

FORUM NAUCZYCIELI

KWARTALNIK
REGIONALNEGO OŚRODKA
DOSKONALENIA NAUCZYCIELI „WOM”
W KATOWICACH

STYCZEŃ - KWIECIEŃ
NUMER 1 (87) 2023

ISSN 1641-9073



W TYM WYDANIU:

- O EKOLOGII W SZKOLE
- O PEDAGOGICE SPECJALNEJ
- O PRACY ABSOLWENTÓW
- PROPOZYCJE



Województwo
Śląskie

REGIONALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI „WOM”
W KATOWICACH jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Śląskiego



FORUM NAUCZYCIELI

Nr 1 (87) 2023

Kwartalnik

Regionalnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
w Katowicach

Redaktor naczelna

Iwona Kruszewska-Stoły

Sekretarz redakcji

Aldona Ferdyn

Współpraca merytoryczna

Nauczyciele konsultanci RODN
„WOM” w Katowicach

Skład komputerowy

Wydawnictwo Nowiny Sp. z o.o.
ul. Kościuszki 32a
47-400 Racibórz
www.nowiny.pl

Druk

Drukarnia Nowiny
ul. Azotowa 21
41-503 Chorzów
www.drukarnia.nowiny.pl

Wydawca

Regionalny Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli „WOM” w Katowicach
(Akredytacja Śląskiego Kuratora
Oświaty WE-DN.5470.1.3.2020;
17 czerwca)

Adres Redakcji

Regionalny Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli „WOM”
40-132 Katowice
ul. kard. Wyszyńskiego 7
tel. 32 203 59 67 w. 201
e-mail: forumnauczycieli@gmail.com

© Copyright by Regionalny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
w Katowicach

Nakład

1000 egzemplarzy

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za
treść artykułów oraz zastrzega sobie prawo
skręcania oraz redagowania tekstów. Materiałów
niezamówionych nie zwracamy. Za nadesłane
materiały redakcja nie wypłaca honorariów.



2

*Czy literatura szkolna może
być skutecznym narzędziem
podnoszenia świadomości
ekologicznej?*

O D Redakcji

dr Jerzy Grad

System doradztwa metodycznego

wczoraj i dziś _____ 1

O ekologii w szkole

dr Anna Guzy, dr Magdalena Ochwat

Czy literatura szkolna może być
skutecznym narzędziem podnoszenia
świadomości ekologicznej? _____ 2

Iwona Kruszewska-Stoły, Weronika
Skrzekowska, dr Mirella Zajęga

Poloniści wobec zmian klimatu –
komentarz praktyków _____ 6

dr Danuta Elsner, Wioleta Mueller-
Konieczny, dr Karina Stępkowska,
Eliza Flaszczyńska

Od Less Waste do Zero Waste _____ 8

O pedagogice specjalnej

dr Gabriela Kowalska

Pedagogika specjalna Marii
Grzegorzewskiej _____ 13

Jadwiga Gluźniewicz

Metoda ośrodków pracy dawnej i dziś _____ 16

dr Agnieszka Twaróg-Kanus

Żyć i być w spektrum (neuro)
różnorodności. Autyzm _____ 20



13

*Pedagogika specjalna
Marii Grzegorzewskiej*

O pracy absolwentów

Hanna Dąbrowska

Przygotowanie do zawodu a podjęcie

pracy – w poszukiwaniu brakującego
puzzla _____ 24

Propozycje

Urszula Wykurz

Zostaw baobaby. Ósmoklasista czyta
„Małego Księcia” _____ 28

Piotr Pochel

Mickiewicza zachwył Krymem
niewyraźalny(m). O sonecie „Droga nad
przepaścią w Czufut-Kale” _____ 33

Barbara Lihs-Cebula

Bajka plasterkiem
na dziecięce troski _____ 36

Aleksandra Felis-Gajtkowska

Edukacja przyrodnicza
w przedszkolu – propozycje _____ 38

System doradztwa metodycznego wczoraj i dziś

W roku szkolnym 2019/2020 nastąpiła rewolucja w systemie doradztwa metodycznego. Po prawie 20 latach doradcy „wrócili” do kuratorium.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, doradców metodycznych powoływał kurator oświaty, a zadania i obszar działania wyznaczał dyrektor wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli. W apogeum działania systemu na Śląsku było ponad 300 doradców, a siecią współpracy byli objęci wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkołach i placówkach oświatowych naszego województwa. Nauczyciele doradcy byli finansowani z budżetu państwa poprzez subwencję oświatową.

W 2000 r. ówczesny minister edukacji podjął decyzję o podporządkowaniu doradców samorządom. O powierzeniu obowiązków doradcy decydował organ prowadzący (wójt, burmistrz, prezydent, starosta). Taki doradca działał wyłącznie na terenie swojej gminy lub powiatu. Nadzór pedagogiczny nad doradcami pełnił dyrektor placówki doskonalenia, ale zatrudniającym i oceniającym pracę doradcy był dyrektor szkoły (przedszkola). Liczba doradców systematycznie malała, bo organy prowadzące często nie były zainteresowane finansowaniem doradztwa na swoim terenie, zwłaszcza gdy nauczycieli danego przedmiotu było zaledwie kilku. Problemem była nie tylko malejąca liczba doradców a przede wszystkim zadania, które powierzał im organ prowadzący. Często miały niewiele wspólnego z doradztwem.

Reforma oświaty przyszła w ostatniej chwili. Przez dwa lata mieliśmy podwójny system doradztwa: wygaszany **samorządowy** i tworzony od nowa **kuratoryjny**. Obecnie decyzja o powierzeniu funkcji doradcy należy do wyłącznej kompetencji kuratora oświaty. Kurator też określa obszar działania doradcy. W zależności od liczby nauczycieli na danym terenie może to być np. jedno duże miasto lub 2 – 3 powiaty. W przypadku rzadko prowadzonych przedmiotów nawet całe województwo. Taki nauczyciel jest zatrudniany na część etatu w placówce doskonalenia, którą również wskazuje kurator. Zatem w nowym systemie doradca ma dwóch niezależnych pracodawców: dyrektora macierzystej szkoły, w której jest zorganizowany warsztat pracy doradcy, i dyrektora placówki doskonalenia. Co oczywiste, pobiera dwa wynagrodzenia.

Kto może być nauczycielem doradcą?

Zgodnie z rozporządzeniem, kurator oświaty może powierzyć zadania doradcy metodycznego nauczycielowi zatrudnionemu w szkole lub placówce, który posiada:

- 1) kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówce doskonalenia, określone w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli;
- 2) stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego;
- 3) co najmniej dobrą ocenę pracy;
- 4) udokumentowane osiągnięcia zawodowe;
- 5) kompetencje społeczne, interpersonalne i komunikacyjne;
- 6) umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Natomiast do zadań doradcy należy wspomaganie nauczycieli w:

- 1) rozwijaniu umiejętności metodycznych;
- 2) planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów;
- 3) opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania;
- 4) podejmowaniu działań innowacyjnych.

To wyzwanie dla ambitnych nauczycieli. Zapraszam do współpracy.



dr Jerzy Grad

Dyrektor RODN „WOM” w Katowicach

Czy literatura szkolna może być skutecznym narzędziem podnoszenia świadomości ekologicznej?



— dr Anna Guzy, dr Magdalena Ochwat —

dr Anna Guzy jest adiunktem w Instytucie Językoznawstwa UŚ, dr Magdalena Ochwat jest pracownikiem Instytutu Literaturoznawstwa UŚ. Są badaczkami z Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ.

Od Redakcji

W poprzednim numerze „Forum Nauczycieli” (3(86)2022) ukazał się artykuł autorek: *O klimacie w szkole i rodzinie – raport z badań*. Badania, których dotyczył, obejmowały grupę 234 nauczycieli języka polskiego, 2181 uczniów i 303 rodziców. Ich przedmiotem była obecność edukacji dla klimatu w szkolnych realiach. Niniejszy tekst jest rozwinięciem tamtego materiału.

Od września 2023 roku Katowice wprowadzą do szkół edukację klimatyczną, która realizowana będzie przy okazji nauczania innych przedmiotów. Program zajęć skupi się wokół 4 głównych tematów: bioróżnorodności, wpływu człowieka na zmiany klimatu, zrównoważonej konsumpcji i transformacji energetycznej. Nad szczegółami pracuje zespół składający się z nauczycieli akademickich, szkolnych i urzędników katowickiego magistratu. Pilotażowy program od września obejmie uczniów klas siódmych w trzech katowickich szkołach podstawowych.¹



Edukacja polonistyczna, oparta na aktualnych dokumentach oświatowych i budowanej wokół nich refleksji, nie stwarza wielu możliwości uczenia na lekcjach języka polskiego o zmianach klimatycznych i degradacji środowiska przez człowieka, dlatego aż **71,67% badanych nauczycieli polonistów uznaje, że edukacja dotycząca kryzysu klimatycznego w szkołach nie jest wystarczająca**. Można zaobserwować zjawisko białych plam edukacyjnych, co wydaje się szczególnie niezrozumiałe w czasach, w których przyszło nam żyć. Popularyzacja treści klimatycznych i środowiskowych odbywa się aktualnie tylnymi drzwiami, w większości szkół nie dokonał się nowy zwrot ku Ziemi. W *Preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* czytamy natomiast: *Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią*, jednak treści nauczania tę myśl pomijają, a jedno zdanie w preambule to stanowczo za mało.

¹ Źródło: <https://dziennikzachodni.pl/nawosc-w-katowickich-szkolach-od-wrzesnia-wchodzi-program-edukacji-klimatycznej/ar/c5-17158917> [Dostęp: 1.02.2023].

Twórcy koncepcji kształcenia polonistycznego² zarówno na poziomie podstawowym³, jak i ponadpodstawowym ani wprost, ani pośrednio (np. poprzez nowe paradygmaty czytania kanonicznych tekstów literackich) nie podejmują tego istotnego problemu, choć porozumienie klimatyczne z Paryża, podpisane w 2015 r., wzywa kraje sygnatariuszy do wdrożenia edukacji klimatycznej⁴ w ramach różnych przedmiotów szkolnych. Skutkuje to słabą reprezentacją treści klimatycznych w podręcznikach (tylko **20% badanych polonistów zauważa, że w używanym na lekcjach podręczniku znajdują się tematy związane z edukacją dla klimatu**) oraz wysokim poziomem trudności w stosowaniu po omacku metodologii i narzędzi z humanistyki środowiskowej – **59% badanych zgadza się z tezą, że omawianie lektur wskazanych w podstawie programowej języka polskiego w kontekście edukacji dla klimatu jest trudne**.

Wielu nauczycieli widzi jednak możliwości czytania lektur w taki sposób. W zestawie lektur przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych interpretowanych w optyce środowiskowej nauczyciele wskazują na fragmenty Biblii, wybrane mity, utwory Adama Mickiewicza: *Pan Tadeusz*, *Świtezianka*, *Sonet krymskie* (*Stępy Akemańskie*), utwory Henryka Sienkiewicza: *W pustyni i w puszczy*, *Quo vadis*, satyrę Ignacego Krasickiego *Żona modna*, *Fraszki* i *Pieśni* Jana Kochanowskiego, *Małego księcia* Antoina de Saint-Exupéry'ego, *Szyfrowe prace* Stefana Żeromskiego, poezję Jana Twardowskiego, a także na utwory spoza kanonu listy lektur: *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki czy *Czarny młyn* Marcina Ścigielskiego.

W szkole średniej nauczyciele proponują natomiast następujące lektury: *Kordian*, *Chłopi*, *Lalka*, *Wesele*, *Zbrodnia i kara*, *Dżuma*, *Potop*, *Kwiatki św. Franciszka*, *Gloria victis*, poezję Jana Kasprowicza, Kazimierza Przerwy-Tetmajera, *Katedra* Jacka Dukaja, twórczość Jana Kochanowskiego, Alberta Camusa, poezję Zbigniewa Herberta (cykl *Pan Cogito*) i Czesława Miłosza, Juliana Tuwima, Bolesława Leśmiana. Spoza podstawowej listy lektur: *Nad Niemnem*, *Ziemię obiecaną*, *Sklepy cynamonowe*, *Żywność człowieka pocziwego*, *Ludzi bezdomnych*, prozę Olgi Tokarczuk, bajki Stanisława Lema czy *Patyki* i *badyle* Urszuli Zająckowskiej.

Nauczyciele widzą więc bardzo wiele możliwości wprowadzania wątków związanych z kontekstem środowiskowym do czytania tekstów w szkole, dostrzegają jednak również inne ograniczenia: **w tym zbyt małą liczbę godzin lekcji polskiego⁵ w stosunku do zalecanej listy lektur czy nieodpowiadający rzeczywistości kanon**. To również główne bariery we wprowadzaniu treści klimatycznych na lekcjach polskiego.

Poniżej przykładowe odpowiedzi nauczycieli:

- *Kanon lektur jest archaiczny, nie przystaje do obecnej sytuacji. Mogę uczyć o przyrodzie na przykładzie „Chłopów” i wprowadzać wtedy wątki ekologiczne, ale wymaga to sporej elastyczności. Bardzo trudno jest – zwłaszcza w liceum – podejmować taką tematykę w powiązaniu z kanonem lektur.*
- *Zawsze i wszędzie można wprowadzić*

taki temat, ale w przypadku tej listy lektur (liceum) byłby wprowadzony i powiązany dość sztucznie. W poezji i prozie przy okazji obrazów natury – tak. Tylko przy obecnej podstawie programowej (nieproporcjonalna ilość treści do liczby godzin) nie starczyłoby często czasu na tematy obowiązkowe.

