejności zaproponować improwizację z rekwizytem – np. szarfami, pomponami czy chustami. Improwizacja ruchowa sprawia dzieciom bardzo dużo radości i może być źródłem satysfakcji oraz przyczynkiem do dalszych ćwiczeń z improwizacji.

2. Improwizacja na instrumentach

Improwizacja na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych jest jak sądzę dość powszechną formą – pamiętamy, by nadać jej odpowiednią formę: podzielić uczniów na zespoły, ustalić reguły i sygnały do swobodnej improwizacji tak, by utwór w ten sposób powstały miał ładną formę. Dzieci lubią mieć poczucie, że stworzyły coś ładnego, coś co brzmi dobrze, a nie tylko jest popisem dynamiki i głośności instrumentów. Dzieci potrafią ocenić takie wykonawstwo jako mało wartościowe.

Inną sprawą jest improwizacja na instrumentach melodycznych. I tu rozdzieliłabym improwizację na dzwonek od improwizacji na flecie prostym. **Improwizacja na dzwonekach** właściwie nie wymaga umiejętności gry i znajomości dźwięków – wystarczy tylko poprawnie wydobywać pojedyncze dźwięki. Moją ulubioną formą improwizacji na dzwonekach jest granie w parach. Jak to wygląda na moich lekcjach? Uczniowie dobierają się w pary, siadają na dywanie i zadają sobie wzajemnie „miniutworki” do improwizacji. Na przykład: Kasia proponuje Krysi „skomponuj utwór pod tytułem zła osa” i Kasia gra ten utwór według własnego pomysłu. Po chwili to Krysi proponuje Kasi tytuł „utworku” do improwizacji. Proszę uczniów, by grali swoje „utworki” cichą stroną pałeczki, czyli pałeczką odwróconą kulką do góry. Dzięki temu wszyscy uczniowie mogą ćwiczyć swoje utwory w tym samym czasie. Po kilku

minutach ćwiczeń utwory prezentowane są na forum całej grupy. Jasne jest, że utwory brzmią zupełnie inaczej niż podczas ćwiczeń, ale utwory przećwiczone w kameralnym gronie, w parach, są później z większą łatwością prezentowane na forum grupy. Bardzo polecam tę formę ćwiczeń – sprawia radość i poczucie sprawstwa.

Inaczej rzecz ma się z **improvizacją na flecie prostym**. W tym przypadku konieczna jest umiejętność prawidłowego wydobywania dźwięków. Dzieci bowiem nie będą miały satysfakcji z improwizacji, jeśli nie będą umiały wydobyć ładnych dźwięków z instrumentu. Dlatego właśnie improwizacja na flecie – według moich doświadczeń – odbywać się może na etapie, gdy dzieci potrafią już zagrać kilka dźwięków. Mogą to być dźwięki: g, a, h, c2 i d2, dźwięki skali pentatonicznej lub też dźwięki gamy C-dur.



Propozycje zabaw:

- echo rytmiczne,
- rytmiczne zabawy z ruchem,
- zabawy muzycznoruchowe,
- zabawy inhibicyjno-incytacyjne, czyli pobudzająco-hamujące,
- piosenki z pokazywaniem i wiele, wiele innych.

3. Uwrażliwienie

Gdy nasi uczniowie czy uczestnicy zajęć odreagowali różne napięcia i uczestniczyli w ćwiczeniach porządkujących, proponujemy im na tym etapie ćwiczenia muzyczne i plastyczne wyciszające i poszerzające wrażliwość.

Cele:

- poprawa percepcji słuchowej i wzrokowej,
- uwrażliwienie na piękno,
- kształcenie umiejętności rozpoznawania i panowania nad emocjami,
- zaspokajanie potrzeby tworzenia.

Propozycje zabaw:

- metoda aktywnego słuchania B. Strauss (utwory w tempie umiarkowanym),
- metoda opowieści ruchowej Thulina,
- echo melodyczne (z urozmaiconą dynamiką),
- rozmaite tańce, które są już znane dzieciom, np. tańce integracyjne,
- improwizacja ruchem, głosem lub na instrumentach.

4. Relaksacja

Po etapie uwrażliwienia na różne bodźce i aktywizacji różnych zmysłów czas na relaks. Tutaj świetnie sprawdzą się bajki terapeutyczne z akompaniamentem muzyki czy też wspomniane wcześniej „Słuchanie na dywanie”.

Cele:

- kontrolowana redukcja napięcia psychofizycznego,
- kompensacja niezaspokojonych potrzeb i dowartościowanie dziecka,
- budowanie pozytywnych emocji, nadziei, akceptacji, przyjaźni.

Propozycje zabaw:

- masażyki,
- „Słuchanie na dywanie”,
- bajki terapeutyczne z akompaniamentem muzyki,
- ćwiczenia oddechowe przy muzyce.

5. Aktywizacja

Ostatnim etapem, po etapie relaksu, jest aktywizacja. Wprowadzamy wówczas ćwiczenia stopniowo aktywizujące i pionizujące ciało, ćwiczenia oddechowe, spokojny aerobik, proste układy taneczno-ruchowe lub improwizację.

Cele:

- nabywanie świadomości uczucia odprężenia i pozytywnego stosunku do otoczenia,
- budzenie motywacji do działania,
- poprawa koncentracji i dynamizacja procesów myślowych,
- poprawa motoryki.

Propozycje zabaw:

- zabawa w lustro przy muzyce (w umiarkowanym lub dość żywym tempie),
- taniec w dość żywym tempie,
- śpiewanie wesołych, pogodnych piosenek,
- granie w zespole,
- zabawy ruchowe i rytmiczne w tempie umiarkowanym i żywym.

Powyższe propozycje są tylko wskazówkami do realizacji zajęć MRM; tych z Państwa, których zainteresowała ta metoda, odsyłam do stosownej literatury. Warto sięgać do metody Mobilnej Rekreacji Muzycznej, jak również do innych metod, ćwiczeń i form pracy z zakresu muzykoterapii.

Takie elementy muzykoterapii możemy włączyć do naszego programu innowacji realizowanego w szkole. Realizacja działań innowacyjnych od kilku lat jest łatwiejsza niż przed laty, zniesiono bowiem konieczność ich zgłaszania kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu oraz zniesiono wymagania formalne warunkujące rozpoczęcie działalności innowacyjnej.

Warto przypomnieć – za artykułem autorki *Muzyczne innowacje – 12 pytań i odpowiedzi* – („Częstochowski Biuletyn Oświatowy”, nr 2/2023) kilka podstawowych informacji na temat realizacji innowacji:

- „Innowacja to nowatorski pomysł na działanie. Ma być nowatorski dla danej placówki, wykraczać poza zalecane wytyczne i dotychczasowe sposoby realizacji podstawy programowej. Warto pamiętać, że innowacja to: robienie czegoś innego lub robienie czegoś inaczej. Należy pamiętać,

że każda innowacja jest zmianą, lecz nie każda zmiana jest innowacją.

- Innowacja może być i powinna odpowiadać na zdiagnozowane w danej szkole potrzeby uczniów. Przyglądamy się uczniom, rozmawiamy z nimi i to może być najlepszy sposób na znalezienie inspiracji do swojej innowacji.
- W 2017 r. zniesiono liczne wymogi formalne, które były dotychczas niezbędne do realizacji innowacji. Wszystko po to, by kreatywność uczniów i nauczycieli nie była ograniczana licznymi dokumentami. Teraz realizacja innowacji jest prosta – najważniejszy jest dobry pomysł i chęci do jej realizacji.
- Szkoła samodzielnie podejmuje decyzję, jakie innowacje będzie realizowała. Pomysły wypływają najczęściej z inicjatywy nauczycieli lub też są wynikiem sugestii dyrektora placówki. Innowacje realizowane w szkole zatwierdza dyrektor placówki.
- Innowacje możemy wprowadzić, kiedy chcemy i na jak długo chcemy. Oczywiście wcześniej powinniśmy mieć jej plan i zgodę dyrektora. Początek innowacji możemy wyznaczyć w dowolnym czasie i trwać może ona zupełnie dowolnie: dwa tygodnie, dwa miesiące czy też 1,5 roku.
- To my, jako autorzy innowacji, odpowiadamy za merytoryczność naszego pomysłu oraz za jego jakość i sposób wcielenia w życie.
- Dokumentację innowacji można opracować wg własnego pomysłu lub zmodyfikować poprzednie, już istniejące formularze. Rodzaj składanej dokumentacji określa dyrektor szkoły. Są placówki, które mają już wypracowany szablon dokumentacji, warto poznać szczegóły ich realizacji w szkole.
- Aktualne przepisy prawa traktują działalność innowacyjną jako integralny element pracy każdej szkoły, zatem w każdej placówce powinny być one realizowane (*Prawo oświatowe Dz.U. 2020 r., poz. 910*).
- Innowacja może być przeprowadzana w ramach obowiązkowych zajęć lekcyjnych, np. raz w tygodniu, ale może to być także tylko element lekcji lub kółko zainteresowań.
- Jeżeli innowacja wymaga dodatkowych nakładów finansowych – musimy otrzymać zgodę organu prowadzącego. Zwracamy się z taką prośbą do dyrektora, a ten zgłasza tę kwestię do organu prowadzącego”.

Izabela Witek

Bibliografia:

- Galińska E., *Muzykoterapia*, [w:] L. Grzesiuk (red.) *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2005.
- Radzińska M., *Mobilna Rekreacja Muzyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021.
- Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*, K. Stachyra (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi: historia, metoda i praktyka*, przekł. z jęz. ang. A. Bryndał, E. Masiak, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2008.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.
- Podstawy muzykoterapii*, red. K. Stachyra, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- <http://muzyko-terapia.blogspot.com/p/2.html>, [dostęp 5.05.2024].



Źródło: <https://tiny.pl/9ztzOrpb>, [dostęp 28.08.2024].

Józef Żmudziński

nauczyciel języka polskiego

Publiczna Szkoła Podstawowa SPSK im. Matki Bożej Nieustającej Pomocy w Częstochowie

nauczyciel-doradca metodyczny

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie

UCZEŃ Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W NASZEJ SZKOLE

Obecność uczniów z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacyjnym zmienia się znacząco z roku na rok. Jeszcze w 2019 roku liczba dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach i placówkach wynosiła ok. 62 tysięcy, podczas gdy w minionym roku szkolnym było już ich ok. 340 tysięcy. W tak krótkim okresie nastąpił ponadpięciokrotny wzrost liczby uczniów – obcokrajowców uczęszczających do polskich szkół. Stawia to przed nauczycielami nowe zadania.

Na te ogromne zmiany w polskich szkołach wpłynęły różne czynniki. Najważniejszym jest wojna w Ukrainie, która spowodowała, że w bardzo krótkim czasie do naszych przedszkoli i szkół dołączyło ponad 200 tysięcy uczniów, którzy z rodzinami opuścili swój kraj. Są też inne powody wpływające na obecność uczniów cudzoziemskich w naszych szkołach. W ostatnich latach Polska stała się atrakcyjnym miejscem do zamieszkania przez obcokrajowców. Liczba uczniów z innych krajów niż z Ukrainy z roku na rok stabilnie wzrasta. Obecnie w polskim systemie oświaty są uczniowie z około stu pięćdziesięciu państw. Blisko 84 procent wszystkich cudzoziemców to uczniowie z Ukrainy, zarówno uciekinierzy przed wojną, jak i ci, którzy przybyli do naszego kraju wcześniej. W sumie jest ich około 300 tysięcy. Jest także pokaźna liczba uczniów z Białorusi – około 33 tysięcy i z Rosji – około 5 tysięcy¹. Uczniowie obcokrajowcy uczęszczają do wszystkich typów szkół. W roku szkolnym 2023/2024 najwięcej było ich w szkołach podstawowych, bo 169 tysięcy.

Dodatkową grupę uczniów z doświadczeniem migracji stanowią obywatele polscy, którzy uczyli się w innych systemach oświatowych za granicą. Oni również potrzebują dodatkowych zajęć z języka polskiego i wspar-

cia związanego ze zmianą miejsca zamieszkania. Obecnie jest ich ok. 3 tysięcy, ale w roku szkolnym 2019/2020 liczba ta była pięciokrotnie wyższa².

Jeszcze dziesięć lat temu uczniów obcokrajowców spotykało się zazwyczaj w dużych ośrodkach miejskich. Obecnie, co dwudziesty uczeń w Polsce jest cudzoziemcem, a to przekracza już ponad 5 procent ogólnej liczby uczniów i dzieci uczęszczających do szkoły. Uczniowie ci korzystają z zapewnionych przez przepisy prawa oświatowego form wsparcia. Są to między innymi: oddziały przygotowawcze oraz możliwość korzystania z dodatkowej nauki języka polskiego. W minionym roku szkolnym zainteresowanie tymi rodzajami pomocy było znacznie niższe. Spadła liczba oddziałów przygotowawczych, mniej uczniów korzystało z dodatkowych lekcji języka polskiego. Zauważało się jednak, że w tej licznej grupie dzieci jest wielu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż liczba ta rośnie w ogólnej populacji uczniów. Pojawiały się też nowe problemy związane m.in. z kryzysem uchodźczym.

W bieżącym roku szkolnym nastąpią istotne zmiany. Jest bardzo prawdopodobne, że liczba uczniów z doświadczeniem migracji będzie rosła. Obecnie procedowane zmiany w ustawie pomocy obywatelom Ukrainy uzależniają przyznanie świadczeń społecznych, w tym np. 800 plus od realizacji obowiązku szkolnego i nauki w polskim systemie oświaty. Zatem część uczniów z Ukrainy, realizujących naukę zdalną w swoim kraju, znajdzie się do września w polskim systemie edukacji. Z pobieżnych obserwacji wynikało, że część tych dzieci nie uczy się ani w polskim, ani w ukraińskim systemie i nie realizuje żadnego obowiązku nauki. Należy mieć nadzieję, że dzieci te od

września bieżącego roku szkolnego trafią do polskich szkół i przedszkoli.

Jakie zatem pozytywne wartości dla szkoły będzie miała obecność uczniów z doświadczeniem migracji? Na pewno zwiększy się kapitał intelektualny i kulturowy społeczności szkolnej. Już obecność jednego ucznia obcokrajowca w szkole czyni ją szkołą wielokulturową. Nastąpi rozwój empatii, szacunku i akceptacji dla inności. Nauczyciele będą mieli możliwość stworzenia innowacji, które pozytywnie wpłyną na kulturę organizacyjną szkoły. Grono pedagogiczne zacznie poszukiwać nowych rozwiązań w zakresie stosowania metod i technik pracy z uczniami na zajęciach szkolnych. Zostanie zbudowana nowa przestrzeń współpracy między rodzicami, nauczycielami, a uczniami³.

Aby odnieść sukces szkolny uczniowie obcokrajowcy powinni posługiwać się językiem polskim w takim stopniu, aby język edukacji, czyli słownictwo związane z dziedzinami wiedzy było dla nich dostępne i zrozumiałe. Trzeba jednak pamiętać – uczniowie z doświadczeniem migracji nie mają świadomości, że słownictwo używane w codziennej komunikacji oraz często używane, pojawiające się w różnych okolicznościach i dziedzinach życia, nie wystarczy, by uzyskać dobre wyniki podczas zajęć szkolnych. Język edukacji szkolnej to słownictwo silnie powiązane z przedmiotem, z określoną dziedziną wiedzy. Jest obecny w podręcznikach szkolnych i niezbędny do wykonywania ćwiczeń i zadań przedmiotowych. Zatem każdy nauczyciel w szkole, który pracuje z uczniem z doświadczeniem migracji, staje się nauczycielem języka. Jak zatem przygotować się do pracy z takim uczniem?

Najważniejszą wydaje się być strategia pracy przyjęta wobec tych uczniów w konkretnej szkole. Powinna ona określić zasady współpracy nauczycieli w zakresie dostępności poznawczej materiału edukacyjnego. Uczący muszą mieć pewność, że wszyscy uczniowie mają równe szanse w przyswajaniu wiedzy i ćwiczeniu umiejętności, ponieważ ich podopieczni będą mierzyć się z takimi wyzwaniami jak: bariery językowe, różnice kulturowe, a przede wszystkim ze stresem związanym z adaptacją do nowego środowiska. Przed nauczycielami stanie zatem zadanie opracowania materiału edukacyjnego w taki sposób, by był zrozumiały dla każdego ucznia, oznaczenie go w podręcznikach, lub stworzenie konkretnych

treści zgodnych z podstawą programową, które będą przystępne, angażujące i dostosowane do różnych potrzeb i możliwości uczennic i uczniów.

Zatem, przed przystąpieniem do nauczania trzeba będzie zadać sobie następujące pytania: czy materiały do pracy z uczniami zawarte w podręcznikach i innych materiałach edukacyjnych (zeszyty ćwiczeń, arkusze zadań itp.) są zrozumiałe językowo dla wszystkich osób uczących się? Czy używany na lekcji język przedmiotu jest przystępny dla wszystkich uczniów i uczennic? Jak to sprawdzić? Jak sprawdzić efekty pracy? Czy uczniowie mają zapewnione różne możliwości prezentowania nabytej wiedzy? Czy niemożność wyrażania się w języku ojczystym może ograniczać aktywność edukacyjną? Czy sposób prowadzenia zajęć angażuje wszystkich uczniów i podtrzymuje ich zainteresowanie, mimo różnic i barier językowych? Zaznaczyć tutaj należy, że nie ma w tym przypadku idealnej metody nauczania, ale są za to różne modele pracy, które doprowadzą do zamierzonych efektów.

Kluczową umiejętnością nauczycielską, wymagającą stałego doskonalenia będzie tworzenie i adaptacja materiałów edukacyjnych tak, by były one dostosowane do różnych poziomów i umiejętności poznawczych uczniów i uczennic. Przygotowując takie materiały nauczyciele powinni zwrócić uwagę na to, czy zawierają one proste i zrozumiałe komunikaty, czy słownictwo nie jest zbyt skomplikowane i nie zawiera idiomów trudnych do zrozumienia, czy nieznane pojęcia są odpowiednio wyjaśnione. Dobrym rozwiązaniem jest stosowanie w pracy tekstów łatwych do czytania i rozumienia – gotowych lub specjalnie opracowywanych dla danego zespołu uczniów.

Pomocnym działaniem będzie gromadzenie istniejących już, autorsko opracowanych i wykorzystanych materiałów nie tylko w języku polskim, ale także w językach ojczystych uczniów i uczennic, zwłaszcza zawierających wzorcowe instrukcje i polecenia, a także odwoływanie się do zasobów w języku ojczystym, dostępnych w różnych źródłach. Nie bez znaczenia stanie się tu wizualne wsparcie: prezentowanie podczas zajęć ilustracji, wykresów, schematów, ikonografik, które mogą pomóc w rozumieniu treści. Bardzo ważnym działaniem będzie wykorzystywanie różnorodnych form tekstów (parafraz, streszczeń, opracowań), foto-

grafii, plakatów, obrazów, nagrań wideo, audio, po to, by trafić do różnych sposobów percepcji informacji preferowanych przez osoby uczące się.

W ramach nauczania warto sięgać po sprawdzone już rozwiązania dydaktyczne. Najbardziej trafne wydają się:

- lekcje interaktywne i technologie edukacyjne – wykorzystanie interaktywnych tablic, komputerów i aplikacji edukacyjnych, które umożliwią uczniom angażowanie się w naukę poprzez różnorodne środki audiowizualne;
- metoda projektów – uczniowie będą pracować nad dłuższymi projektami, które wymagają od nich zastosowania języka w wielu kontekstach. Projekty mogą obejmować badania, pisanie raportów, prezentacje multimedialne i inne działania, integrujące różne umiejętności językowe;
- scenki i drama – wprowadzenie elementów teatru i odgrywania ról pomaga uczniom rozwijać umiejętności językowe w dynamiczny i interaktywny sposób. Scenki i dramatyzacje umożliwiają praktykę dialogów, rozwijają wyobraźnię i pewność siebie w posługiwaniu się językiem;
- praca w grupach i parach – uczniowie pracują w małych grupach lub parach, co sprzyja współpracy, wymianie pomysłów i wzajemnemu uczeniu się. Takie podejście pozwala na indywidualne wsparcie i motywację poprzez interakcje z rówieśnikami⁴.
- teczki portfolio – gromadzenie ciekawych językowo materiałów;
- słowniczki tematyczne;
- lapbooki.

Na pewno jednym z najważniejszych obszarów nauczycielskiego działania może się stać szerokie wykorzystanie technologii edukacyjnych przydatnych w rozwijaniu umiejętności językowych uczniów. Będą to interaktywne aplikacje i gry edukacyjne, oprogramowania wspomagające czytanie i pisanie (syntezatory mowy, programy do przetwarzania tekstu), aplikacje do nauczania języków, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej⁵.

Praca z uczniem – obcokrajowcem, jak każde działanie szkolne, powinna być monitorowana, poddawana ocenie i modyfikowana w miarę potrzeb. W przypadku pracy z uczniem z doświadczeniem migracji ważna jest refleksja nauczycielska, jak uczniowie radzą sobie z zaprezentowanymi materia-

łami i na tej podstawie dokonywanie niezbędnych modyfikacji. Przydatne do tego będą regularne sprawdziany i testy diagnostyczne, które pomogą zidentyfikować, które sposoby opracowania i materiały są skuteczne, a które wymagają ponownego dostosowania, a także informacja zwrotna, czyli bezpośrednie opinie uczniów wyrażone podczas rozmów, poprzez badania ankietowe, czy bieżącą obserwację. Mogą one dostarczyć wiele cennych informacji o tym, jak odbierany jest przez nich opracowany materiał. Przyczyni się to do budowania kultury wymiany doświadczeń w szkole i dzielenia się opracowanymi materiałami w zakresie adaptacji materiału, czy sposobu wykorzystania języka.

Przed rozpoczęciem pracy w klasie zróżnicowanej kulturo należy zastanowić się, co trzeba wiedzieć o nowych uczniach, jak ich wspierać w trudnych sytuacjach i jak upraszczać i modyfikować materiały dydaktyczne.

Józef Żmudziński

Przypisy:

- ¹ Wszystkie dane liczbowe zostały zaprezentowane podczas spotkania: *forum eksperckie „Współpraca bez granic”* organizowane przez IbE Instytut badań Edukacyjnych 26.06.2024 r., https://tiny.pl/cf_tkdvw, [dostęp 18.07.2024].
- ² Tamże.
- ³ Na podstawie webinaru: *Praca z uczniem z doświadczeniem migracji. Co zrobić teraz, żeby przygotować się na wrzesień?* <https://mobilnaszkola.operon.pl/rd/course/view.php?id=428>, [dostęp 18.07.2024].
- ⁴ Na podstawie: B. Jędryka, *Planowanie procesu dydaktycznego oraz techniki pracy z uczniami z Ukrainy*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2024, s. 11.
- ⁵ <https://zpe.gov.pl>, [dostęp 18.07.2024].



Źródło: https://tiny.pl/yjrp_nnk, [dostęp 8.08.2024].

dr Agata Arkabus

nauczyciel bibliotekarz

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

WSPÓŁPRACA PUBLICZNEJ BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ RODN „WOM” W CZĘSTOCHOWIE I STOWARZYSZENIA WIKIMEDIA POLSKA W ZAKRESIE PROMOWANIA OTWARTEJ EDUKACJI

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie od wielu lat współpracuje z różnymi instytucjami w zakresie promowania i inspirowania edukacji czytelniczej i medialnej, organizacji konkursów i wydarzeń o charakterze edukacyjnym, kulturalnym, rozrywkowym. Wiele placówek swoją współpracę kontynuuje cyklicznie, angażując się corocznie w różne akcje skierowane w szczególności do dzieci i młodzieży oraz nauczycieli korzystających z oferty biblioteki.

Biblioteka pedagogiczna stara się także pozyskiwać nowych partnerów, dzięki którym efekty współdziałania przynoszą korzyści zarówno instytucjom współpracującym, a przede wszystkim odbiorcom proponowanych działań. W roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024 Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie nawiązała szeroką współpracę ze Stowarzyszeniem Wikimedia Polska, które wspiera rozwój polskiej Wikipedii i jej projektów siostrzanych, takich jak: Wikisłownik, Wikiźródła, Wikidane, Wikimedia Commons i innych. Podstawowym celem stowarzyszenia jest wyrównywanie szans w dostępie do wiedzy ogólnej oraz szczegółowej z dziedzin nauki, kultury, edukacji oraz sztuki. Koordynatorką odpowiedzialną za współpracę Wikimedia Polska z PBP RODN „WOM” w Częstochowie jest Wioletta Matusiak – spe-

cjalista ds. szkoleń w Wikimedia Polska, trenerka, edukatorka, propagatorka nowych technologii w edukacji. Koordynuje projekt WIKITEKA skierowany do nauczycieli bibliotekarzy szkolnych, który jest częścią programu WIKISZKOŁA, realizowanego przez Wikimedia Polska. Wspiera projekt „Żywa tradycja w Wikipedii” realizowany z Narodowym Instytutem Dziedzictwa oraz inne działania wiki-edukacyjne i wiki-społecznościowe.

Od 2022 roku Stowarzyszenie Wikimedia Polska rozpoczęło projekt WIKITEKA skierowany do nauczycieli bibliotekarzy bibliotek szkolnych w kraju. Celem projektu jest wspólne tworzenie przestrzeni edukacyjnych, poszukiwanie nowego paradygmatu dla biblioteki szkolnej jako miejsca wyrównywania szans edukacyjnych, promowaniu otwartych zasobów edukacyjnych jako miejsca inicjowania projektów społecznych¹. Jedną z form skierowaną do odbiorców projektu był kurs online poszerzający wiedzę z zakresu prawa autorskiego, nowych form i metod pracy w bibliotece szkolnej oraz wykorzystania zasobów Wikimedia w pracy dydaktycznej nauczycieli bibliotekarzy. Do ekspertów, których zadaniem było ukończenie przededycyjnego kursu, wyciągnięcie wniosków zmian i wprowadzenie uwag do jego realizacji, zaproszono nauczycieli bibliotekarzy PBP RODN „WOM” w Częstochowie

dr Agatę Arkabus i Annę Płusę. Prace w zakresie projektowania kursu online stały się ciekawym doświadczeniem zawodowym oraz przyczyniły się do dalszej współpracy w obszarze podnoszenia jakości pracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych w Polsce.

W kwietniu 2023 roku dr Agata Arkabus została zaproszona do udziału w spotkaniu ekspertów projektu WIKITEKA koordynowanego przez Wikimedia Polska w celu wypracowania rekomendacji dla ministerstwa, kuratoriów, organów prowadzących oraz dyrektorów szkół na temat działalności i organizacji bibliotek szkolnych. Podstawą do prac zespołu eksperckiego był raport „Podcięte skrzydła” opracowany przez Paulinę Sobiesiak-Penszko na temat sytuacji, wyzwań i potencjału bibliotek szkolnych².

Kontynuacją działań koordynatorów projektu WIKITEKA była organizacja konferencji *Otwarte drzwi biblioteki. #SerceSzkoly Jednodniówka edukacyjna*, która odbyła się 7 października 2022 r. w Warszawie. Do grona prelegentów zaproszona została także dr Agata Arkabus, która wygłosiła wykład *Biblioteki pedagogiczne a wyzwania społeczeństwa informacyjnego*. Wystąpienie dotyczyło charakterystyki bibliotek pedagogicznych jako placówek specjalistycznych i ich rozwoju w kontekście wyzwań społeczeństwa informacyjnego. Dr Arkabus zwróciła także uwagę na dalsze kierunki poszerzania zadań bibliotek w odniesieniu do odbiorców i nowych użytkowników.

15 stycznia 2024 r. Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie i Stowarzyszenie Wikimedia Polska zorganizowały konferencję *Jak Wikipedia zmienia świat (edukacji)?*



Prelegentki Wikimedia Polska podczas konferencji w PBP RODN „WOM” w Częstochowie

Konferencja skierowana była do nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczania, pracowników instytucji kultury oraz wszystkich

zainteresowanych rozwojem wiedzy i nowych technologii. Po zakończeniu części wykładowej nauczyciele uczestniczyli w warsztatach pokonferencyjnych: *Wikipedia na zastępstwie* oraz *Krytyczne czytanie Wikipedii*. Wykłady oraz warsztaty poprowadziły ekspertki i trenerki Wikimedia Polska Wioletta Matusiak i Jolanta Drzewakowska.



Uczestnicy warsztatów pokonferencyjnych poznają WikiSpeedRun

Podczas konferencji prelegenci omówili możliwości wykorzystania zasobów Wikipedii w zakresie rozwijania praktycznych umiejętności uczniów, dotarcia do otwartych zasobów edukacyjnych i uatrakcyjnienia lekcji oraz projektów uczniowskich. Uczestnicy poznali nowe materiały i pomoce dydaktyczne dedykowane nauczycielom i uczniom w zakresie podniesienia jakości procesu kształcenia i samokształcenia.

Bardzo ciekawą formą współpracy związaną z doskonaleniem zawodowym nauczycieli była organizacja ogólnopolskiej sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli bibliotekarzy bibliotek pedagogicznych i szkolnych oraz nauczycieli innych przedmiotów nauczania. Do realizacji przedsięwzięcia włączyły się również inne biblioteki pedagogiczne w Polsce, tworząc ogólnopolską sieć współpracy i samokształcenia *Wikipedia na zastępstwie*. Koordynatorem merytorycznym Wikimedia Polska była Wioletta Matusiak, natomiast koordynatorami sieci w PBP RODN „WOM” w Częstochowie byli nauczyciele bibliotekarze dr Agata Arkabus i Anna Płusa.