- *Podstawa programowa oraz zbyt mała liczba godzin j. polskiego w tym momencie uniemożliwia wprowadzenie tego typu treści.*
- *Można wprowadzać takie treści okazjonalnie, przy dużej kreatywności i pomysłowości nauczyciela.*
- *Wiele lektur może być czytanych ekokrytycznie, jeżeli nauczyciele zostaną do tego przygotowani i uświadomieni.*
- *W zasadzie większość tekstów znajdujących się na liście lektur można czytać ekokrytycznie, choćby badając relacje między bohaterami a środowiskiem czy innymi bohaterami nie-ludzkimi. W ten sposób można uświadamiać młodych odbiorców na to, na co dzień nie zwracają uwagi.*

Nauczyciele poloniści dostrzegają potrzebę i możliwości poruszania na lekcjach polskiego nie tylko kwestii dotyczących tożsamości i kultury narodu polskiego, ale również problematyki budowania pokoju, zrównoważonego rozwoju, sprawiedliwej transformacji – słowem, chcą pokazywać, jak żyć na planecie z ograniczonymi zasobami jako biowspólnota. Proponują w tym kontekście: lekturę *Ludzi bezdomnych* jako krytykę rabunkowej gospodarki, *Jądro ciemności* jako punkt do rozmów o Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDG) w krajach globalnego Południa, *Lalkę* jako wyjścia rozważań: natura kontra cywilizacja. *Kordian* – to również jedna z

² Mamy tu na myśli wypowiedzi prof. A. Waśki i jego publikację: A. Waśko: *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*. Kraków 2019.

³ Do tej kwestii odwoływały się również prof. B. Niesporek-Szamburska oraz prof. UŚ O. Przybyła w swoim wystąpieniu: *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)* podczas konferencji *Edukacja dla klimatu – kształcenie uniwersyteckie i szkolne* (11 marca 2021 r.). Nagranie wystąpienia dostępne online: www.hec.us.edu.pl.

⁴ Wiochy staną się w tym roku pierwszym krajem na świecie, który będzie wprowadzać przedmioty związane ze zrównoważonym rozwojem i kryzysem klimatycznym, z materiałami włączonymi do regularnych lekcji, takich jak matematyka i geografia. Każda szkoła w Nowej Zelandii w tym roku będzie miała dostęp do materiałów o kryzysie klimatycznym napisanych przez wiodące agencje naukowe w kraju – w tym narzędzi dla studentów do planowania własnego aktywizmu i do przetwarzania swoich odczuć „ekologicznego niepokoju” w związku z globalnym ogrzewaniem. *New Zealand schools to teach students about climate crisis, activism and 'eco anxiety'.* „The Guardian”, 13.01.2020. Dostęp: <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/13/new-zealand-schools-to-teach-students-about-climate-crisis-activism-and-eco-anxiety> [Data dostępu: 21.01.2021].

⁵ Ponad 50% badanych w niniejszym raporcie uznało, że na lekcjach języka polskiego nie ma czasu na realizowanie tematów związanych z edukacją dla klimatu.

odpowiedzi nauczycieli – daje możliwości rozmowy na temat zrównoważonego transportu i podróżowania, *Przedwieśnię* – mit o szklanych domach – to miejsce na poruszanie wątków budownictwa pasywnego, a praca w fabryce cygar w *Ludziach bezdomnych* pozwala na dyskusję na temat sprawiedliwej transformacji i produkcji ubrań w dzisiejszych fabrykach, np. w Bangladeszu. *Pan Tadeusz* może być omawiany pod kątem bioróżnorodności puszczy litewskiej w zderzeniu ze współczesnym karczowaniem lasów i uprawami leśnymi.

Wymienione propozycje lekturowe nie mogą zostać jednak wyłącznie tendencyjnie podporządkowane problematyce ekologicznej. Każdy z wymienionych tekstów powstał w określonym czasie i miejscu, odwzorowuje ważne idee swojej epoki, ich przesłanie natomiast nie musi kończyć się tylko na tym, co wynika z chronologii. Profilowanie literatury i włączanie rozmaitych nowych kontekstów przez poszukiwanie *miejsz wspólnych* między tym, co *kiedyś*, a tym, co *dziś*, stawia przed szkolną polonistyką kolejne wyzwania. Ponadto wydaje się, że taki sposób pracy z tekstami może okazać się niezwykle inspirujący dla uczniów i nauczycieli w czasie kryzysu czytelnictwa, w którym tkwimy już od kilku dekad. Chodzi również o włączenie w przestrzeń lektury zaangażowanej, nieograniczonej do szkolnych murów, ale włączającej się w dyskusję nad kształtem naszej wspólnej przyszłości. Tym samym lekcje języka polskiego i innych przedmiotów humanistycznych zachęcają do ćwiczenia wyobraźni, układania scenariuszy przyszłości, myślenia o nadchodzącym jutrze, potrzebnym, aby przemyśleć miejsce, w którym się znaleźliśmy, i przygotować do odważnej, międzydyscyplinarnej refleksji. *Humanistyka przyszłości* to humanistyka, dzięki której możemy przekroczyć

dotychczasowy historyczny charakter omawianej nauki na rzecz zwrotu ku przyszłości, a także skutecznie *odświeżyć* lektury szkolne. Lektura staje się więc pretekstem do dużo szerszych i głębszych rozważań humanistycznych, których nadrzędnym celem jest wyjście poza horyzont ludzkich idei. Antycypowanie przyszłości, jako rodzaj partycypacji, to również obywatelski wkład w budowę dobrej optyki na kolejne lata Nowego Zielonego Ładu.

Pierwsze pytanie w badaniu polonistów uczących w szkole: **czy globalne ocieplenie jest faktem?** warto zestawzić z opiniami Polek i Polaków na ten temat. W niniejszym raporcie 94% badanych polonistów (113 respondentów), zgadza się ze stwierdzeniem zawartym w pytaniu. Nie są oni jednak jednomyślni – nie zgadzają się z nim 2 osoby, a 5 nie ma zdania. Badania przeprowadzone w 2019 r. przez UN Global Compact Network Polska pokazują, że 72% naszych rodaków uznało, że zmiana klimatu jest faktem, postępuje i trzeba jej przeciwdziałać, w roku 2020 było to już 78% polskiego społeczeństwa⁶. Warto zapytać więc zapytać: jak na tle naszego społeczeństwa wypadają nauczyciele poloniści?

Tematyka katastrofy klimatycznej jest w Polsce wciąż uznawana za kontrowersyjną, a w polskich mediach pojawia się wiele sprzecznych komunikatów⁷, poziom wiedzy nauczycieli polonistów jest jednak na dobrym poziomie.

Przeważająca większość nauczycieli języka polskiego opiera swoją wiedzę na faktach, a nie na mitach, które narosły wokół tematu katastrofy klimatycznej. Najwyższy odsetek świadczących o tym odpowiedzi odnotowano w pytaniu: **czy ludzie są odpowiedzialni za zmiany klimatu?** Ponad 96% respondentów zgadza się z tą tezą, a tylko 1 osoba wyraziła wobec niej sprzeciw. Przypomnijmy więc dane naukowe: ponad 97% prac

naukowych dotyczących zmiany klimatu podaje, że to człowiek odpowiada za globalne ocieplenie. Dodajmy, że żadna licząca się na świecie instytucja naukowa – ani krajowa, ani międzynarodowa – nie zaprzecza temu faktowi. Wszystkie uznają wnioski Międzynarodowego Zespołu ds. Zmian Klimatu (IPCC)⁸.

Mimo poczucia, że to człowiek i jego działalność stoi za zmianami klimatu (ponad 96% polonistów), zaledwie 36% polonistów (44 respondentów) zdecydowanie zgadza się z tezą, że **społeczeństwo ma wpływ na politykę klimatyczną**. Może to wynikać z kilku rzeczy. Po pierwsze, nie wierzymy w politykę jako taką, ale również, po drugie, sami siebie rzadko widzimy się w rolach obywatelskich. Po trzecie: zagadnienie polityki klimatycznej jest kwestią dość abstrakcyjną, odebraną od codziennego życia, kojarzoną z obszarem działalności *strictie* politycznej, a na nią nie zawsze możemy mieć wpływ. Jednak jest to tylko z pozoru prawda – warto podkreślać sprawczość indywidualną. Kwestia codziennych wyborów: od kupowania żywności, ubrań, wybór usług, przez korzystanie z różnych środków transportu, po rodzaj paliwa, jakim ogrzewamy dom, ma wpływ na środowisko, nie wspominając już o zachowaniach nagannych, jak np. spalanie śmieci. Dlatego jeśli mamy widzieć się w rolach obywateli i obywateli, potrzebujemy wspólnego celu, wartości i uspołnienienia naszych działań. Tutaj dostrzegamy również rolę nauczycieli przedmiotów humanistycznych, w tym polonistów: należy bardziej akcentować sprawczą moc wspólnot i każdego z osobna oraz angażować siebie i swoich uczniów w najróżniejsze działania społeczne, które przeciwdziałają zmianom klimatu. Taka postawa może wykształcić w młodzieży poczucie odpowiedzialności i troski o środowisko naturalne, a także pokazać możliwości obywatel-

6 Raport. Edukacja klimatyczna w Polsce. „Global Compact Network Poland. Know-How Hub Centrum Transferu Wiedzy” (wydanie online), s. 7.

7 Por. R. Ziembkiewicz: *Nowa Religia – Klimatyzm*, „Do Rzeczy”, 15 – 21.07.2019, nr 29, s. 18; T. Cukiernik: *Klimatyczne Szaleństwo*, „Do Rzeczy”, 15 – 21.07.2019, nr 29, s. 22 – 25.

8 https://pl.boell.org/sites/default/files/2018.07.06_1530_polityka_klimatyczna_fakty_i_mity_web.pdf [Dostęp: 15.9.2021].

9 A. Costello, M. Abbas, A. Allen et al.: *Managing the health effects of climate change: Lancet and University College London Institute for Global Health Commission*. „The Lancet” 2009, no. 373, 1693 – 1733.

skiego zaangażowania na rzecz zmian społecznych i systemowych w ochronie klimatu oraz wzmacniać w uczennicach i uczniach poczucie sprawstwa.

Od dawna podkreśla się, że zmiany klimatu mają ogromny wpływ na zdrowie⁹, w tym na zdrowie psychiczne, wpływają na obniżenie dobrostanu, mogą powodować rozmaite emocje, takie jak lęk, smutek czy złość¹⁰. **Smutek i apatie związane z kryzysem klimatycznym odczuwa około 42% respondentów.**

W opinii 59% nauczycieli zrównoważony rozwój oznacza rezygnację z pewnych udogodnień współczesnej cywilizacji. Antropogeniczne zmiany klimatu są związane przede wszystkim z tworzeniem coraz bardziej komfortowych warunków egzystencji oraz z produkcją, która jest napędzana przez konsumpcjonizm. Trudno przyjąć pokoleniom dorosłych, dla których najważniejszy był wzrost i rozwój, dobra materialne, wynalazki epoki przemysłowej i technologie informacyjne, nowy, ograniczony tryb (życie Zero Waste czy minimalizm jako filozofię przeciwstawiającą się współczes-

szej estetyce nadmiaru). Dlatego aż 25% respondentów, nauczycieli polonistów, nie ma zdania na temat tego, czy zrównoważony rozwój oznacza rezygnację z pewnych udogodnień współczesnej cywilizacji, a aż 17 osób nie zgadza się z tą tezą, choć jak wiemy, innej drogi nie ma. Wydaje się, że taki rozkład odpowiedzi może być związany z nieświadomym procesem żałoby, który związany jest z utratą części komfortu. Pierwszą fazą żałoby jest zaprzeczenie (dopiero później pojawiają się wtórnie smutek, żal i złość)¹¹, akceptacja jest fazą ostatnią. Leaslie Head¹² utożsamia ten stan ze współistnieniem ze sobą żałoby, ale także nadziei.

W tym też kontekście dostrzegamy pilną potrzebę krytykowania na lekcjach polskiego gospodarki rabunkowej oraz konieczność wykreowania nowych modeli życia i opowiedzenia o nich również tekstami kultury. Modele te powinny stanowić alternatywę dla krajów wysoko uprzemysłowionych¹³.

Amerykański literaturoznawca i twórca ekoekrytyki L. Buell już w latach 90. napisał, że **kryzys ekologiczny to przede wszystkim kryzys wyobraźni**. Dziś należałoby raczej mówić o katastrofie wyobraźni¹⁴. Potwierdza to **blisko 67% badanych polonistów**. Walka o klimat to więc przede wszystkim walka o wyobraźnię¹⁵. Wymaga to odejścia od abstrakcyjnych krzywych, wykresów, grafik i zastąpienia ich narracjami, opowiadaniem, historiami. Wyobraźnia dodatkowo ćwiczy nas w empatii wobec innych i przyszłych pokoleń, również wobec wszystkich istot – zwierząt i roślin. Historie innych poruszają, każą myśleć o przyszłości, dotykają nas, trenują we współwzroście z innymi. Wiemy, że warunki umożliwiające przetrwanie ludzkiej cywilizacji kończą się – ale nie potrafimy w to uwierzyć. Właśnie dlatego – powtarzamy tutaj słowa J. Fiedorczuk – że zaniedbaliśmy ćwiczenia z wyobraźni. Doprowadziła do tego marginalizacja humanistyki w systemie, w jakim żyjemy.