Głównym celem pracy sieci stało się poszerzenie wiedzy o Wikipedii i jej projektach siostrzanych oraz pokazanie, jak w ciekawy sposób przekazać tę wiedzę innym nauczycielom i uczniom podczas zajęć edukacyjnych. Spotkania szkoleniowe uczestników sieci odbywały się zdalnie przy wykorzystaniu platformy Teams. W okresie od 13 lu-

tego do 28 maja 2024 r. odbyło się pięć spotkań, podczas których omówiono następujące tematy:

- *SpeedRun – zaskocz swoich uczniów z pokolenia Z i Alfa dynamiczną grą Wiki-SpeedRun.*
- *Jak Wikipedia pomaga uczyć o ekologii?*
- *Krytyczne czytanie Wikipedii.*
- *Budowanie lekcji w oparciu o cykl Kolba – 5 lekcji o Wikipedii.*
- *Jak edukować uczniów o prawie autorskim, licencjach Creative Commons, domenie publicznej pracując warsztatowo?*

Udział w pracach sieci współpracy i samokształcenia *Wikipedia na zastępstwie* wniosło wśród uczestników wiele dodatnich komponentów zawodowych i edukacyjnych, które z powodzeniem mogą być wykorzystywane w pracy z uczniami każdego etapu nauczania w bibliotece szkolnej lub przestrzeni szkolnej. Szkolenia pozwoliły nauczycielom usystematyzować wiedzę teoretyczną oraz poznać metody i formy pracy z nowymi, bezpłatnymi narzędziami edukacyjnymi.

Nauczyciele bibliotekarze Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie realizują również zadania związane z promowaniem czytelnictwa, literatury oraz nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W roku szkolnym 2023/2024 dr Agata Arkabus i Anna Płusa rozpoczęły realizację działań innowacyjnych *Międzyszkolny projekt edukacyjny „Literacka mapa Częstochowy”*.

Celem innowacji była popularyzacja postaci oraz twórczości polskich pisarzy i poetów, kształtowanie poczucia własnej tożsamości, jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie we własnym środowisku. Efektem projektu jest opracowanie materiałów dotyczących literackich patronów ulic Częstochowy w formie tekstowej, graficznej i filmowej, które zostały zamieszczone na stronie internetowej projektu: <https://tiny.pl/czvlv>. W sumie w międzyszkolnym projekcie edukacyjnym uczestniczyło: 13 szkół z Częstochowy (podstawowych i ponadpodstawowych), 40 nauczycieli, 123 uczniów. W projekcie uczniowie wykonywali różne zadania kształtujące ich umiejętności poznawcze w zakresie stosowania komputerowo-informatycznych i komunikacyjnych.

W ramach realizacji projektu zainicjowana została współpraca między innymi z ekspertami ds. edukacji Wikimedia Polska, instruktorem Regionalnego Ośrodka Kultury w Częstochowie, pracownikami Ośrodka Dokumentacji Dziejów Częstochowy Muzeum Częstochowskiego oraz Instytutu Pamięci Narodowej Oddział w Katowicach. Stowarzyszenie Wikimedia Polska zorganizowało dla uczniów i nauczycieli realizujących projekt warsztaty online *Promuj swoje miasto w Wikipedii*, które odbyły się 6 marca 2024 r. Spotkanie poprowadziła Wioletta Matusiak i Jakub T. Jankiewicz. Tematyka szkolenia obejmowała zagadnienia: prawo autorskie, licencje Creative Commons, Wikimedia Commons (zasoby multimedialne Wikipedii), wyszukiwanie zdjęć w sieci, podpisywanie i publikowanie zdjęć do Wikimedia Commons. Kolejnym przedsięwzięciem wzajemnego współdziałania było ufundowanie nagród przez Wikimedia Polska dla uczestników konkursu fotograficznego *Częstochowa w obiektywie*, którego rozstrzygnięcie odbyło się 5 kwietnia 2024 r. Konkurs skierowany był do uczniów szkół ponadpodstawowych, a przewodniczącym komisji był Sławomir Jodłowski z Regionalnego Ośrodka Kultury w Częstochowie. Sławomir Jodłowski jest organizatorem i współorganizatorem wielu plenerów fotograficznych, spotkań, szkoleń oraz warsztatów fotograficznych, wystaw fotograficznych. Jest także inicjatorem i kuratorem (obecnie międzynarodowego) cyklicznego konkursu fotograficznego Cyberfoto.

Współpraca Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie i Wikimedia Polska w roku szkolnym 2023/2024 zakończyła się utworzeniem w nowej sali dydaktycznej dla uczniów i młodzieży Wiki Kącika.



Wiki Kącik w nowej sali dydaktycznej biblioteki

Stanowi on nowoczesną i funkcjonalną przestrzeń do realizacji zadań dydaktycznych biblioteki. Dzięki atrakcyjnemu wyposażeniu, w skład którego wchodzi m.in. dużych rozmiarów puf, nauczyciele bibliotekarze mają możliwość realizacji zajęć nie tylko w tradycyjnych ławkach, ale również na dywanie. Prowadzący zajęcia dla celów dydaktycznych użyją również przekazane przez Wikipedystów materiały metodyczne oraz wszechstronne zasoby Wikipedii.

Podejmowanie wspólnych inicjatyw, realizacja zadań dydaktycznych i szkoleniowych to niektóre z ważnych form współpracy Wikimedia Polska i Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie. Nowe przedsięwzięcia są już pla-

nowane na kolejny rok szkolny. Liczymy na dalszą, rozwijającą współpracę.

Fot. I. Bajor

dr Agata Arkabus

Przypisy:

- ¹ <https://wikiszkola.pl/wikiteka/>, [dostęp 10.07.2024].
- ² <https://wikiszkola.pl/wp-content/uploads/2022/10/W MPL-WikitekaFINAL.pdf>, [dostęp 10.07.2024].

Netografia:

<https://wikiszkola.pl/wikiteka/>, [dostęp 10.07.2024].
<https://wikiszkola.pl/wp-content/uploads/2022/10/W MPL-WikitekaFINAL.pdf>, [dostęp 10.07.2024].

Anna Dąbrowska

Anna Hiller

nauczyciele bibliotekarze

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

dr Renata Sowada

nauczyciel bibliotekarz

Szkoła Podstawowa nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. M. Skłodowskiej-Curie w Częstochowie

„NASZA EUROPA” – RELACJA Z MARATONU CZYTELNICZEGO

W gościnnych progach Biblioteki Głównej Politechniki Częstochowskiej odbył się Maraton Czytelniczy „Nasza Europa” zorganizowany z okazji 20-lecia Polski w Unii Europejskiej oraz w XXIII Ogólnopolskim Tygodniu Czytania Dzieciom pod hasłem *Porozmawiajmy o książkach, Tygrysie!*

Wydarzenie miało na celu promowanie czytania, rozwijanie kompetencji czytelniczych, popularyzację literatury i zachęcanie do spędzania wolnego czasu z książką.

Patronat honorowy nad maratonom objął Krzysztof Matyjaszczyk, Prezydent Miasta Częstochowy oraz JM Rektor Politechniki Częstochowskiej prof. dr hab. inż. Norbert Szczygiol.



Beata Grzanka, dyrektor Publicznej Biblioteki im. W. Biegańskiego w Częstochowie czyta wiersz „Słowiańska Polska” D. Strzezińskiej-Więckowiak

Wydarzenie odbyło się 5 czerwca 2024 r. Wzięło w nim udział 321 uczniów oraz 19 nauczycieli.



Marlena Badora, starszy bibliotekarz Biblioteki Głównej Politechniki Częstochowskiej czyta „W Dolinie Muminków” T. Jansson



Edyta Książek, wiceprezes Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Częstochowie czyta „Lato Muminków” T. Jansson

Uroczystego rozpoczęcia maratonu dokonała pomysłodawczyni tej cyklicznej imprezy czytelniczej, dr Renata Sowada, nauczyciel bibliotekarz Szkoły Podstawowej nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie, prezes Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie.

Pierwszymi czytającymi były: Anna Hiller i Anna Dąbrowska, nauczycielki bibliotekarki Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie, członkinie Zarządu Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie. Anna Hiller przeczytała wiersz *Mityczna Grecja* Doroty Strzeмиńskiej-Więckowiak a Anna Dąbrowska opowiadała *Mam na imię Europa* z książki Grzegorza Kasdepke *Mity dla dzieci: 20 najpopularniejszych mitów greckich*.



Anna Hiller i Anna Dąbrowska, członkinie Zarządu Sekcji Bibliotekarskiej przy Oddziale ZNP w Częstochowie i nauczycielki bibliotekarki Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie przeniosły słuchaczy do słonecznej Grecji

Kolejną czytającą była Edyta Książek, wiceprezes Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Częstochowie, która przeczytała fragmenty książki *Lato Muminków* Tove Jansson. Przygodę z Muminkami kontynuowała Marlena Badora, starszy bibliotekarz Biblioteki Głównej Politechniki Częstochowskiej, która zaprezentowała fragmenty książki *W Dolinie Muminków* Tove Jansson. Dr Agata Boral, starszy inspektor Wydziału Edukacji Miasta Częstochowy przeniosła słuchaczy do Wielkiej Brytanii, czytając wiersz *Królewska Anglia* Doroty Strzeмиńskiej-Więckowiak oraz *Przygody Sherlocka Holmesa* Artura Conan Doyle’a.



Dr Agata Boral, starszy inspektor Wydziału Edukacji Miasta Częstochowy przeniosła słuchaczy do Wielkiej Brytanii

Łukasz Kot, zastępca Prezydenta Miasta Częstochowy przeczytał zabawny wiersz *Francja-Elegancja* Doroty Strzeмиńskiej-Więckowiak oraz *Ziemię planetę ludzi* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego.



Lukasz Kot, Zastępca Prezydenta Miasta Częstochowy czyta wiersz „Francja-Elegancja” D. Strzemińskiej-Więckowiak oraz „Ziemie planetę ludzi” A. de Saint-Exupéry’ego

Beata Grzanka, dyrektor Biblioteki Publicznej im. dr. Władysława Biegańskiego w Częstochowie, zaprezentowała słuchaczom wiersz *Słowiańska Polska* Doroty Strzemińskiej-Więckowiak oraz fragment kolejnej książki o Muminkach.

W maratonie wzięli udział uczniowie, którzy reprezentowali następujące częstochowskie szkoły:

1. Szkoła Podstawowa nr 7 im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego,
2. Szkoła Podstawowa nr 14 im. Henryka Sienkiewicza,
3. Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabriela Narutowicza,
4. Szkoła Podstawowa nr 25 im. Stanisława Staszica,
5. Szkoła Podstawowa nr 40 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 1,
6. Szkoła Podstawowa nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie,
7. V Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza,
8. Zespół Szkół Specjalnych nr 23 im. Janusza Korczaka,
9. Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. Stefana Żeromskiego.

Uczniowie mogli wykazać się wiedzą, uważnym słuchaniem i spostrzegawczością podczas konkursu „5 Pytań”, przygotowanym przez Sekcję Bibliotekarską przy Oddziale ZNP w Częstochowie. Nagrodzono 32 uc-

niów. Sponsorem nagród książkowych był Zarząd Oddziału ZNP w Częstochowie.

Podziękowania dla lektorów i uczestników maratonu przekazał Andrzej Szostek, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie.

Jak co roku, w organizację maratonu czytelniczego zaangażowane były:

- Biblioteka Główna Politechniki Częstochowskiej,
- Biblioteka Publiczna im. dr. Władysława Biegańskiego w Częstochowie,
- Muzeum Częstochowskie,
- Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie,
- Oddział Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich w Częstochowie,
- Sekcja Bibliotekarska przy Oddziale Związku Nauczycielstwa Polskiego w Częstochowie,
- Szkoła Podstawowa nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie.



Organizatorki Maratonu Czytelniczego „Nasza Europa”

Serdecznie dziękujemy zaproszonym lektorom, uczniom oraz nauczycielom za aktywny udział w wydarzeniu. Do zobaczenia za rok.

**Fot. A. Dąbrowska
dr R. Sowada**

**Anna Dąbrowska
Anna Hiller
dr Renata Sowada**

Marek Czarnołęski

nauczyciel bibliotekarz

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

BESKID NISKI W OBIEKTYWIE JURAJSKIEGO FOTOKLUBU – WYSTAWA W PBP RODN „WOM” W CZĘSTOCHOWIE

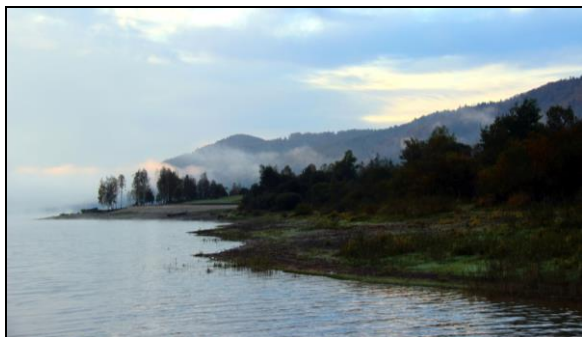
Przestrzeń ekspozycyjną Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie wypełniły fotografie członków Jurajskiego Fotoklubu działającego przy Regionalnym Ośrodku Kultury w Częstochowie: Ireny Skowrońskiej-Gondek, Jarosława Dumańskiego, Tomasza Zajacę, Elżbiety Sikory-Wojtczak, Ewy Powroźnik, Janny Mazuś, Magdaleny Kmiecik, Agnieszki Dumańskiej, Kajetana Walachniewicza, Andrzeja Szlęzaka. Przyroda Beskidu Niskiego zatrzymana w licznych kadrach zdjęciowych stała się dla grupy pasjonatów fotografii artystycznej natchnieniem, pretekstem do twórczego myślenia w przeciągu kilkudniowego pobytu w Polsce południowo-wschodniej. W tym także urokliwym miejscu polskiej ziemi odbył się plener fotograficzny, a jego docelowy efekt zapoczątkował podjętą współpracę Biblioteki z Fotoklubem.

Beskid Niski to pasmo górskie w Karpatach rozciągające się od Przełęczy Łupkowskiej do Przełęczy Tylickiej. Od wschodu Beskid Niski graniczy z Bieszczadami, z Pogórzem Bukowskim od północnego wschodu, a od zachodu z Kotliną Sądecką, z Beskidem Sądeckim od południowego zachodu, natomiast od północy z Pogórzem Środkowo-Beskidzkim. W samym środku Beskidu Niskiego wyznaczony został Magurski Park Narodowy, a tuż obok Jaśliski Park Krajobrazowy. Góra Lackowa jest najwyższym szczytem Beskidu Niskiego po jego stronie w Polsce. Najbardziej znane miejscowości tego regionu, mające status uzdrowisk, to bez wątpienia: Wysowa Zdrój, Rymanów Zdrój, Iwonicz Zdrój, Wapienne. Plenerowiczów najbardziej interesowała flora Beskidu Niskiego z licznymi połemkowskimi zabudowaniami ludowej architektury świeckiej, jak i sakralnej. Grupa fotografów podziwiała naturę pogórza z lasami dębowo-grabowymi, olszynami i zaroślami wiklin

i tzw. regla dolnego z lasami jodłowymi, bukowymi i sosnowymi. Już od XIV wieku ów teren zasiedlali kolonizatorzy wołoscy, czyli pasterze zamieszkujący tereny w stronę południową od Dunaju, jak i osadnicy sascy z Węgier. Przez wieki pasterze wołoscy mieszały się z ludami ruskimi, przejmowali wpływy polskie oraz węgierskie, aż powołali do istnienia nową grupę etniczną, która od drugiej połowy XIX wieku zwała się Łemkami. Wśród twórców polskich mających swe rodzinne korzenie w tej grupie etnicznej chciałbym wspomnieć chociażby o Epifaniu-szu Drowniak, czyli Nikiforze oraz o prof. Jerzym Nowosielskim. We wczesnych latach pierwszej połowy XX wieku, w wyniku tzw. schizmy tyławskiej, znaczna część Łemków przyjęła świadomie prawosławie za swoje chrześcijańskie wyznanie religijne. Stąd, na terenie Beskidu Niskiego do dzisiaj można podziwiać czynne cerkwie lub ich pozostałości w formie opuszczonych pustostanów. Plenerowicze w sposób wrażliwy i emocjonalny uznali je za swoje modele. Podobny los spotkał lokalne, wiejskie zabudowania gospodarskie z folklorystycznymi otoczeniami, symbole religijne i oczywiście sam czysty pejzaż Beskidu Niskiego. Kompozycje fotograficzne aranżujące wystawę charakteryzują się zróżnicowanym stopniem kreatywności i interpretacji pejzażu tamtej krainy. Są zdjęcia dokumentujące wizualną warstwę tamtejszej przyrody, ale gros fotografii to prace przetworzone przez zabiegi komputerowe, przypominające fotomontaże, mówiące językiem symboli, metafor, ukrytych znaczeń. I jedne, i drugie warto zobaczyć, zastanowienia się nad ich treściowymi przesłaniami... Oprócz zdjęć niektórzy uczestnicy pleneru i wystawy opracowali krótkie refleksyjne teksty odnoszące się do przeżyć, często bardzo osobistych i intymnych, wywołanych pobytem w krainie

tak dla nas, mieszkańców Częstochowy i okolic, egzotycznej.

Autorka nastrojowych pejzaży, Irena Skowrońska-Gondek, preferuje pejzaż czysty, sam w sobie będący docelowym obiektem pożądania.



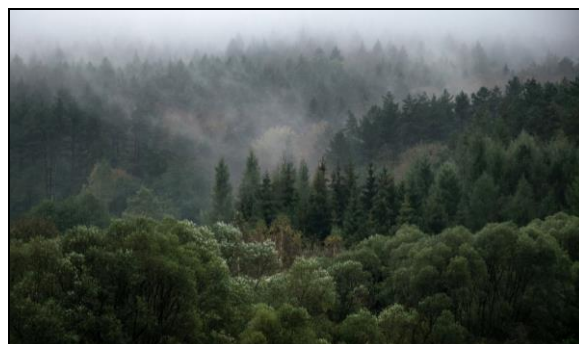
Prace Ireny Skowrońskiej-Gondek

Na pierwszym planie może być przydrożna, drewniana, prawosławna kapliczka w formie krzyża. Inny motyw, to jesienny dukt leśny z wybujałymi liściastymi drzewami, zasypany gęstym opadem rudo-brązowych liści. Albo portret samotnej pary drzew na stoku łąki z majaczącym w tle lekkim łukiem olesionego pagóra. Jakaś tajemnicę ukrywa przymglony pejzaż z zanikającą w oddali taflą przybrzeżnej części jeziora czy rzeki, która rzeźbi fiordy i wgryzy łądu, z kolei zsuwającego się wzniesieniami prosto do wodnego lustra. W zestawie prac autorki dominuje pejzaż wręcz impresjonistyczny, wzięty jakby prosto ze szkoły Moneta: rozświetlone ciepłe chmury z błękitami nieba gdzieś na swych peryferiach, a poniżej szaro-indygowa mgła zawieszona nad mieniącym się odbiciem tego zjawiska w wodzie jeziora. Sama autorka kompozycji tak mówi o sobie:

(...) Dla mnie to był pierwszy, nie tylko plener, ale również pobyt w Beskidzie Niskim. Jestem zadowolona, mimo, że pogoda za bardzo nam nie sprzyjała. Zachwylił mnie krajobraz, cerkwie, stare cmentarze, skansen oraz ciekawa historia mieszkańców tej części kraju. Jestem amatorką fotogra-

fowania i na plenerze mogłam uzyskać odpowiedź na niewiadome dla mnie w fotografowaniu. Fotografowanie sprawia mi wiele przyjemności, a umożliwiają mi to również plenery fotograficzne (...)

Tomasz Zając, kolejny plenerowicz, dzięki swym pracom fotograficznym biorący udział w wystawie. Oglądając fotosy Pana Tomasza, dostrzegłem takie oto luźne przymioty jego postawy twórczej: zobaczył w tamtym otoczeniu lokalnym, w pejzażu tamtejszym, dopełnienie przyrody pierwotnej i daru danego przez stwórcę wszechświata, Ziemi, a niezależnego od fanaberii człowieka; dostrzegł narzędzia rolnicze, a także współczesne toporne i plastikowe, zacumowane w przystani łódzie czy rowery wodne w kontraście do puszystości i miękkości oparów mgiełnych; badał także obiektywem gęste i mięsiste struktury ścian drzew, które przypominają brokuły, kalafiory lub głowy sałat; swą wrażliwością wydobył do sportretowania zieloną, pnącą się ku górze roślinę w roli głównej, przy bliskości kulis starego okna i surowych, o strukturze sęków i sło, dech.



Prace Tomasza Zajęca

Krótkie wyznanie samego fotografa:

(...) Beskid Niski. Miejsce inne, sprawiające wrażenie trochę zapomnianego przez obecne czasy. Na każdym kroku można spotkać znaki historii, zarówno tej mniej jak i bardziej krwawej. Piękna drewniana architektura, gęste lasy, poranne mgły oraz ludzie

żyjący w swoich małych społecznościach. Tak zapamiętam ten region (...)

Ewa Powroźnik jest malarką, ale zdecydowała się poszukać czegoś dla siebie w Beskidzie Niskim z innym warsztatem, a mianowicie fotograficznym.

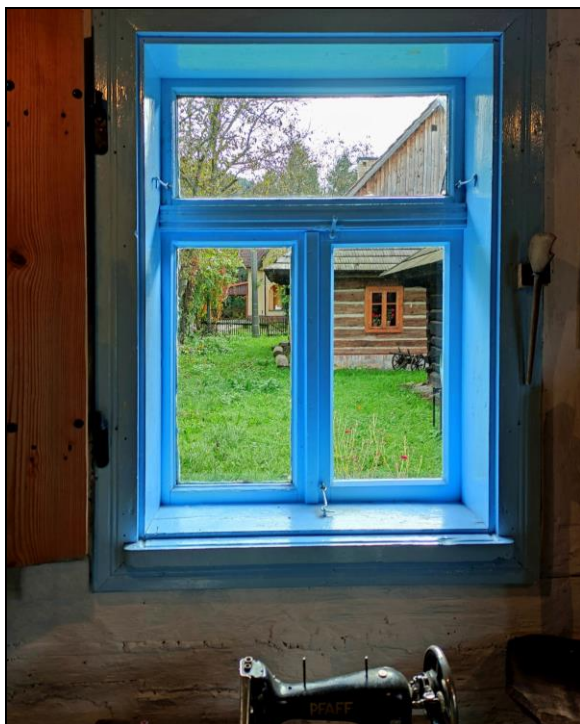


Prace Ewy Powroźnik

W zestawie pięciu wystawionych kompozycji jedna jest tylko o charakterze bardziej kreatywnym, symbolicznym w przekazie. To wielki snop zboża z taboretom w jakimś bliżej nieokreślonym wnętrzu, z pięknym żółtym światłem zewnętrznym okrywającym wyższe kłosa oraz z żółto-zielonymi liśćmi zwisających gałęzi tuż poza oknem fragmentu pomieszczenia, będącego w czarno-popielato-granatowym półmroku. Natomiast pozostałe zdjęcia bardzo dokumentalnie i rzetelnie przybliżają widzowi wnętrza starych, skansenowych chat, domów mieszkalnych. Zostały zarchiwizowane przedmioty codziennego zastosowania w wiejskim gospodarstwie, a szczególnie kuchenne: kubki, misy, kosze, urządzenia do produkcji przetworów nabiałowych, wazon, łyżki, wałki do ciast, kopyście do ręcznego miksowania potraw, a także cała architektura pieca węglowego z zapieckowym obejściem. Te fotografie zostały zrealizowane w stylistyce folderowej, katalogowej i albumowej. Pani Ewa zanotowała:

(...) Na pewno tu wrócę... Beskid Niski mnie zauroczył, idealne miejsce, aby uciec od codziennego zgiełku, wspaniała ostoja spokoju dla plenerów zarówno malarskich czy fotograficznych. Inspiracji mnóstwo, myślę, że o każdej porze roku. Tutaj czas zdominowała historia, z którą warto się zapoznać. Szczególnie, a może przede wszystkim z historią wysiedlonych stąd Łemków, gdzie dowody bytności znajdują się w tak licznych tutaj cerkwiach, przydrożnych krzyżach, kapliczkach i cmentarzach. Beskid Niski to nie tylko historyczna Łemkowszczyzna, ale także kolebka przemysłu naftowego (...)

Minifotoreportaż z pleneru Janiny Mazuś zdecydowanie wyróżnia się wśród zestawów pozostałych autorów. Dominuje doskonałymi barwami i niuansami światła. Artystka, myśląc o swoich pracach, uwzględniła jeden pomysł kompozycyjny, który przyniósł dziełom wymiar sukcesu. A mianowicie zdjęcia ukazują motywy widziane przez okna, od wnętrza w kierunkach na zewnątrz. Dwie fotografie wypełniają okna ujęte od zewnątrz. Ich dodatkowymi atutami i walorami są ciekawe odbicia, refleksy w szybach okien, które pochodzą z obejść zewnętrznych budynków. Sama forma okna, jako podmiotu kompozycji, może wywołać u widza dreszcz wspomnień, nostalgii, zadumy i melancholii.



Prace Janiny Mazuś

Zagładanie do okna lub wyglądanie przez okno to rytuał pewnie nieobcy nikomu, napawający nas ludzi dozą rozmyślań nad naszą przemijalnością i kruchością. Ileż to emocji, energii dobrej i złej, myśli pozostawili w tych sfotografowanych przez Janinę Mazuś pomieszczeniach, domach, cerkwiach dawni mieszkańcy Beskidu Niskiego... Czy okno ma swoje skrzydła zamknięte, czy też uchylone, zawsze jego prosta forma nadaje obrazowi strukturę kompozycyjną, porządkuje ją, sprawia wrażenie, że dzieło jest oparte i ukończone, doprowadzone w swej

historii do końca. Fotograf nic innego nie musi robić. Staje przed oknem, wyzwala trzask migawki aparatu fotograficznego i nic więcej... Obojętnie, co otacza okno po obu jego stronach, w tych dwóch różnych światach, których ono jest duchową granicą, obraz, fotografia zawsze będą dokonane i spełnione. Jeden gest palca dłoni, nacisk, sekundowy dopływ światła do oka aparatu i jest... okno obrazem, zdjęciem, kadrem. Motyw okna w historii sztuki nie był obcy wielu twórcom różnych epok. Przywołam to nazwiska kilku: Jacobusa Vrela, Gustawa Klimta, Nikolaya Gaya, Henri Matisse'a, Jana Wermeera, Jana Szancenbacha, Jacka Sienickiego na tle setek, setek innych. Pamiętam, że kilka dziesiątek lat temu w Częstochowie, grafik Grzegorz Banaszkiewicz, zaczął eksponować swe kompozycje oparte w oryginalne, używane ramy okienne. Pani Janina Mazuś tak wspomina pobyt w Beskidzie Niskim:

(...) Region Beskidu Niskiego, który odwiedziliśmy w październiku okazał się miejscem, do którego chce się wracać. Wracać do ciszy i spokoju, szerokiego horyzontu i wysokiego nieba. Tam bogata przyroda żyje i zachwyca nawet w niepogodę. Szlaki górskie, przyjazne nawet dla słabszych piechurów, z których rozciągają się wspaniałe widoki prowadzą do ciekawych miejsc związanych z naszą historią. Piękne, zachowane w dobrym stanie cerkwie, skupiają wokół siebie lokalne społeczności i chętnie odwiedzane są przez turystów. I ludzie przyjaźni, i ciepłi, związani ze swoim terenem, pracujący i przekazujący kolejnym pokoleniom, a także odwiedzającym, swoje historie, ciekawostki, a nawet tajemnice. Dla tego fragmentu naszego raju na Ziemi przychodzi na myśl parafraza refrenu znanej piosenki opowiadającej o nieco innym, słonecznym raju: Choć w Beskidzie Niskim pada nieustannie Bezkręś górskich szlaków znajdziesz cały rok Ludzie złote mają serca, strumyki miodem płyną Pięknie jest, tam pięknie jest (...)

Pan Jarosław Dumański wyeksponował zestaw kilku fotografii ściśle korelujących z tekstem ich autora, który refleksyjnie opowiada o krzyżach:

(...) Krzyż – świadek historii. Wędrując po Beskidach trudno nie natknąć się na ludowe kapliczki i krzyże. Są wszechobecne, stanowią część krajobrazu i świadectwo wiary. Są często podziękowaniem, pamiątką, oznaczeniem jakiegoś szczególnego dla miesz-

kańców miejsca. W Beskidzie Niskim krzyży i kapliczek jest ogromna ilość. Idąc wiejską drogą, mija się ich kilka, a czasem kilkanaście. Zwłaszcza krzyży – znaku chrześcijaństwa, symbolu cierpienia i przebaczenia, miłości Boga do człowieka – w tym regionie nie brakuje. Są przy cerkwiach, na rozstajach dróg, na cmentarzach – tych opuszczonych, łemkowskich i tych będących swoistymi pomnikami po I wojnie światowej. Są różne – drewniane, kamienne, rzymskokatolickie i te z dodatkową belką, oznaczającą Dobrego i Złego Łotra ukrzyżowanych z Chrystusem – prawosławne. Są niemyim świadkiem historii tych ziem. Stawiane przez mieszkańców jako dziękczynienie za plony, za zdrowie, za szczęśliwy powrót z wojny. Oznaczają miejsce pochówku najbliższych. W wielu przypadkach nie wiemy, jaka była przyczyna postawienia krzyża w tym konkretnie miejscu. Bo ludzi, których je stawiali już nie ma. Zostały krzyże (...)