Warto wiedzieć!

PRZYJACIELE KLIMATU

Edukacja ekologiczna od najmłodszych lat odgrywa ważną rolę, dlatego Ministerstwo Klimatu i Środowiska przygotowało materiały skierowane nie tylko do nauczycieli, lecz także do uczniów.

Na stronie internetowej Ministerstwa Klimatu i Środowiska udostępniony jest materiał edukacyjny **Przyjaciele klimatu**, którego celem jest przybliżenie w przystępny sposób uczniom szkoły podstawowej kluczowych zagadnień związanych z ochroną klimatu oraz działaniami na rzecz adaptacji do zachodzących zmian klimatu.

Prezentowane w pakietach edukacyjnych treści mają wymiar bazowy i poza uporządkowaniem podstawowej terminologii z obszaru ochrony klimatu i adaptacji do zachodzących zmian klimatu obrazują wymiar przyczynowo-skutkowy zachodzących zmian klimatu oraz działań adaptacyjnych (z perspektywy indywidualnej, lokalnej, krajowej i globalnej).

Ze względu na interdyscyplinarność tematyki, materiały mają uniwersalny charakter, umożliwiając zrealizowanie lekcji tematycznej nie tylko w ramach zajęć z nauk przyrodniczych, ale także w ramach zajęć z nauk humanistycznych.

Udostępniony materiał jest traktowany jako punkt wyjścia do przygotowywania kolejnych materiałów edukacyjnych, wspierających edukację formalną z zakresu ochrony klimatu.

Merytorycznego wsparcia podczas przygotowywania prezentowanych materiałów udzielili Eksperti Ministerstwa Edukacji i Nauki z zespołów współtworzących treści podstawy programowej, to jest: dr hab. Elżbieta Szkurlat, Izabela Ziętara, Witold Anusiak, Dorota Mościcka, Adam Pukocz.

NASZ KLIMAT

Scenariusze edukacyjne dla szkół, zawarte w pakiecie **Przyjaciele klimatu**, zostały uzupełnione w lutym 2022 r. o nowe materiały przygotowane w ramach kampanii **Nasz Klimat**. Dzięki temu są one jeszcze bardziej aktualne, całościowe i lepiej przystosowane do obecnych wyzwań i potrzeb młodzieży. W ramach pakietu przygotowano m.in. animacje, quizy, infografiki, gry edukacyjne i in. Zachęcamy do włączenia tychże materiałów do prowadzonych przez Państwa lekcji.

<https://www.gov.pl/web/edukacja-ekologiczna/przyjaciele-klimatu>

Adam Pukocz (RODN „WOM” w Katowicach)

10 World Health Organization (2018). COP24 special report: Health and Climate Change. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/276405/9789241514972-eng.pdf?ua=1>.

11 E. Kübler-Ross: *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Warszawa 2002.

12 L. Head: *Hope and Grief in the Anthropocene: Re-Conceptualising Human-Nature Relations*. London 2016.

13 W tym kontekście warto zapoznać się z tekstami naukowymi E. Bińczyk, obejrzeć film lub trailer *Antropocen. Epoka człowieka*. *Anthropocene: The Human Epoch* 2018.

14 J. Fiedorczuk: *Katastrofa wyobraźni*. „Polityka” 2021, nr 36 (3328), s. 75.

15 Również B. Gates, specjalista od nowych idei, w książce *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej*, podkreśla rolę wyobraźni. Ponadto ekonomistka K. Raworth w publikacji pt. *Ekonomia obwarzanka. Siedem sposobów myślenia o ekonomii XXI wieku* stosuje metaforę cukierniczą, ilustrując strategię myślenia o rozwiązywaniu ekologicznych i społeczno-gospodarczych wyzwań naszych czasów w sposób spójny i zrównoważony, pobudza wyobraźnię dzięki prostocie i sugestywności wywodu.

Poloniści wobec zmian klimatu

– komentarz praktyków



Iwona Kruszewska-Stoły, Weronika Skrzekowska, dr Mirella Zajęga

Iwona Kruszewska-Stoły jest wicedyrektorką ds. doskonalenia nauczycieli w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, dr Mirella Zajęga konsultantką w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, Weronika Skrzekowska doradczynią metodyczną języka polskiego w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

» Edukacja dla klimatu jest koniecznością i powinna być realizowana podczas edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Zagadnienia te zawierają przede wszystkim podstawy programowe nauczania przyrody (w klasach młodszych) oraz biologii i geografii. Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej zobowiązuje szkołę do dbałości o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtowania postaw szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechniania wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywowania do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwijania zainteresowań ekologią. Jednym z kierunków polityki oświatowej państwa w ubiegłym roku było: *Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne*. Reasumując – jest wsparcie w zapisach dokumentów dotyczące idei upowszechniania postaw proekologicznych, które można wykorzystać.

Treści związane z kształtowaniem właściwych postaw społecznych, w tym proekologicznych, powinny być omawiane na większości przedmiotów, a w zasadzie ponadprzedmiotowo. Tymczasem w bardzo niewielu szkołach takie interdyscyplinarne działania są podejmowane. Nie funkcjonują już ścieżki międzyprzedmiotowe, a realizowane przez uczniów projekty edukacyjne również rzadko mają taki wymiar.

Lekcje języka polskiego pod wieloma względami mają jednak charakter interdyscyplinarny. Łączą wiele dziedzin szeroko rozumianej kultury, służą kształtowaniu różnorodnych umiejętności – w tym społecznych (do takich należy przecież komunikacja). Czytanie powiązane jest ze zrozumieniem, a interpretacja lektur sprzyja różnorodnym dyskusjom. Kształcenie umiejętności krytycznego odbioru tekstów to też osadzenie ich w szeroko pojętym kontekście nie tylko kulturowym, ale również dotyczącym zmian klimatycznych. Nauczyciele języka polskiego z racji specyfiki przedmiotu

odgrywają niemałą rolę w kształtowaniu postaw. Standardowo przyjęło się, że najważniejsze są postawy wąsko rozumianego patriotyzmu i konteksty martyrologiczne. Postawy obywatelskie rzadko są utożsamiane z ekologią i dbałością o swoje otoczenie. Nie są też powszechnie związane ze współcześnie pojmowanymi powinnościami obywatelskimi. Sądzymy, że to jeden z problemów stających przed edukacją, o której mówimy.

Język polski to przedmiot z zasady wielowymiarowy, dlatego daje tak wiele możliwości działań. Zwróćmy uwagę na fragment kluczowego dokumentu szkolnego: *Podstawa programowa, kl. IV – VI. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:*

1. *identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny lub reklamowy; (...)*
2. *charakteryzuje komiks jako tekst kultury; wskazuje charakterystyczne dla niego cechy; (...)*
3. *odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia;*
4. *dokonuje odczytania tekstów poprzez*

przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny);

5. świadomie i z uwagą odbiera filmy, koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne, zwłaszcza adresowane do dzieci i młodzieży.

Podobne wskazania znajdziemy w podstawie programowej do liceum. Co wynika z powyższych zapisów? Uważamy, że kształtowanie postaw wymaga zaangażowania emocji. Teksty dawniejsze – powstające w odmiennych warunkach socjologicznych, politycznych, w innych realiach środowiskowych, mogą być punktem wyjścia do rozmów o konieczności zmiany – o niezbędności dbania o środowisko naturalne, o roli działalności człowieka w procesie zachodzących zmian klimatycznych współcześnie, do rozmowy o ewolucji postaw wobec natury i jej różnego rozumienia w różnych epokach. Dobrze by było wykorzystać teksty kultury, które młodzież akceptuje bez zastrzeżeń i które budzą jej emocje i zaangażowanie – np. filmy czy powieści SF (może przywołując niedawne obchody roku Lema sięgnąć po tego autora?), często pokazujące obrazy zagłady ekologicznej. Może potraktować je bez przyrównania oka jako realną zapowiedź przyszłości i uczynić podstawą rozmowy o współczesności? Albo posłużyć się tu komiksami – znanymi uczniom i budzącymi emocje? Uczynić kwestie ekologii tematem debaty oksfordzkiej, popularnej przecież w szkołach? A może pokazać skutki zalania miast betonem, pokazując przykłady architektury i wykorzystać to przy okazji jako okazję do ćwiczenia wypowiedzi czy opisu? Wykorzystać reklamy i poprzez analizę działających w niej mechanizmów pokazać je jako elementy popkultury, kreujące nawyki konsumpcyjne? Może – zgodnie znowu z zapisem podstawy programowej – niech uczeń redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów – jeśli tematem będzie zagrożenie środowiska i wykreowanie przez uczniów własnych wizji w tym zakresie, to będzie to i twórcze, i postawotwórcze. Porównując wypowiedzi o działaczach

ekologicznych i ich różnych akcjach w terenie, zamieszczone w różnych mediach, mamy i lekcję językową (ekoterrorysty z jednej strony, obrońcy przyrody z drugiej), i dotyczącą manipulacji, dezinformacji czy bańki informacyjnej. Wykorzystanie jednak takich sposobów działań metodycznych wymaga przekonania do nich nauczyciela i stworzenia mu warunków do tego typu pracy.

Czy zatem współczesna szkoła jest w pełni przygotowana do misji, jaką jest zintegrowana edukacja ekologiczna? Wydaje się, że nie. Nauczyciele języka polskiego oczekują nowych rozwiązań systemowych, takich jak zmiany w podstawach programowych, wzbogacenie ich treści o konkretne problemy z zakresu ekologii. Pomocne byłoby wprowadzenie do spisu lektur tekstów podnoszących świadomość ekologiczną, zwłaszcza takich, które mogą stanowić nowoczesny kontekst interpretacyjny dla tekstów dawnych i w których znajdziemy afirmację życia oraz szacunek do świata natury. Tym bardziej, że znowu analizując podstawę programową, jednym z celów kształcenia w liceum jest: *Rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzeganie roli czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces*. Pojęcie natury i umocowanie w tym kontekście człowieka wpisuje się tu jak znalazł.

Wielu polonistów czuje odpowiedzialność za kształtowanie postaw proekologicznych, ale by mogli podjąć konkretne działania, trzeba im w tym pomóc. Humanistyka ekologiczna ma już swoją niekwestionowaną pozycję, jednak zasadne byłoby zorganizowanie dla nauczycieli polonistów, zwłaszcza tych, którzy kończyli studia w ubiegłym stuleciu, szkoleń, czy wykładów przybliżających im nowoczesne podejście do ekologii i zadań humanistyki w tej kwestii. **Takie propozycje w ofercie naszego ośrodka nauczyciele już znajdują.** Jeżeli chcemy nauczyć uczniów myślenia ekologicznego, trzeba wesprzeć nauczycieli, przygotowując stosowne do różnych poziomów edukacyjnych materiały. Nauczyciele

nie mają dość czasu, aby samodzielnie docierać do dostępnych zasobów czy wypracowywać własne ciekawe rozwiązania metodyczne, dotyczące tematyki, do której często nie do końca są przekonani. Deklarują potrzebę dokształcania się w zakresie edukacji klimatycznej (najlepiej już podczas studiów), ale oczekują propozycji konkretnych scenariuszy lekcji, które będą zaczynem własnych pomysłów. **W tej kwestii zapraszamy do współpracy – do dzielenia się przykładami dobrych praktyk. Najlepsze zamieścimy w „Forum Nauczycieli”.** Otwiera się tutaj też duże pole do działania dla środowisk akademickich, ośrodków szkolenia nauczycieli, doradców metodycznych. Niemały wkład w organizację i realizację edukacji na rzecz klimatu mają także dyrektorzy szkół. To od nich w dużej mierze zależy, czy problemy związane z edukacją globalną i klimatyczną będą stale obecne w szkołach, nie tylko podczas zajęć z konkretnych przedmiotów, w tym języka polskiego, ale również w postaci przedsięwzięć, projektów o charakterze ponadprzedmiotowym z udziałem całego środowiska szkolnego, a nawet lokalnego.

Trzeba jednak pamiętać, że poloniści są obarczeni koniecznością przygotowania swoich uczniów do egzaminów zewnętrznych; wymusza to w praktyce ogromną dyscyplinę pracy i koncentrację na treściach egzaminacyjnych. To nie tylko presja czasu, często jego brak. Jeżeli chcemy dołożyć nowe treści, to oznacza, że z czegoś trzeba będzie zrezygnować, albo zwiększyć liczbę godzin. Polonista zawsze pracuje z całą klasą, na poziomie liceum jest to często grupa 34 – 36 uczniów, a lekcja trwa 45 minut – nauczyciele nieustannie ćwiczą się w kreatywności, ale dyskusja, czy rozmowa w której każdy mógłby zabrać głos, jest po prostu trudna, a czasami niemożliwa. Nie jest tajemnicą, że zmniejszenie klas do 24 uczniów zagwarantowałoby lepszy poziom i realną możliwość komunikacji z całą klasą. Pozwoliłoby to na wprowadzenie wielu funkcjonalności, także w zakresie treści ekologicznych.

Od Less Waste do Zero Waste



— dr Danuta Elsner, Wioleta Mueller-Koniczny, dr Karina Stępkowska, Eliza Flaszewska —

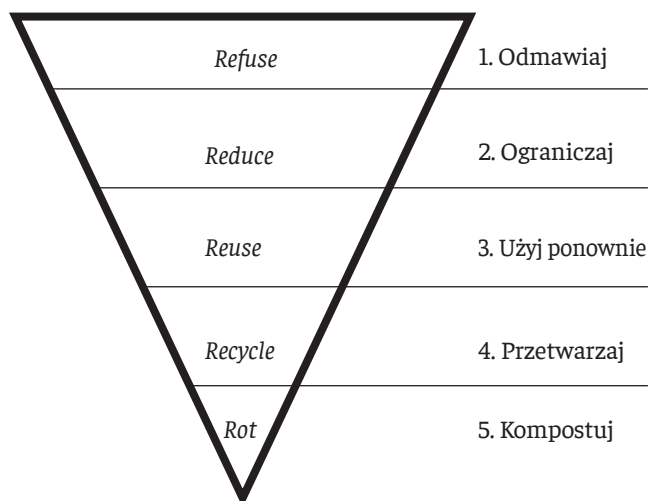
Dr Danuta Elsner jest członkinią kolegium redakcyjnego miesięcznika „Dyrektor Szkoły”. Wioleta Mueller-Koniczny, Karina Stępkowska i Eliza Flaszewska są doradczyniami metodycznymi w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

TEORIA

Waste w języku angielskim oznacza marnotrawstwo, a w prezentowanym w tym artykule podejściu dotyczy wszystkiego, co materialne, a uznane za niepotrzebne, zepsute, zbędne i w związku z tym wyrzucane do kosza. Gorzej, gdy pozostawiane na ulicy, wywożone do lasu, topione w rzekach czy morzach. Less to mniej, a zero nie wymaga tłumaczenia. Obydwa pojęcia odnoszone są do zachowań wobec generowania śmieci – w domu, zakładzie pracy, w miejscach publicznych, w środowisku naturalnym, itp.

Pojęcia te pojawiły się w odwrotnej kolejności niż podane w tytule. **Zero Waste** już w latach 70. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych za sprawą chemika dr Paula Palmera, który zwrócił uwagę na konieczność projektowania rzeczy wielokrotnego użytku skutkującego ograniczeniem odpadów. Z czasem zachowania wobec tworzenia śmieci uszeregowano od stwarzających największe możliwości oddziaływania na środowisko, do mających wąskie zastosowanie. Przedstawia je zamieszczony obok schemat, nie bez powodu w formie odwróconego trójkąta.

➔ Schemat: Pięć zasad Zero Waste.¹



Pierwsza z zasad – **odmawiaj** – nawiązuje do świadomej rezygnacji z pomnażania dóbr i odwołuje się do modnej dzisiaj filozofii minimalizmu.² Wymaga nauczania się asertywności – mówienia: *Nie, dziękuję* wszelkim zachętom do nabycia lub przyjęcia bezpłatnie różnych rzeczy, które potem zalegają domowe półki i szafy, a w końcu ani razu nie użyte lądują w śmietniku.

¹ K. Wągrowska: *Życie Zero Waste. Żyć bez śmieci i żyć lepiej*. Kraków 2017, s. 11.

² K. Kędzierska: *Chcieć mniej. Minimalizm w praktyce*. Kraków 2020.

Druga – **ograniczaj** – zasadza się na redukowaniu potrzeb i zadowalaniu się niewielką liczbą rzeczy tego samego przeznaczenia, niekupowaniu nowych tylko dlatego, że starsze wyszły z mody, naprawianiu zepsutych, używaniu ich do czasu całkowitego zużycia.

Trzecia – **użyj ponownie** – zawiera zachętę do korzystania z rzeczy wielokrotnego użytku i rezygnacji z jednorazowych przedmiotów. Pewne sukcesy na tym polu mamy np. w odniesieniu do toreb na zakupy. Plastikowe są coraz częściej zastępowane bawełnianymi lub stilonowymi, a tzw. zrywki – znikomo ważącymi siateczkami na owoce i warzywa. Podobnie dzieje się w odniesieniu do jednorazowych naczyń czy sztućców.

Czwarta – **przetwarzaj** – czyli przetwarzaj, przekształcaj, przeobrażaj, nadając starym czy zużyтым przedmiotom nowe życie. W tym zakresie też mamy pewne osiągnięcia. Jest nim np. segregacja odpadów komunalnych i poddawanie ich recyklingowi.

Piąta – **kompostuj** – odnosi się do utylizacji bioodpadów i ich wykorzystania w ogrodnictwie, sadownictwie czy rolnictwie.

Ostatnio do zasad, w skrócie nazywanych 5R, dodano kolejne:

Naprawiaj (*repair*). Zachowanie to nawiązuje do dyrektywy Unii Europejskiej obowiązującej od 2021 r., a dotyczącej dłuższego użytkowania sprzętów RTV i AGD. Dyrektywa nakłada na producentów wymóg zapewnienia części zamiennych oraz dostarczania na rynek sprzętów trwalszych, dających się łatwo reperować, a zwłaszcza niepsujących się w okresie gwarancji.

Pamiętaj (*remember*). Odnosi się do świadomych wyborów konsumenckich i zwraca uwagę na zaniechanie bezrefleksyjnego kupowania.

Płyną z tego następujące **wnioski**:

- zastosowanie wymienionych zasad nie pogarsza komfortu życia,
- pozwala zmniejszyć ilość czasu prze-

znaczoną na zarabianie pieniędzy, wydatkowanych następnie na kupowanie rzeczy niekoniecznych do egzystencji,

- pomaga zredukować ilość odpadów i przez to dbać o środowisko naturalne,
- służy racjonalnemu wykorzystaniu zasobów Ziemi, pracy ludzkiej w ogólności i sił witalnych poszczególnych osób.

Podejście *Zero Waste* od kilku lat jest popularyzowane w Polsce. W literaturze i Internecie, zwłaszcza na stronach anglojęzycznych, można znaleźć informacje o stosujących je szkołach, internatach, przedszkolach, urzędach administracji publicznej oraz trudnościach z tym związanych, ponieważ to podejście w praktyce okazało się nadmiernie rygorystyczne. Z czasem zmodyfikowano więc je, czego skutkiem jest nowe – zwane *Less Waste*. Chodzi w nim o zmniejszenie marnotrawstwa wszystkiego, co materialne, a dzięki temu zredukowania ilości odpadów. Można to robić różnymi sposobami, m.in. czerpiąc inspiracje z podejścia *Zero Waste*. A w tym zakresie np.:

- skoncentrować się na wdrożeniu wybranej lub wybranych zasad *Zero Waste*,
- stosować każdą, najpierw w niewielkim stopniu, by z czasem ją zwiększać,
- traktować wszystkie zasady *Zero Waste* jako wizję, którą się stopniowo urzeczywistnia.

Dzięki temu, krok po kroku, od podejścia *Less Waste* można przechodzić do *Zero Waste*, choć z pewnością zajmie to sporo czasu.

W rodzimej literaturze i Internecie natomiast obydwa z pojęć są najczęściej odnoszone do czynności z życia codziennego. Z rzadka są ukierunkowane na przedszkola, szkoły, placówki oświatowe czy doskonalenia nauczycieli. Jeśli już – ograniczają się do prezentacji tych podejść na stronach WWW lub organizowania konkursów plastycznych na temat redukcji śmieci. Tymczasem te instytucje są dobrym miejscem do promowania proekologicznych zachowań w znacznie szerszym zakresie.

Każda ma inne możliwości, więc z pewnością zrobi to inaczej. Wszystkie mogą być wzorem dla innych.

W anglojęzycznym Internecie najwięcej informacji na temat obydwu podejść można znaleźć **w odniesieniu do szkoły**.³ Redukcja odpadów dotyczy następujących rzeczy:

- papieru używanego w celach dydaktycznych i biurowych,
- przyborów szkolnych,
- materiałów dekoracyjnych,
- pojemników na płyny i opakowań na szkolne śniadania,
- produktów żywnościowych zużywanych do przygotowania posiłków i resztek, pozostałych po ich spożyciu,
- środków czystości i higieny,
- mebli,
- urządzeń elektrycznych i elektro-nicznych,
- sprzętów i ubiorów sportowych,
- mundurków.⁴

Wyliczenie pokazuje duże możliwości ograniczenia odpadów w szkole.

Nakłanianie do modyfikacji zachowań często wywołuje opór wobec zmiany. Aby nauczyć się nowych sposobów myślenia i działania, trzeba się najpierw oduczyć dotychczasowych. Wymaga to wysiłku. Czy warto się na niego zdobyć? Pomocne w podjęciu decyzji mogą okazać się wybrane liczby obrazujące ważność zagadnienia.

W 2021 r. zebranych zostało 13,7 mln ton odpadów komunalnych (wzrost o 4,2% w porównaniu z 2020 r.). Na jednego mieszkańca przypadało średnio 358 kg zebranych odpadów komunalnych, co oznacza wzrost o 16 kg w porównaniu z rokiem poprzednim. Z gospodarstw domowych odebrano 11,7 mln ton odpadów, co stanowiło 85,8% wszystkich wytworzonych odpadów komunalnych.⁵ To prawie jeden kilogram na osobę dziennie. A to nie wszystko. Do pełnego obrazu gospodarki odpadami w naszym kraju trzeba jeszcze dodać te wytwarzane przez przemysł.

3 D. Elsner: *Szkoła „Zero Waste”*. „Dyrektor Szkoły” 2019/11; tej samej autorki *Szkolna praktyka „Less Waste”*. „Dyrektor Szkoły” 2022/9.

4 S. Ann: *How to Reduce Waste at Schools*. <https://www.paulsrubbish.com.au/how-to-reduce-waste-at-schools/> [Dostęp: 29.12.2022].

5 GUS. *Ochrona środowiska w 2021 r. Informacje sygnalne*. 30 czerwca 2022 r. file:///C:/Users/Asus/Downloads/ochrona_srodowiska_w_2021_r.pdf [Dostęp: 30.06.2022].

Równie zatrważające dane dotyczą marnotrawstwa żywności w Polsce. W 2021 r. było to około 5 mln ton, z czego 60% przypadało na gospodarstwa domowe. Badacze wyliczyli, że wraz z jedzeniem czteroosobowa rodzina wyrzuca 2,5 – 3 tys. zł rocznie. (...) W koszach najczęściej lądują: pieczywo (23,7), wędliny (12,8%), owoce (12,65).⁶

Najgorzej jest z plastikiem, który trafia do rzek, a następnie do mórz i oceanów. Większość plastiku swobodnie dryfuje, rozpada się na mniejsze kawałki, które za sprawą wiatru i prądów trafiają do oceanu. Tam odpady kumulują się, tworząc obszary o większym zagęszczeniu plastiku, zwane wyspami lub plamami śmieci. Największą z nich jest Wielka Pacyficzna Plama Śmieci, która zawiera miliardy kawałków plastiku unoszące się na ciągle rosnącym obszarze o powierzchni ponad trzykrotnie większej od Francji.⁷ A to tylko jeden z przykładów. Takich wysp śmieci jest więcej w różnych miejscach globu, niekoniecznie na morzach i oceanach.

Smutną ciekawostką jest informacja na temat ubrań. Każdego roku do portu Iquique w Chile przybywa około 59 tys. ton odzieży wyprodukowanej w Chinach lub Bangladeszu, której nie udało się sprzedać w Europie, Azji czy USA. Góra porzuconych ubrań, w tym świątecznych swetrów czy butów narciarskich, ląduje ostatecznie w najbardziej suchym miejscu świata, chilijskiej pustyni Atakama, która jest dziś największym, globalnym wysypiskiem *fast fashion*.⁸

Niebawem przypadają dwie daty, które są znakomitą okazją do zainicjowania działań na rzecz zmniejszenia ilości odpadów, a mianowicie: **Dzień Ziemi (20 kwietnia)** i **Dzień bez Śmiecenia (11 maja)**. Hasłem przewodnim zaplanowanych przedsięwzięć może być słynne powiedzenie Marshalla McLuhana: *Nie ma pasażerów na statku Ziemia, wszyscy jesteśmy załogą*, zwracającą uwagę na odpo-

wiedzialność każdego z nas za dobrostan naszej planety.

dr Danuta Elsner

PRAKTYKA

Edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne

W odniesieniu do wymienionych w wstępie 5 obszarów koncepcji *Zero i Less Waste* w placówkach oświatowych podejmowane są różne działania. Poniżej kilka z nich.

➔ Zasada 1. Odmawiaj i ograniczaj

W świecie konsumpcjonizmu wyrzucenie się tego, co nowe i atrakcyjne jest nie lada wyzwaniem. Jest to szczególnie trudne dla dziecka – egocentrycznej istoty (to cecha rozwojowa, a nie ocena), pełnej chęci (nie mylić z potrzebą), dodatkowo stymulowanej przez świat dorosłych reklamą. W gromadzonych na skalę masową przedmiotach upatrujemy środka do zaspokojenia naszych ukrytych, często nieświadomych potrzeb (przynależności, akceptacji, uznania itp.) i to niezależnie od wieku.

Panaceum na te trendy można poszukiwać w wielu źródłach i aktywnościach. Najważniejszym jest jednak przekonanie samego siebie do porzucenia złowrogich dla planety mechanizmów poprzez uzyskanie odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego wciąż czuję nieposkromioną chęć do otaczania się wieloma nowymi przedmiotami?*

Jako pasjonatka literatury zachęcam do lektury (oczywiście z najmłodszymi) książek poruszających tematykę konsumpcjonizmu. Przykładem są *Wieloryb, który chciał więcej*, *Wiewiórki, które nie chciały się dzielić* (Bright Rachel, Field Jim), *Za dużo marchewek* (Hudson Katy) czy *Kotek Mamrotek i regulator chęci* autorstwa Małgorzaty Węgrzeckiej. Główny bohater ostatniego z wyróżnionych opowiadań przekonuje nas, że nie moż-

na kochać wszystkich swoich przydasiów skoro nie jesteśmy w stanie ich zliczyć, a co dopiero zapamiętać. Ponadto dostarcza w zabawny sposób kilku wskazówek dotyczących regulowania naszych chęci i zmniejszenia posiadanych zasobów zabawek (dzielenie się z innymi). *Odmawiaj* odnosi się również do relacji dorosły – dziecko. W aspekcie wychowawczym należy przekonać rodziców, że kolejny zakup nie świadczy o ich miłości, a często wręcz zabiera wspólny czas, czyli to, na czym dziecku zależy najbardziej.