Motywy różnorodnych krzyży stały się dla twórcy inspirującymi przewodnikami plenerowego czasu. Zaistniały jako symbole-totemy nie tylko w odniesieniu do tajemnic kultowych, duchowych, ale także do tragicznych i traumatycznych transmisji naszych ludzkich, codziennych, materialnych boleści.



Prace Jarosława Dumańskiego

Fotografie są niezwykle surowe, ascetyczne, graficzno-rysunkowe. Nic dodać, nic ująć... Istnieją w swojej prawdzie. I jakże wspaniale, że są czarno-szaro-białe, czyli po trzykroć neutralne w swojej i estetycznej trójcy, ale jednocześnie mocno zaangażowane w wizualną dramaturgię, statyczną ekspresję.

Niezwykle powściągliwie i wręcz skromnie odniosła się w swej minirefleksji do przeżyć plenerowych Elżbieta Sikora-Wojtczak:

(...) Plener w Beskidzie Niskim to była wyprawa do przeszłości. Wzruszająca, pełna ciszy, przemijania, zadumy nad historią, a jednocześnie pełna spokoju i ukojenia duszy. Polska jest Piękna! (...)

A co na to zdjęcia, które autorka wystawiła w ramach pokazu? Precyzyjnie odpowiedziały na zapis myśli i emocji. Przedmioty kultu religijnego w formie wizerunków osób ewangelicznych, postaci świętych. Postać starszej kobiety ubranej w białą odzież jesienną, idąca o lasce aleją parkową niczym dusza zmierzająca po śmierci do swego celu. Barwne, pocztówkowe pejzaże z cerkwiemi i prawosławnymi krzyżami, w których świat ziemski, zewnętrzny, będący dla człowieka w zasięgu ręki, dostępny, obudowuje i wyizolowuje ten zamknięty i skupiony w świątyniach, jak oazy wśród piasków pustyń.



Prace Elżbiety Sikory-Wojtczak

Duchowość już nie jest tak bliska. Wymaga ogromnych o nią starań i bywa, że nie każdemu człowiekowi jest czy będzie dana. W zestawie fotografii autorstwa Pani Elżbiety jest jedna intrygująca, której przesłanie może być niezrozumiałe bez kontekstu zdjęcia idącej staruszki... Tu, we wnętrzu cerkiewnym, przed doniosłym, odświętnym ikonostasem modli się prawdopodobnie owa Pani-Dusza... Odnalazła Boga, przybyła do Niego, rozmawia z Nim, niczego więcej już nie oczekując, nie potrzebując.

W swoim osobistym tekście poświęconym pobytowi plenerowemu w Beskidzie Niskim, Pani Agnieszka Dumańska snuje i rozważa nostalgiczne i melancholijne refleksje dotykające przemijania oraz bezpowrotnego zaniku świetności skali życia, jakie trwało wiele lat temu wśród Łemków:

(...) Cichy, zielony i tajemniczy... Taki był Beskid Niski we wczesnym średniowieczu, zanim polscy królowie nie zaczęli go zasiedlać. Należało zadbać o te trudne w uprawie ziemie, by sąsiedzi, na przykład Węgrzy, nie zerknęli na nie łakomym wzrokiem. Od XIII wieku trwała stopniowa kolonizacja, która sprowadziła na te tereny Wołochów, Polaków, Niemców, Rusinów. W tyglu wielokulturowym wykula się nowa grupa etnograficzna – Łemkowie. Od czasów osadnictwa „na surowym korzeniu” ludzie zamieszkujący Beskid Niski żyli blisko natury i Boga. Tę potrzebę wiary widać w drewnianych cerkwiach grekokatolickich wzniesionych wielkim staraniem mieszkańców i bogato zdobionych, a także w kamiennych kapliczkach i krzyżach wykutych z wielkim kunsztem przez rzemieślników, z których słynęła łemkowszczyzna. Jednak krwawy wiek XX dotarł nawet tu. Wioski zagubione w głębokich dolinach pośród stromych, zalesionych zboczy gór, opustoszały. Miejscowych wysiedlono, narzucając im niejednokrotnie inną narodowość. Zburzono ich domy, wycięto sady. Pola zarosły podagrycznikiem. W wielu miejscach Beskidu Niskiego, niegdyś pełnych życia, znów zapanowała przyroda. Porosłe lasem wsie nawiedza wilk, ryś i żbik. Tylko stare kapliczki, wiekowe drzewa owocowe, zarośnięte cmentarze i cerkwiska znaczą miejsca, gdzie przed laty pracowitym i bogobojnym życiem żyli ludzie. Beskid Niski znów jest cichy, zielony i tajemniczy (...)





Prace Agnieszki Dumańskiej

Ów komentarz jest li tylko uzupełnieniem zestawu zdjęć autorstwa Pani Agnieszki z wystawy poplenerowej. Stanowi on jednolity, wyrównany w poziomie artystycznym, jak i technicznym, zbiór fotografii pochodzących trochę ze świata realnego, a trochę z narracji mechanicznej, obróbki surrealistyczno-fotomontażowej. Przenikalność wzajemna płaszczyzn co najmniej dwóch wymiarów wizualnych i emocjonalnych może u widza wywoływać odczucia trwania życia nawet po śmierci jednej struktury materii w wymiarze niewyobrażalnie przekształconym.

Kompozycje Agnieszki Dumańskiej są nad wyraz przejrzyste, łatwe w odbiorze i zrozumieniu. Język symboliki nie jest zakamuflowany w domysłach, metaforach, aluzjach i przenośniach. Pani Agnieszka w swym myśleniu twórczym poszerza rolę pejzażu ze sztafażem architektonicznym i kreuje go nadrealistycznie. Przetwarza zastaną naturę, imitując: odbicie lustrzane; senny przelot wieży świątyni nad łąką i lasem; perspektywiczny podział pejzażu w pionie, a nie w poziomie na część przyrodniczą i urbanistyczną; nachodzenie drzewa ze swoim niebem na cerkiew; trawienie błękitu nieba i stworzenie iluzji nicości w bezwzględnej, zagrażającej nawet sylwetce bardzo realnej cerkwi, bieli, bieli, bieli...

Kreatywność podobną do postawy Agnieszki Dumańskiej obnaża w swych fotografiach Magdalena Kmicik.



Prace Magdaleny Kmicik

Twórczyni również podjęła próbę wizualnej zmiany zastanej natury. Z pewnością nie w formie portretowej świątyni, cerkwi, która w zdjęciach całego zestawu pozostaje realistyczna, nietknięta i niezdeformowana. Portret cerkwi w pięciu wersjach z wystylizowaną, monochromatyczną kolorystyką. Sepie i tzw. sosy, asfalty monachijskie gdzieś niegdzie okraszone lekkimi patynami zieleni, żółceni.

Kompozycje prezentują się dość mocno światłocieniowo, a także walorowo. Każde zdjęcie budują silne kontrasty. Niewątpliwie, najbardziej intrygujące są nieba, które dobitnie wpływają na ważną rolę światła w kompozycjach. Albo są płaszczyznami w miarę tradycyjnymi i uporządkowanymi w rozkładzie chmur, obłoków, albo ten stonowany nastrój zostaje zakłócony siatką zadrapań, pajęczynami drobnych, wielokierunkowych kresek. Prace Pani Magdaleny Kmiecik przypominają technikę artystycznej grafiki wkłesłodrukowej, jak chociażby: akwaforta, akwatinta albo sucha igła w połączeniu z powyższymi... Magdalena Kmiecik tak odnalazła samą siebie w scenerii Beskidu Niskiego:

(...) Przemijanie i pamięć! Plenerowe fotografowanie Beskidu Niskiego to przygoda zanurzenia w panoramicznym pejzażu jesiennym, spotkanie z przeszłością zamkniętą w drewnianej architekturze sakralnej, nostalgia opustoszałych wiosek, refleksja nad przemijaniem. Lemkowszczyzna – kraina niegdyś wielokulturowa, gdzie obok siebie żyli grekokatolicy, prawosławni, Żydzi i Cyganie, w drugiej połowie XIX w. zaludniona przez ludy osadników wołoskich i ruskich – Łemków – ulegająca wpływom polsko-węgierskim. Ojczyzna pasterzy i rolników żyjących w zgodzie z prawami natury i porami roku. Jednak wichry historii, działania wojenne, emigracja za chlebem, eksterminacja i powojenne rozgrywki polityczne, wywłaszczania i przesiedlenia, zmieniły bezpowrotnie losy mieszkańców. Wiele wsi opustoszało i nigdy nie powróciło tam życie. Ziemia naznaczona potem codziennego trudu przesiąkała bólem i krwią żołnierską wielu narodowości walczących w tym miejscu o prawa do wolności. Małe wioski tchną dziś nostalgią. Gdzieś niegdzie można jeszcze spotkać ślady dawnej bytności, nieliczne zamieszkałe chyba. W większości jednak trafiamy na resztki domostw, murszejących ścian, porzuconych zagrod zarastających dziką roślinnością, dziczejących sadów. Miejsce człowieka zawłaszcza na-

tura. Świadcami historii tej krainy są milczące cmentarze i cerkwie. Kościoły, które oparły się czasowi, błyszczą i zachwycają. I choć służą dziś wiernym innych wyznań niż prawosławie, zachowały autentyczne cechy architektury cerkiewnej: konstrukcje zrębowe, trójdzielną budowę i wyposażenie: cenne polichromie, ikonostasy. Odwiedzenie tych miejsc to coś więcej niż wycieczka, plener, to refleksja nad przeszłością, ulotnością życia i bycia, to spotkanie z czasem niezbyt odległym, a jednak bezpowrotnym. Fotografując lemkową kapliczkę, wolnostojące krzyże, czy zrujnowane resztki ludzkich domostw dokumentowałam ich przemijanie, nieuchronny proces działania czasu (...)

Powyższe rozważania dotyczące grupy plenerowej z Fotoklubu Jurajskiego w Częstochowie i jej wystawy, którą zorganizowałam w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie, chciałbym zakończyć odniesieniem do dwóch ostatnich plenerowiczów, a mianowicie Panów: Kajetana Walachniewicza i Andrzeja Szlęzaka. Ci dwaj twórcy, jako jedyni, nie zdecydowali się na zapisanie swoich przemyśleń dotyczących miejsc tworzenia zdjęć, ani też na utrwalenie swoich przeżyć w formie jakiegokolwiek credo artystycznego. Jedynymi źródłami, z których można zaczerpnąć wiedzę dotyczącą ich twórczości są zdjęcia.



Prace Kajetana Walachniewicza

Kajetan Walachniewicz zrezygnował z eksponowania fotografii bezpośrednio odnoszących się do zabytków lokalnej architektury świeckiej i sakralnej. Poddął pod rozagę kompozycje będące kadrami powierzchni, struktur i bogatych faktur ściętych, skordowanych czasem pniaków drzew. Ukazał architekturę stalaktytowej kory, leciwych i zmienionych, jakby w chorobie, drewnianych, elewacyjnych desek, dramatycznych przekrojów drzew ze splekanymi i orbitalnymi, jak w układzie słonecznym, słojami i sękami.

W naturze Beskidu Niskiego Pan Kajetan odnalazł struktury abstrakcyjne, które mogą jedynie przywoływać nastroje powierzchni obcych i tajemniczych planet lub głębin morskich albo oceanicznych. Fotograf, kreator zaprasza widzów do świata drewnianych, ziemnych, skalnych raf, żłobień, bruzd, starych farb, zmurszałych grzybni, pasożytów naturalnych fauny i flory żyjących w symbiozie z innymi organizmami nieujarzmionej do końca natury.

Z całego zestawu zdjęć Andrzeja Szlęzaka tylko jedno można nazwać kreacyjnym i nawet bezpośrednio nawiązującym do prac Kajetana Walachniewicza. Fragment pola porośniętego trawą, żdzębami chwastów, z łukowatymi bruzdami, skibami, śladami dawnej uprawy i obróbki rolniczej. Odciski, drenaż, koryta wodne? Dokładnie nie wiem, ale symbolika mieszcząca się w konwencji przyjętej przez część uczestników pleneru. Abstrakcja, wiele niedopowiedzeń... Cztery pozostałe fotografie autorstwa Pana Szlęzaka są już typowymi i tradycyjnymi, w pełni barwnymi pejzażami-pocztówkami, reportażowo dokumentującymi wiejskie zabudowania połemkowskie, hodowane tam jeszcze współcześnie zwierzęta. Panu Andrzejowi udało się zawrzeć w pejzażach nastroj wspomnieniowo-romantyczny.



Prace Andrzeja Szlęzaka

Koordynatorem pleneru i kuratorem wystawy był Jarosław Dumański, który w takich słowach odniósł się do atmosfery plenerowego klimatu:

(...) Jest jeszcze kilka niezadeptanych regionów w Polsce. Regionów, które są prawdziwymi, krajobrazowymi perełkami. Z piękną przyrodą, lasami pełnymi zwierząt, z ciekawą, chociaż smutną historią. Z ciszą i spokojem bijącym z każdego miejsca. Tu nikomu się nie spieszy, tu wszystko płynie zgodnie z cyklem natury. Beskid Niski. Dużo tu drewnianych cerkwi, małych wiosek, starych, łemkowskich cmentarzy, wysiedlonych łemkowskich wsi – pozostałość przesiedleń i akcji „Wisła”. Nie brakuje tu pamiątek po dwóch wojnach światowych, których fronty przetoczyły się przez te tereny. Właśnie w Beskid Niski wybraliśmy się na trzydniowy fotograficzny plener, aby chociaż rzucić okiem na ten mało znany kawałek Polski. Powstało dziesięć bardzo ciekawych zestawów fotograficznych, każdy inny, każdy inaczej pokazujący ten niesamowity teren. Zestawy zdjęć pokazują piękno przyrody, drewnianą architekturę sakralną, czy wygląd i wyposażenie łemkowskich chatup. Nie jest łatwo w ciągu trzech dni zrobić dobry cykl zdjęć przekazujący własne wrażenia i odczucia związane z miejscem, w którym robimy zdjęcia. Autorom prac prezentowanych na tej wystawie ta sztuka się udała. Tym bardziej nie było to łatwe zadanie, gdyż cały czas przemierzaliśmy się – od świętej Góry Jawor po Przełęcz Dukielską. Odwiedzając prawosławne cerkwie, łemkowskie wioski, cmentarze wojenne z czasów I wojny światowej znaleźliśmy się w innym świecie, trochę jak z baśni, trochę jak ze snu (...)

Aranżacja wystawy i tekst
Marek Czarnołęski

Aneta Przybyłowicz**Ernest Pidzik**

nauczyciele bibliotekarzy

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

IV POWIATOWY KONKURS PLASTYCZNY PT. „MÓJ EKSLIBRIS – HERB RODZINY” – PODSUMOWANIE

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie zorganizowała IV Powiatowy Konkurs Plastyczny „Mój ekslibris – herb rodziny”, pod honorowym patronatem Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział w Częstochowie.

20 maja 2024 roku podczas spotkania na platformie ClickMeeting Renata Lipniewska – wicedyrektor RODN „WOM” w Częstochowie do spraw bibliotek pedagogicznych oraz Alina Grabna – przewodnicząca jury, prezes Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział w Częstochowie, nauczyciel bibliotekarz Zespołu Szkół Samochodowych w Częstochowie, podsumowały wyniki tegorocznego konkursu oraz podziękowały wszystkim uczestnikom i opiekunom. Panie doceniły ogromny wkład artystyczny utalentowanej młodzieży oraz podkreśliły znaczącą rolę nauczycieli, którzy niewątpliwie przyczynili się do sukcesu swoich uczniów. Podczas spotkania zostały przytoczone słowa Agnieszki Tyrman, która na co dzień zajmuje się projektami graficznymi swoich uczniów, uczęszczających do Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Trafnie podsumowała nagrodzone prace, udzielając informacji zwrotnej, za co przyznane zostały konkretne miejsca.



Celem konkursu było upowszechnianie wiedzy na temat ekslibrisu, poznanie jego historii, kształtowanie postaw patriotycznych i wrażliwości czytelniczych, rozwijanie umiejętności plastycznych oraz inspirowanie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w kulturze.

Wśród utalentowanych młodych artystów i miłośników książek znaleźli się uczniowie klas VII i VIII szkół podstawowych, w szczególności z powiatów: częstochowskiego, kłobuckiego, lublinieckiego, myszkowskiego. W tegorocznej edycji Powiatowego Konkursu Plastycznego wzięło udział 18 szkół podstawowych, 19 nauczycieli – opiekunów i 32 uczniów.

Prowadzący konkurs: Aneta Przybyłowicz i Ernest Pidzik w oparciu o prezentację multimedialną przekazali uczestnikom wiele zapadających w pamięć ciekawostek związanych z ekslibrisem.





Uczestnikom spotkania zostały przypomniane aspekty historyczne ekslibrisu, etymologia słowa „ex libris”, różnice wynikające z pisowni i użycia słów – „ekslibris” a „ex libris”. Przywołano artykuł prof. Jana Miodka, w którym wyjaśnił tę kwestię („Wokół ekslibrisu”, nr 1 (3), grudzień 1995 r.). Zachęcamy do przeczytania i utrwalenia sobie powyższej pisowni – https://www.bu.kul.pl/krotki-szkico-dlugiej-historii-ekslibrisu,art_10792.html



Zadaniem uczestnika konkursu było autorskie wykonanie ekslibrisu na temat herbu rodziny. Ekslibris mógł być związany z zainteresowaniami lub/i sposobami spędzania czasu wolnego w gronie rodzinnym oraz opatrzone napisem, np. EX LIBRIS rodziny Kowalskich (od nazwiska autora pracy). Każdy z uczniów opatrzył swój projekt napisem wykonanym techniką kaligrafii.

Komisja konkursowa w składzie:

Alina Grabna – przewodnicząca jury, prezes Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział w Częstochowie, nauczyciel bibliotekarz Zespołu Szkół Samochodowych w Częstochowie,

Agnieszka Tyrman – nauczyciel Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie,

Izabela Bajor – nauczyciel bibliotekarz PBP RODN „WOM” w Częstochowie,

Ernest Pidzik – nauczyciel bibliotekarz PBP RODN „WOM” w Częstochowie,

Aneta Przybyłowicz – nauczyciel bibliotekarz PBP RODN „WOM” w Częstochowie,

uwzględniając poniższe kryteria:

- zgodność wykonania ekslibrisu z regulaminem,
- jakość ekslibrisu,
- pomysł na własny ekslibris,
- technikę kaligrafii napisu,
- ogólny wyraz artystyczny

oceniła nadesłane prace i przyznała następujące miejsca oraz wyróżnienia:

I miejsce

Mateusz Florjański, uczeń Szkoły Podstawowej im. Synów Pułku w Węglowicach.

Nauczyciel – opiekun: *Agata Kiepusa*.

Mateusz Florjański zdobył I miejsce za spójną, przejrzystą i estetyczną kompozycję z odniesieniem do historii.



II miejsce

Yana Dyka, uczennica Szkoły Podstawowej nr 53 z Oddziałami Integracyjnymi im. Marii Skłodowskiej-Curie w Częstochowie.

Nauczyciel – opiekun: *Anna Langier*.

Yana Dyka zdobyła II miejsce za ciekawą kompozycję graficzną w stylistyce nawią-

zującą do szlachetnych technik graficznych.



III miejsce

Weronika Ożóg, uczennica Zespołu Niepublicznych Placówek Oświatowych w Częstochowie.

Nauczyciel – opiekun: Urszula Saboczyńska. Weronika Ożóg zdobyła III miejsce za przemyślaną kompozycyjnie i konsekwentną stylistycznie pracę z nutką humoru.



Wyróżnienia:

Kinga Byczkowska, uczennica Zespołu Niepublicznych Placówek Oświatowych w Częstochowie.

Nauczyciel – opiekun: Urszula Saboczyńska.

Natalia Norman, uczennica Szkoły Podstawowej nr 2 im. Adama Mickiewicza w Kłobucku.

Nauczyciel – opiekun: Regina Siutaj-Berska oraz Joanna Sosnowska.

Nikola Lis, uczennica Szkoły Podstawowej im. Władysława Reymonta w Gminnym Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w Rębiełicach Królewskich.

Nauczyciel – opiekun: Sylwia Nogalska.

Szymon Kubik, uczeń Szkoły Podstawowej nr 2 im. Józefa Piłsudskiego w Koniecpolu.

Nauczyciel – opiekun: Iwona Ptak.

Zuzanna Stawuta, uczennica Szkoły Podstawowej nr 31 im. Orła Białego w Częstochowie.

Nauczyciel – opiekun: Ewa Ossowska.

Marta Gajek, uczennica Szkoły Podstawowej im. Marii Konopnickiej w Choroni.

Nauczyciel opiekun: Barbara Marchewka.

W pierwszej edycji konkursu uczestnicy mieli za zadanie zaprojektować ekslibris, który był związany z zainteresowaniami i sposobami spędzania czasu wolnego ucznia. W kolejnych tematyka oscylowała wokół sportu i przyrody. IV Powiatowy Konkurs Plastyczny „Mój ekslibris” w pełni był poświęcony herbom rodzin.



Uczestnicy konkursu, czasem w sposób poważny, a czasem w żartobliwy, potraktowali swoje nazwisko rodowe. Z uczniowskich ekslibrisów dowiedzieliśmy się o nierozwalnych wieżach rodzinnych. Nieobce były elementy krajobrazu ożywionego. Na formach graficznych znalazły się kaczki, jeziora, drzewa, kwiaty, sowy, słońce, jaskółki, psy i koty. Kompozycje graficzne ukazywały nie tylko czytanie książek, lecz także inne formy spędzania wolnego czasu w gronie najbliższych, tj. malowanie, gotowanie, przejażdżki na motorze, słuchanie muzyki i wędrówki po górach. Wspólne uprawianie przeróżnych dyscyplin sportowych, na przykład siatkówki, jazdy na rowerze, jazdy konnej, piłki nożnej, pojedynku szachowego czy nordic walking stały się niewątpliwie podkreśleniem zdrowego trybu życia i podpowiedzią nie tylko na weekend dla innych, ciekawych poznawania świata i głodnych edukacyjnych przygód.

Uczniowie odwołali się także do postaci historycznych w nawiązaniu do swoich nazwisk, np.: św. Floriana czy Zawiszy. Inne ekslibrisy, które nawiązywały do nazwisk uczestników, przedstawiały duchy, gaiki (lasek), ptaszka – kowalika, chmury (zarówno chmurę – parę z garnka, jak i chmury w ujęciu meteorologicznym). Wśród grafik znalazła się nawet rodzina lisów, kostka sześcienna i odwołanie do miary metra sześciennego, czyli kubika.

Jako organizatorzy pragniemy natchnąć młodych ludzi, zarówno wrażliwością na sztukę, jak i dbałością o książki. Jesteśmy przekonani, że ekslibris to nie tylko grafika, pokazanie relacji rodzinnych i uczuć (przyjaźni, wiary, miłości, szacunku), lecz także piękne pismo – litery, łączniki, ozdobniki. Komisja konkursowa przyznała jednogłośnie, iż uczestnicy stanęli na wysokości zadania, ciesząc oczy m.in. pięknym, harmonijnym pismem, bazującym na technikach kaligraficznych.

Doceniając ogromny wkład i zaangażowanie uczniów, organizatorzy wraz z komisją konkursową, zatroszczyli się o dyplomy i nagrody książkowe oraz plastyczno-techniczne gadżety dla laureatów. Natomiast nau-

czyciele otrzymali podziękowania za przygotowanie ucznia/uczniów do udziału w konkursie. Wzorem lat ubiegłych dyplomami za udział obdarowano wszystkich uczestników.



W przyszłym roku planujemy V edycję konkursu z podsumowaniem stacjonarnym. Mamy nadzieję, że tegoroczne doświadczenia wpłyną na jeszcze bogatszy wyraz artystyczny prac.

Dziękujemy uczestnikom i nauczycielom za przesłanie ciekawych ekslibrisów oraz sponsorom za ufundowanie nagród.

Do zobaczenia za rok.

Prezentacja prac konkursowych:

<https://tiny.pl/dd3w6>

Fot. K. Kucharzewska, I. Bajor

Aneta Przybyłowicz
Ernest Pidzik



Źródło: <https://tiny.pl/41b9xbc4>, [dostęp 13.09.2024].

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE I EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

Katarzyna Opoka

studentka V roku

Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna

Lubelska Akademia WSEI w Lublinie

METODY AKTYWIZUJĄCE W EDUKACJI ZINTEGROWANEJ

WPROWADZENIE

Reforma oświaty zrewolucjonizowała podejście do dziecka, stopniowo przekształcając je z przedmiotu w podmiot procesu edukacyjnego. Wraz z tym upodmiotowieniem pojawiła się także potrzeba uwzględnienia kreatywnego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania – uczenia się. Rewolucja oświaty znacząco wpłynęła również na obraz i rolę nauczyciela. Nauczyciel nie jest już głównym źródłem informacji, który przekazuje uczniowi gotową wiedzę do zapamiętania, a jego rola nie jest dominująca nad rolą ucznia. W obliczu reformy staje się on facylitatorem, refleksyjnym praktykiem procesu nauczania – uczenia się, przewodnikiem, którego zadaniem jest wspieranie i inspirowanie uczniów do samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz rozwiązywania problemów.

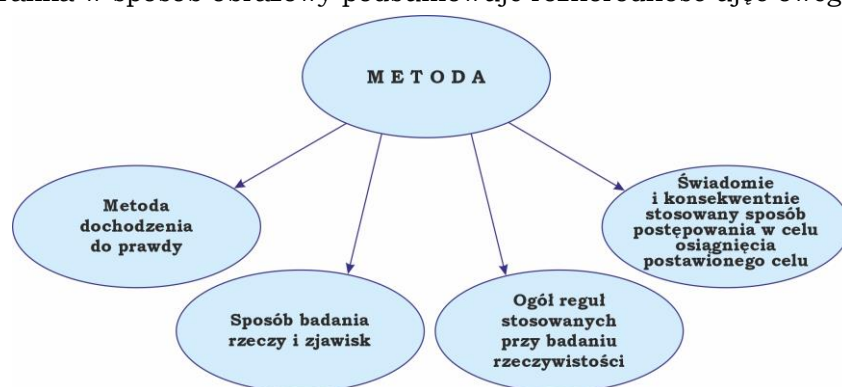
W związku z tym najważniejszymi metodami nauczania stały się te, które są twórcze, aktywizujące i problemowe, ponieważ najlepiej odpowiadają na oczekiwania i potrzeby uczniów klas I–III. Warto zauważyć, że częste angażowanie ich twórczej aktywności odbywa się poprzez różnorodne i atrakcyjne prowadzenie zintegrowanych zajęć przez nauczycieli. Dziecko, postrzegane jako istota działająca, poznaje otaczający świat poprzez aktywność. W artykule przedstawiono główne metody stymulujące twórczą aktywność dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

UJĘCIE METOD NAUCZANIA

Metody nauczania, zwane także metodami kształcenia stanowią filar pracy nauczyciela z uczniami w wieku wczesnoszkolnym. Są one zarówno wyznacznikiem efektywności procesu nauczania, jak również wpływają na jego atrakcyjność (Adamek, 1998), a odpowiednio dobrane pobudzają wewnętrzną motywację dzieci do działania, odkrywania, badania oraz eksplorowania otaczającej ich rzeczywistości. „Methodos” to z greckiego „droga”, „sposób postępowania”. Pod pojęciem „metod kształcenia”, które często nazywane są także w różnych ujęciach „metodami nauczania” lub „metodami dydaktycznymi” W. Okoń (2016, s. 246) rozumie „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia, bądź układ czynności nauczyciela i uczniów wypróbowany i systematycznie stosowany w celu spowodowania określonych zmian w osobowości uczniów”.

F. Bereźnicki (2014) metodę nauczania definiuje jako intencjonalnie oraz systematycznie stosowaną strategię pracy nauczyciela z uczniami.

Poniższa grafika w sposób obrazowy podsumowuje różnorodność ujęć owego pojęcia:



Ujęcie metod nauczania

Źródło: Opracowanie własne.

RODZAJE I FUNKCJE METOD NAUCZANIA

Najbardziej rozpowszechniony podział metod nauczania w polskiej dydaktyce, to ten składający się z trzech grup:

- metody słowne,
- metody oglądowe,
- metody praktyczne (Adamek, 2000).

Powstały one w oparciu o kryterium podziału, uwzględniające dominujący rodzaj przekazu informacji przez nauczyciela bądź sposób samodzielnego zdobycia ich przez uczniów w procesie nauczania – uczenia się. W przypadku metod słownych mamy do czynienia z przewagą nośnika informacji, jaką jest słowo. Metody oglądowe natomiast opierają się na obrazach. Metody praktyczne stawiają na aktywność poznawczą dzieci w praktycznym działaniu. W literaturze przedmiotu spotkać można różne klasyfikacje, a ich podział zależny jest często od aktywności uczniów czy sposobów jej organizacji. Uzupełniają powyższą klasyfikację o metody, które wypracowano później, jak np. metoda problemowa, nauczanie programowe czy metoda gier dydaktycznych.

Najbardziej znana typologia metod nauczania opierająca się o powyższe kryteria podziału jest autorstwa Cz. Kupisiewicza (2012).

Autor wyróżnia kolejno:

- metody oglądowe: pokaz i pomiar,
- metody słowne: opowiadanie, wykład, pogadanka, dyskusja, praca z książką,
- metody praktyczne: ćwiczenia, zajęcia praktyczne.

Jedną z najszerzej rozpowszechnionych klasyfikacji metod nauczania w polskiej dydaktyce zaproponował natomiast W. Okoń (2016):

Klasyfikacja metod kształcenia według W. Okonia

Metody asymilacji wiedzy	Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy	Metody waloryzacyjne eksponujące wartości	Metody praktyczne
• Pogadanka: wstępna, przedstawiająca nowe wiadomości i utrwalająca • Dyskusja: rozwijająca, ukierunkowana, uzupełniająca • Wykład: konwencjonalny, problemowy, konwersatoryjny • Opis • Opowiadania • Praca z książką	• Klasyczna metoda problemowa • Metoda przypadków • Metoda sytuacyjna • Giełda pomysłów • Mikronauczanie • Gry dydaktyczne	• Metody impresyjne • Metody ekspresyjne	• Metody ćwiczebne • Metody realizacji zadań wytwórczych

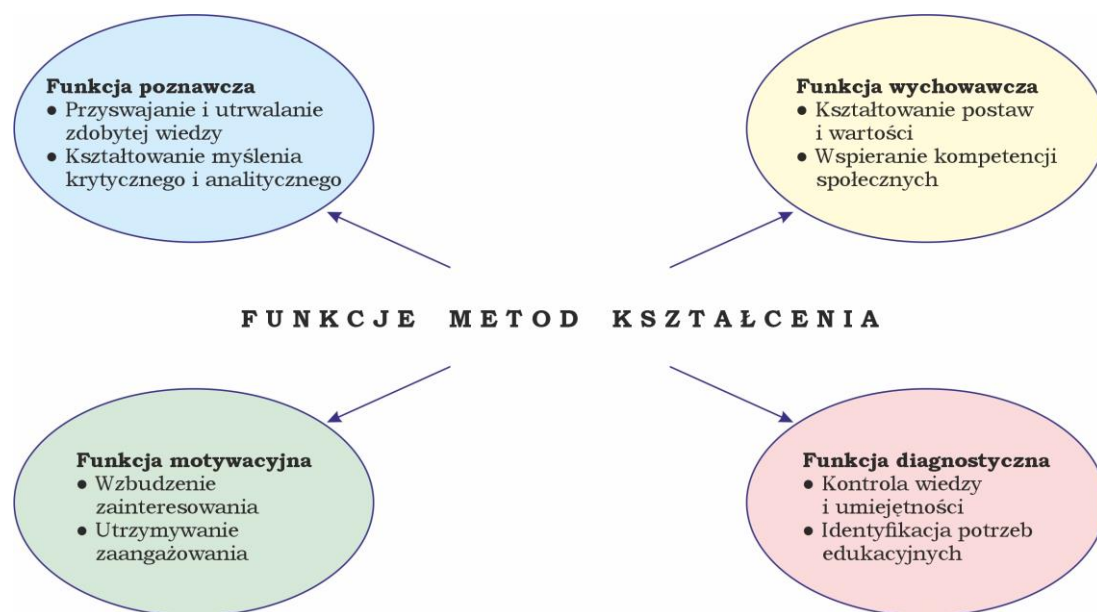
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2016.

Do współczesnego wachlarza metod kształcenia zaliczają się także:

- metody aktywizujące,
- metody problemów,
- metody waloryzacyjne,
- metody wspierania edukacyjnego.

Metody nauczania pełnią różnorodne funkcje, które można rozpatrywać zarówno z perspektywy dydaktycznej, psychologicznej, jak i socjologicznej oraz technologicznej. W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka podstawowych funkcji metod nauczania, które przyczyniają się do efektywności procesu edukacyjnego.

Wyróżnia się między innymi: funkcję poznawczą, funkcję motywacyjną, funkcję diagnostyczną oraz wychowawczą.



Funkcje metod kształcenia

Źródło: Opracowanie własne.

I. Adamek (2000) rozpatrując rodzaje metod nauczania, podkreśla, że określone grupy metod spełniają inne funkcje. W jej opinii każda z grup spełnia funkcję:

- zaznajamiania uczniów z nowym materiałem,
- utrwalania zdobytej w procesie nauczania – uczenia się wiedzy,
- ułatwiania kontroli i oceny stopnia opanowanej wiedzy.

Metody nauczania pełnią więc wielorakie funkcje, które wzajemnie się uzupełniają i wspierają całościowy oraz wielokierunkowy rozwój uczniów. Każda z funkcji ma na celu nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również kształtowanie umiejętności, postaw i wartości, które są kluczowe dla wszechstronnego rozwoju jednostki w społeczeństwie. Wybór odpowiednich metod nauczania, ich adaptacja do potrzeb uczniów oraz kontekstu edukacyjnego jest kluczowym elementem efektywnego procesu nauczania – uczenia się.

METODY ROZWIJAJĄCE TWÓRCZĄ AKTYWNOŚĆ DZIECKA

W dobie dynamicznie zmieniających się potrzeb i możliwości uczniów praktycy, zdaniem A. Nowak-Łojewskiej (2007), powinni uprawiać metodykę aktywną, która jest integralną częścią pracy nauczyciela z uczniami. Metodykę aktywną możemy zaś ująć jako tę, która podkreśla aktywność badawczą uczniów. Opiera się ona na dydaktyce przeżywania, a jej celem jest dążenie do tego, by wiedza w umysłach dzieci miała charakter zintegrowany, koherentny. Wiedza i doświadczenia gromadzone w jej toku powinny być dynamiczne i elastyczne, a przede wszystkim dostępne dziecku w postaci refleksji i umiejętności ich wykorzystywania w praktyce.

Od szkół oczekuje się dziś, poza przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności, przygotowania do niepewności, do zmiany. Niezwykle ważnym zadaniem placówek oświatowych jest także kształcenie wśród uczniów umiejętności interpersonalnych, jak również budowanie zdolności do myślenia analitycznego oraz konceptualnego (Gołębiak, 2004).

Spełnienie tych oczekiwań wiąże się jednak z umiejętnością odpowiedniego dobierania metod nauczania – uczenia się, które w rezultacie zapewnią nauczycielowi osiągnięcie zamierzonych rezultatów kształcenia. C. Langier (2008) jest zdania, że najlepsze metody to takie, które aktywizują ucznia, pozwalają mu wykorzystywać zdobytą wiedzę i umiejętności w praktyce oraz podnoszą wiarę we własne możliwości.

Metody twórcze zwane są również metodami aktywnymi, aktywizującymi czy też nauczaniem aktywizującym (Jacewicz 2011, Nowicka 2005, Bernacka 2001 i.in.), inspirują uczniów do podejmowania działań edukacyjnych, charakteryzują się tym, że aktywność ucznia przewyższa aktywność nauczyciela. W opinii U. Ordon (2008), jak również J. Karbowiczek (2006, 2008) metody te zachęcają uczniów do działań edukacyjnych. Jest to grupa metod, która kieruje proces edukacji ku generowaniu wielokierunkowej oraz wielointeligentnej działalności uczniów, wpływając na ich aktywne i twórcze uczestnictwo we wspomnianym procesie.

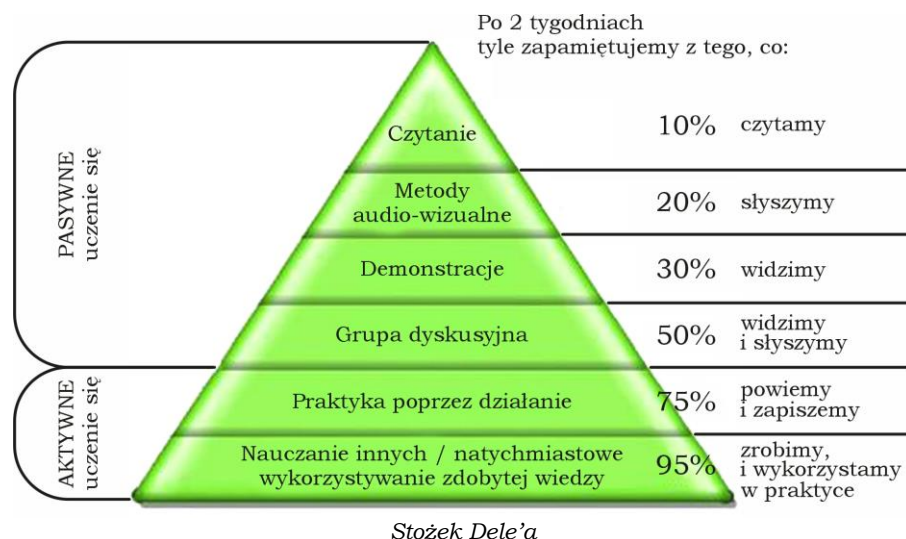
J. Stańdo oraz M. Spławska-Murmyło (2017) metody aktywizujące definiują jako grupę metod, które bazują na takich działaniach nauczyciela oraz jego uczniów, które umożliwiają im aktywne uczenie się, a co za tym idzie uczenie się poprzez: działanie, przeżywanie, doświadczanie, poznawanie, jak również odkrywanie. Ich zdaniem nie prowadzą one wyłącznie do pogłębienia wiedzy ucznia, a rozwijają również jego kompetencje społeczne. Przykładem mogą być: umiejętność pracy w zespole, poprawa komunikacji z innymi, doświadczanie poczucia wspólnoty czy umiejętność akceptowania zdania innych.

Metody aktywizujące przekształcają proces nauczania w bardziej dynamiczny, znacząco redukując bierność uczniów. Często wymagają one, aby uczeń na chwilę przyjął inną rolę, na przykład lidera grupy lub nauczyciela. Skuteczność tych metod zależy od jasności celu edukacyjnego dla ucznia. Kluczowe jest zapewnienie mu możliwości popełniania błędów oraz czasu na ich omówienie i skorygowanie.

K. Dimitruk-Sierocińska (2015) podkreśla natomiast, że przesłaniem metod aktywizujących jest stwarzanie przez nauczyciela takich sytuacji edukacyjnych, w których uczeń, na miarę swoich możliwości, uczy się samodzielnie. Ich naczelną zasadą jest rezygnacja z podawania gotowej wiedzy oraz schematów postępowania na rzecz aktywnego działania, doświadczania i rozwiązywania problemów. Zadaniem nauczyciela jest więc stworzenie możliwości dydaktycznych, przygotowanie niezbędnych materiałów oraz wspieranie uczniów, czuwanie nad całym procesem. Efektem odmiennej od tradycyjnej organizacji, jest szansa na rozwijanie wśród uczniów samodzielności, umiejętności współpracy z innymi, jak również poczucia odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za całą grupę.

J. Krzyżewska (1998) w swoich badaniach dowiodła, że wprowadzenie wyłącznie atrakcyjnych metod nauczania podnosi wzrost efektywności nauczania jedynie o 20%, natomiast w toku dyskusji uczniowie są w stanie zapamiętać już o 40% więcej informacji. Największą efektywność przynosi jednak nauczanie aktywne, które nacisk kładzie na działanie praktyczne ucznia, podnosząc jego efektywność do 90%. I. Adamek (2000) zajmuje podobne stanowisko w kwestii wykorzystania innowacyjnych metod kształcenia (w tym metod aktywizujących) oraz aktywizacji ucznia w edukacji wczesnoszkolnej, argumentując, że takie podejście zwiększa efektywność nauczania – uczenia się, czyniąc zajęcia bardziej atrakcyjnymi, co w efekcie poprawia skuteczność przekazywania wiedzy. W rezultacie ułatwia to uczniom przyswajanie nowych informacji, rozwijanie umiejętności oraz motywuje ich do aktywnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Stożek Dale’a przedstawia statystyczną efektywność różnych form nauczania. Wynika z niego jednoznacznie, że najwyższą skuteczność w procesie edukacji mają te metody, które angażują uczniów i stwarzają okazję do ich aktywnego uczestnictwa. Natomiast najmniej efektywne okazują się te formy zajęć, w których uczniowie pozostają bierni i ograniczają się jedynie do słuchania.



Źródło: <https://ucznieskuteczniej.wordpress.com/2010/12/20/piramida-uczenia-sie/>, [dostęp 6.07.2024].

Metody aktywizujące mają swój wewnętrzny podział. Cechuje je duża różnorodność. Niektóre z nich są proste i szybkie do realizacji, a ich elastyczność pozwala na dostosowanie do potrzeb uczniów w każdym wieku. Inne wymagają od nauczyciela starannego przygotowania i przemyślanej strategii. Techniki wykorzystywane w tych metodach są różnorodne i z tego względu często trudno je jednoznacznie przypisać do konkretnej metody.

Metody aktywizujące, aktywne uczenie się – są bodźcem do twórczego myślenia uczniów. Wykorzystywane są w nich odpowiednie techniki, które są, jak sądzi B. Kubiczek (2001), sposobem na zewnętrzną organizację sytuacji. Odpowiednio stosowane zapobiegają rutynie i generują korzyści dla każdej ze stron – zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Autorka identyfikuje kluczowe cechy, które odróżniają metody aktywizujące od tradycyjnych:

1. **Podmiotowość:** Uczniowie są aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, współdecydując o treściach, formach i przebiegu nauczania.
2. **Zaspokajanie indywidualnych potrzeb:** Proces nauczania jest dostosowany do rozwojowych potrzeb uczniów.
3. **Kontrakt:** Treść i forma nauki są negocjowane z nauczycielem i ustalone w formie umowy.
4. **Odpowiedzialność:** Uczestnicy procesu edukacyjnego wspólnie odpowiadają za wyniki nauki.
5. **Komunikacja:** Proces edukacyjny opiera się na wielostronnej komunikacji między uczestnikami.
6. **Doświadczenie:** Nauka opiera się na bieżących doświadczeniach uczniów oraz na uporządkowaniu wcześniejszych doświadczeń.
7. **Rola nauczyciela:** Nauczyciel pełni rolę koordynatora i organizatora aktywności uczniów, współpracując z grupą.

W polskiej dydaktyce funkcjonuje wiele klasyfikacji metod aktywizujących. Jedną z najbardziej znanych oraz czytelnych i przejrzystych typologii zaproponowała J. Krzyżewska (1998). Wyróżniła w niej:

- metody integracyjne,
- metody hierarchizacji,
- metody twórczego rozwiązywania problemów,
- metody dyskusyjne,
- metody ewaluacyjne,
- metody grupowego podejmowania decyzji,
- metody planowania,
- metody diagnostyczne,
- gry dydaktyczne,
- metody przyspieszonego uczenia się.

W tabeli nr 1 przedstawiono podział metod aktywizujących i przykładowe techniki:

Tabela 1. Podział metod aktywizujących według J. Krzyżewskiej i wybrane techniki

Metoda aktywizująca	Technika
Metody integracyjne	Krasnoludek Wrzuć strach do kapelusza Wyspa Kwiat mojej grupy Zaczarowany ołówek Pajęczynka Kłębek Graffiti
Metody hierarchizacji	Piramida priorytetów Promyczkowe uszeregowanie Diamantowe uszeregowanie
Metody twórczego rozwiązywania problemów	Asocjogram Kiermasz pomysłów Rybki szkielet Dywanik pomysłów Metoda trójkąta Sześć myślących kapeluszy Mapy mentalne Karta kołowa Warsztaty przyszłościowe
Metody dyskusyjne	Akwarium „Debata za i przeciw”
Metody grupowego podejmowania decyzji	Drzewko dyskusyjne Pustynia Sześć par butów
Metody planowania	Gwiazda pytań Projekt Planowanie przyszłości
Metody rozwijające twórcze myślenie	Słowo przypadkowe Fabuła z kubka
Metody diagnostyczne	Metaplan Obcy przybysz Procedura „U”
Metody definiowania pojęć	Kula śniegowa Burza mózgów Mapa pojęciowa Zegar skojarzeń
Gry dydaktyczne	Magiczny kalkulator Dziwne powiedzonka Awaria w kosmosie Budowa wieży Rekrutacja
Metody przyspieszonego uczenia się	Haki pamięciowe Łańcuchowa metoda skojarzeń
Metody ewaluacyjne	Bużki Kosz i walizeczka Tarcza strzelecka Termometr uczuć

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym z podziałów metod aktywizujących i stosowanych w ich ramach techniki, autorstwa A. Klimowicz (2005) przedstawiono w tabeli nr 2.

Tabela 2. Podział metod aktywizujących według A. Klimowicz

Metoda	Cele	Techniki
Dyskusja	Rozwój kompetencji w zakresie aktywnego słuchania, konstruowania argumentów, formułowania tez, klarownego prezentowania stanowisk oraz wyciągania logicznych wniosków.	Debata „za” i „przeciw” Debata panelowa Debata oksfordzka Dyskusja punktowana Metaplan Poker kryterialny Sześć kapeluszy wg de Bono Akwarium
Wchodzenie w rolę	Rozwijanie empatii poprzez zrozumienie motywacji różnych zachowań oraz doskonalenie kompetencji komunikacyjnych i umiejętności prezentacji swoich poglądów.	Gry i zabawy dydaktyczne Odgrywanie scenek Przeprowadzanie wywiadów, ankiet i sondaży Symulacja Techniki dramy
Analizowanie i rozwiązywanie problemów	Rozwijanie umiejętności dogłębnej analizy problemów, ustalania priorytetów, poszukiwania rozwiązań oraz konstruowania argumentów.	Burza mózgów Drzewo decyzyjne Procedura „U” Ranking diamentowy Analiza SWOT Technika grupy nominalnej Zalety, wady i to, co interesujące Metoda WebQuest
Uczenie się w małych zespołach	Rozwijanie umiejętności współpracy i odpowiedzialności oraz doskonalenie kompetencji komunikacyjnych.	Puzzle (układanka ekspercka) Sztafeta Kula śnieżna Plakat podsumowujący treść zajęć
Projekt	Integracja wiedzy szkolnej z pozaszkolną, praktyczne zastosowanie umiejętności; twórcze myślenie, interdyscyplinarność, podejmowanie decyzji, planowanie, samodzielna i zespołowa praca, rozwiązywanie problemów, selekcja informacji, analiza treści; rozwijanie samorządności, zmniejszanie dystansu między szkołą a lokalnym środowiskiem; kształtowanie odpowiedzialności, rozwijanie zainteresowań, umiejętności samooceny i prezentacji wyników pracy.	Łączy wiele metod i technik.
Stacje zadaniowe	Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania i analizowania informacji oraz planowania pracy, w tym zarządzania czasem i ustalania kolejności działań, w zależności od przygotowanych zadań dla uczestników.	Łączą różne techniki, przygotowywane są tak, by rozwijać różne umiejętności, nastawione na wielokierunkową aktywność poznawczą ucznia.

Portfolio	Rozwijanie umiejętności wyszukiwania, gromadzenia i selekcji informacji, a także systematyczności i samooceny.	Portfolio tematyczne Portfolio osobiste – służące obserwacji rozwoju osób uczących się Praca indywidualna bądź grupowa
Wizualizacja	Rozwijanie umiejętności wyodrębniania istoty tekstu, wzbogacanie słownictwa, doskonalenie zapamiętywania i kojarzenia oraz właściwego rozumienia i interpretacji terminów i symboli.	Mapa myśli Mapa skojarzeń Rysowanie ilustracji i komiksów Sporządzanie plakatów Układanie rebusów Wystawa interaktywna

Źródło: Opracowane na podstawie: A. Klimowicz, *Aktywizujące metody nauczania*, [w:] *Poradnik edukatora*, (red.) M. Owczarz, CODN, Warszawa 2005; J. Stańdo, M. Szałowska-Murmyło, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017.

B. Śliwerski (2022) natomiast wyróżnia m.in., takie metody aktywizujące jak: metoda przypadków, metoda grupowego rozwiązywania przypadków, metoda sytuacyjna, metoda inscenizacji (w tym metoda inscenizacji otwartej i zamkniętej oraz panelowej), dyskusja panelowa (burza mózgów, technika 635, dyskusja łańcuchowa, dyskusja wyizolowanych, dyskusja z jawną oceną, dyskusja za plecami, milczenie, technika czasowego stresu), sąd nad poglądem czy gry dydaktyczne.

L. Marszałek (2004) w sposób szczególny podkreśla, że wykorzystywanie innowacji i metod aktywizujących jest korzystne nie tylko dla ucznia, ale również dla samego nauczyciela. Z perspektywy ucznia szczególnie cenne jest pobudzenie motywacji, podtrzymującej aktywne działanie, z punktu widzenia nauczyciela jest czynnikiem wpływającym pozytywnie na rozwój zawodowy oraz sposobem na samodoskonalenie zarówno pod względem metodycznym, jak i merytorycznym.

METODA WEBQUESTU JAKO METODA AKTYWIZUJĄCA POBUDZAJĄCA TWÓRCZĄ AKTYWNOŚĆ DZIECKA

Jak słusznie zauważa Rettinger (2020) nowa sytuacja w obszarze edukacji oraz procesu uczenia się jest w znacznym stopniu kształtowana przez głębokie zakorzenienie młodego pokolenia w świecie mediów cyfrowych, zwłaszcza Internetu. Możliwości oferowane przez Internet stały się integralnym wsparciem procesu nauczania – uczenia się. Taka sytuacja obciąża nauczyciela do wprowadzenia zmian w doborze metod dydaktycznych. Kładziony jest nacisk na przesunięcie uwagi z nauczania na uczenie się, które staje się niezbędnym sposobem na podniesienie efektywności procesu nauczania – uczenia się oraz nadążania za dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością.

Z tego też względu pierwszą z metod, którą wybrałam jest metoda WebQuestu.

WebQuest opracowano w oparciu o teorię konstruktywizmu. Wykorzystywanie jej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej umożliwia rozwój umiejętności uczenia się przez rozwiązywanie problemów, a także krytycznego i twórczego myślenia oraz współpracy w zespole. Koncepcja tej metody zakłada pracę z komputerem, co determinuje aktywność ucznia.

Metoda WebQuest została wprowadzona pod koniec XX wieku przez B. Dodge'a i T. Marcha, dwóch nauczycieli z San Diego State University w USA. Obecnie jest szeroko stosowana na wielu zagranicznych uczelniach.

WebQuest jest określany jako specyficzny rodzaj metody projektowej. Twórcy tej metody, zakładając twórczą aktywność ucznia, uznali, że kluczowym elementem procesu nauczania jest wyszukiwanie, zdobywanie i selekcjonowanie informacji, a następnie ocena ich przydatności. Większość materiałów, a często nawet całość, jest pozyskiwana z zasobów internetowych zgodnie z określoną procedurą i z wyznaczonych źródeł. Opcjonalnie można korzystać z materiałów drukowanych oraz wsparcia ekspertów, na przykład w trybie online (Furgoł, Wilk, 2009). Rezultatem pracy może być przygotowanie prezentacji multimedialnej,

napisanie artykułu lub sporządzenie raportu na zadany temat. Informacje wykorzystane do realizacji zadania nie są po prostu kopiowane, lecz przetwarzane zgodnie z wytycznymi zawartymi w części WebQuestu zwanej zadaniem (task), aby osiągnąć określony cel.

WebQuest jest aktywnością grupową, ale może być również stosowany do pracy indywidualnej. Umożliwia efektywne wykorzystanie technologii informacyjnych w procesie nauczania.

WebQuesty możemy podzielić na:

- krótkoterminowe (mogą trwać około tygodnia),
- długoterminowe (najczęściej czas przeznaczony na jego wykonanie nie przekracza jednego miesiąca).

Dzięki tej metodzie możemy przyswajać nowy materiał, kreatywnie rozwiązywać problemy i analizować ich przyczyny, uczyć się współpracy w grupie, przedstawiać swoje argumenty, dyskutować, negocjować, poszukiwać, przetwarzać i gromadzić informacje. WebQuest ma na celu rozwijanie myślenia problemowego u uczniów oraz nauczanie nauczycieli planowania zajęć metodą rozwiązywania problemów.

Autorzy metody WebQuest określili metodologię jej tworzenia oraz szczegółowo opisali jej wewnętrzną strukturę. W ramach tej metodologii wydzielono następujące moduły:

Tabela 3. Struktura WebQuestu

Temat	Powinien pobudzać ciekawość uczniów i inspirować ich do podejmowania działań mających na celu rozwiązanie problemu.
Wprowadzenie	Wprowadzenie do WebQuestu powinno zainicjować uczniów w tematykę zadania, motywować do zaangażowania w jego realizację. Powinno być zarówno krótkie, jak i interesujące dla uczniów. Jeśli zadanie zakłada gotowy scenariusz działania, na przykład podział na role, należy to wyraźnie określić w tym fragmencie.
Zadanie	Zadanie określa pożądany rezultat, który uczniowie mają osiągnąć, zawierając instrukcje dotyczące ich działań, ale nie jest to szczegółowa instrukcja. Opis rezultatu powinien zawierać czasowniki operacyjne, które wskazują, jakie działania uczniowie powinni podjąć, odwołując się do taksonomii celów.
Proces	W tej sekcji należy zawrzeć informacje dotyczące organizacji pracy, czy uczniowie pracują indywidualnie, czy w grupach, liczebności grup, podziału ról w zespołach oraz okresu realizacji zadania. Należy także określić zasady przydziału ról i zadań dla poszczególnych członków zespołu.
Źródła	To miejsce służy do wskazania źródeł i zasobów niezbędnych lub pomocnych do wykonania zadania, takich jak linki do materiałów internetowych, stron WWW oraz inne, na przykład programy komputerowe czy materiały multimedialne. Wymienione źródła powinny być wiarygodne i naukowe, a zadaniem ucznia będzie wyszukanie potrzebnych informacji na wskazanych stronach internetowych lub innych źródłach, dokonanie ich selekcji oraz wykorzystanie ich w pracy.
Ewaluacja	Wymagane są klarownie sformułowane kryteria oceny zadania realizowanego przez uczniów. Kryteria te zazwyczaj są przedstawione w formie tabeli, która zawiera skalę ocen (punktację) zależną od poziomu wykonania zadania.
Podsumowanie	Krótki tekst kończący pracę nad zadaniem powinien jednocześnie zachęcać uczniów do refleksji nad tematyką, którą badali.

*Źródło: Opracowano na podstawie Dodge B.,
WebQuests: A technique for Internet-based learning. Distance Educator 1995, 1(2) s. 10-13*

Metoda WebQuest jest jednym z nowoczesnych podejść dydaktycznych, które wyróżniają się wysoką skutecznością w nauczaniu, znacznie przewyższającą tradycyjne metody. WebQuesty charakteryzują się dużą motywacyjnością dzięki swojej strukturze, która aktywizuje

uczniów i pobudza ich umysły poprzez różnorodne działania jak porównywanie, klasyfikowanie, dedukowanie, analizowanie błędów, konstruowanie argumentów, abstrahowanie oraz analizowanie poglądów.

Ta metoda łączy zalety podejścia projektowego z intensywnym wykorzystaniem technologii informatyczno-komunikacyjnej. Dzięki WebQuestom uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale również rozwijają umiejętności analityczne, logiczne i kreatywne. To sprawia, że są one szczególnie cenione w edukacji nowoczesnej, stymulując rozwój intelektualny i umiejętności problem-solving u uczniów.

PRZYKŁADOWY WEBQUEST

Wprowadzenie	Ojczyzna to kraj, w którym się urodziłeś, miejsce skąd pochodzimy, gdzie mieszkamy i się wychowujemy. Nieznana nam historia i tradycja są trochę jak dawno nieopowiedana opowieść, która powoli zaciera się w naszych umysłach... A przecież warto wiedzieć, dlaczego właściwie nazywamy się Polakami. Klasa: III szkoły podstawowej Okres realizacji: 2 tygodnie
Zadania	Waszym zadaniem będzie wcielenie się w rolę dziennikarzy i opracowanie odpowiedzi na poniższe pytania oraz wykonanie określonych zadań w grupie (jedno zadanie na jedną grupę, które przydzielone zostanie na drodze losowania): • Jakie są nasze symbole narodowe i skąd się wzięły? Wykonajcie plakat. • Gdzie leży Polska? Wymieńcie kraje sąsiadujące z Polską i stwórzcie makietę mapy Polski. • Jakie są największe miasta w Polsce? Przygotujcie folder turystyczny. • Jakie miasto nazywamy obecnie stolicą Polski? Jak nazywały się dawne stolice Polski? Przygotujcie prezentację. • Jak nazywają się trzy najdłuższe rzeki w Polsce? Dowiedzcie się, która z nich jest najdłuższa, a która najkrótsza. Przez jakie największe miasta przepływają wymienione rzeki? Przygotujcie krótki filmik edukacyjny.
Proces	Do całej klasy: Rozpoczynamy od podziału na grupy czteroosobowe, które odbędą się w formie losowania. Waszym pierwszym zadaniem będzie przydzielenie sobie ról w zespole. Wyznaczcie osoby odpowiedzialne za określone zadania. Wymyślcie nazwę dla danej roli: np. poszukiwacz, negocjator, przewodnik, skryba itp. Stwórzcie dla siebie identyfikatory. Tutaj liczy się tylko wasza inwencja twórcza. Każda grupa może nazwać daną rolę inaczej, zależnie od tego jak podzielicie się zadaniami. Kolejnym krokiem jest rozwiązanie tribondów. Grupa, która odgadnie dane hasło otrzymuje do opracowania temat przypisany do niego (np. woda – koryto – most)
Proces/źródła	Pamiętajcie! Podczas pracy korzystajcie z różnorodnych źródeł informacji. Możecie korzystać zarówno z wiedzy nauczycieli, jak i rodziców, znajomych, a także kolegów i koleżanek. Do opracowania swoich tematów każda z grup powinna wykorzystać przynajmniej 3 różne źródła informacji! Możecie korzystać z książek i zasobów Internetu (wirtualne muzea, mapy). Liczy się wasza kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań! Każda z grup otrzymuje wskazówki. • Grupa dziennikarzy poszukiwaczy: Jakie są nasze symbole narodowe i skąd się wzięły? Wykonajcie plakat techniką dowolną, uwzględniając wszystkie symbole narodowe naszego kraju oraz ich pochodzenie i znaczenie. Przeprowadźcie kilka wywiadów, odwiedźcie bibliotekę czy lokalne „Muzeum Historii Polski”.