➔ Zasada 2. Użyj ponownie

Dziecko ma dar dostrzegania piękna. Obserwacja, jak za pomocą pracy naszych rąk zmienia się szara rzeczywistość, może wprowadzić w zachwyt. Pokazywanie dzieciom rzemiosła, takiego jak praca zegarmistrza czy szewca, obserwacja drobnych prac konserwatorskich to wskazówka zachęcająca do wydłużenia użytkowania wielu przedmiotów codziennego użytku.

➔ Zasada 3. Przetwarzaj

Dzieci to istoty kreatywne, mające miliony pomysłów. Ich umysły są plastyczne i nie postrzegają jeszcze świata szablonowo. To wszystko sprawia, że zajęcia językowe w przedszkolu czy w szkole dotyczące wielu zastosowań zgromadzonych przedmiotów rodzą burzę pomysłów, jak przetwarzać to, co znajduje się wokół nas. Nie zawsze liczy się efekt końcowy (piękne prace plastyczne, techniczne powstałe z recyklingu), równie ważny (jak nie ważniejszy) jest proces tworzenia. W przedszkolu mogę w tym zakresie polecić organizację *Dni kreatywnej zabawy*. To czas spędzony na kombinowaniu, konstruowaniu i komponowaniu. Zgromadzenie na pozór nikomu już niepotrzebnych przedmiotów powoduje, że dzieci bez wskazówek, a jedynie przy niewielkiej pomocy nauczyciela zestawiają, łączą, często opracowują gry, zabawki – słowem otwierają nas na swoją

6 A. Kamińska: *Marnotrawstwo żywności w Polsce. 2021. Ile ton żywności marnują Polacy*. Najnowsze dane. <https://dziennikbaltycki.pl/marnowanie-zywnosci-w-polsce-2021-ile-ton-zywnosci-marnuja-polacy-najnowsze-dane/ar/c3-15918947> [Dostęp: 29.12.2022].

7 *Plastik w morzach i oceanach*. <https://odpady.katowice.eu/plastik-w-morzach-i-oceanach/> [Dostęp: 29.12.2020].

8 *Największe na świecie wysypisko ubrań fast fashion pokazuje skalę nadprodukcji odzieży* <https://www.ofeminin.pl/eko/tak-wyglada-najwieksze-na-swiecie-wysypisko-ubran-fast-fashion-zdjecia/jnf3lz2> [Dostęp: 29.12.2022].

kreatywność. Wielokrotnie włączałam je później do swojego zestawu pomocy dydaktycznych.

➤ Zasada 4. Kompostuj

Przestrzeń zielona wspomaga proces nauki. Wymaga od nas nie tylko systematyczności, ale i działań zgodnych z przyrodą. Założenie w okolicy przedszkola czy szkoły ogrodów lub zwykłych donic z roślinnością pozwoli na odkrycie naszej więzi z naturą. Każdy z nas lubi widzieć cel podejmowanych aktywności. Jest to łatwe, gdy wykonujemy prace ogrodnicze. Wzrastająca roślinność daje nam satysfakcję. Dostrzegamy, że każdy jej element wtapia się w *krąg życia*.

Wioleta Mueller-Konieczny

Edukacja wczesnoszkolna

➤ Zasada 1. Odmawiaj

Ken Robinson⁹ powiedział kiedyś, że jeżeli ktoś nie wierzy w zmiany klimatyczne – powinien częściej wychodzić z domu. Swe stwierdzenie odniósł nie tyle do kurczenia się zasobów naturalnych, ile do kryzysu związanego z kurczeniem się zasobów ... LUDZKICH, tzn. pasji, która – dzięki energii – stanowi podstawę do działania. Trudno nie zgodzić się z tą tezą. Młode pokolenie zostało odcięte od kontaktu z naturą, ponieważ współczesna cywilizacja konsumpcji oferuje mu to wszystko, czego (w jego mniemaniu) potrzebuje, by zaspokoić swe hedonistyczne zapędy, tzn. nieograniczony dostęp do dóbr i braku umiaru – bez wychodzenia z domu. Człowiek nie ma czasu być, gdyż nieustannie jest zajęty tym, by *mieć*. Jak zatem należy postępować z młodym człowiekiem, by nauczyć go rezygnować z chęci posiadania? Należy przede wszystkim pokazać mu, że jest się częścią przyrody i funkcjonuje się na zasadzie wzajemnych zależności – to, że oddychamy zawdzięczamy nie tylko naszym płucm. Należy zatem umożliwić dzieciom podpatrywanie tajemnic przyrody poprzez wytyżanie zmysłów i zdolności odczuwania.

Co może, a wręcz powinien zrobić nauczyciel? Może – niczym rolnik – przygotować grunt dla prawidłowego rozwoju dziecka zawierający:

- **opracowane zasady** robienia zakupów – sporządzenie listy niezbędnych produktów, wzięcie odliczonej gotówki zamiast karty, niekupowanie pod wpływem emocji lub chwili;
- **własny przykład** – asertywna postawa wobec nowinek technologicznych, pomoc w organizowaniu czasu wolnego oraz znalezienia przestrzeni wolnej od lokowania (reklamowania) produktów (biblioteka, czytelnia, zabawy u kolegi lub koleżanki);
- **wiedzę z zakresu etyki**, zgodnie z którą nie można zaspokajać własnych potrzeb kosztem innych;
- **edukację konsumencką** polegającą na pomocy dziecku w odnalezieniu się w sytuacji nadmiaru oferowanych produktów (umiejętność dokonywania wyboru, nieulegania presji producentów);
- **ukazanie skutków** produkcji zbyt dużej ilości towarów (praca dzieci, powódź, susze, głód, brak lub ograniczenia w dostawie energii elektrycznej).

➤ Zasada 2. Ograniczaj

Przykładowe działania:

- minimalizm¹⁰ i porządek na ławce (biurku);
- w piórniku (plecaku) tylko to, co niezbędne – a nie kilka wersji tego samego przedmiotu;
- przybory plastyczne zużywane do końca – zamiast kupowania kolejnych bardziej *trendy*;
- jedna para obuwia zmiennego (do chodzenia w szkole, jak i na zajęcia wychowania fizycznego);
- powrót np. do woreczków czystości, by ograniczyć zużycie ręczników papierowych, mydła w płynie.

➤ Zasada 3. Użyj ponownie

Przykładowe działania:

- korzystanie podczas uroczystości (wy-

darzeń) klasowych z opakowań szklanych (filiżanki, talerzyki);

- żywność (śniadania szkolne) w opakowaniach szklanych lub papierowych (wielokrotnego użytku) – a nie plastikowych (zminimalizowanie kontaktu z plastikiem, by nie osadzał się w organizmie dziecka);
- butelki z filtrem – a nie jednorazowe (plastikowe).

➤ Zasada 4. Przetwarzaj

Przykładowe działania:

- instrumenty perkusyjne wykonane z aluminiowych puszek po napojach;
- wazon (zdobiony, oklejane, malowane); oazy przyrodnicze (warstwy lasu; warstwy ziemi; las; uprawa roślin); słoiki (butelki) spokoju (woda + gliceryna + brokat = potrząśnięcie słoikiem i obserwowanie spadających drobinek w celu ćwiczenia uważności) – wykonane ze szklanych, zużytych opakowań;
- meble, regały służące niegdyś do przechowywania, wykorzystywane np. jako klasowe witryny kukiełkowe;
- drzwiczki z mebli, które mogą stać się okiennicami podczas przedstawienia teatralnego.

dr Karina Stępkowska

Edukacja kulturalna

Sztuka i kultura powinny być obecne na każdym etapie edukacyjnym. Obcowanie z nimi zmienia człowieka, wpływa na jego wrażliwość, percypowanie otaczającej rzeczywistości, kreatywne myślenie, buduje poczucie estetyki. Te ich przejawy, które odbiorca zobaczy, których dotknie, powącha, usłyszy, zadziała w ich obszarze, zostawi swój ślad – zapamięta lepiej. Ideą przewodnią ruchów *Zero Waste* i *Less Waste* jest poprawa stanu naszej planety. Lub – co najmniej – zatrzymanie postępującej degradacji jej zasobów. James Lovelock, niezależny naukowiec widzący naszą planetę jako samoregulujący się system, w swojej książce pt.: *We Belong to Gaia* ostrzega nas, że nie jesteśmy

9 K. Robinson: *Kreatywne szkoły*. Kraków 2015.

10 W znaczeniu pozbycia się nadmiaru przedmiotów w miejscu przebywania.

uprawnieni do wykorzystywania naszej niezwykłej planety i ostrzega nas, że Ziemia potrafi zawalczyć o swoje.¹¹ Jak mawia Greta Thunberg w swoich gorliwych przemówieniach: *Nikt nie jest zbyt mały, aby coś zmienić.*¹² Zatem zacznijmy od najmłodszych, w najłatwiejszy z możliwych sposobów. Działanie!

Zanim zaczniemy działać, musimy sobie uświadomić, że to, co dla starszych pokoleń było oczywiste – nie zawsze takie jest dla młodszych. Wychowani w deficycie estetycznych przedmiotów (*po-kolenie X*) i obfitości dostępnych towarów (*millenials*) musimy znaleźć złoty środek. Całkiem na miejscu jest nauczanie młodych użytkowników pracowni plastycznej poszanowania dla materiałów i narzędzi. Odpowiedniego ich czyszczenia, składowania i używania. Zachęcenie się mnogością asortymentu plastycznego prowadzi niejednokrotnie do nadmiernego konsumpcjonizmu. Pojawia się chęć posiadania czegoś, co nie idzie w parze z wiedzą, jak tego używać.

Jak przygotować wyposażenie pracowni plastycznej w duchu *Less Waste* lub *Zero Waste*?

Jakość przede wszystkim. Zwróćmy uwagę na fakt, że kiedy kupimy (my lub rodzice naszych podopiecznych) kredki nieznanego producenta, z dużym prawdopodobieństwem nie zostaną one wykorzystane. Masowa produkcja wątpliwej jakości materiałów plastycznych sprawia, że na rynku dostępnych jest wiele artykułów, których jakość pozostawia wiele do życzenia. Niejednokrotnie widzimy, że ślad kredki ołówkowej czy świecowej nie jest intensywny. Kolory są blade, a twardość grafitu zostawia rysę zamiast koloru na podłożu. To frustruje również użytkowników. Zniechęca do pokrywania większych przestrzeni kolorem, niecierpliwi ich. Sami jesteśmy niezadowoleni, kiedy farba temperowa okazuje się transparentną lub ciągliwą substancją, nie mającą wiele wspólnego z nazwą. Zdecydo-

wanie lepiej kupować produkty znanych, wypróbowanych marek, gdyż jakość daje nam gwarancję, że wykorzystamy zakup do końca.

Pomyśl, zanim się zniszczy. Materiały plastyczne często osiągają dziś zawrotne ceny. Naszym zadaniem jest nauczyć dzieci korzystać mądrze i dbać o to, czym pracujemy. Zatrószmy się o porządek na półkach, przejrzyste pojemniki. Od razu wyłapiemy niezakreślony klej, nieprzykrytą wieczkiem farbę czy brudny pędzel (uczulamy dzieci na odkładanie umytych pędzli włosiem do góry w pojemnikach). Unikniemy zniszczenia narzędzi – a tym samym wyrzucenia i kupienia nowych.

Poznaj, zanim użyjesz. Nauczmy młodych artystów posługiwać się właściwie narzędziami. Niezwykle istotny jest sposób, w jaki dzieci pracują pędzlem (nacisk, kierunek pociągnięcia, odpowiednie włosie), po jakich powierzchniach rysują pisakami (polecam papier kredowy – odwrotne strony nieaktualnych plakatów, kalendarzy), jakiego kleju i w jakiej ilości używają do papieru (wystarczy klej biurowy, popularnego *magika* używamy do sklejanía materiałów cięższego kalibru, zawsze nakładając pędzlem lub wykałaczka). Każde narzędzie i materiał wymaga chociaż krótkiej instrukcji obsługi, przekazywanej przed zajęciami.

Zbiórki. Nigdy nie wiemy, co zbierzemy – brzmi absurdalnie, ale daje ogromne pole do popisu wyobraźni. Rodzice naszych dzieci pracują w przeróżnych miejscach. Od pań krawcowych możemy otrzymać puste szpulki po niciach w kształcie stożków, które są idealne do tworzenia choinek, nieaktualne próbki tkanin od producenta foteli stworzą bajecznie kolorowe kolaże, płyty CD z przedawnionymi programami księgowymi mogą się stać podkładkami pod kubki. Torebki papierowe po saszetkach z herbaty nadają się doskonale do wykorzystania w technice zwanej *iris folding*.