	● Grupa dziennikarzy odkrywców: Gdzie leży Polska? Wymieńcie kraje sąsiadujące z Polską i stwórzcie makietę mapy Polski. Tworząc makietę, postarajcie się o efekt trójwymiarowy. Użyjcie swojej wyobraźni przy jej wykonywaniu, wykorzystując różnorodne materiały, np. z recyklingu bądź naturalne. Porozmawiajcie z nauczycielem geografii, zajrzyjcie do atlasów i szkolnych podręczników. ● Grupa dziennikarzy podróżników: Jakie są największe miasta w Polsce? Przygotujcie folder turystyczny. Szukajcie inspiracji w dostępnych w bibliotekach, książkach i w Internecie. Być może macie w domu prywatne zdjęcia wykonane podczas szkolnych lub rodzinnych wycieczek? Wykorzystajcie je! ● Grupa dziennikarzy historyków: Jakie miasto nazywamy obecnie stolicą Polski? Jak nazywały się dawne stolice Polski? Przygotujcie prezentację. Przeprowadźcie wywiad ze szkolnym nauczycielem historii, skorzystajcie ze szkolnych podręczników. Prezentacja może mieć formę dowolną. ● Grupa dziennikarzy badaczy: Jak nazywają się trzy najdłuższe rzeki w Polsce? Dowiedzcie się, która z nich jest najdłuższa, a która najkrótsza. Przez jakie największe miasta przepływają wymienione rzeki? Przygotujcie i nagrajcie krótki filmik edukacyjny. Korzystajcie z zasobów Internetu oraz szkolnej biblioteki, rozmawiajcie, dopytujcie, odkrywajcie.
Kilka wskazówek do procesu	Jak podzielić się zadaniami w grupie i nazwać daną rolę? ● Wyznaczcie osobę odpowiedzialną za... a) Poszukiwanie i zbieranie informacji. b) Weryfikowanie i ocenę zdobytych informacji, które będzie można wykorzystać podczas opracowywania wylosowanego zadania. c) Spisywanie zgromadzonych informacji. d) Stronę graficzną i estetyczną pracy. Nadajcie nazwę każdej z ról. Za sukces grupy ODPOWIEDZIALNY JEST KAŻDY CZŁONEK ZESPOŁU! Mam nadzieję, że wskazówki zainspirują was do tworzenia własnych pomysłów i rozwiązań. Działajcie wspólnie i pamiętajcie o tym, że każdy z was ma w zespole swoją rolę! ● Czas do wykorzystania na zajęciach: 45 minut co drugi dzień + praca własna. Liczę na waszą kreatywność i życzę powodzenia! ☺
Ewaluacja Ocena koleżeńska	Obszar oceniany: ● Czy praca zawiera odpowiedzi na zadane pytanie, czy problem został rozwiązany? ● Czy projekt wykorzystywał kilka (3–5) źródeł informacji? ● Czy praca była kreatywna i różnorodna pod względem wykorzystanych materiałów (sposób wykonania pracy, pomysł na ujęcie tematu, interesująca prezentacja)? ● Jaki był poziom organizacji i współpracy w grupie? Punktacja: 5 – wspaniale 4 – bardzo dobrze 3 – dobrze 2 – ten obszar wymaga dopracowania 1 – popracuj nad tym

Wskazówki do ewaluacji	• Ocena koleżeńska polegać będzie na wzajemnym ocenianiu grup na podstawie kryteriów przedstawionych w tabeli wyżej (drukujemy ją dla każdej grypy). Przed oficjalnym otwarciem wystawy każda z nich musi przygotować prezentację swojej pracy, opowiedzieć o niej i określić plusy i minusy, a także wskazać źródła, z jakich czerpali wiedzę. • Każdy członek grupy musi przedstawić swój wkład w wykonaną pracę. • Po zakończonych prezentacjach rozpoczyna się ocena koleżeńska. Pieczę nad procesem trzyma nauczyciel, tworząc pisemną notatkę zwrotną dla każdej z grup, która stanowi jednocześnie podsumowanie. • Nie jest to praca na ocenę!
Podsumowanie	Podsumowaniem waszych dziennikarskich odkryć będzie stworzenie wspólnej wystawy klasowej pt. „Polska – Nasza Ojczyzna!”, na której otwarcie zaprosimy wszystkich pracowników szkoły oraz rodziców.

Źródło: Opracowanie własne.

Projekt autorstwa Katarzyny Opoki przedstawiony w uproszczonej formie. Opracowując WebQuest dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej należy pamiętać, by także forma jego prezentacji była atrakcyjna i interesująca dla ucznia. Powyższa tabela służyć ma jedynie ujednoliceniu formy przedstawionej struktury opisywanej metody.

PODSUMOWANIE

Współczesny nauczyciel w rozwijającej się szkole odgrywa rolę znacznie bardziej zaangażowaną niż kiedyś, gdy głównie przekazywał wiedzę. Teraz pełni funkcję facylitatora, przewodnika i architekta wiedzy uczniów oraz organizatora ich aktywności, koncentrując się na wspieraniu i inspirowaniu ich do własnych zamiarów i działań. Jest twórcą różnorodnych sytuacji edukacyjnych, samodzielnie dobiera materiały i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Oprócz tradycyjnych funkcji opiekuńczych, dydaktycznych i wychowawczych, nauczyciel odpowiada również za zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, atmosfery zaufania i życzliwości.

Wczesny etap edukacji kształtuje postawy ucznia, jego stosunek do odkrywania wiedzy, charakter oraz motywację do dalszego uczenia się, dlatego nauczyciel powinien traktować każde dziecko indywidualnie, aby uwolnić jego potencjał i stymulować aktywność, pobudzić kreatywność, twórcze i krytyczne myślenie oraz działanie. Niezwykle ważne jest więc, by wybierane i stosowane przez niego metody nauczania były metodami, które w uczniach klas I–III budziły będą małych odkrywców świata, samodzielnie konstruujących swoją wiedzę o nim w toku podejmowanych działań, nad którymi pieczę trzymać będzie nauczyciel – refleksyjny praktyk, który kierował się będzie dziecięcą mądrością.

Katarzyna Opoka

Bibliografia:

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Bernacka D., *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Wyd. Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2001.
- Dmitruk-Sierocińska, K., *Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, 10(37/3), 29–40.
- Dodge B., *WebQuests: A technique for Internet-based learning*. *Distance Educator* 1995, 1(2) s. 10–13
- Furgoł S., Wilk M., *Materiały szkoleniowe do projektu „Doradca metodyczny – mentorem nauczyciela w stosowaniu ICT w dydaktyce” – WebQuest w edukacji. Tworzenie lekcji elektronicznych*, 2009, www.womkat.edu.pl/pl_1 [dostęp 6.07.2024].
- Gołębniak B., *Program szkolny*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.
- Jacewicz A., *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. NWSP, Białystok 2011.
- Karbowniczek J., *Twórcza aktywność dziecka a metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2006, 1, s. 7–10.

- Karbowniczek J., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Wyd. AJD, Częstochowa 2008.
- Klimowicz A., *Aktywizujące metody nauczania*, [w:] *Poradnik edukatora*, red. Owczarz M., CODN, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 1, AU OMEGA, Suwałki 1998.
- Kubiczek B., *Nie trać czasu! Aktywne metody pracy z grupą*, Wydawnictwo Nowator, Gliwice 2001.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Wydawnictwo „Nowik”, Opole 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka, Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, (red.) U. Ordon, A. Pękala, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.
- Marszałek A., *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Nowaczyk A., *Piramida uczenia się*, www.uczsieskuteczniej.wordpress.com/2010/12/20/piramida-uczenia-sie/, [dostęp 6.07.2024].
- Okoń, W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2016.
- Ordon U., *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, 3 (37), s. 129–144.
- Rettinger R., *Zastosowanie metody Webquest w nauczaniu treści turystycznych w szkole podstawowej*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2020.
- Stańdo J., Szałowska-Murmyło M., *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017.
- Śliwierski B., *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Impuls, Kraków 2022.

Marta Romanowska

Anna Kot

Jolanta Górską

nauczycielki wychowania przedszkolnego

Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie

EKOPRZEDSZKOLAKI TO MY! Z EKOLOGIĄ PRZESZ CAŁY ROK

Kształtowanie właściwej postawy wobec środowiska należy rozpocząć od najmłodszych lat, gdyż świadomość człowieka tworzona jest przez całe życie. Jednak jej podstawy każdy zdobywa w dzieciństwie i młodości, wtedy, gdy jest wrażliwy na wszystko, co go otacza. Zagrożenia istniejące na naszej planecie są dostrzegane już przez najmłodsze dzieci, które podczas spacerów i wycieczek obserwują zaśmiecone i zatrute środowisko.

W celu rozszerzenia działań ekologicznych w naszym przedszkolu w 2020 roku powstał projekt edukacyjny „Ekoduszki”, którego autorkami są nauczycielki Anna Kot

i Marta Romanowska. Projekt każdego roku jest dostosowywany do danej grupy wiekowej, w której jest realizowany.

W ramach projektu każda grupa realizuje program raz w miesiącu. Projekt jest linearny – oparty na zasadzie stopniowania trudności oraz przyrostu wiadomości i umiejętności dzieci w latach bytności w przedszkolu. Przystosowany jest również do możliwości ruchowych, manualnych, emocjonalnych i umysłowych dzieci w poszczególnych grupach wiekowych.

Głównym celem projektu jest rozbudzanie u dzieci zainteresowań przyrodniczych, dostrzeganie i poznawanie piękna otaczają-

cej nas przyrody, kształtowanie i podejmowanie działań na rzecz ochrony środowiska, w tym kształtowanie postawy ekologicznej. Realizując projekt, staramy się zawrzeć w nim większe i mniejsze akcenty ochrony środowiska. W sposób zaplanowany stosujemy i propagujemy swoją wiedzę z zakresu ekologii. W czasie trwania projektu realizowane są międzyprzedszkolne konkursy plastyczne, takie jak: „Jeż”, „Ekomoda”, „Ekoduszek”.



W ramach projektu, w 2020 roku, nasze przedszkole przystąpiło do Ligi Ochrony Przyrody. Co roku najmłodsza grupa przedszkolna pasowana jest na Przyjaciela Przyrody z ramienia Ligi Ochrony Przyrody.



Nasze przedszkole podjęło kilkakrotnie współpracę z firmą Stala Group, organizując zbiórkę elektrośmieci na terenie placówki. Na nasze zaproszenie przedstawiciele firmy zaprezentowali przedszkolakom prelekcję na temat segregacji śmieci. Podsumowaniem spotkania była wspólna zabawa edukacyjna „Świadomie segreguję, nie próżnuję”.

Organizujemy również wycieczki przyrodniczo-rekreacyjne w obrębie Częstochowy, które zaspokajają potrzeby dzieci i poszerzają ich wiedzę poprzez obserwację środowiska przyrodniczego, rozbudzanie zainteresowań własnym regionem, rozwijanie wrażliwości estetycznej i poczucia piękna.



W naszym przedszkolu obchodzimy Święta Nietypowe, takie jak: Dzień Oceanów, Dzień Śliwki, Dzień Dyni, Święto Jabłka, Dzień Buraka, Dzień Ziemniaka, Dzień Drzewa itp. To okazja do wspólnej zabawy przed-

szkolaków, pełnej kolorów, smaków, zapachów, które na długo zapadają w pamięci dzieci.



Posiadamy własny ogródek ekologiczny. Dzieci uczą się rozpoznawać rośliny, śledzą ich rozwój, fazy wzrostu, a także poznają smak i zapach. Uczą się także systematyczności oraz dbania o wspólne dobro, ponieważ muszą pamiętać o regularnym podlewaniu roślin i dbaniu o ich dobrobyt. Czas oczekiwania na plony jest również nauką cierpliwości.

W kwietniu 2024 roku w naszej placówce zorganizowane zostały Obchody Międzynarodowego Dnia Ziemi pod Patronatem Prezydenta Miasta Częstochowy.

22 kwietnia obchodzimy Międzynarodowy Dzień Ziemi, największe międzynarodowe święto ekologiczne. Święto to zostało ustanowione w 1970 roku, obecnie jest obchodzone w 192 krajach. W Polsce Dzień Ziemi świętujemy od 1990 roku.

Początkowo Dzień Ziemi był oddolną inicjatywą. 22 kwietnia 1970 r. 20 mln Amerykanów – wówczas 10 proc. populacji Stanów Zjednoczonych – wyszło na ulice, aby zaprotestować przeciwko ignorancji środowiskowej i domagać się nowej drogi dla planety. Ten dzień uznawany jest za jedno z największych wydarzeń obywatelskich na świecie. Rozpoczął falę działań, w tym przyjęcie przełomowych na tamten moment przepisów dotyczących ochrony środowiska w USA (w odpowiedzi na to wydarzenie powstały ustawy o czystym powietrzu, czystej wodzie i zagrożonych gatunkach). Powołano także Agencję Ochrony Środowiska (EPA).

Później wiele krajów przyjęło podobne przepisy.

Nieco wcześniej, na konferencji UNESCO w 1969 r. wystąpił John McConnel z ideą obchodzonego na całym świecie Dnia Ziemi. Ideę poparł sekretarz generalny ONZ, Sithu U Thant. 26 lutego 1971 r. podpisał proklamację, w której wyznaczył równonoc wiosenną jako moment, w którym Narody Zjednoczone obchodzą Dzień Ziemi – 20 albo 21 marca. W 2009 r. Zgromadzenie Ogólne ONZ ustanowiło nową datę – 22 kwietnia.

Idea troski o naszą planetę łączy ludzi na całym świecie. Każdy z nas ma wpływ na dobrostan Ziemi. Głównym celem święta jest przybliżenie społeczeństwu wszelkich problemów związanych ze współczesną ekologią, upowszechnianie czystych technologii, szeroko pojęta edukacja w zakresie ochrony środowiska i propagowanie idei zrównoważonego rozwoju. Jest to również doskonała okazja do przedstawienia szerokiej liczbie odbiorców zagrożeń naszej planety oraz podjęcie dyskusji o zależnościach pomiędzy ochroną środowiska naturalnego a zdrowiem i życiem ludzi.

W ramach Obchodów Międzynarodowego Dnia Ziemi w naszym przedszkolu stworzony został autorski projekt „Tydzień ekologiczny” skierowany do wszystkich naszych wychowanków.

Cele projektu:

- zapoznanie dzieci z podstawowymi zasadami ochrony środowiska naturalnego;
- budzenie wrażliwości na piękno otaczającej nas przyrody;
- tworzenie sytuacji do bezpośredniego obcowania z przyrodą i dokonywania obserwacji zjawisk przyrodniczych występujących w różnych porach roku;
- przekazywanie dzieciom podstawowych wiadomości o ekosystemach, obiektach i zjawiskach przyrodniczych znajdujących się w najbliższym środowisku;
- poznanie znaczenia zieleni dla zdrowia człowieka;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za środowisko;
- uświadomienie i upowszechnienie wiedzy o segregacji odpadów, wdrożenie do selektywnej zbiórki odpadów przez cały rok;
- rozumienie potrzeby pomagania zwierzętom w czasie zimy, dokarmianie ptaków;

- rozwijanie zainteresowań dzieci źródłem pochodzenia żywności;
- zapoznanie dzieci z podstawowymi zadaniami ochrony zwierząt;
- kształtowanie postaw twórczych w kontaktach z przyrodą;
- rozwijanie wrażliwości na piękno przyrody.

Realizacja projektu odbyła się poprzez:

- wyjście starszych grup do Wodociągów Częstochowskich;



- spacerzy połączone z obserwacją;



- zabawy badawcze: „Zabawy na każdą pogodę” – obserwacja połączona z działaniem na świeżym powietrzu, eksperymentowanie podczas zabaw ruchowych;



- zajęcia inspirowane przez nauczyciela;
- zajęcia i zabawy podejmowane z własnej inicjatywy przez dzieci;
- prace społeczno-użyteczne (sprzątanie terenu przedszkola);
- konkursy międzyprzedszkolne:
 - „Nasza Ziemia”,



- „Zdrowie na talerzu”;



- wizytę leśnika z Nadleśnictwa Złoty Potok;



- prelekcja „Skąd się bierze woda w kranie”.



Projekt zawierał wiele ciekawych form, a na korytarzach i w klasach Miejskiego Przedszkola Integracyjnego nr 35 pojawiło się mnóstwo pięknych prac plastycznych traktujących o ekologii, ochronie środowiska, zdrowym odżywianiu. Jednak punktem kulminacyjnym obchodów Międzynarodowego Dnia Ziemi był bez wątpienia występ artystyczny wszystkich grup z naszego przedszkola – bajka pt. „Baśń o Ziemnych ludkach”.



Marta Romanowska
Anna Kot
Jolanta Górka

Bibliografia:

www.lasy.gov.pl/pl/informacje/aktualnosci/dzien-ziemi-2022, [dostęp 10.05.2024].



Źródło: <https://tiny.pl/w2fgj>, [dostęp 2.09.2024].

EDUKACJA JĘZYKOWA

Magdalena Miśkiewicz

nauczyciel języka angielskiego

IX Liceum Ogólnokształcące im. C.K. Norwida w Częstochowie

BE FIRST TO TRANSLATE...: FIVE CHALLENGING CONTESTS FOR YOUNG TALENTED TRANSLATORS

It all started in 2020. With remote learning and limited opportunities to gather students for events, competitions needed a new formula. As a teacher of highly ambitious and very creative students, who constantly need to be challenged, simply not to get bored, I felt an urge to try different solutions to keep them motivated. Additionally, as a graduate of English Studies with a major in Literary Translation, I wanted to kindle their enthusiasm related to this fascinating and complex field.

Inspiration came from the Nobel Prize in Literature. The laureate in October 2020 was Lpolkouse Glück, an American poet, whose poetry written in English, had scarcely been translated into Polish before. Only three poems had been published in the translation by Julia Hartwig long before Glück was awarded the Nobel Prize. When I found out about it, it dawned on me that our students could face the challenge of translating the Nobel Prize laureate's poems, becoming the first ever to translate a chosen poem by the Nobel Prize Laureate, without being able to find existing translations on the Internet. Therefore, in cooperation with my great friend, also a teacher of English at Norwid Secondary School in Częstochowa, Ewa Konieczna, we worked out an online formula for the competition in which the most linguistically gifted students of Norwid Secondary School had an opportunity to become the first to translate a poem by Louise Glück, *Twilight*. In order to take part, they were supposed to scan a QR code available on the school corridors or online, directing them to the text by Louise Glück, and after having translated the text, they were to submit their translations in a Google Form, in which they were later marked and sent feedback by the jury, namely myself and Ewa Konieczna. The criteria we used to select the best translations were: correctness, the use of vocabulary, conveying the message of the text, as well as its style and atmosphere. The deadline was quite short. Thus, after the verdict, the winning translator got a chance to improve any nuances that were necessary to publish the text on the school website and social media. The contest was a huge success. The winner was Cezary Czubała, who was awarded with a book and a top mark in English. All the participants of the competition got certificates and also excellent or very good marks in English (apart from one brave student who used Google Translate, which at that time was quite obvious and easy to recognise). All of them also got an in-depth review of their work, sent back to them in the Google Form. Due to the pandemic, no ceremony could be organised to sum up the contest, both in 2020 and in the following edition, which was also based on the Nobel Prize in Literature.

<i>TWILIGHT</i>¹ by Louise Glück from: A Village Life All day he works at his cousin's mill, so when he gets home at night, he always sits at this one window, sees one time of day, twilight. There should be more time like this, to sit and dream.	<i>ZMIERZCH</i> Autorka: Louise Glück Tłumaczenie: Cezary Czubała (IX LO im. C.K. Norwida, Częstochowa) Całymi dniami pracuje przy młynie kuzyna, więc gdy wkracza do swego domu noca, zawsze zasiada przy tym jednym oknie, widzi jedną porę dnia, zmierzch. Więcej takich chwil powinno być, by usiąść i popuścić wodze fantazji.
--	---

It's as his cousin says: Living – living takes you away from sitting. In the window, not the world but a squared-off landscape representing the world. The seasons change, each visible only a few hours a day. Green things followed by golden things followed by whiteness – abstractions from which come intense pleasures, like the figs on the table. At dusk, the sun goes down in a haze of red fire between two poplars. It goes down late in summer – sometimes it's hard to stay awake. Then everything falls away. The world for a little longer is something to see, then only something to hear, crickets, cicadas. Or to smell sometimes, aroma of lemon trees, of orange trees. Then sleep takes this away also. But it's easy to give things up like this, experimentally, for a matter of hours. I open my fingers – I let everything go. Visual world, language, rustling of leaves in the night, smell of high grass, of woodsmoke. I let it go, then I light the candle.	Mówił tak kuzyn jego: Życie – życie odciąga Cię od siedzenia. W oknie, nie świat, lecz skrawek krajobrazu przedstawiający świat. Pory roku mijają, widoczne jedynie parę godzin każdego dnia. Zieleń śledzona przez złoto, ta śledzona przez białość – abstrakcje z których wywodzą się intensywnie rozkosze, jak te figi leżące na stole. Przy zmroku, słońce zachodzi w śródozrze czerwonego ognia między dwoma topolami. Zachodzi późno latem – czasem trudno nie zasnąć. Następnie wszystko odlatuje. Świat na chwilę dłużej jest czymś do zobaczenia, potem tylko czymś do usłyszenia, świerszcze, cykady. Lub powąchać czasami, aromat drzew cytrynowych, drzew pomarańczowych. Potem sen odbiera i to. Lecz łatwo jest odpuścić rzeczy takie jak te, eksperymentalnie, przez kilka godzin. Otwieram swe dłonie – wszystko wypuszczam. Świat widzialny, język, szelest liści nocą, zapach wysokiej trawy, dymu drzewnego. Odpuszczam, i zapalam świecę.
--	---

In 2021 the Nobel Prize was awarded to Abdulrazak Gurnah, whose prose in English had not been translated into Polish prior to the Swedish Academy's verdict either. That was our next challenge. Due to the pandemic going on, we also decided to go for an online formula, with a few minor alterations to improve the procedure. It turned out that translating prose was more difficult than some participants had expected. For example, the fragment we chose included an interesting idiom: *to call the shots* and as the text concerned Zanzibar, quite a few students translated it as *zamawiać drinki* (Eng.: *order drinks*), neglecting the topic of colonialism which made the meaning quite different from what Polish young people imagine nowadays, going to the beaches of Zanzibar as tourists. However, a few meticulously precise translations were also submitted, with Lena Kucharska, Norwid's *2024 Graduate of the Year*, winning the contest.

Abdulrazak Gurnah <i>By the Sea</i>² 'I think we [the people of Zanzibar]³ also secretly admired the British, for their audacity in being there, such a long way from home, calling the shots with such an appearance of assurance, and for knowing so much about how to do things that mattered: curing diseases, flying aeroplanes, making movies. Perhaps admired is too uncomplicated a way of describing what I think we felt, for it was closer to conceding to their command over our material lives,	Abdulrazak Gurnah „Nad morzem” Przekład: Lena Kucharska (IX LO im. C.K. Norwida, Częstochowa) „Myślę, że my [mieszkańcy Zanzibaru]⁴ także po kryjomu podziwialiśmy Brytyjczyków za ich śmiałość w przebywaniu tu, tak daleko od domu, za decydowanie i rządzenie z taką pewnością siebie, a także za wiedzę związaną z naprawdę ważnymi tematami: leczeniem, lataniem samolotami, kręceniem filmów. Być może podziw to zbyt banalne słowo, aby nazwać to, co wtedy czuliśmy. Było to bliższe przyznaniu się do ich władzy nad naszym życiem materialnym i władzy nad naszymi umysła-
--	---

conceding in the mind as well as in the concrete, succumbing to their blazing self-assurance. In their books I read unflattering accounts of my history, and because they were unflattering, they seemed truer than the stories we told ourselves. I read about the diseases that tormented us, about the future that lay before us, about the world we lived in and our place in it. It was as if they had remade us, and in ways that we no longer had any recourse but to accept, so complete and well-fitting was the story they told about us. I don't suppose the story was told cynically, because I think they believed it too. It was how they understood us and they understood themselves, and there was little in the overwhelming reality we lived with that allowed us to argue, not while the story had novelty and went unchallenged.'	mi, do poddania się ich imponującej pewności siebie. Czytałem w ich książkach niepochlebne opinie o mojej historii, a ponieważ były one niepochlebne, wydawały się prawdziwsze od tych, które opowiadaliśmy sami sobie. Czytałem o zarazach, które nas dziesiątkowały, o czekającej nas przyszłości, o świecie, w którym żyliśmy i naszym miejscu w nim. Wyglądało to jakby stworzyli nas od nowa, i to w taki sposób, że nie mieliśmy już możliwości odrzucenia go, mogliśmy go tylko akceptować. Tak pełna i dopasowana była historia o nas, którą nam opowiedzieli. Nie uważam, żeby była ona przekazana w sposób cyniczny, myślę, że również oni w nią wierzyli. Rozumieli w ten sposób nas i siebie samych. Niewiele było w tej przytłaczającej rzeczywistości, w której żyliśmy, aspektów pozwalających nam na dyskusję, w czasach, gdy historia pisała się na nowo i była niekwestionowana."
--	---

With time, our formula got modified due to a few factors, and shaped into what we have now. First and foremost, with the cooperation of Aneta Dawidowicz-Sieradzka from Sienkiewicz 4th Secondary School, we developed the competition into an interschool tournament and called it *The Tournament of One Translation; Be First To Translate...* Secondly, as the time when we were starting the interschool cooperation was just before the holidays, when we wanted to keep students motivated even though they were already thinking of their planned journeys and relaxation, we decided to feature a local poet and focus on a topic related to our local tourist attractions. Therefore, in 2022 we asked a poet from Częstochowa, Łucja Szota, who had once also been a devoted long-serving teacher and headmaster, to allow us to use one of her poems describing the beauty of Jura Krakowsko-Częstochowska (Eng.: The Kraków-Częstochowa Upland), published in a book of poetry, *Jurajskie Impresje 2008*. Ms Szota kindly agreed and this time students from our two schools competed to become the first translators of her poem. This time, not to be anyhow biased, we asked a native speaker of English to become our language expert and take the final decision about the winner and distinctions. Glenn Standish, Director of Studies at International House Toruń, read the best translations in English and decided who would take the podium. He later recorded a short video in which he explained his verdict and congratulated the participants. The winner was Natalia Szota, surprisingly, not related by blood to the author. As the pandemic restrictions were not that strict anymore, finally we could organize a festive ceremony during which the Poet, Łucja Szota, was invited to our school. During the ceremony, Mr Standish announced the verdict of the jury in a video he had recorded for this occasion. Ms Szota awarded all the participants with diplomas, as well as English books, obtained thanks to our sponsor, Radosław Sankowski, who had become a supporter of our initiative after finding out about it on Facebook. Over tea, coffee and biscuits, we read Ms Szota's poems, the winning translation and the runners-up texts, with one of them, by Kamil Borkowski from Sienkiewicz Secondary School, being awarded a distinction as a creative adaptation of the poem. All the participants and guests could freely discuss poetry, talk about translations, as well as plan their Jurassic trips for the coming holidays, inspired by the atmospheric poems and photos displayed during the event, by award-winning photographer and traveller, Dariusz Gawroński, also a teacher at Norwid Secondary School.