Bywają rzeczy, z których nie bardzo wiemy co zrobić, zalegają w szafkach i wzbudzają poczucie winy. Szkoda wyrzucić, prawda? Zatem kilka przykładów prostych rozwiązań. Weźmy na tapet farby plakatowe, a dokładniej ich wysuszone resztki. Możemy je wykorzystać sami tworząc tęczowe odcienie. Wystarczy, że te same kolory (lub podobne) przełożymy do szklanego słoika i zalejemy letnią wodą tak, aby przykryła wszystkie kawałki farb. Po kilku dniach miksturę wystarczy wymieszać – i nowa farba jest gotowa.

Z kolei końcówki kredek pastelowych, których nie da się swobodnie utrzymać w dłoni, możemy wykorzystać do stworzenia termicznej kompozycji abstrakcyjnej. Kredki obieramy z papieru, jeśli są na tyle duże, że dadzą się zetrzeć na tarce – rozdrabniamy je w ten sposób nad kartką papieru. Palcem możemy przesuwając okruszki kredek, tworząc zadowalający nas kształt. Jeśli kawałki kredek są zbyt małe – układamy je po prostu na kartce. Całość przykrywamy kolejną kartką papieru, obydwie kartki ostrożnie wkładamy pomiędzy gazetę i całość prasujemy dobrze rozgrzanym żelazkiem.

Jeśli jednak chcemy całkowicie pójść w kierunku *Zero Waste*, sięgnijmy do *land artu*. Stwórzmy błotne farby. Zabierzmy dzieci na wycieczkę do parku, lasu, na łąkę. Niech zbiorą próbki ziemi, pyłu, piasku, błota. Każde miejsce ma swój odcień. W pracowni dodajmy do tego nieco wody, kleju do tapet i można tworzyć.

Mihály Csíkszentmihályi przekazuje w swojej książce pt.: *Przepływ*, że to motywacja w głównej mierze decyduje o sukcesie.¹³ Z kolei zachwyt i entuzjazm sprawiają, że uczymy się w ekspresowym tempie.¹⁴ Jeśli chcemy odnieść sukces w powstrzymaniu degradacji naszej planety, zmotywujmy do tego najmłodszych, a wtedy możemy powierzyć im przyszłość. Zróbmy to szybko, czyli wzbudzając w dzieciach zachwyt i entuzjazm!

Eliza Flaszewska

11 J. Lovelock: *We Belong to Gaia*. Penguin Books UK, 2006.

12 G. Thunberg: *No One is Too Small to Make a Difference*. Penguin Books UK, 2021.

13 M. Csíkszentmihályi: *Przepływ*. Przeł. M. Wajda-Kacmajor. Wrocław 2005.

14 M. Hawranek: *Szkoły, do których chce się chodzić są bliżej niż myślisz!* Kraków 2021

Pedagogika specjalna Marii Grzegorzewskiej



— dr Gabriela Kowalska —

Adiunkt w WSBINOZ w Rybniku, autorka około 50 publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, prezes ogólnopolskiego stowarzyszenia Serdeczni, przewodnicząca powiatowej społecznej rady do spraw osób niepełnosprawnych, radna Sejmiku Osób Niepełnosprawnych Województwa Śląskiego.

W Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach w grudniu 2022 r. odbyła się konferencja pt.: *Koncepcje pedagogiczne Marii Grzegorzewskiej inspiracją do pracy dydaktyczno-wychowawczej w dobie edukacji włączającej.*

Konferencja wpisała się w obchody roku Marii Grzegorzewskiej, ogłoszonego Uchwałą Sejmiku RP z okazji jubileuszu stulecia Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Poniższe artykuły są zapisem wystąpień prelegentek podczas tej konferencji.

Organizatorka konferencji
Marianna Kłyk, RODN „WOM” w Katowicach

» Pedagogikę specjalną charakteryzuje specjalny cel – rewalidacja społeczna dzieci upośledzonych, chorych, niedostosowanych społecznie lub w inny sposób odchylonych od normy¹.

Jak pisała Maria Grzegorzewska²: *Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego*

wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo.

Nauczyciel, pedagog specjalny musi być człowiekiem odpowiedzialnym za ucznia z niepełnosprawnością, za wyniki swojej pracy rewalidacyjnej, za kontakty z rodziną dziecka oraz z innymi specjalistami. Jednocześnie powinien być człowiekiem skromnym, podchodzącym pokornie do realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych. Pedagog specjalny często musi długo czekać na efekty swojej pracy, powinien więc być optymistą i podczas pracy pamiętać o holistycznym podejściu do ucznia. Powinien dobrze znać samego siebie – dopiero wtedy może kształtować ucznia i wspierać jego rozwój.

Praca pedagoga specjalnego potrafi być trudna, dlatego trzeba być przygotowanym na porażki i niepowodzenia. Ale dostarcza także wiele radości i satysfakcji. Rozwija nie tylko uczniów, ale i nauczyciela.

Chcąc dokonać refleksji nad działalnością Marii Grzegorzewskiej, nie można pominąć jej życiorysu. Warto ponadto zwrócić uwagę na dewizę, która jej przyświecała: *Każdy ma prawo do szczęścia i swojego miejsca w społeczeństwie.*

Maria Grzegorzewska urodziła się w 1887 r. we wsi Wołuczka koło Rawy Mazowieckiej, jako najmłodsze z sześciorga

1 M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Skrypt wykładów. PIPS, Warszawa 1968, s. 3.

2 M. Grzegorzewska: *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl III. PZWS, Warszawa 1961.

dzieci w rodzinie Felicji i Adolfa. Mając dwanaście lat wyjechała kształcić się do Warszawy. Uczestnictwo w działaniach podziemnej młodzieży socjalistycznej i kształcenie robotników zwróciło na nią uwagę policji carskiej, zmuszając do ucieczki na Litwę.

W 1909 r. Grzegorzewska rozpoczęła studia na Uniwersytecie Jagiellońskim. Dwa lata intensywnie uczyła się i pracowała w Krakowie, ale brak odpowiedniego odżywiania i snu odbił się na jej zdrowiu. Później poznała Władysława Heinricha, który opowiedział jej o pracach jej rodaczki Józefy Joteyko w Belgii. W 1913 r. Grzegorzewska rozpoczęła studia na Międzynarodowym Wydziale Pedagogicznym w Brukseli u Joteyki. Poznała tam wybitnych uczonych i naukowców. Zajmowała się badaniem rozwoju estetycznego dzieci w szkołach publicznych w Brukseli. Następnie na Uniwersytecie w Paryżu obroniła doktorat poświęcony kształtowaniu się poczuciu estetyki u młodych ludzi. A w 1918 r. wraz z Joteyko założyła w Paryżu Polską Ligę Nauczania.

W maju 1919 r. Grzegorzewska i Joteyko wróciły do Polski. W ciągu kilku miesięcy Maria znalazła pracę jako asystentka w Ministerstwie Wyznań i Oświecenia Publicznego. Pomogła wtedy Joteyko znaleźć pracę.

Był to także czas, gdy Maria Grzegorzewska prowadziła badania integracji społecznej i rozwoju społeczno-zawodowego dzieci przewlekle chorych, niepełnosprawnych lub niedostosowanych społecznie. Jednak kolejna wojna światowa zmusiła ją do prowadzenia swojej działalności w konspiracji.

Ważnym momentem w życiorysie Marii Grzegorzewskiej jest rok 1922. Założyła wtedy Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Wśród pierwszych wykładowców instytutu znaleźli się wybitni naukowcy, lekarze, psychiatrzy, neurologi: Józefa Joteyko, Tytus Benni, Janusz Korczak, Władysław Sterling, Michał Wawrzynowski, Witold Łuniewski,

Jan Bogdanowicz, czy Halina Jankowska.

Dwa lata później założyła czasopismo naukowe „Szkoła Specjalna”, które funkcjonuje do dziś. W centrum uwagi są tu poza kwestiami pedagogiki specjalnej także kwestie funkcjonowania, kształcenia i wspierania dorosłych osób z niepełnosprawnościami oraz z niedostosowaniem społecznym. Procesy rehabilitacji, resocjalizacji, rewalidacji i terapii są analizowane w kontekście zarówno teoretycznym i empirycznym, jak prawnym i metodycznym. Opisywane są także wydarzenia naukowe o zasięgu krajowym i zagranicznym, wymieniane doświadczenia, zwłaszcza z dobrej praktyki pedagogicznej.

Rok 1950 przyniósł kolejne zmiany w Instytucie Pedagogiki Specjalnej – Grzegorzewska wprowadziła studia zaoczne i podyplomowe. A w marcu tego samego roku szkoła została przemianowana na Państwowe Studium Pedagogiki Specjalnej i wprowadzono tam państwowy program.

Grzegorzewska walczyła o ochronę szkolnictwa specjalnego. Przypominała swoim studentom o potrzebie ciągłego doskonalenia się. W jednym z przemówień ostrzegała: *Pamiętajmy, że są i wrogowie tej pracy, którzy czyhają na was w chwilach słabości naszej. Wrogami tymi: zarozumiałość, bierność, rutyna, które niszczą cały urok pracy naszej. Nie bierność, ale postawa poszukująco-badawcza, nie powtarzanie utartych szablonów, ale twórcze poszukiwanie nowych dróg i nie powiedzenie „ja już wiem wszystko”, ale ciągłe kształcenie się przyniesie nam dobre wyniki.* Ona sama zasady te wcielała w życie i mimo poważnych kłopotów zdrowotnych do końca była prawdziwym tytanem pracy. Grzegorzewska zmarła na zawał serca 7 maja 1967 r. Została pochowana na Powązkach w Alei Zasłużonych.

2 kwietnia 1976 r. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, na mocy zarządzenia Rady Ministrów, został przekształcony w Wyższą Szko-

łę Pedagogiki Specjalnej (WSPS), a 7 czerwca 2000 r., w trybie ustawy polskiego parlamentu – w Akademię Pedagogiki Specjalnej (APS), którym patronowała i patronuje nadal Maria Grzegorzewska.

Maria Grzegorzewska stworzyła podwaliny pedagogiki specjalnej. Uważała, że teorię powinno się łączyć z praktyką.

Stworzyła metodę *ośrodka pracy*, wyznaczyła i określiła skrupulatnie zakres terminów: pedagogika specjalna oraz rewalidacja.

Ośrodki pracy to metoda nauczania całościowego.³ Jej idea opiera się na założeniu, że postrzeganie i rozumowanie dziecka ma początkowo charakter globalny.

Dlatego najbardziej odpowiednią strategią dydaktyczną jest umożliwienie młodszemu dziecku poznawania świata w sposób wielostronny. Służy temu grupowanie treści nauczania w zwarte całości, kręgi tematyczne. Zgodnie z założeniami nauczania całościowego, metoda ośrodków pracy niweluje podział materiału nauczania na przedmioty i lekcje. Nie oznacza to jednak, że dzieci nie zdobywają wiedzy i umiejętności przynależnych do poszczególnych przedmiotów szkolnych. Uczniowie zgłębiają treści z zakresu różnych dziedzin. Stanowią one jednak jedną, logicznie powiązaną z omawianym zagadnieniem całość.

Maria Grzegorzewska w procesie wychowania dostrzegała wielką rolę nauczyciela. Wydała wiele publikacji na ten temat: *Psychologia niewidomych*, *Pedagogika lecznicza. Skrypt wykładów*, *Głuchociemni*, *Psychologia niewidomych*, *Analiza zjawiska kompensacji u głuchych i niewidomych*, a także *Listy do młodego nauczyciela*.

W pierwszym tomie *Listów do młodego nauczyciela* (całość pracy zawierała 24 listy, wydane w 3 tomach w latach 1947 – 1961) przedstawiła swoje przemyślenia na temat relacji nauczycieli ze studen-

3 Więcej na ten temat w kolejnym artykule w tym numerze „Forum Nauczycieli”.

tami i wpływu, jaki edukatorzy mają na rozwój uczniów: *Posyłam te listy do Ciebie, Koleżanko, i do Ciebie, Kolego, z gorącym życzeniem, abyście w swojej pracy znaleźli radość tworzenia i spokój dobrze spełnionej służby społecznej. (...) Gdziekolwiek jesteś obecnie, Kolego, i jakkolwiek rozwija Ci się nowa praca, którą wybrałeś, jesteś mi bliski, interesujesz mnie, chciałabym Ci pomóc w Twej pracy, więcej – chciałabym, żebyś w niej pomimo trudności i przeszkód, jakie zapewne przełamywać musisz, znalazł radość życia a może nawet jego szczęście.*

Tworząc pedagogikę specjalną w Polsce, dokonała podziału osób niepełnosprawnych na: upośledzonych umysłowo, głuchych, niewidomych, społecznie niedostosowanych, kalekich w zakresie narządów ruchu i postawy oraz przewlekłych chorych.

W trakcie swojej pracy postulowała także, żeby realizowanie zadań, które niesie w sobie cała praca rewalidacyjna, było oparte na kilku wytycznych, czyli na:

- poznaniu każdej osoby, jej historii życia i warunków, w których się rozwijała, poznaniu stopnia upośledzenia

i jego przyczyn,

- rozeznaniu się w potrzebach, które są zahamowane przez upośledzenie,
- rozpoznaniu, jaki wpływ ma środowisko na daną jednostkę,
- dostosowaniu pracy do możliwości podopiecznych,
- stosowaniu metod kompensacyjnych, korygujących, a także usprawniających,
- dokonaniu selekcji metod pracy w odniesieniu do konkretnych grup⁴.

Dewizą życiową Grzegorzewskiej były słowa Korczaka: *Nie ma kaleki, jest człowiek. Mówiła: myślę, jakby każdemu z Was w czymkolwiek pomóc. Chciałoby się każdego zobaczyć, z każdym o jego troskach pomówić, spróbować poradzić, porozmawiać z najlepszą wolą służenia sprawie i jemu. To jednak jest niemożliwe. Próbuje więc pisać listy do wszystkich i do każdego z osobna.*⁵

Analizując przebieg życia Grzegorzewskiej, trudno nie dostrzec, jak ściśle jej praca naukowa i zawodowa spletała się z działalnością społeczną. Grzegorzewska była przede wszyst-

kim społecznikiem. A to swoje społeczne powołanie realizowała niemal zawsze i wszędzie.⁶

Konstrukcja ogólnej koncepcji pedagogiki specjalnej według Marii Grzegorzewskiej wynikała z braku wsparcia ze strony psychologii. Grzegorzewska swoją wizję pedagogiki specjalnej przeniosła na prowadzony przez siebie przedmiot. W jego strukturę wpisane było zbieranie wszystkich uzyskanych przez studentów wiadomości z różnych dyscyplin i kryształowanie ich w kształt zastosowań praktyczno-metodycznych. Te następnie poddawano ocenie i opracowaniu przez metodyków w obranych przez studentów działach pedagogiki specjalnej.

Podsumowując, Maria Grzegorzewska jako naukowiec i praktyk z wizją została określona słowami: *Rozwijając przez 40 lat swoją pracę naukową i pedagogiczną wybiegała daleko poza systemy realizowane za granicą i utorowała pedagogice specjalnej drogę do poglądów dziś aktualnych w nauce.*

Bibliografia

1. Gasik W.: *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce przed 1939 r.* WSiP, Warszawa 1991.
2. Grzegorzewska M.: *Listy do młodego nauczyciela.* Cykl I. PZWS, Warszawa 1959.
3. Grzegorzewska M. (J.): *Pedagogika Specjalna: Zeszyty z wykładów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej.* PIPS, Warszawa 1960.
4. Grzegorzewska M.: *Listy do młodego nauczyciela.* Cykl III. PZWS, Warszawa 1961.
5. Grzegorzewska M.: *Wybór pism.* PWN, Warszawa 1964.
6. Grzegorzewska M.: *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów.* PIPS, Warszawa 1968.
7. Kirejczyk K.: *Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej.* W: *Maria Grzegorzewska: Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 135 – 144). Red. J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.



Redakcja kwartalnika RODN „WOM” w Katowicach „Forum Nauczycieli” zaprasza do współpracy twórczych nauczycieli i dyrektorów.

Propozycje artykułów możecie Państwo przysłać pocztą elektroniczną pod adresem: **forumnauczycieli@gmail.com**. Materiały do kolejnego numeru przyjmujemy **do 22 kwietnia 2023 r.**



PRZYPOMINAMY!

Zgodnie z przepisem § 7 ust. 1. Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1914): Zakres wymagań dotyczących realizowania zadań lub podejmowania działań na rzecz oświaty oraz ich efektów, których spełnianie jest sprawdzane przez komisję kwalifikacyjną w postępowaniu kwalifikacyjnym na stopień nauczyciela dyplomowanego, o których mowa w art. 9b ust. 1a pkt 4 ustawy, obejmuje:

4) realizowanie co najmniej jednego z następujących zadań: [...]

c) **opracowanie podręcznika lub autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji**

4 M. Grzegorzewska: *Listy do młodego nauczyciela.* Cykl I. PZWS, Warszawa 1959.

5 M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów.* PIPS, Warszawa 1968.

6 K. Kirejczyk: *Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej.* W: *Maria Grzegorzewska: Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 135 – 144). Red. J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.

Metoda ośrodków pracy dawniej i dziś



— Jadwiga Gluźniewicz —

Pedagog specjalny, nauczycielka SOSW w Będzinie i WSB w Chorzowie

» Opracowanie przez Marię Grzegorzewską metody ośrodków pracy związane było z jej pobytem w 1913 r. w Brukseli. Uczyła się wtedy w Międzynarodowym Fakultecie Pedagogicznym. W czasie pobytu w Brukseli poznała J. Joteyko i belgijskiego lekarza i pedagoga O. Decroly'ego. Zainteresowała się opracowaną przez Owideusza Decroly'ego metodą ośrodków zainteresowań. W 1922 r. metoda ta została wprowadzona do wszystkich szkół elementarnych w Belgii. Pierwszą szkołą dla dzieci upośledzonych umysłowo¹ opartą na swojej metodzie założył Decroly w 1907 r. i była to szkoła *dla życia i przez życie*. Założeniem metody było dostosowanie procesu nauczania do naturalnych potrzeb dziecka w poszczególnych fazach jego rozwoju, a także stwarzanie warunków rozwijających jego aktywność. Zasadniczym zaś celem było *przygotowanie dzieci do życia przez samo życie*². Swoją metodę oparł Decroly na następujących założeniach:

- uwzględnienie w edukacji uczniów ich zainteresowań, co zagwarantuje zaangażowanie i aktywność podopiecznych,
- nauczanie całościowe, nie przedmiotowe.

Zajęcia prowadzone tą metodą przebiegały według następujących etapów: obserwacja, kojarzenie, ekspresja (konkretna i oderwana).

Maria Grzegorzewska przejęła z metody O. Decroly'ego koncentryczny układ treści programowych wokół danego ośrodka. Przyswojenie treści w metodzie ośrodków pracy odbywa się również przez obserwację, kojarzenie i ekspresję. Według Grzegorzewskiej jednak *nie zainteresowania, ale praca dziecka są jej tłem zasadniczym*³. Trzeba u dziecka rozwijać rozumienie zjawisk przyrodniczych i sytuacji społecznych zachodzących w najbliższym środowisku – to pobudza zainteresowania, a nie odwrotnie – jak w metodzie ośrodków zainteresowań. Strukturę zajęć Grzegorzewska poszerzyła o zajęcia wstępne i końcowe. Uważała, że *małe dzieci spostrzegają świat całościowo, przy czym umysłowo upośledzone dłużej niż normalne, dlatego uważa się, że taka organizacja nauczania odpowiada potrzebom i możliwościom tych dzieci*⁴. Zgodnie z tą metodą dziecko powinno: obserwować, badać, porównywać, wyciągać wnioski, wyodrębniać cechy istotne na plan pierwszy. Jak pisała Maria Grzegorzewska: *tą drogą kształcimy wszystkie dyspozycje dzieci i wdramy je do pracy fizycznej i umysłowej jednocześnie*⁵.

Metoda ośrodków pracy wykorzystywana była i jest w szkolnictwie specjalnym, w edukacji uczniów klas I – III oraz niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarko-

¹ Obecnie stosowane nazewnictwo: z niepełnosprawnością intelektualną.

² J. Doroszewska: *Pedagogika specjalna*. Ossolineum, Wrocław 1981.

³ M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. PIPS, Warszawa 1960.

⁴ M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1957.

⁵ M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. PIPS, Warszawa 1968, s. 102 – 103

wanym i znacznym na wszystkich etapach edukacji. Wiedza przekazywana dzieciom w ramach metody dotyczyła bliskich im, często spotykanych i ważnych w życiu osobach i zjawiskach z otoczenia. W krąg włączani byli więc: rodzice, rodzina, dom, zabawki, posiłki, szkoła, koledzy, regulamin postępowania, dzielnica, miasto, sklepy, miejsca pracy, urzędy, zmiany w przyrodzie. Program miał być dostosowany do poziomu rozwoju dziecka. Treści programowe podzielono na ośrodki okresowe, tygodniowe.

System lekcyjny oparto na następujących założeniach:

- jeden dzień stanowi jedną lekcję,
- temat całego dnia nie był podzielony na przedmioty, a techniki szkolne (czytanie, pisanie, liczenie) realizowane były w ramach ogólnego tematu dnia,
- treści były logicznie powiązane – np. dzienny temat *gruszką* stanowił część większego zagadnienia *owoce jesieni*, a to z kolei było częścią głównej tematyki: *jesień*.⁶

W metodzie ośrodków pracy M. Grzegorzewska wyróżnia następujące etapy zajęć dziennych:

- zajęcia wstępne,
- obserwację,
- opracowanie zebranego materiału i usystematyzowanie go (kojarzenie),
- ekspresję,
- zajęcia końcowe.

W okresie międzywojennym i po drugiej wojnie światowej pojawiły się jednak liczne głosy krytykujące metodę ośrodków pracy. Uważano, że nie daje ona usystematyzowanej wiedzy o otaczającym świecie, nie motywuje uczniów do samokształcenia i samowychowania. Ministerstwo Oświaty w

1951 r. wydało zakaz jej stosowania w szkołach specjalnych i zastąpienie jej przedmiotowym nauczaniem. W 1955 r. M. Grzegorzewska opublikowała artykuł w obronie *wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej*, co spowodowało wycofanie przez ministerstwo zakazu stosowania metody ośrodków w pracy szkół specjalnych. Dodatkowo, Kazimierz Kirejczyk wystąpił z obszernie uzasadnioną koncepcją stosowania tej metody w klasach początkowych. Koncepcja została przyjęta i jest do dziś realizowana⁷.

Nawet krytycy metody ośrodków pracy nie mogą zaprzeczyć, że ma ona wiele pozytywnych cech:

- możliwość wszechstronnego i gruntownego poznania, zrozumienia wzajemnych relacji środowiska społecznego i przyrodniczego,
- łączenie pracy fizycznej i umysłowej,
- dominowanie zespołowej formy pracy, podkreślenie piękna pracy w realizowaniu zamierzeń, a przez to kreowanie czynnej postawy wobec życia,
- współpraca a nie rywalizacja – wykonanych prac nie porównuje się do prac innych dzieci, każdy ma prawo rozwoju w swoim tempie,
- budowanie poczucia odpowiedzialności,
- logiczne powiązanie materiału, wszechstronnie poznawanego, z wykorzystaniem wszystkich zachowanych analizatorów,
- możliwość indywidualnego tempa pracy,
- systematyczność i logiczność działań.

Od czasów Grzegorzewskiej wielu autorów wniosło pewne modyfikacje do metody ośrodków pracy.

Według J. Doroszewskiej⁸ ogólny schemat lekcji prowadzonych tą metodą przedstawia się następująco:

- zajęcia wstępne,
- ukazanie celu pracy w danym dniu,
- prace poznawcze,
- ekspresja,
- zajęcia końcowe.

U.Z. Sękowskiej są to⁹:

- zajęcia wstępne,
- obserwacja,
- kojarzenie,
- ekspresję,
- zajęcia końcowe.

A. Mikrut i J. Wyczęsany wymieniają¹⁰:

- zajęcia wstępne,
- obserwację,
- opracowanie zebranego materiału, czyli przeróbka umysłowa,
- ekspresję,
- zajęcia końcowe.

Dzienny ośrodek pracy jest jednostką dydaktyczną czasowo zaplanowaną na trzy, cztery godziny lekcyjne, powiązaną w logiczną całość, ujmującą treści różnych przedmiotów bez podziału na jednostki lekcyjne. Nauczyciel sam reguluje czas trwania zajęć. Powinno się przestrzegać czasu przeznaczanego w jednym tygodniu na poszczególne przedmioty, chociaż można nim dowolnie gospodarować (jeden przedmiot: od 10 minut do godziny).

Zajęcia wstępne nadają zbiorowy rytm życiu klasy i są impulsem do rozpoczęcia sensownie zaplanowanych czynności, wdrażają do obowiązkowości i zdyscyplinowania, rozwijają postawy opiekuńcze i społeczne.¹¹

⁶ Tamże.

⁷ *Myśli pedagogiczne Marii Grzegorzewskiej*. „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej” nr 10. Red. dr hab. K. Plutecka, prof. UP. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2017.

⁸ J. Doroszeńska: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Warszawa 1989, s. 659.

⁹ Z. Sękowska: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. WSPS, Warszawa 1998, s. 246.

¹⁰ A. Mikrut, J. Wyczęsany: *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Wyd. Naukowe AP, Kraków 2000.

¹¹ Tamże.

W ramach tych zajęć następuje:

- powitanie dzieci przez nauczyciela,
- przypomnienie lub ustalenie planu pracy w danym dniu,
- ćwiczenia gimnastyczne przy akompaniamencie muzyki ze śpiewem,
- prace porządkowe, w tym: wyznaczenie dyżurnych, sprawdzenie listy obecności,
- uzupełnienie kalendarza pogody,
- kontrola czystości.

W trakcie **pracy poznawczej** dzieci wspólnie z nauczycielem zbierają i opracowują materiał na temat omawianego zagadnienia poprzez:

- **obserwację dowolną** (całościowe przedanalizyczne ujęcie obserwowanego przedmiotu, zjawiska czy środowiska). W trakcie tego etapu pozwalamy dzieciom zaspokoić ciekawość poprzez zetknięcie się z nowym przedmiotem, czy innym omawianym elementem środowiska;
- **obserwację ukierunkowaną** (wyodrębnienie kolejnych elementów składowych środowiska i nadanie im nazwy);
- **opracowanie zebranego materiału**. W czasie tego etapu uczniowie nazywają charakterystyczne cechy przedmiotu, wyodrębniają cechy istotne, porównują różne przedmioty o tej samej nazwie. Uczą się wyciągania wniosków i rozwiązywania zadań, myślenia (uogólniania, abstrahowania).

Ekspresja służy wyrażaniu w różnych formach przeżyć uczniów oraz utrwaleniu wiedzy omawianej w trakcie pracy poznawczej. Dzielimy ją na konkretną i oderwaną.