Łucja Szota ⁵ „Rozsypały się wapienne skały” Rozsypały się wapienne skały zabielili wśród zieleni jak wyspy dziwaczne	Łucja Szota <i>They scattered, limestone rocks</i> Przekład: Natalia Szota (IX LO im. C.K. Norwida, Częstochowa) They scattered limestone rocks whitened among greenery like bizarre islands
---	---

Zachowały pamięć wieków pieczęcie istnienia skamieniałe skarby jurajskiego morza Wyznaczyły wzniesieniami szlak jurajskich zamków co jak orle gniazda były niegdyś niedostępne Wyróżniły swoim pięknem część naszego kraju połączyły wyżynami w malowniczą całość Ocaliły pamięć wieków pieczęcie istnienia	They kept the memory of centuries seals of existence fossilized treasures of the Jurassic sea They marked with hills the route of Jurassic castles which, like eagles' nests were once unreachable They distinguished with their beauty part of our country combined by their highlands into a picturesque whole They saved the memory of the ages seals of existence
--	--

Since this successful event, our contest has maintained more or less the same formula till now. Nobel Prize winners in 2022 and 2023 were not English-speaking, and most importantly, everyone liked the idea of promoting local artists, as well as being able to meet them in person in our school to discuss and enjoy literature together, and possibly start future cooperation between poet and translator.

Thus, in 2023, with the idea of local patriotism in mind, we decided to honour the works of a renowned, long-serving Polish teacher at Norwid Secondary School, Janusz Strojec, who had just published his latest book of poetry, *Stygmaty*. This time we followed the motif of spring and chose a poem titled *Budowla*. It was really challenging for students, with its ambiguous meanings. A student from Sienkiewicz Secondary School, Mikołaj Borawski, was selected as the best translator in this edition by the jury, which was joined by one more teacher from Sienkiewicz Secondary School and traditionally, an independent language expert, and thus comprised: Ewa Konieczna and myself from Norwid Secondary School, Aneta Dawidowicz-Sieradzka and Aneta Walasek from Sienkiewicz Secondary School, as well as, most importantly, Sarah Guttridge from Alpha School, Malta. During the awards' ceremony, a video recorded for the participants with the verdict by Ms Guttridge was played, the poem and translations were read by students and by the Author, Mr Strojec, who also gave us an interesting lecture on literature and poetry, and created a fantastic opportunity to discuss and celebrate the arts of writing and translating over delicious snacks.

Janusz Strojec ⁶ <i>Budowla</i> w tych kwiatach na powiekach jest ci do twarzy za górami za Tatrami zbudujemy dom utkany z pajęczyny pomieszanej z miodem prosto od czarownicy kawalek nieba ukradnę pod fundamenty podczas burzy sztaby gromów tylko układać w tych kwiatach na powiekach	Janusz Strojec <i>Construction</i> Przekład: Mikołaj Borawski (IV LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie) in these blooms on your eyelids you look so delightful beyond the hills beyond the Tatra mountains we'll build a home woven from spiderwebs mixed with honey straight from a witch's brew a slice of heaven I'll steal for the foundation during a thunderstorm rods of lightning just to lay down in these blooms on your eyelids
--	--

zapach jedliny schronił się jakiś bąk zabłąkany co pszczołę przegonił w pasiece pod bukami	the scent of fir trees some lost beetle chased away a bee in the apiary under the beech trees.
--	--

The latest edition of our contest, organised in April 2024 by myself and Ewa Konieczna from Norwid Secondary School, in cooperation with Aneta Dawidowicz-Sieradzka and Agnieszka Sokołowska from Sienkiewicz Secondary School, was modified a little again. Having no more restrictions in organising events, we decided to gather students willing to become first to translate... Katarzyna Bodziachowska's text into English in both our schools on the same day and time and ask them to translate a fragment of prose, using only paper dictionaries, no electronic devices. This year the challenge was a fragment of biographical prose on Polish painter, Jacek Malczewski, written by a charismatic Polish teacher from Norwid and writer, Katarzyna Maria Bodziachowska, with beautiful, figurative language, creating rich, atmospheric imagery. Therefore, the theme of this year's edition was *Słowem Malowane* (Eng.: *Painted With Words*). The procedure was a bit different from the previous editions as the texts were not submitted by students in digital form, so after choosing six best translations, we digitalised them, obviously without names of contestants, but coded with numbers (which was also the case in the previous editions), and forwarded to our language expert, Glenn Standish from International House Toruń, who agreed to be head of the jury for our competition again. The ceremony summing up the competition was very moving and solemn, with Norwid Secondary School's Auditorium full of students of both schools and teachers, eager to celebrate literature and listen to Ms Bodziachowska talking about her prose and to our young talented translator, reading his winning text. The winner was a Norwid Student, Mateusz Maciag, an outstanding young person of many talents, who, just two days after our literary translation event, also became a laureate of a national-level competition in technical English at the Technical University of Łódź (Olimpiada Języka Angielskiego z Elementami Technicznymi Politechniki Łódzkiej). Traditionally, our sponsor offered English books, the Headmasters of both schools offered books in Polish and Ms Bodziachowska presented her latest book to the winner of the contest.

Katarzyna Maria Bodziachowska⁷ <i>Jacek Malczewski „zakłęty u źródła..”</i> „Przechodzili właśnie obok wiatraka. Był duży, drewniany i z prawdziwym wdziękiem kręcił się i kręcił, rytmicznie przecinając powietrze swoimi osobliwymi skrzydłami. Jaki piękny! – westchnął oczarowany Jacek. – Tak... – zawtórował mu ojciec z wyraźnym zażawionymi od słońca oczami. – Oto symbol przymierza myśli ludzkiej z przyrodą. Młyn, rzeka lub jak w tym przypadku wiatr i mamy chleb – jasny i rumiany, miękki i chrupiący zarazem, pachnący latem. Czy wiesz, ile pieśni powstało przy żniwach...? – Nie. – Ja też nie – odparł szybko. – Czy zdajesz sobie sprawę synu, jak wiele radości towarzyszyło przesiewaniu chlebowej mąki, jak wiele nagromadziło się przy tym nadziei... Chłopiec już nic się nie odzywał, bo zrozumiał, że ojciec tak naprawdę nie pyta, nie oczekuje żadnej odpowiedzi, nie dba o jakąkolwiek ripostę, że tylko o czymś głośno rozmyśla. Niejeden raz ojciec żywo o czymś rozprawiał, używał przy tym trudnych i rozmaitych wyrazów, zapalał się, to znów smutniał i zawsze na koniec pytał: „Rozumiesz synu, czy ty to rozumiesz?”. Jacek najczęściej nie rozumiał, ale z powagą kiwał głową.”	Translated by: Mateusz Maciag, (IX LO im. C.K. Norwida, Częstochowa) They were walking by a windmill. Large and wooden, it elegantly spun and spun, rhythmically slicing through the air with its peculiar blades. – How beautiful! Jack sighed, astounded. – Yes... – his father agreed, his eyes made noticeably teary by the sun. – Here stands a symbol of alliance between human thought and nature. The mill and the river, or in this case wind, and we can have bread – bright and golden brown, soft yet crispy, with the scent of summer. Do you know how many songs came into being during the harvest? – No. – Neither do I – he replied quickly. – Do you realise, son, how much joy has accompanied the sifting of flour, how much hope has accumulated... The boy didn't speak, because he understood that his father was not really asking to be answered, he didn't care for any response and was just sharing his thoughts. Many times before had he vigorously spoken about something at length, using difficult and diverse words, becoming excited, then gloomy again and every time he ended by asking „Do you understand, son, do you understand it?”. Most often, Jack did not understand, but he nodded seriously just the same.'
--	---

I strongly believe that challenges like our *Be First To Translate...* contest encourage the most ambitious students to discover new areas of literature as well as make them interested in local authors. Furthermore, translating literature is a demanding task, at which only the most creative people excel. Thus, students who successfully take part in our competitions may feel their self-esteem boost and have a unique experience they may take pride in.

The level of all the five editions was very high. Students proved to be extremely inventive and linguistically gifted. Some of them are ready to become writers in either Polish or English themselves, or even have already begun their adventure with creative writing. Some could make great translators of literature one day. Whether or not they use their talents in this field, I hope our initiative let them thrive with their English and cherish linguistic creativity. Last but not least, I would like to wish good luck to all the participants and thank all the teachers and language experts who have contributed to this project.

Magdalena Miśkiewicz

Przypisy:

- ¹ Glück L., *A Village Life*, Farrar, Straus and Giroux (kindle edition), July 2014.
- ² Gurnah A., *By the Sea*, Bloomsbury Publishing (kindle edition), 2021.
- ³ Contest organiser's note.
- ⁴ Przypis redakcyjny.
- ⁵ Szota Ł., *Jurajskie Impresje 2008*, Stowarzyszenie Przyjaciół Gaude Mater, Częstochowa 2008.
- ⁶ Strojec J., *Stygmaty*, Towarzystwo Galeria Literacka, Częstochowa 2022.
- ⁷ Bodziachowska K.M., *Jacek Malczewski „zaklęty u źródła...”*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2017.

Bibliografia:

- Bodziachowska K.M., *Jacek Malczewski „zaklęty u źródła...”*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2017.
 Glück L., *A Village Life*, Farrar, Straus and Giroux (kindle edition), July 2014.
 Gurnah A., *By the Sea*, Bloomsbury Publishing (kindle edition), 2021.
 Strojec J., *Stygmaty*, Towarzystwo Galeria Literacka, Częstochowa 2022.
 Szota Ł., *Jurajskie Impresje 2008*, Stowarzyszenie Przyjaciół Gaude Mater, Częstochowa 2008.

Małgorzata Rabęda

nauczyciel języka niemieckiego
 Zespół Szkół im gen. W. Andersa w Częstochowie

SPOTKANIA UCZNIÓW Z JĘZYKIEM NIEMIECKIM NA UNIwersYTECIE JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

W marcu i kwietniu bieżącego roku szkolnego 2023/2024 uczniowie z Zespołu Szkół im. gen. W. Andersa w Częstochowie rozwijali zainteresowania i umiejętności z języka niemieckiego na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie. Uczelnia po raz kolejny zorganizowała cykl spotkań pt. „Nie taki diabeł straszny, jak go malują”, na które zaprosiła uczniów szkół ponadpodstawowych. Uczniowie mogli doświadczyć, że nauka języka niemieckiego nie tylko nie musi być trudna, ale może sprawiać przyjemność. Pięć kolejnych spotkań obejmowało zagadnienia z fonetyki, paremiologii, idiomatyki i krajo-

znawstwa. Uczniowie ćwiczyli także umiejętność rozumienia ze słuchu, wymowy i prowadzenia konwersacji.

1. Na zajęciach z rozumienia ze słuchu (*Hörverstehen ist nicht schwer*) uczniowie zanim zaczęli wsłuchiwać się w treść tekstu słuchanego, zapoznali się z nowym słownictwem i rozwiązyali kilka ćwiczeń leksykalnych, np. eliminowanie niepasującego słowa z rzędu, tworzenie rzeczowników odprzymiotnikowych. Po oswojeniu się ze słownictwem łatwiej było im zrozumieć treść nagrania. Następnie uczniowie mówili, co udało im się zrozumieć oraz rozwiązywali zadania sprawdzające zrozumienie typu prawda/fałsz.

Na zakończenie spotkania pojawiły się ćwiczenia utrwalające nowo poznane słownictwo, a także kształcące inne sprawności językowe, np. tłumaczenia z języka polskiego na niemiecki.

2. Umiejętność mówienia uczniowie ćwiczyli podczas zajęć (*Deutschsprechen tut nicht weh!*). Poprzez naśladowanie pojedynczych wyrazów, krótkich zdań i gestów uczniowie w formie zabawy pokonywali barierę przed mówieniem. Pomogły temu także inne zabawy językowe, dzięki którym uczniowie nie przestawali być aktywni i wchodzili w dialog z każdym uczestnikiem spotkania.

3. Zajęcia z fonetyki (*Lange und kurze Vokale im Deutschen*) poprzez wybrane ćwiczenia pokazały, w jaki sposób zasady wymowy niemieckiej mogą wpłynąć na stopień zrozumienia treści językowej i jakości komunikacji. Uświadomili sobie, że w języku niemieckim istnieją samogłoski długie i krótkie a niewłaściwe ich zastosowanie może prowadzić do nieporozumień, np. podobne w zapisie pary wyrazów: der Offen, offen; lügen, liegen; bitten, bieten; das Beet, das Bett, der Ruhm, der Rum. Następnie grupa przeniosła się do laboratorium językowego, gdzie uczniowie mogli ćwiczyć wymowę z pomocą słuchawek i sprawdzić swoje postępy. Na zakończenie ćwiczyli zdobyte umiejętności w dialogach.

4. Podczas zajęć z krajoznawstwa obszaru Niemiec (*Deutschland ist reisewert*), uczniowie

mieli do dyspozycji obrazy z najciekawszych geograficznie terenów Niemiec, dowiedzieli się, co to są za regiony i gdzie dokładnie leżą, jakimi mówi się tam dialektami i jakie są charakterystyczne cechy tych dialektów. Prawie od początku uczestnicy spotkania byli wciągnięci w konwersację. Odpowiadali na pytania: Co widzisz na obrazku? Co ci się na nim podoba? Dokąd chciałbyś udać się w podróż?

5. Na koniec cyklu spotkań uczniowie wzbogacili zasób wiadomości o nowe przysłowia, a także idiomy związane z anatomią człowieka (*Redewendungen rund um den Menschen*). Rozpoczynający ćwiczenia diagram w kształcie ludzkiego ciała pozwolił zapoznać się i utrwalić nazwy części ciała. Uczestnicy dowiedzieli się, jak po niemiecku wyrazić występujące często w języku polskim wyrażenia: Z ręką na sercu, wstać lewą nogą, wyssać coś z palca, ręka rękę myje, głowa do góry, mieć po dziurki w nosie itp. Wszystkie wiadomości zostały utrwalone w krótkich zadaniach testowych.

Dla obecnych na spotkaniach z językiem uczniów aktywne uczestnictwo okazało się wartością dodaną. Pozostaje zachęcić nauczycieli do włączania uczniów w tego typu zajęcia oraz do stosowania zróżnicowanych metod na zajęciach językowych.

Małgorzata Rabęda

EDUKACJA KULTURALNA

Joanna Bochaczek-Trąbska

doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie historia, politolog
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

TALENT – PASJA – ZAWÓD. DROGA LOUISA DE FUNÈS DO AKTORSTWA

Louis de Funès, a właściwie Louis Germain David de Funès de Galarza może poszczycić się jedną z najbardziej błyskawicznych karier w historii kinematografii. Urodził się 31 lipca 1914 r. w Courbevoie nad Sekwaną, a swoje pełne przygód

życie zakończył 27 stycznia 1983 r. w Nantes. Nie zabrakło w nim wyrzeczeń, blasków i cieni. Jego droga do sławy była wyboista. Choć trudno to sobie wyobrazić, aktor musiał zmierzyć się z takimi troskami jak głód i bieda. Prawdziwą karierę zawodową

rozpoczął późno, bo mając już pięćdziesiąt lat, czego, jak twierdził, nigdy nie żałował. Dopiero w latach sześćdziesiątych XX w. o komiku z Francji usłyszał cały świat. Tygodnik „The Times” w jednej z recenzji nazwał go nawet „francuskim Chaplinem”. „Kiedy byłem jeszcze nieznany, próbowałem kolorować za pomocą szczegółów, min, gestów niewielkie rólki, które mi powierzano. Dzięki temu zdobyłem pewien warsztat komediowy, bez którego nie zdołałbym zrobić takiej kariery. Dlatego też gdybym miał zaczynać od nowa, zrobiłbym to samo” – powiedział w jednym z wywiadów¹.



Źródło: <https://tiny.pl/q0yp2rvv>, [dostęp 3.08.2024].

Talent aktorski Louisa przejawiał się, gdy ten był jeszcze dzieckiem. Jego pierwszą widownię stanowiło rodzeństwo. Z kolei w szkole rozmyślał, jak najlepiej rozbawić swoich kolegów, co z jednej strony przynosiło mu satysfakcję i wiele woreczków z niezwykle popularnymi wówczas szklanymi kulkami, ale również złe oceny, kary, nagany i dezaprobatę rodziców. Do nauki nie miał zacięcia, był raczej typem małomównego fantasty. Z bujania w obłokach wybudzały go śmiechy dzieci ze szkolnej ławy, którym prezentował karykatury kolegów. Bez pardonu parodiował również nauczycieli, dla których tego typu drwiny były mocno niestrawne. Niefrasobliwość i brak efektów skutkowałą kolejnymi zmianami placówek edukacyjnych. Nie pomagały nawet te, w którym panował rygor i dyscyplina. Poza tym chłopak nieustannie i za wszelką cenę starał się zrazić radością swoją zubożałą rodzinę. Ta

dziecięca misja stała się wkrótce jego prawdziwym powołaniem².

Trudy młodych lat wywarły w psychice chłopca trwałe ślady. Do końca swoich dni przechowywał w pamięci jaskrawe, dojmujące i traumatyczne obrazy, zwłaszcza postać swojej temperamentnej rodzicielki o zmieniających się nastrojach i humorach, która w sposób niezamierzony i zupełnie nieświadomy stała się dla niego prototypem aktorki, nieakademickim i nieoczywistym profesorem komedii. Matka – niewyczerpane źródło inspiracji będzie mu towarzyszyć przez całe zawodowe życie. To na niej będzie się wzorował w wielu scenicznych sytuacjach. „Matka nieświadomie nauczyła mnie aktorstwa komediowego. Wyrażała swoje uczucia bardziej ekspresyjnie niż ja. Jak małe dziecko. Ja mam kamienną twarz, a ona udawała, że się złości. Była bardzo żywiołowa i zabawna” – mówił³. „Nauczyłem się tworzyć postacie komediowe, obserwując wybuchy złości matki”⁴ – dodawał. Aktor wzorował się na jej cholerycznych napadach, dorzucając swoje *dwa grosze*, umiejętnie je przejawiając⁵.

Jako dziecko de Funès przejawiał wiele talentów. Był muzykalny – miał dobry słuch, choć nie potrafił czytać nut, umiał całkiem nieźle rysować. Na deskach teatru po raz pierwszy stanął mając 12 lat. Zadebiutował na miejskiej scenie w Coulommiers sztuką „Le Royal Dindon”. Nomen omen wcielił się w rolę... żandarma. Wypadł świetnie. Nazajutrz w lokalnej prasie można było przeczytać: „[...] sztuka [...] została odegrana wspaniale przez większość naszych młodych cudownych współobywateli, z których głównie powinniśmy pogratulować Louisowi de Funèsowi”⁶. Była to pierwsza notka o przyszłym aktorze. Zanim jego kariera rozkwitła, znalazł sobie bezpieczną przystań w teatralnej przestrzeni, gdzie zachwycił publiczność i krytykę, a później również filmowców, którzy spojrzeli na niego łaskawszym okiem. Teatrowi pozostał wierny nawet wówczas, będąc u szczytu sławy. Scena dodawała mu energii. Panował na niej niepodzielnie.

W młodości dorabiał jako dekorator wystaw sklepowych, pomocnik księgowego, kreślarz, był również pianistą jazzowym. Jego spektakularny sukces można porównać do kariery przysłowiowego pucybuta w Ameryce. „Zacząłem od otwarcia kuchennych drzwi. Później otworzyłem wiele kolejnych drzwi”⁷ – stwierdził. Jak na ironię często osadzano go w rolach tak zwanych ludzi

znikąd, którzy w wyniku zbiegu okoliczności znajdowali się w epicentrum zamieszania, stanowiącym punkt wyjścia do dalszej akcji. Filmy z jego udziałem oglądano na całym świecie. Rozśmieszały, bawiły, wyciskały łzy. Louis de Funès „rozmieszał wszystkich, także ekipy filmowe, innych aktorów, rozśmieszał pełne sale kinowe, rozśmieszał całą Francję”⁸ – mówiła o nim aktorka Annie Girardot. Jednak zapytany kiedyś przez dziennikarza, czy uważa się za zabawnego? „Ani trochę”⁹ – skwitował.

Faktycznie, nikt nie wściekał się tak uroczo jak on i mało kto tak... rzadko się uśmiechał. To paradoksalna sytuacja. Grając, śmiał się, ale robił to nerwowo. Kiedy poruszał się, również czynił to nerwowo. Czasem zdarzało się mu płakać ze śmiechu – tak bardzo się denerwował. Nieustannie był jednym wielkim kłębkim nerwów. Aktor wiedział przecież, że poczucie humoru to nad wyraz poważna sprawa, a do wywołania wesołości najlepiej wykorzystać... minę pokerową. Styl jego gry wyróżniała: dynamika, szeroki zakres mimiki grymasów, przesadna gestykulacja, okrzyki, podskoki, zniecierpliwienie. Uczył się od Charliego Chaplina i Kaczora Donalda, ale jak wspomniano, najlepszą nauczycielką wyrażania twórczej ekspresji była jego matka. Perfekcji wymagał od siebie, jak również od innych i choć uchodził za mistrza improwizacji, był zwolennikiem dubli – bywało, że domagał się kilkunastu powtórzeń. Jawił się jako tytan pracy, którą kochał. Z wzajemnością. Jego talent polegał również na tym, iż nieustannie sabotował odgrywane postaci. Wzboğacał je z upodobaniem, uzupełniał detalami, przejawaskrawiał, aż do granic absurdu. Nad wyraz często kreował obłudników, których tylko on sam był w stanie interpretować w niepokojąco prawdziwy sposób. Jego geniusz w tym zakresie jest bezdyskusyjny¹⁰.

Na swój sukces aktor pracował latami. Zawdzięczał go swojej tytanicznej pracy, nieprawdopodobnej determinacji, stanowczości i zawziętości. Chude lata, niedostatek i kartki na żywność do końca życia jawiły się w jego umyśle niczym zły sen. Z rozgoryczeniem rozpamiętywał ten czas, gdy wyczerpany, zmęczony i głodny nieustannie uderzał w klawisze pianina, otrzymując za to nieadekwatne wynagrodzenie. Nigdy nie traktował gry w niszowych produkcjach, epizodów, czy ról statysty jako porażki. Przeciwnie. Wszystko to zaprocentowało w la-

tach późniejszych i przekuło się w jedno hasło, którego nierzadko brakowało innym – doświadczenie. Komik wcielał się w swoje niewielkie role z pasją i olbrzymim oddaniem. To pomagało mu zachować głęboką wiarę, że nadejdzie taki czas, gdy na planie filmowym będzie miał coś więcej do pokazania i powiedzenia niż tylko statystowanie. Z perspektywy czasu znacznie łatwiej nam wnioskować, że należało dać mu zdecydowanie wcześniej szansę, by jego praca zaowocowała, a talent mógł się w pełni zamaniestnować¹¹.

Po dziś dzień komik gości na ekranach wielu domów. Spuścizna de Funèsa jest niepowtarzalna, ponadczasowa i w żaden sposób nie do podrobienia. Można sobie tylko wyobrazić, jak ten mistrz improwizacji odnalazłby się w dzisiejszych technologicznych realiach. Zapewne stworzyłby niejeden gag, jakiś komiczny koncept z użyciem telefonu komórkowego, laptopa, czy innych elektronicznych gadżetów. Nowinki techniczne bywają zaskakujące, a bazując na tego typu sytuacjach, można osiągnąć fantastyczne i prześmiewcze efekty. De Funès doskonale o tym wiedział. Budował swój komizm na przerysowywaniu codzienności, zanurzał ją w absurdzie i podsyczał nonsensem. Jednym z głównych aspektów jego twórczości było przecież dążenie do perfekcyjnego oddania charakteru danej postaci. Warto zwrócić uwagę, że w większości ról odsłaniał jakby przy okazji uniwersalne słabości: małostkowość, pychę, zazdrość, skąpstwo i ego rozciągnięte do granic możliwości. W wywiadach wielokrotnie podkreślał, że lubił obserwować relację między szefami i ich zastępami. Na podstawie wnikliwych obserwacji stworzył postać *małego szefa*, bezwzględne dla słabszych i uniżonego wobec moźnych tego świata. W ten prosty sposób widz w skrytości ducha mógł odnaleźć w nim własne cechy charakteru albo kpić z najbliższego sąsiada, przełożonego, czy kolegi z pracy. Wszystko to składało się na jego artystyczną wiarygodność, sprawiając, że jest on po dziś dzień tak bardzo nam bliski i tak przekonywujący. Choć odżegnywał się od polityki w swoich filmach wciąż przedstawiał nadużycie władzy w różnych kontekstach i sytuacjach. Jednak sceny te są całkowicie oderwane od rzeczywistości i wolne od przemocy¹².

Powiedzieć o nim – aktor filmowy to truizm. Był to bowiem człowiek orkiestra wielkiego formatu, a jego działalność znacznie

wykraczała poza role filmowe. Na scenie przypominał szalonego naukowca bacznie obserwującego efekty swoich eksperymentów – sprawdzał jak publiczność reaguje na jego improwizacje. Wyciągał wnioski. Odnotowywał spostrzeżenia. Jak twierdził, grał w tempie 300 km na godzinę. Dorobek de Funèsa zdumiewa. Zagrał w ponad 160 filmowych i przeszło 100 rolach teatralnych. „Miałem trzy okresy: ten, kiedy pytałem producentów i reżyserów, czy nie mają dla mnie jakiejś drobnej rólki do zagrania; drugi okres to ten, kiedy koledzy reżyserzy mówili: Fufu, mam rolę, która może ci odpowiadać i w końcu zaczęto mnie pytać, jaki film chciałbym zrobić”¹³ – wspominał po latach. Wielkim marzeniem aktora było również nakręcenie filmu niemego, opartego jedynie na spojrzeniu, mimice, gestykulacji. W pewnym stopniu udało mu się to zrealizować – gdy oglądamy jego ekranowe wyczyny, widzimy, że najlepsze sceny komika są oparte właśnie na pantomimie. Krzyki, pomruki, burczenie i słowa stanowią jakby tylko dodatek¹⁴.

Stawiając pierwsze kroki przed kamerą, w doskonałym stylu wcielił się w postacie awanturników. Później zabawiał widzów będąc rabinem, dyrygentem, niemieckim żołnierzem, dyrektorem zespołu baletowego. Jako żandarm tropił rzezimieszków i kosmitów, w roli komisarza Juve próbował rozgryźć zagadkę Fantomasa. Będąc właścicielem słynnej restauracji, poszukiwał porwanego prezydenta. De Funès nie był typem intelektualisty, lecz wiele rozmyślał i obserwował. Swoje elementy komizmu szlifował do perfekcji, niczym drogocenny diament, który z czasem zapewni mu sławę, dostatek finansowy, wikt i opierunek. Doskonale rozumiał, iż poza trywialną błazenadą wyrażaną odpowiednią mimiką, do wybuchu niekontrolowanej reakcji – śmiechu, prowadzą ukryte mechanizmy. Frapuje, iż opracował w tym zakresie własną teorię, która streścił następująco: „Sedno komizmu jest zawsze takie samo: hierarchia... Fakt, że ktoś musi być posłuszny komuś innemu, dlatego, że tak się złożyło, iż jest on jego zwierzchnikiem, zawsze mnie bardzo śmieszy...”¹⁵. Warto nadmienić, że im w większych rolach grał, tym wyżej wspinał się po szczeblach drabiny społecznej. W pierwszym rozdaniu wcielał się w postać taksówkarza, kłusownika, sklepikarza, by chwilę później przeistoczyć się w żandarma, komisarza, dyrektora, przedsiębiorcę¹⁶.

Aktor do maksimum podkreślał postacie, które grał. Wymagało to jednak swobody twórczej, która powodowała, że stawał się jeszcze bardziej prawdziwym. Co ciekawe, ani reżyserzy, ani partnerzy, z którymi pracował, zupełnie nie wiedzieli, co tym razem wydarzy się na planie. Część z nich przyglądała się ekscesom aktora z pełną akceptacją, uznaniem i zrozumieniem. Inni próbowali zatrzymać jego wartki potok ekspresji, co prowadziło do jego frustracji i faktycznej szkody dla roli. Kreacje, jakie stworzył de Funès wywarły szczególny wpływ na dwa aspekty komedii – wygląd fizyczny, który ulegał ciągłym transformacjom oraz grę, której środek ciężkości przypada na relację dominujący – zdominowany. Niezależnie czy aktor włożył mundur żandarma, uniform komisarza, garnitur szyty na miarę, czy też eleganckie wdzianie poborcy podatkowego z wytworna kryzą, w którymś momencie akcji ocierał się o istne szaleństwo. Powiada się, że nie szata zdobi człowieka. Gdyby tę sentencję potraktować dosłownie, łatwo można byłoby zauważyć, że w przypadku jego bohaterów zachodzi jakaś przewrotna reakcja. Może i ubiór nie zdobi, ale czyni go ważnym i tym, z którym należy się liczyć. Kiedy jako nadpobudliwy stróż prawa i porządku publicznego tłumaczył podwładnym swoje racje, punkt widzenia lub zadanie do wykonania, nie mógł znieść, że oni nie nadążają za jego tokiem myślenia, potokiem słów i obłędem gestykulacji. Jego przemowa traciła sens, on nerwy, a rozmówca rozum¹⁷.

Filmowa twarz komika nieustannie ewoluowała, nieprzerwanie mierząc się z rozmaitymi wyzwaniem, jakie niosła nowa rola. Najczęściej spokojna opowieść przeradzała się w groteskę, farsę głęboko osadzoną w komizmie sytuacyjnym, który nierzadko był efektem paradoksu. Komik żonglował emocjami niczym wytrawny cyrkowiec. Zdziwienie, obłęd, wściekłość, a wszystko to naraz, na jednym niemal wdechu. Jeśli jego usta układały się niczym kreska oznaczało to, że jego bohater jest w miarę spokojny, opanowany, a nawet zadowolony. Gdy wektor krzywizny ciążył w jedną stronę, można było spodziewać się, że postać coś właśnie knuje, planuje jakieś niebanalne oszustwo lub zwyczajny kant. Z kolei kiedy jego usta były szeroko otwarte, widział odnosił wrażenie, że oto przed nim stoi nieco wyrośnięte... dziecko. Gdy aktor kogoś napominał, ganił i przywoływał do porządku, jego usta charak-

terystycznie drgały, dolna warga nieco się obsuwała, a jakby dla kontrastu, górna jednocześnie ulega pomarszczeniu. Cały ten specyficzny taniec mięśni mimicznych wskazywał, że ich właściciel za chwilę wyjdzie ze skóry, będąc na skraju eksplozji. Używając twarzy i ciała niczym wytrawny wirtuoz, wygrywał na nich co rusz nową melodię wyrazu, gestu, ekspresji. „Z workiem na głowie byłbym zgubiony, nie mógłbym nic zrobić”¹⁸ – twierdził. Aktor nie bał się powtarzać pewnych sekwencji, dopóki gag nie zyskał idealnych rysów. Komizm aktora był dobitny, przesadny i nieokrzesany, głęboko osadzony w onomatopei, co idealnie pozwalało mu zilustrować sobą odgrywaną scenę. Budował go na dogłębnej analizie sytuacji. Doskonale, niemal intuicyjnie wyłapywał wszystkie jej niuanse. De Funès komentował ciałem rzeczywistość, ludzi i rzeczy, co prowadziło do tego, że w fantastyczny sposób nauczył się naśladować osobowość swojego bohatera¹⁹.

Niebagatelną rolę w kreacjach stworzonych przez komika odgrywał jego groteskowy ubiór i przestrzeń, w której rozgrywała się akcja. Za mały, za duży, czasem kontrowersyjny i budzący zdumienie widza. Nawet gdy jego role nie wymagały przebieżanek, a jego strój miał być zupełnie zwyczajny lub dopasowany do charakteru postaci, aktor budzi śmieszność. W zmierzwionej i sprofanowanej peruce dystygowanego dyrygenta, zwyczajnie wygląda jak... osoba niespełna rozumu. Innym razem figuruje w zbyt obfitym mundurze niemieckiego żołnierza i hełmie, który również nie jest dostosowany do wielkości jego małej głowy. Cóż za kpina z nazistowskiego wizerunku²⁰! Sława i popularność nie zmieniły jego charakteru, jedyną ekstrawagancją, na jaką sobie pozwolił, był zakup zamku Clermont w Le Cellie nad Loarą, który stał się dla niego prawdziwym azylem. Zamiast brylować na imprezach i bankietach jak ognia unikał światła jupiterów i splendoru. Nie miał gwiazdorskich zapędów. Nie próbował także nawiązywać nowych znajomości. Wolał wędkowanie i uprawę róż, które skradły jego serce. Nawiasem mówiąc, jedną z nich, o intensywnie pomarańczowych płatkach, a której odmianę sam stworzył, nazwano „de Funès”. Ogród dawał mu spokój i ukojenie, czego tak bardzo potrzebował, tam regenerował swoje siły po przebytych zawałach. W 1980 r. otrzymał honorowego Cezara za całokształt twórczości²¹.

Lata dynamicznej pracy odbiły się na zdrowiu aktora. Komik zatracił się na planie nadto, narażając swoje siły vitalne na szwank. Niemal wycieńczony, znerwicowany, zlany potem – taki wizerunek towarzyszy mu na niejednej ekranizacji. Do końca pozostał aktywny zawodowo. Jednak z każdym miesiącem pracował coraz mniej. Jego zmęczone serce było coraz słabsze. Dawało sygnały ostrzegawcze. W pewnym momencie pomyłono je z grypą. Pod koniec 1982 r. roku aktor mocno się zaziębił. Myślał, że szybko wróci do zdrowia. Przecież czekało na niego tyle wyzwań. Pomylił się. Dla niektórych odszedł na zawsze. Dla innych jest ciągle żywy. I nadal rozśmiesza. Na pogrzebie do ojca Mauricego, który odprawiał ceremonię, podeszła matka z synem. Nie wyglądali na zamożnych. „Wie proboszcz, pan de Funès dał nam radość i pomógł nam choć na chwilę zapomnieć o naszym smutnym życiu”²² – relacjonował ich duchowny. Słowa te były pięknym świadectwem, że cel został osiągnięty. Aktor grał, by bawić. Śmieszyć. Dawać radość. I w pełni to zrealizował.

dr Joanna Bochaczek-Trąbska

Przypisy:

- ¹ *Les années de vaches maigres*, „Paris Match” 2024, nr 41, s. 18–21; M. Wyderka, *Śmiech dla duszy jest jak tlen dla płuc – 40 lat temu zmarł Louis de Funes*, [online], [dostęp 28.06.2024], dostępny w Internecie: <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/smiech-dla-duszy-jest-jak-tlen-dla-pluc-40-lat-temu-zmarl-louis-de-funes>.
- ² S. Bonnotte, *Louis de Funès*, Kraków 2003, s. 31.
- ³ *Szalone przygody Louis de Funèsa* [online], [dostęp 28.06.2024], dostępny w Internecie: <https://vod.tvp.pl/programy/88/szalone-przygody-louisa-de-funesa-odcinki,478003>.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ P. de Funès, O. de Funès, *Louis de Funès. Nie mówcie o mnie za dużo. Synowie o ojcu*, przekł. A. Wiśniewski, Warszawa 2007, s. 24–25.
- ⁶ T. Reczko, *Louis de Funès – gorliwy katolik i tradycjonalista* [online], [dostęp 28.06.2024], dostępny w Internecie: <https://pl.aleteia.org/2017/04/20/louis-de-funes-gorliwy-katolik-i-tradycjonalista>.
- ⁷ *Louis de Funes: komik, który grał swoją matkę* [online], [dostęp 28.06.2024], dostępny w Internecie: <https://www.rp.pl/film/art579641-louis-de-funes-komik-ktory-gral-swoja-matke>.

- ⁸ Szalone przygody Louis de Funèsa, op. cit.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ S. Bonnotte, op. cit., s. 45, 65; A. Kruger, T. Bruttin, *Louis de Funès, à la folie*, Paris 2020, s. 10.
- ¹¹ S. Bonnotte, op. cit., s. 18–19.
- ¹² Ibidem, s. 18–19, 68.
- ¹³ A. Kos, *Śmiech dla duszy jest jak tlen dla płuc – 40 lat temu zmarł Louis de Funes*, [online], [dostęp 28.06.2024], dostępny w Internecie: <https://radio.lublin.pl/2023/01/smiech-dla-duszy-jest-jak-tlen-dla-pluc-40-lat-temu-zmarl-luis-de-funes/>.
- ¹⁴ *Le maître du rire*, „Paris Match”, op. cit., s. 6–13.
- ¹⁵ Szalone przygody Louis de Funèsa, op. cit.
- ¹⁶ S. Bonnotte, s. 23; *Cruchot à jamais*, „Paris Match”, op. cit., s. 86–89.
- ¹⁷ S. Bonnotte, s. 20–21; *Louis de Funès. Żandarm w Nowym Jorku. Kolekcja filmowa*, nr 6, s. 3.
- ¹⁸ S. Bonnotte, s. 60.
- ¹⁹ Ibidem, s. 56–57.
- ²⁰ Ibidem.
- ²¹ Ibidem, s. 119–120; P. de Funès, O. de Funès, op. cit., s. 57; *L’homme secret*, „Paris Match”, op. cit., s. 66–71.
- ²² S. Bonnotte, s. 126.

EDUKACJA CZYTELNICZA I MEDIALNA

Paulina Rawinis

nauczyciel bibliotekarz

Techniczne Zakłady Naukowe im. gen. W. Sikorskiego w Częstochowie

SCENARIUSZ LEKCJI BIBLIOTECZNEJ DLA UCZNIÓW I KLASY TECHNIKUM. CZASOPISMA DLA NASTOLATKÓW I MŁODZIEŻY – MARZENIA I RZECZYWISTOŚĆ

CELE:

Uczeń potrafi:

- wymienić tytuły czasopism młodzieżowych,
- określić tematykę danego czasopisma,
- zachęcić rówieśników do czytania czasopism młodzieżowych,
- wymienić zadania, jakie spełniają czasopisma dla nastolatków i młodzieży,
- dostrzegać wartości i wady czasopism młodzieżowych,
- być krytycznym odbiorcą ww. czasopism.

METODY PRACY:

- ćwiczenia w grupach,
- pogadanka,
- praca pod kierunkiem nauczyciela,
- dyskusja,
- rozmowa nauczająca.

FORMY PRACY:

- indywidualna,
- w grupach.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- wybrane numery czasopism,
- krzyżówka,
- *Encyklopedia wiedzy o prasie* pod red. J. Maślanki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1990.

PRZEBIEG LEKCJI:

1. Nauczyciel zapoznaje uczniów z tematem lekcji. Wskazanemu uczniowi przekazuje *Encyklopedię wiedzy o prasie*. Uczeń odczytuje definicję czasopisma. Nauczyciel nawiązuje rozmowę nauczającą z uczniami na temat definicji i prezentuje ich podział ze względu na różne kryteria: częstotliwość, zasięg, treść i adresata.
2. Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy. Grupa I ma za zadanie uzupełnić tabelkę. Połącz właściwie podział czasopism:

Karta pracy nr 1

Ze względu na treść	zakładowe, lokalne, regionalne, szkolne, ogólnopolskie.
Ze względu na częstotliwość ukazowania się	sportowe, kulturalne, popularnonaukowe, naukowe, literackie rozrywkowe, polityczne, techniczne.
Ze względu na zasięg	tygodnik, dwutygodnik, miesięcznik, kwartalnik, rocznik.
Ze względu na adresata	dziecięce, młodzieżowe, ogólne, specjalne, kobiece, męskie.

Grupie II rozdaje kilka numerów czasopisma młodzieżowego „Cogito” i wyjaśnia, że jego nazwa pochodzi z języka łacińskiego. Wskazany uczeń szuka tłumaczenia słowa „cogito” w *Słowniku łacińsko-polskim* (myśle, rozważam). Uczniowie mają za zadanie uzupełnić Kartę pracy nr 2.

Karta pracy nr 2

Dla kogo przeznaczone jest czasopismo „Cogito”?	<i>Dla uczniów liceum i technikum (16–19 lat)</i>
Jak często się ukazuje?	<i>Raz w miesiącu (miesięcznik)</i>
W jakiej wersji jest wydawane?	<i>W papierowej i elektronicznej</i>
Gdzie można go kupić?	<i>W sieciach sprzedaży Empik</i>
Jaką porusza tematykę?	<i>Edukacyjną (przygotowanie do matury, wybór kierunku studiów), porady psychologa, pedagoga, rozterki i wątpliwości uczniów, problemy szkolnego życia</i>

3. Nauczyciel dzieli klasę na trzy grupy i przekazuje uczniom czasopisma przeznaczone dla nastolatków i młodzieży. Grupa I otrzymuje czasopismo „Victor”, grupa II „Guliwer”, a grupa III „Cogito”. Każda grupa otrzymuje Kartę pracy nr 3 i ma za zadanie ją uzupełnić.

Karta pracy nr 3

Czy w otrzymanym przez Was czasopiśmie są poruszane sprawy, którymi żyjecie Wy i Wasi rówieśnicy?	<i>Poruszane są następujące zagadnienia: zabawa, moda, uroda, porady, plotki, reklamy</i>
Jakie sprawy, którymi żyjecie nie są poruszane wcale lub w małym stopniu?	<i>Problemy szkolne, radości, smutki, przyjaźń, miłość, sens życia, uzależnienia, zabawa</i>
Czy sprawy, którymi żyjecie na co dzień znajdują odzwierciedlenie w prezentowanych czasopismach?	<i>Uczniowie z trzech grup dochodzą do wniosku, że sprawy, którymi żyją: przyjaźń, miłość, problemy szkolne, sens życia, problemy rodzinne są w bardzo małym stopniu omawiane w prezentowanych czasopismach</i>

4. Nauczyciel podsumowuje myśli i spostrzeżenia uczniów, podkreślając, że czasopisma młodzieżowe powinny podejmować różnorodne zagadnienia, informacje powinny być rzetelne i prawdziwe. Niedobrze jest, gdy w swej treści są zbyt jednostronne.
5. Nauczyciel rozdaje całej klasie Kartę pracy nr 4. Po jej uzupełnieniu osoby wskazane przez nauczyciela odczytują odpowiedzi.

Karta pracy nr 4

Moim ulubionym czasopismem jest: O czym najchętniej czytam?
--

6. Rekapitulacja pierwotna. Nauczyciel rozdaje uczniom krzyżówkę do rozwiązania. Mają oni za zadanie dokończyć zdania i wpisać je do krzyżówki. Uczeń, który pierwszy wykona zadanie, odczytuje hasło.
- 1) Czasopismo posiada numerację
- 2) 52 numery w ciągu roku to

W ostatnim roku wdrażanej innowacji młodzi adepci sztuki kulinarnej z klasy trzeciej zgłębili podczas lekcji historii wiedzę dotyczącą kuchni polskiej w okresie: okupacji Polski podczas II wojny światowej; powstania warszawskiego; Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej; obrad Okrągłego Stołu; III Rzeczypospolitej Polskiej lat 90. XX w. oraz doświadczyli smaków tych kuchni, sporządzając i degustując niektóre z potraw na zajęciach pracowni gastronomicznej.



Źródło: <https://tiny.pl/qc1hskgs>, [dostęp 3.09.2024].

Personalizując historię polskiej kuchni od początków państwa polskiego do końca istnienia Rzeczypospolitej Obojga Narodów w pierwszym roku wprowadzania innowacji, uczniowie poznali kuchnię i upodobania żywieniowe: księcia Mieszka I; królowej Jadwigi Andegaweńskiej; króla Władysława II Jagiełły; królowej Bony Sforzy; królowej Anny Jagiellonki; króla Jana III Sobieskiego; króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Natomiast w klasie drugiej zapoznali się z historią i smakami polskiej kuchni okresu: zaborów; pierwszej wojny światowej; dwudziestolecia międzywojennego oraz z ulubionymi potrawami Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego.

Innowacja, której ostatnie zajęcia odbyły się w maju br., była zgodna z jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2023/2024, określonym w punkcie 1. „Kontynuacja działań na rzecz szerszego udostępnienia kanonu i założeń edukacji klasycznej oraz sięgania do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy (...)”. Rozwijała ona dwie kompetencje kluczowe uczniów: 1. Porozumiewanie się w języku ojczystym; 8. Świadomość i ekspresję kulturalną.

Celami ogólnymi innowacji było: zapoznanie uczniów z historią polskiej kuchni;

poznanie produktów i potraw polskiej kuchni historycznej, tradycji oraz zwyczajów żywieniowych; zaznajomienie z zabytkami polskiej literatury kulinarnej; kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Cele szczegółowe innowacji były następujące: poznanie przez uczniów kultury polskiego stołu; poznanie potraw, smaków, surowców spożywczych z okresu różnych dziejów historycznych; poznanie przepisów gastronomicznych z polskiej literatury kulinarnej; wykonywanie potraw z danego okresu historycznego zgodnie z tradycją ich sporządzania, z wykorzystaniem przepisów z polskiej literatury kulinarnej; kultywowanie polskich tradycji kulinarnych; zdobywanie przez uczniów nowych doświadczeń i umiejętności zawodowych; doskonalenie pracy zespołowej; rozwijanie i wzbogacanie zasobu słownictwa historycznego i zawodowego uczniów; rozwijanie u uczniów otwartości na nowe technologie informacyjno-komunikacyjne.

Autorką innowacji i jej realizatorką była Izabela Szczęsny – nauczycielka historii oraz przedmiotów gastronomicznych.

W procesie wdrażania innowacji zastosowane zostały różnorodne metody, środki dydaktyczne i formy pracy oraz narzędzia TIK służące odkrywaniu wiedzy z zakresu historii polskiej kuchni, wyzwalające aktywność uczniów, sprzyjające rozwojowi ich twórczego myślenia, rozwijające inicjatywy i twórcze poszukiwania oraz ułatwiające zapamiętywanie.

KUCHNIA POLSKA W OKRESIE OKUPACJI POLSKI PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ

Zajęcia innowacji programowo-metodycznej pt. „Historia na talerzu” młodzi adepci sztuki kulinarnej z klasy III kn rozpoczęli w roku szkolnym 2023/2024 od poznawania kuchni polskiej w okresie okupacji Polski podczas II wojny światowej, w którym ludność naszego kraju powszechnie doświadczała chronicznego niedożywienia i cierpiała z głodu. Wiedzę dotyczącą okupacyjnej kuchni, która wymagała dużej kreatywności i umiejętności radzenia sobie z dotkliwym niedostatkiem większości podstawowych artykułów spożywczych, uczniowie zgłębili podczas lekcji historii, której tematem była „Wojna obronna Polski w 1939 r.”.

Od początku II wojny światowej ludność naszego kraju znajdowała się w bardzo cięż-

kim położeniu materialnym. W okresie okupacji Polski władze niemieckie wprowadziły przymus pracy dla obywateli polskich, system reglamentacji żywności dla ludności miejskiej oraz utrzymywały niski poziom płac. Zaprowadzony w pierwszych miesiącach okupacji Polski system kartkowy na podstawowe artykuły żywnościowe, obejmujący ludność nierolniczą, skazywał polskich obywateli na stałe niedożywienie i w konsekwencji na zagłodzenie. Ograniczony i kontrolowany przez okupanta dostęp do żywności nie zapewniał minimum niezbędnego wyżywienia. Według szacunków polskiej organizacji charytatywnej działającej podczas II wojny światowej – Rady Głównej Opiekuńczej, żywność kartkowa w okresie okupacji dostarczała dziennie średnio 400–600 kalorii osobom dorosłym i 350–550 kalorii dzieciom. W październiku 1943 r., po podniesieniu przez Niemców przydziału niektórych artykułów spożywczych, liczba kalorii wzrosła do 800 dla osób dorosłych i do 500 dla dzieci. Te dzienne normy kaloryczne wyznaczone dla Polaków były trzykrotnie niższe niż określane wówczas przez ekspertów, aby były bezpieczne dla zdrowia człowieka. Według ustaleń ekspertów Ligi Narodów z 1936 r. zalecane dzienne spożycie kalorii dla prawidłowego funkcjonowania człowieka, który nie wykonuje pracy fizycznej, wynosiło 2400 kalorii. Zaś dla osoby pracującej fizycznie zapotrzebowanie kaloryczne na każdą godzinę pracy winno być większe dodatkowo o 300 kalorii. Normy kartkowe w okresie okupacji zaspokajały fizyczne potrzeby jedynie w 20–25 procentach. Przydziały dla ludności polskiej podstawowych artykułów żywnościowych na kartki w okresie od stycznia 1941 r. do września 1943 r., uwzględniając nieznaczne regionalne wahania i niedobory, wynosiły dla dorosłych średnio miesięcznie: od 5 do 10 dekagramów cukru, 10 dekagramów mąki (około $\frac{3}{4}$ szklanki), 1 kilogram chleba, 2 kilogramy ziemniaków, od 5 do 10 dekagramów mięsa i jego przetworów, od 5 do 10 dekagramów marmolady, 4 dekagramy kawy zbożowej, od $\frac{1}{4}$ do $\frac{1}{2}$ jajka i minimalną ilość soli. Ponadto na kartki był makaron, kasza, namiastki kawy i tłuszcz. Kilka razy w ciągu wojny można było zdobyć bon na słodczy lub herbatniki dla dzieci. Jednak kartkowe artykuły dla polskiej ludności rzadko kiedy były wszystkie dostępne w sklepie rozdzielczym. W październiku 1943 r. przydziały niektórych artykułów zostały podniesione:

cukru do 12,5 dekagramów, chleba do 1,5 kilograma, marmolady do 12,5 dekagramów oraz kaszy i makaronu do 20 dekagramów miesięcznie. Już od połowy 1944 r. dotychczasowe przydziały żywności na kartki Niemcy zaczęli znacznie zmniejszać. Obowiązujące przydziały podstawowych artykułów spożywczych były jednakowe dla kobiet i mężczyzn oraz niezależne od wykonywanego zawodu. Tylko Polacy ciężko pracujący fizycznie w niemieckich zakładach przemysłu wojennego otrzymywali dodatkowy przydział żywności, który był jednakże niewielki w stosunku do ponoszonego wysiłku. Wynosił on od około 200 do 700 kalorii więcej. Ogół polskich obywateli skazany był na stałe niedożywienie i cierpienie z głodu. Polacy w okresie niemieckiej okupacji zapomnieli, co znaczy być sytym i jak smakuje wiele podstawowych artykułów żywnościowych, np. masło, bo jeśli udało się je zdobyć, przeznaczano je w rodzinie dzieciom.

Kuchnia polska w okresie okupacji Polski podczas II wojny światowej była prawdziwym, kulinarnym wyzwaniem dla gospodyń domowych. Była skromna, oszczędna i pełna inwencji. Wymagała od gospodyń dużej kreatywności i umiejętności radzenia sobie z dotkliwym brakiem większości podstawowych artykułów spożywczych, którymi, jeśli już się je zdobyło, trzeba było oszczędnie gospodarować i z których nic nie mogło się zmarnować. Dlatego spożytkowywane były także kuchenne odpadki. Mając do dyspozycji niewiele produktów, polskie gospodynie domowe potrafiły z nich sporządzać wiele pomysłowych, tanich i prostych w przygotowaniu potraw. Korzystały z oryginalnych i praktycznych przepisów, przystosowując je do okupacyjnej rzeczywistości, m.in. zastępując w nich niedostępne składniki spożywcze tymi, którymi akurat dysponowały. Przygotowywane dla rodzin posiłki oparte były głównie na potrawach jarskich. Mięso, które było na przydział kartkowy w minimalnej ilości, było trudno dostępne w sklepach rozdzielczych dla polskiej ludności i zawsze było złej jakości. Łatwiej było nabyć koninę w trochę większej ilości niż mięso wieprzowe czy wołowe. Stąd też w kuchni polskiej w okresie okupacji często przygotowywano posiłki z koniny, z której gospodynie domowe przyrządzały, m.in. takie potrawy jak: zupe, kotlety, pieprzny gulasz, wątróbkę z pyzami i kwaszoną czerwoną kapustą. Potrawy bezmięsne przygotowywano zazwyczaj na bazie różnych warzyw, jak: ziem-

niaki, fasola, marchew, kapusta, kalafior, brokuły, pomidory, ogórki czy soczewica, a także kaszy i makaronu. W okresie okupacji w przeciętnej rodzinie spożywano na śniadanie kromkę kartkowego czarnego, gliniastego i kruszącego się chleba, popijając go czarną kawą zbożową lub herbata. Jednak herbata, którą pito nie była z prawdziwego naparu z liści herbacianych, który w okresie okupacji był luksusem, ale z surowców dostępnych w lesie, sadzie lub łące. Był to często napar z mięty, liści poziomek, malin, jeżyn, borówek, kwiatu lipy, z obierzyn jabłkowych, czy też wysuszonych marchewkowych fusów. Czasami chleb smarowano twardą, niesmaczną margaryną albo marmoladą bardzo złej jakości, o wodnistej albo bardzo twardej konsystencji. Chleb jedzono również z przypieczoną na oleju cebulą lub polany mlekiem i posypyany cukrem. Popularną potrawą spożywaną rano, szczególnie wśród ludności pochodzącej ze wsi, był żurek-zalewajka. Na śniadanie jedzono także kluski, płatki owsiane ugotowane na wodzie, niekiedy jajko. Dzieciom matki gotowały na wodzie z kartkowego przydziału żytnie płatki. Aby zapewnić im sytość na dłuższy czas, niektóre z nich dolewały do nich mleka, które było na przydział tylko dla małych dzieci. Na kolację, jeśli spożywano ją w ogóle, jedzono często resztki, które pozostały z obiadu lub ze śniadania. Konsumowano też potrawy z ziemniaków i różne rodzaje kaszy gotowane, m.in. na sypko, na gęsto lub rzadko, okraszone tłuszczem ze słoniny lub masłem.

Niemcy podczas II wojny światowej świadomie głodzili polskie społeczeństwo. Reglamentowana żywność kartkowa nie była wystarczająca dla zapewnienia przetrwania fizycznego ludności w czasie okupacji. Gdyby polska ludność miejska żywiła się tylko tym, co mogła kupić na kartki z przydziału, nie przetrwałaby niemieckiej okupacji. Niedostatkowi reglamentowanej żywności polska ludność starała się zaradzić, m.in. poprzez: uprawę warzyw w podwórkach kamienic, chów na mięso królików, np. w szopach, piwnicach, na strychu, łazienkach i kuchniach, chów na mleko kóz, np. w ogrodzie domu, na przedmieściach dużych miast czy miasteczek, polowanie na dzikie gołębie, kupowanie, m.in. mięsa, jajek, maki, masła, cukru i innych podstawowych produktów spożywczych na czarnym rynku po cenach wyższych niż oficjalne. Pomimo tego, że zakup żywności na czarnym rynku, dokony-

wany w tajemnicy przed okupantem na targowiskach, placach, ulicach i w zakładach gastronomicznych był nielegalny i groził licznymi represjami ze strony Niemców, stanowił często jedyny sposób na przetrwanie cierpiących z głodu ludzi w czasie dotkliwego braku żywności podczas II wojny światowej. Dla ubogiej ludności prowadzone były kuchnie ludowe i punkty dożywiania przez różnego rodzaju komitety samopomocy, Radę Główną Opiekuńczą czy Polski Czerwony Krzyż.

Smak kuchni polskiej w okresie okupacji Polski podczas II wojny światowej uczniowie poznali podczas zajęć pracowni gastronomicznej, sporządzając niektóre jarskie potrawy, w oparciu o przepisy z polskich książek kucharskich, wydanych podczas II wojny światowej. Były nimi: chleb z kartoflami, kotlety z jarzyn oraz marmelada z jabłek bez cukru. Potrawy te niezbyt przypadły do smaku uczniom, a dla wygłodniałych ludzi w okresie okupacji pozostawały często w sferze marzeń.

KUCHNIA POWSTAŃCZA

Przedmiotem kolejnych zajęć innowacji programowo-metodycznej pt. „Historia na talerzu” była kuchnia polska w okresie powstania warszawskiego 1944 r. Z wiedzą dotyczącą kuchni powstańczej uczniowie zapoznali się podczas lekcji historii, której tematem były „Ziemie polskie i sprawa polska w końcowym etapie wojny. Powstanie warszawskie. Narodziny Polski Ludowej”. Mieszkańcy Warszawy, podobnie jak cała ludność Polski pod niemiecką okupacją w czasie II wojny światowej, doświadczała chronicznego niedożywienia i cierpienia z głodu. Po wybuchu, w dniu 1 sierpnia 1944 r., powstania warszawskiego sytuacja ludności cywilnej stolicy pod względem wyżywienia i możliwości zaopatrywania się w produkty żywnościowe znacznie się pogorszyła, a w kolejnych dniach i tygodniach jego trwania stawała się katastrofalna. Dostawy żywności spoza Warszawy dla kilkuset tysięcy ludności walczącego miasta z okupantem niemieckim były niemożliwe. W czasie trwania powstania warszawskiego głodowali, brakowało nie tylko podstawowych artykułów spożywczych, ale również pitnej wody i prądu. Dowództwo Armii Krajowej zakładało, że powstanie potrwa kilka dni, gdyż wojska niemieckie, które cofały się w popłochu przed nacierającą ze wschodu Armią Czerwoną, zostaną szybko rozgromione. Doko-

nując przygotowania do powstania szacowano, że w Warszawie znajdują się zapasy żywności, które wystarczą na trzy dni dla powstańczego wojska, liczącego około 45 tysięcy żołnierzy, a zdobyczne niemieckie artykuły żywnościowe wyżywią powstańców przez następne siedem dni. Już na początku sierpnia 1944 r. powstańcom udało się zdobyć magazyny z żywnością w dzielnicy Wola, przy ulicy Stawki, w których było kilkanaście rodzajów konserw, duże zapasy cukru, a także czekolada przeznaczona dla pilotów, której szczególne właściwości pozwalały nie zasypiać przez półtorej doby. Innym źródłem zaopatrzenia były składy Polskiej Wytwórni Papierów Wartościowych, przy ulicy Romana Sanguszki, w pobliżu Starówki, w których znajdowały się, m.in. duże ilości suszu ziemniaczanego, kasza, konserwy mięsne, czekolada, owoce i trunki. W Śródmieściu, gęsto zaludnionym rejonie stolicy, żywność pochodziła z magazynów największego browaru przedwojennej Warszawy Haberbusch i Schiele. Przy ulicy Ceglanej 4/6 w jego magazynach, które pozostały w rękach powstańców do końca trwania powstania, znajdowały się duże zapasy zbóż, głównie jęczmienia, cukru, kawy zbożowej, maki, suszonych warzyw, soków, wina i spirytusu. Źródłem zaopatrzenia powstańców i ludności cywilnej były również produkty spożywcze pochodzące ze sklepów, składów, restauracji, domów volksdeutschów, jak również z opustoszałych mieszkań i domów. Ponadto żywność znajdowano na opuszczonych przez Niemców posterunkach, ta jednak najczęściej była zatruta. Pewne ilości żywności docierały do powstańców i ludności cywilnej poprzez nocne zrzuty dokonywane od pierwszych dni trwania powstania przez samoloty aliantów. Były w nich, m.in. czekolada, kawa, skondensowane mleko. Zrzutów tych dokonywały długodystansowe samoloty sił powietrznych Wielkiej Brytanii Royal Air Force (RAF), które jednak musiały korzystać z odległych lotnisk we Włoszech, co znacznie ograniczało ich efektywność, a także innych sił powietrznych Wspólnoty Narodów oraz Polskich Sił Powietrznych (Polish Air Force, PAF).

W czasie powstania mieszkańcy stolicy żywili się, m.in. zupami, przygotowywanymi najczęściej na bazie grochu, fasoli, pomidorów i innych warzyw, grzybów oraz ze zmielonego w młynku do kawy jęczmienia, pochodzącego z browaru Haberbusch i Schiele. Popularna w czasie powstania zupa z jęcz-

mienia nazywana była „pluj-zupa”, gdyż podczas jej konsumpcji musiano wypływać znajdujące się w niej zewnętrzne łuski zboża. „Pluj-zupę” gotowano również ze zmielonych żołędzi. Do produktów spożywczych powszechnie spożywanych należały też: chleb, ziemniaki, kapusta oraz wszelkie inne warzywa i owoce rosnące, m.in. w ogródkach działkowych znajdujących się w dzielnicach: Czerniaków, Mokotów i Żoliborz. Jednak wyprawy po nie były równie niebezpieczne jak udział na pierwszej linii walk z niemieckim okupantem. Ich zbieranie niejednokrotnie odbywało się pod niemieckim ostrzałem, co w wielu wypadkach kończyło się śmiercią osób, które się po nie wyprawały. Głód zaspokajano również potrawami mącznymi, potrawami z mięsa końskiego, mięsa z królików, podrobami czy też gołębiami, które udało się zwabić do mieszkania rozsypanymi na parapet otwartego okna kilkoma ziarenkami grochu.

Od początku powstania ludność cywilna dzieliła się swoimi skromnymi zapasami żywności z powstańcami, jak i ze sobą wzajemnie. W różnych dzielnicach miasta w wielu domach i blokach powstawały samorzutnie ogólnodostępne powstańcze kuchnie. Przygotowywały one posiłki z własnych zapasów żywności, jak i artykułów spożywczych przydzielanych przez rejonowe Delegatury Rządu na Kraj oraz Radę Główną Opiekuńczą. Na przykład w dzielnicy Żoliborz powstały kuchnie kolonijne, osiedlowe, klatkowe i prywatne, prowadzone przez Samorząd Mieszkańców tej dzielnicy. W dzielnicy Śródmieście Południowe zorganizowano 178 kuchni społecznych i punktów dożywiania ludności cywilnej.

Oprócz niewielkich powstańczych kuchni blokowych i domowych powstały również duże kuchnie publiczne. Były one prowadzone przez Radę Główną Opiekuńczą i Delegaturę Rządu na Kraj. Najczęściej gotowano w nich zupy, np. pomidorową, grzybową lub ze zdobycznego jęczmienia. Zupę było łatwiej sporządzić niż inne potrawy i można było nią nakarmić większą liczbę osób. W zależności od dostępności produktów spożywczych innymi prostymi potrawami dużych i małych prowizorycznych kuchni polowych, w których przygotowywano jedzenie zarówno dla powstańców, jak i ludności cywilnej, często na otwartym palenisku, była np. gotowana kasza z dodatkiem warzyw lub resztek mięsa, czy też placki ziemniaczane. Jedną z największych kuchni

powstańczej była w dzielnicy Śródmieście Południowe, przy ul. Hożej 28. Wydawała ponad 2 tys. obiadów dziennie, w tym 900 dla powstańczego wojska. Kolejna wielka kuchnia dla ludności cywilnej i powstańców funkcjonowała w dzielnicy Śródmieście Północne, przy ul. Złotej 50. Tygodniowo przygotowywała do 30 tys. porcji zupy oraz dużą ilość kaszy manny dla dzieci. Od początku powstania posiłki ludności cywilnej i powstańczemu wojsku przygotowywały również siostry zakonne ze Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego, zwane urszulankami szarymi. W domu zakonnym Zgromadzenia, nazywanym zwyczajowo Szarym Domem, znajdującym się na Powiślu, między ulicami Księdza Siemca, Dobrą i Gęstą, działała kuchnia, która codziennie wydawała blisko 900 śniadań i kolacji oraz ponad 1,5 tys. porcji zupy. W Szarym Domu, nieopodal wejścia przy ul. Dobrej 59, był schron udostępniony ludności cywilnej ze zbombardowanych budynków, w którym znajdowały się, m.in. kantyny dla powstańców. Jednakże na początku września 1944 r. dom zakonny został przez Niemców doszczętnie zniszczony ogniem. Kuchnie dla osób pozbawionych domu organizowała również Opieka Społeczna AK, która powstała z inicjatywy dowódcy powstania. Kuchnie powstańcze, zwane garkuchniami, spełniały istotną rolę w utrzymaniu ducha bojowego powstańców oraz we wspieraniu ludności cywilnej w przetrwaniu tego ciężkiego czasu, znaczonego walką o wolność. Jednak wielu warszawiaków, w tym powstańców, pozbawionych było w ogóle dostępu do garkuchni, dlatego w zdobywaniu pożywienia musieli radzić sobie sami.

Z każdym dniem trwającego 63 dni powstania warszawskiego dostępnego pożywienia było coraz mniej. Zgromadzone wcześniej niewielkie zapasy żywności, w tym mięso i puszki z konserwami oraz smalec szybko się kończyły, a zdobywcze magazyny zaczynały świecić pustkami. O żywność w stolicy było coraz trudniej. Zaczynało również brakować wody pitnej. Jej niedobór był czasami bardziej dokuczliwy niż niedostatek wyżywienia. Nieustanne niemieckie bombardowania lotnicze i ostrzał artyleryjski miasta powodowały uszkodzenia sieci wodociągowej. W ostatnich tygodniach powstańczych walk problem wyżywienia potęgował się. Do jedzenia pozostała praktycznie sama pszenica oraz jęczmień z magazynów browaru Haberbusch i Schiele, z którego go-

towano już tylko tzw. „pluj-zupę”. Brak produktów spożywczych oraz wody pitnej do gotowania zup spowodował zamknięcie większości dużych kuchni powstańczych. Dożywianiem ludności cywilnej zajmowały się wówczas przede wszystkim kuchnie blokowe i domowe. Otrzymywały one co kilka dni niewielkie przydziały żywności z rejonowych Delegatur Rządu na Kraj. W ostatnich dniach września zdobywczy jęczmień z powodu zawilgocenia nie nadawał się do spożycia, a zmagazynowana pszenica browaru Haberbusch i Schiele została zużyta. W końcowym okresie powstania, gdy brak żywności był coraz bardziej dokuczliwy, a zdobycie jedzenia stało się poważnym problemem ludność cywila i powstańcy spożywali potrawy, które pozwalały przeżyć. Bywało i tak, że wielu wygłodzonych, ogarniętych desperacją warszawiaków spożywało potrawy, których głównym składnikiem było mięso z psów i kotów. Dla cierpiącej z głodu ludności stolicy walczącej z okupantem każdy posiłek był cenny, aby przetrwać i zapewnić siłę potrzebną do walki, bez względu na to z czego go przyrządzono.

Kuchnię powstańczą uczniowie: Karol, Marcel i Sylwester spróbowali podczas zajęć pracowni gastronomicznej, przygotowując niektóre proste jej potrawy – żur, czyli zakwaszoną zupę mączną z ziemniakami oraz racuchy kartoflane z ugotowanych i surowych kartofli, utartych na tarce, wymieszanych, lekko osolonych i usmażonych na oleju. Przyjemny zapach i wygląd tych powstańczych rarytasów wywołał u uczniów uczucie głodu i zachęcił do ich zjedzenia.

KUCHNIA POLSKA W OKRESIE POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ LUDOWEJ

Trzecie z kolei zajęcia innowacji programowo-metodycznej pt. „Historia na talerzu” przeniosły młodych adeptów sztuki kulinarnej z klasy III kn szkoły branżowej do potraw i smaków kuchni polskiej w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). Kuchnię polską tego okresu dziejów, obejmującego lata 1952–1989, uczniowie poznali podczas lekcji historii, której tematem był „PRL od Gomułki do Gierka” oraz smakowali na zajęciach pracowni gastronomicznej. Kuchnia polska okresu PRL stanowi integralną część polskiej historii i kultury kulinarnej. Charakteryzowała się ona różnorodnością smaków, wykorzystywaniem świeżych, dostępnych produktów lokalnych, m.in. warzyw z własnego ogródka oraz prostotą prze-

pisów kulinarnych i potraw wynikająca z braku lub ograniczonej dostępności na rynku wielu produktów żywnościowych, m.in. mięsa i jego produktów. Pomimo zmartwień z zaopatrzeniem, m.in. w produkty pochodzenia zwierzęcego gospodynie domowe radziły sobie z tym problemem. Wykazując się twórczą inwencją i kulinarnymi umiejętnościami, potrafiły racjonalnie odżywiać swoje rodziny, sporządzając z dostępnych produktów zdrowe, wartościowe, smaczne i sycące potrawy, w tym wiele jarskich, z których część również dziś cieszy się popularnością sporej części z nas. Nie sposób zaprezentować wszystkich potraw kuchni polskiej, które gościły na stołach w różnych gospodarczych fazach okresu PRL. Wśród popularnych potraw kuchni PRL można wymienić: zupy, jak: rosół, botwinka, jarzynowa, pomidorowa, kapuśniak, kminkowa, krupnik, nic, ogórkowa, zalewajka, wodzionka; kotlety: schabowe, mielone, z mortadeli, jajeczne; bryzol z mięsa wołowego lub wieprzowego; ozorki w sosie chrzanowym; fasolkę po bretońsku; smażoną wątróbkę drobiową z cebulką; kluski kopytka z zasmażaną kapustą; pierogi leniwe; makaron z serem; ryż gotowany ze śmietaną; zakąski i przystawki, jak: galaretki z nóżek wieprzowych; sałatka jarzynowa; sałatka śledziowa z jajkiem; śledź po japońsku, którego głównym składnikiem obok ryby były jajka ugotowane na twardo; śledzie w śmietanie; rolmopsy z marynowanego fileta ze śledzia; tatar wołowy z żółtkiem; jajka z sosem śmietanowym; awanturka, czyli pasta rybna przygotowywana najczęściej z wędzonych szprotek z puszki z twarogiem; pasta rybna z wędzonej makreli lub dorsza; pasta jajeczna; paszteciki szczecińskie; desery: pischinger, czyli torcik z wafli przekładanych masą czekoladowo-orzechową; blok czekoladowy, zastępujący tradycyjną czekoladę; andruty, czyli cienkie wafelki; ciepłe lody, czyli tani deser w postaci słodkiej pianki z zaparzonej syropem piany z białek; kogel-mogel z utartych surowych żółtek jaj; krem sułtański z bitej śmietany z rodzynkami. Poznając potrawy i smaki kuchni polskiej z okresu PRL uczniowie: Karol, Marcel i Sylwester, korzystając z przepisów z tamtych czasów, sporządzili podczas zajęć pracowni gastronomicznej: kotlety jajeczne, kotlety z mortadeli i kotlety mielone podane z ziemniakami purée i mizerią oraz pischinger. Przygotowane potrawy naszych babć przeszły oczekiwania uczniów i zostały przyjęte przez

nich z entuzjazmem. Były smaczne, zdrowe i pożywne.

MENU NA ZAKOŃCZENIE OBRAD OKRĄGŁEGO STOŁU

Następne zajęcia innowacji programowo-metodycznej pt. „Historia na talerzu” dotyczyły potraw i smaków kuchni polskiej końca lat 80. XX w. Wtedy to miało miejsce jedno z najważniejszych wydarzeń w najnowszej historii Polski, od którego rozpoczęły się zmiany ustrojowe Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Tym historycznym wydarzeniem były obrady Okrągłego Stołu, czyli dwustronne negocjacje prowadzone w Warszawie, od 6 lutego do 5 kwietnia 1989 r., pomiędzy przedstawicielami strony rządowej, pod kierownictwem gen. Czesława Kiszczaka i strony opozycyjno-solidarnościowej, na czele z Lechem Wałęsą. Obrady te, z udziałem stron kościelnych – przedstawicieli Kościoła katolickiego i Kościoła ewangelicko-augsburskiego stały się w historii Polski symbolem pokojowych przemian politycznych, gospodarczych i społecznych oraz kompromisu w tym zakresie. Osiągnięte po dwóch miesiącach negocjacji porozumienie Okrągłego Stołu, podpisane 5 kwietnia 1989 r. w Pałacu Namiestnikowskim – ówczesnej siedzibie Urzędu Rady Ministrów (obecnie jest to Pałac Prezydencki), przy Krakowskim Przedmieściu przewidywało: przywrócenie urzędu prezydenta Polski; przeprowadzenie częściowo wolnych wyborów do sejmu; przywrócenie drugiej izby parlamentu – senatu, do którego miały zostać przeprowadzone wolne, całkowicie demokratyczne wybory; ponowną rejestrację NSZZ „Solidarność”; zniesienie cenzury, przywrócenie wolności słowa i zrzeszania się. Po uroczystym posiedzeniu plenarnym, zamykającym obrady Okrągłego Stołu, uczestnicy rozmów spożyli wspólny posiłek przy stołach ustawionych w kularach Pałacu Namiestnikowskiego. Z menu tego posiłku uczniowie mieli okazję zapoznać się podczas lekcji historii, której tematem była „Polska czasu stanu wojennego i kryzysu lat 80”. Natomiast smak serwowanych potraw uczniowie poznali podczas zajęć pracowni gastronomicznej, sporządzając i degustując: galaretkę drobiową, zupę pomidorową z ryżem, eskalopki wieprzowe oraz pączki i kompot. Wszystkie potrawy udały się znakomicie. Było historycznie, wystawnie i smacznie.

KUCHNIA POLSKA III RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ LAT 90. XX W.

Zajęcia innowacji programowo-metodycznej pt. „Historia na talerzu”, kończące trzyletni cykl jej realizacji w szkole branżowej I stopnia, poświęcone zostały kuchni polskiej III Rzeczypospolitej Polskiej lat 90. XX w. Wiedzę dotyczącą tej kuchni uczniowie poznali podczas lekcji historii, której tematem była „Polska w dekadzie lat 90.”, a jej potraw spróbowali podczas zajęć pracowni gastronomicznej. W latach 90. XX w., po dokonanej w Polsce transformacji ustrojowo-gospodarczej, zapoczątkowanej obradami Okrągłego Stołu i wyborami parlamentarnymi z czerwca 1989 r., rozpoczął się proces kulinarnego „odradzania się” kuchni polskiej. W wyniku wprowadzenia reform rynkowych różnorodne produkty spożywcze, o wysokiej jakości, znów stały się łatwiej dostępne w sklepach. Tym samym tradycyjne receptury kuchni polskiej ponownie zyskały na atrakcyjności zarówno w kuchni domowej, jak i w gastronomii, a potrawy z dawnych lat na popularności. W latach 90. XX w. następował stopniowy powrót do bogatej tradycji kuchni polskiej, dawnych smaków i potraw, tych staropolskich, jak i regionalnych. Kuchnia polska lat 90. XX w. charakteryzowała się dużą ilością różnego rodzaju sycących zup, posiadających mnóstwo odżywczych składników, potraw z mięsa, zwłaszcza wieprzowiny, kurczaków i dziczyzny, potraw z ryb, potraw mącznych oraz potraw na bazie nabiału. Ponadto w kuchni polskiej lat 90. XX częściej korzystano z różnych warzyw i owoców, dostarczających wielu składników odżywczych ważnych dla zdrowia, owoców runa leśnego, takich jak grzyby oraz owoców leśnych – malin i jeżyn. Najpopularniejszymi potrawami kuchni polskiej lat 90. XX w. były różnego rodzaju zupy, z których najpopularniejsze to: rosół, żurek, barszcz czerwony, kapuśniak, krupnik, zupa pomidorowa, zupa ogórkowa, zupa grzybowa, zupa grochowa, które serwowano jako pierwsze danie w porze obiadowej, potrawy mięsne, jak: kotlet mielony, kotlet schabowy, zrazy, golonka, galareta mięsna, potrawy półmięsne, jak: bigos, gołąbki, potrawy z ryb, jak: śledzie w oleju, koreczki i sałatki śledziowe, smażony karp i pstrąg, potrawy mączne, jak: pierogi, kluski, kopytka, różnego rodzaju ciasta na deser, jak: sernik, makowiec, piernik, babka z ciasta drożdżowego, biszkoptowego lub bisz-

koptowo-tuszczonego, szarlotka. Kuchnia polska lat 90. XX, która korzystała z bogatego dziedzictwa kulinarnego, nie ograniczała się już tylko do tradycyjnych przepisów i metod gotowania. Była ona otwarta na nowe, inspirowane potrawy, łączące różne smaki i aromaty oraz trendy kulinarne, odzwierciedlające zmieniające się gusty i preferencje konsumentów. Podlegając nowym wpływom odchodziła od ciężkich i bardzo kalorycznych potraw, zaczęła więcej wykorzystywać świeże warzywa, owoce i zioła oraz produkty spożywcze pochodzące z importu. Smak kuchni polskiej lat 90. XX w., uczniowie: Karol, Marcel i Sylwester poznali podczas zajęć pracowni gastronomicznej, sporządzając niektóre jej tradycyjne potrawy, którymi były: żurek, kotlet schabowy z ziemniakami puree i mizerią oraz na deser szarlotkę. Wszystkie przygotowane potrawy udały się znakomicie. Były kaloryczne, sycące i bardzo smaczne.

Wdrażana w okresie trzech lat szkolnych innowacja pt. „Historia na talerzu”, której cele ogólne, jak i szczegółowe zostały w pełni osiągnięte, była satysfakcjonującą odpowiedzią na potrzeby uczniów dotyczące poznania przez nich historii polskiej kuchni, jej produktów i potraw oraz tradycji i zwyczajów żywieniowych ludności na przestrzeni dziejów Polski od początków państwa polskiego do czasów współczesnych. Cechowała się ona oryginalnością, doskonałą organizacją zajęć i dużym zaangażowaniem uczniów w realizację jej działań. Prezentując wysoki poziom merytoryczny, umożliwiła ona uczniom: poznanie potraw, smaków, surowców spożywczych i przepisów gastronomicznych z różnych dziejów Polski; zdobycie nowych doświadczeń i umiejętności zawodowych związanych z samodzielnym lub zespołowym wykonywaniem wybranych potraw z danego okresu historycznego, zgodnie z tradycją ich sporządzania; rozwinać i wzbogacić ich zasób słownictwa historycznego i zawodowego dotyczący polskiej kuchni historycznej. Uczniowie objęci innowacją mieli poczucie, że biorą udział w ciekawych i atrakcyjnych dla nich zajęciach, które umożliwiały im poznanie kulinarnego dziedzictwa Polski, odkrycie bogactwa smaków i potraw polskiej kuchni, jak i wykazanie się swoimi umiejętnościami kulinarnymi w sporządzaniu niecodziennych potraw, które w przeszłości królowały na polskich stołach.

Izabela Szczesny

Bibliografia:

Chcieliśmy być wolni. Powstanie warszawskie 1944, pod red. A. Zawistowskiego, Warszawa 2022.
Dzienniki z Powstania Warszawskiego, wybór i opracowanie Z. Pasiewicz, Łomianki, b.r.w.
Fiedoruk A., *Prywatne smaki PRL-u*, Poznań 2011.
Gensówna F., *Zdrowa kuchnia. Praktyczna książka kucharska*, Kraków 1943.
Głowacka K., *Echa dawnej Warszawy. W kotle smaków*, Warszawa 2018.
Grądzka-Rejak M., Janicki K., Kaliński D., Kuzak R., Pawlina S., Zaprutko-Janicka A., *Okupowana Polska w liczbach*, Warszawa 2022.
Kiewnarska E., *100 potrawach oszczędnościowych doby dzisiejszej*, Warszawa 1941.
Kiewnarska E., *109 potraw*, Warszawa 1941.

Kroll B., *Opieka i samopomoc społeczna w Warszawie 1939–1945*, Warszawa 1977.
Kroll B., *Rada Główna Opiekuńcza 1939–1945*, Warszawa 1985.
Łucyan M., *Powstańcy. Ostatni świadkowie walczącej Warszawy*, Kraków 2019.
PRL od kuchni. Najlepsze przepisy z tamtych lat. Dowcipne felietony Wiesława Kota, Poznań 2009.
Zaprutko-Janicka A., *Okupacja od kuchni. Kobieta sztuka przetrwania*, Kraków 2015.

Netografia:

Z. Opolska, *Co jedli politycy przy Okrągłym Stole?* 2019, <https://kobieta.onet.pl/co-jedli-politycy-przy-okraglym-stole/11gzqbg>, [dostęp 20.03.2024].

RUBRYKA SZKOLNYCH SPECJALISTÓW

Agata Jałowiecka-Frania

logopeda

Szkoła Podstawowa nr 52 im. Małego Powstańca w Częstochowie

UTRWALANIE DŹWIĘKU PRZEDNIOJĘZYKOWO-DZIAŚŁOWEGO „cz” W DŁUŻSZYCH JEDNOSTKACH STRUKTURALNYCH WYPOWIEDZI.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ LOGOPEDYCZNYCH

CELE OGÓLNE:

- synchronizacja pracy obu półkul mózgowych;
- rozwijanie umiejętności prawidłowej wymowy głoski zwarto-szczelinowej „cz” w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów;
- utrwalanie wywołanego dźwięku w wyrażeniach dwuwyrazowych;
- wdrażanie do poprawnej artykulacji głoski „cz” w zdaniach i tekstach;
- stabilizowanie dźwięku w mowie kontrolowanej;
- utrwalanie wzorca kinestetyczno-ruchowego i autokontroli słuchowej;
- rozwijanie spostrzegawczości, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz orientacji przestrzennej;
- wzbogacanie zasobu leksykalnego;
- trening mowy opowieściowej.

CELE SZCZEGÓŁOWE:**Dzieci:**

- wykonują naprzemiennie ruchy rąk i nóg;
- prawidłowo wypowiadają głoskę przedniojęzykowo-działową „cz” w różnych pozycjach i sąsiedztwach fonetycznych;
- artykułują dźwięk „cz” w wyrażeniach dwuwyrazowych;
- właściwie wymawiają wywołaną głoskę w zdaniach i tekstach;
- stosują autokontrolę słuchową;
- dokonują autokorekcji wymawiania;
- określają stosunki przestrzenne;
- odnajdują szczegóły różniące dwie ilustracje;
- budują zdania poprawne pod względem logicznym i gramatycznym;
- układają oraz opowiadają historijkę obrazkową według kolejności zdarzeń.

METODY:

- metoda wyjaśniania,
- metoda stopniowego przybliżania,
- metoda praktycznego działania,
- pedagogika zabawy,
- elementy kinezylogii edukacyjnej,
- praca z komputerem.

FORMY:

- praca indywidualna,
- praca grupowa.

ŚRODKI:

Dowolny rejestrator dźwięku, komputer, program komputerowy: „Logopedyczne zabawy” cz. I (wydawnictwo: „KomLogo”), obrazki (Hanna Rodak, Danuta Nawrocka, *Od obrazka do słowa*, Warszawa 1993), karty pracy (opracowane przy wykorzystaniu następującej pozycji: Katarzyna Szłapa, *Kaczka Kwaczka, dżdżownica Andżela oraz inne zabawy utrwalające wymowę i pisownię „cz”, „dż”*, Gdańsk 2005), historyjka obrazkowa do tekstu, nożyczki, klej.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:**I. Część wstępna:**

- Zabawa „Łokieć – kolanko”:
 - wykonywanie ruchów naprzemiennych w pozycji leżącej;
 - naprzemiennie łączenie prawego łokcia z lewym kolaniem i odwrotnie (pozycja stojąca) – na początkowym etapie ćwiczenie wykonywane w wolnym tempie i bardzo starannie, stopniowo precyzyjnie, ale coraz szybciej;
 - włączanie ruchu rąk oraz nóg do „malowania leżącej ósemki”.
- Przypomnienie zasad prawidłowego wybrzmiewania głoski zwarto-szczelinowej „cz”.
- Utrwalanie artykulacji dźwięku „cz” w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów przy wykorzystaniu programu komputerowego: „Logopedyczne zabawy” cz. I.

II. Zajęcia właściwe:

1. Wypowiadanie wyrażen dwuwyrazowych, 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):

paczka czekolady
cztery beczki

czujna czajka
czarna czupryna

*czerwone rękawiczki
nieczynna czytelnia
czuły wnuczek
czerwone czereśnie*

*uczynny chłopczyk
apetyczny pączek
czarny czołg
wypieczona bułeczka*

2. „Zabawy na śniegu” (karta pracy) – polecenie: Ułóż wesoły obrazek, wycinając i układając w całość części puzzli. Opowiedz dokładnie, co przedstawia wykonana przez Ciebie ilustracja: Co robią poszczególne dzieci? Jak są ubrane? Czy rysunek jest wesoły, czy smutny? Jaką porę roku przedstawia?
3. „Kuchnia cioci Czesi” (karta pracy) – polecenie: Oto kuchnia cioci Czesi. Spróbuj znaleźć i zaznaczyć przynajmniej 12 przedmiotów, które nie występują na obu obrazkach. Wymień inne znane Ci przedmioty znajdujące się w kuchni.
4. „Kaczka i beczka” (karta pracy) – Uzupełnij zdania odpowiednimi wyrazami („na”, „przed”, „za”, „w”, „obok”, „nad”):

*Kaczka stoi **na** beczce.*

*Kaczka stoi **za** beczką.*

*Kaczka jest **w** beczce.*

*Kaczka stoi **przed** beczką.*

*Kaczka stoi **obok** beczki.*

*Kaczka lata **nad** beczką.*

5. Powtarzanie tekstu czytanego przez logopedę i próba zapamiętania go:

„Wycieczka do parku”

Był czerwiec. Babcia Czesia zabrała Czarka na wycieczkę do parku. Czarek to wielki łakomczuch, zanim doszli do parku, zjadł cały podwieczorek: pączki i czekoladę. Park wyglądał naprawdę pięknie. Kwitły czereśnie, jabłunki, nad wodą rozkwitły kaczeńce. Babcia i Czarek wyciągnęli czerstwe bułeczki i nakarmili cztery kaczki i łabędzia. Kiedy babcia odpoczywała na ławeczce, Czarek bawił się w piaskownicy. Po zabawie Czarek wytarł rączki w chusteczkę i razem z babcią poszli na targ. Tam kupili soczyste czerwone czereśnie, które zjedli w drodze do domu. To był naprawdę udany dzień!

*(K. Szłapa, Kaczka Kwaczka, dżdżownica Andżela
oraz inne zabawy utrwalające wymowę i pisownię „cz”, „dż”,
Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005, s. 38)*

6. Przypomnij sobie opowiadanie pt. „Wycieczka do parku”, uporządkuj obrazki według kolejności zdarzeń i opowiedz historijkę.
7. „Przygoda kaczki Kwaczki” – polecenie: Przyjrzyj się rysunkom przedstawiającym przygodę kaczki Kwaczki i spróbuj opowiedzieć jej historię. Układając prawidłowe zdania, postaraj się opisać wszystko bardzo dokładnie: Co zapakowała kaczka do paczki? Jak wygląda jej domek? Czy paczka była duża, czy mała? Jaki tytuł nadałbyś tej historyjce?

III. Część końcowa:

Uczniowie wymawiają poniższe zdania, które nagrywane są na rejestrator dźwięku:

Czarek ma czołg.

Mam czerwoną czapeczkę.

Dziewczynka płacze.

Uczeń poszedł do czytelnia.

Biedroneczka ma cztery kropeczki.

Czekam na pączki.

Mareczek ma czarną czuprynę.

Wnuczek dał babci apetyczne bułeczki.

Agata Jałowiecka-Frania

Wojewódzka Placówka Doskonalenia Nauczycieli

prowadzona przez Województwo Śląskie akredytowana przez Śląskiego Kuratora Oświaty



OFERTA EDUKACYJNA

- konferencje, kongresy, seminaria, warsztaty (stacjonarne, zdalne, hybrydowe)
- konsultacje indywidualne i zespołowe
- sieci współpracy i samokształcenia
- wspomaganie rozwoju szkół i placówek
- szkolenia rad pedagogicznych
- kursy kwalifikacyjne i doskonalące
- upowszechnianie przykładów dobrej praktyki
- publikacja materiałów edukacyjnych
- konkursy tematyczne

PROJEKTY

- regionalne
- ogólnopolskie
- europejskie





Zdjęcia z artykułu dr Agaty Arkabus „Współpraca Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie i Stowarzyszenia Wikimedia Polska w zakresie promowania otwartej edukacji”, s. 48.



Zdjęcia z artykułu Anny Dąbrowskiej, Anny Hiller i dr Renaty Sowady „Nasza Europa – relacja z maratonu czytelniczego”, s. 51.



Zdjęcia z artykułu Marty Romanowskiej, Anny Kot i Jolanty Górskiej „Ekoprzedszkolaki to my! Z ekologią przez cały rok”, s. 79.