W ramach **ekspresji konkretnej** wyróżnia się ekspresję:

- ruchową (mimika, zabawy, inscenizacje),
- plastyczną (rysunki, wydzieranki, wycinanki),

- praktyczną (czynności samoobsługowe, przygotowywanie posiłków, prace hodowlane, konstruowanie, porządkowanie),
- muzyczną (piosenki, ćwiczenia rytmiczne),
- werbalną (okrzyki, wypowiedzi prozą i wierszem, inscenizacje, zabawy tematyczne).

W ramach **ekspresji oderwanej** natomiast dzieci wykonują ćwiczenia w pisaniu, czytaniu, liczeniu.

Ekspresję kończymy oceną wykonanych zadań oraz ogólnym podsumowaniem wiadomości i umiejętności dotyczących poznanych przedmiotów, zjawisk, procesów.

W trakcie **zajęć końcowych** następuje:

- podsumowanie całodzienniej pracy,
- ustalenie tego, co dzieci nowego poznały,
- porównanie osiągnięć z założonym na początku dnia planem,
- uporządkowanie stanowiska pracy,
- załatwienie spraw, które wynikły podczas całego dnia zajęć,
- ustalenie tematu pracy na kolejny dzień i zadań, jakie dzieci mają wykonać w domu, dotyczących danego tematu,
- pożegnanie się.

Metoda ośrodków pracy stosowana jest w szkołach specjalnych do dzisiaj.

W 2019 r. ukazała się publikacja¹² podsumowująca przeprowadzone wśród 80 nauczycieli szkół specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną badania na temat aktualności metody ośrodków pracy.¹³

Z badań tych wynika, że: 50% badanych stosuje metodę systematycznie na wszystkich zajęciach, 39% stosuje ją okazjonalnie, 11% nie stosuje jej w trak-

cie zajęć. Ponadto 78% uważa, że jest to metoda przydatna w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną znaczną i umiarkowaną, 68% ocenia ją pozytywnie, 24% nie ma zdania, 8% ocenia ją negatywnie.

Za najbardziej wartościowe aspekty metody ośrodków pracy badani uważają:

- wielozmysłowe poznanie,
- integrację treści,
- organizację pracy w formie ogniw,
- dostosowanie do specyfiki niepełnosprawności intelektualnej,
- zróżnicowanie form aktywności,
- aktywizowanie uczniów,
- możliwość indywidualizacji pracy z dzieckiem.

Wśród argumentów przemawiających za odejściem od stosowania metody ośrodków pracy nauczyciele wskazywali, że nie jest stosowana zgodnie z założeniami, *współczesny nauczyciel jej nie czuje*, jest przestarzała, szablonowa, nie uwzględnia technologii informatycznych, nie jest funkcjonalna pod względem celów i treści, wymaga modyfikacji.

Zdaniem autorów badań *można dostrzec pewną zauważalną prawidłowość w dokonywanej przez nauczycieli ocenie, wymieniane przez nich słabe strony metody sprowadzają się do tych obszarów jej funkcjonowania, które zależą właśnie od samego nauczyciela, jego wiedzy, umiejętności w zakresie jego wykorzystywania, bądź zasobów tkwiących u podstaw metody ośrodków pracy i stanowiących jej zasadniczy rdzeń*.¹⁴

Autorzy cytowanego artykułu pytali również: *Jakie inne rozwiązania organizacyjne i metodyczne preferują w codziennej pracy ankietowani?* Za grupę metod bardziej korzystnych do stosowania niż omawiana, badani uznali w pierwszym rzędzie szeroko

12 (Nie)nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, A. Mróz, U. Gembara. Zielona Góra 2019.

13 Tamże: J. Wolny, M. Wolny: Metoda ośrodków pracy w opiniach nauczycieli – czas miniony czy teraźniejszość edukacji specjalnej?

14 Tamże, s. 7.

15 Tamże, s. 7–8.

rozumiane metody aktywizujące (18% spośród grupy objętej sondażem), 11% natomiast, jako najlepsze rozwiązanie w swojej pracy zadeklarowało korzystanie z elementów różnych metod, odnosząc się jednak raczej do metod o charakterze terapeutycznym niż dydaktycznym.¹⁵

Podsumowując zatem nasze rozważania na temat opracowanej przez Marię Grzegorzewską metody ośrodków pracy uważam, że jest to metoda, która pomimo upływu czasu jest nadal aktualna i chętnie stosowana przez większość nauczycieli klas młodszych szkoły specjalnej i w całej edukacji dziecka z

znaczłą i głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Pracując nią, nauczyciel rozwija w uczniach zdolność myślenia, przechodząc od wielozmysłowego poznania do rozumienia pojęć i wykorzystania w praktycznym działaniu zdobytej wiedzy.



Warto wiedzieć!

Empatia w pracy nauczyciela

Maria Grzegorzewska uważała, że są dwa typy nauczycieli – *wyzwalający* i *hamujący*. **Nauczyciel wyzwalający działa przez empatię i miłość, a hamujący jest obojętny i niezdolny do głębszych uczuć¹.**

Empatia (gr. *empátheia* – cierpienie) to (1) **empatia emocjonalna** – zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób; (2) **empatia poznawcza** – umiejętność przyjęcia sposobu myślenia, spojrzenia z perspektywy innych osób na rzeczywistość².

Zdolność do empatii jest zależna od funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego oraz od środowiska, w którym człowiek się wychowywał (wzorce zachowań).

Empatia pojawia się (lub nie ma jej) w relacji do konkretnej osoby.

Aby być empatycznym, należy w kontakcie z drugą osobą:

- **chcieć ją zauważyć**, umiejętnie ją **obserwować, uważnie słuchać** nie tylko to, co mówi, ale to, co **komunikuje pozawerbalnie**;
- **rozpoznać oraz zrozumieć** stan drugiej osoby, spróbować przyjąć jej perspektywę, to *bycie w butach tej osoby*.
- **reakcja emocjonalna** oraz **konkretne działanie** (postępowanie, zachowanie) adekwatne do sytuacji osoby wobec której okazujemy empatię³.

Empatyczny nauczyciel:

- poznaje swoich uczniów (w wymiarze psychologicznym, socjologicznym),
- uaktualnia swoją wiedzę poprzez permanentne zgłębianie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, przedmiotowej, co skutkuje doskonaleniem swego warsztatu, pozwala pogłębiać refleksję nad nauczaniem i wychowaniem,
- jest świadomy swoich oddziaływań na psychikę dziecka,
- jest odpowiedzialny za wypowiedziane słowo,
- panuje nad swoimi emocjami w słowie i czynie,
- jest z uczniami, a nie obok nich,
- w swojej postawie kieruje się troską o dobro uczniów, zarówno w nauczaniu, jak i wychowaniu.

Umiejętność empatii w relacjach nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzice uczniów pozwala tworzyć relacje sprzyjające rozwiązywaniu problemów w obszarze wychowania, nauczania, opieki oraz współpracy z rodzicami.

Empatia jest jednym z najsilniejszych hamulców zachowań agresywnych. Brak empatii prowadzi do obojętności, trudności w rozwiązywaniu konfliktów.

Marianna Kłyk (RODN „WOM” w Katowicach)

1 <https://zycie.hellozdrowie.pl/hello-pionierki-jak-maria-grzegorzewska-uczac-nauczycieli-milosci-i-akceptacji-zbudowala-polska-pedagogice-specjalna/>

2 <https://www.medonet.pl/zdrowie, czym-jest-empatia-i-czy-mozna-sie-jej-nauczyc--o-czym-swiadczy-brak-empatii-,artykul,1728439.html>

3 <https://emocje.pro/czym-jest-empatia-jak-mozna-ja-cwiczy/>

Bibliografia

1. Doroszeńska J.: *Pedagogika specjalna*. Ossolineum, Wrocław 1981.
2. Grzegorzewska M.: *Pedagogika specjalna*. PIPS, Warszawa 1960.
3. Grzegorzewska M.: *Pedagogika Specjalna*. Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1957.
4. Grzegorzewska M.: *Pedagogika Specjalna*. Warszawa 1968.
5. Mikrut A., Wyczesany J.: *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Wyd. Naukowe AP, Kraków 2000.
6. *Myśl pedagogiczna Marii Grzegorzewskiej*. „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej” nr 10. Red. dr hab. K. Plutecka, prof. UP. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 2017.
7. *(Nie)nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, A. Mróz, U. Gembara. Zielona Góra 2019.
8. Sękowska Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. WSPS, Warszawa 1998r.
9. Wolny J., Wolny M.: *Metoda ośrodków pracy w opiniach nauczycieli – czas miniony czy teraźniejszość edukacji specjalnej?* W: *(Nie)nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, A. Mróz, U. Gembara. Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2019.
10. Okoń W.: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Życ i być w spektrum (neuro) różnorodności. Autyzm



— dr Agnieszka Twaróg-Kanus —

Konsultantka w Pracowni Wychowania, Kształcenia Ogólnego i Zawodowego

» Osoby ze spektrum autyzmu można spotkać we wszystkich szkolnych ławkach różnych krajów. Czterokrotnie częściej siedzą w nich chłopcy niż dziewczynki rozmaitych kultur i grup społecznych. Spektrum autyzmu jest zaburzeniem neurozwojowym (nie trudnością), wymagającym szybkiej, wczesnej diagnozy i odpowiednich działań terapeutycznych w zakresie rehabilitacji, korekcji i kompensacji zaburzonych funkcji. Jak wskazuje Wozniak i in. [14] *Zadaniem nauki jest w tym ujęciu poszukiwanie markerów zaburzenia (zarówno biologicznych, w tym genetycznych, jak i behawioralnych), sposobów zapobiegania nietypowemu przebiegowi rozwoju oraz wypracowanie skutecznych interwencji, minimalizujących zakres trudności*. Pierwsze oznaki autyzmu można zaobserwować we wczesnym okresie rozwoju dziecka. W jego obrębie jest szerokie spektrum funkcjonowania: od osób z ciężkimi formami autyzmu, z nietypowym zachowaniem, autoagresją, niesamodzielnnością, olbrzymimi trudnościami w funkcjonowaniu przez łżejsze formy i w końcu po wybitne jednostki w określonych obszarach. W 1943 r. psychiatra dziecięcy Leo Kanner opisał grupę 11 dzieci, u których zdiagnozował specyficzny sposób zachowania w określonych sytuacjach, nazywając go *autyzmem wczesnodziecięcy*. Greckie *autos* znaczy sam. Cechą zachowania tych dzieci była samotność w postaci izolowania się i niewielka potrzeba nawiązywania kontaktów społecznych.

Opisywana w literaturze przedmiotu [1; 13] triada autystyczna obejmowała:

- ograniczoną zdolność tworzenia relacji z innymi ludźmi i uczestniczenia w interakcjach społecznych;
- zaburzoną umiejętność komunikowania się;
- obecny w zachowaniu schematyzm, ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań połączony z brakiem wyobraźni [13].

Wraz z momentem wydania DSM-5, oficjalnym terminem diagnostycznym dla autyzmu stało się zaburzenie ze spektrum autyzmu (ASD); zarówno określenie *osoba autystyczna*, jak i *osoba z autyzmem* używane są przez osoby ze spektrum, jak i specjalistów, którzy z nimi pracują. Ci, którzy wolą określenie *osoba autystyczna*, prezentują perspektywę opartą na tożsamości, podczas gdy ci, którzy preferują *osobę z autyzmem* przyjmują perspektywę skupioną na osobie.

Wiedza i badania w zakresie tematyki spektrum autyzmu stale się rozwijają, czego przykładem jest zapis WHO 2018, ICD 11 (*International Classification Diseases, 11th Revision*), gdzie spektrum autyzmu w diadzie autystycznej przyjmuje dwa kierunki (które mogą znacznie różnić się u poszczególnych osób w rozwoju fizycznym, poznawczym, społecznym i emocjonalnym): trudności w komunikacji społecznej i ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań lub aktywności. Ewa Pisula [10, s. 13] w odniesieniu do **trudności w komunikacji**

społecznej wyodrębnia:

- odwzajemnianie społeczno-emocjonalne;
- niewerbalne zachowania komunikacyjne wykorzystywane w interakcjach społecznych;
- budowanie, utrzymywanie i rozumienie związków społecznych odpowiednio do poziomu rozwoju.

W odniesieniu do drugiego czynnika, jakim są: **ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań lub aktywności** wymienia:

- stereotypowe lub powtórzeniowe zachowania motoryczne, wykorzystywanie przedmiotów lub mowa;
- naleganie na zachowanie stałości, przywiązanie do rutyn, rytuałów werbalnych i niewerbalnych;
- znacznie ograniczone, uporczywe zainteresowania o nietypowej intensywności lub nietypowym temacie;
- hiper- lub hipowrażliwość sensoryczna albo nietypowe zainteresowanie sensoryczną charakterystyką środowiska.

Adam Siłkowski [11, s. 5], nastolatek ze spektrum autyzmu, pisze w swojej książce: *Patrząc na nas, widzicie dziwny obiekt, który wygląda jak człowiek, lecz raczej go nie przypomina. Machamy rękami, kopujemy nogami, buczymy, czasami nawet głupio się uśmiechamy, to wszystko to nie MY. Oglądacie nie nas, lecz zlepek zachowań narzuconych nam odgórnie przez nasze neurony, które bawią się nami jak marionetką. Pociągają za sznurki, a my dajemy przedstawienie. Tak wygląda całe nasze życie. Świetnie rozumiemy, co do nas mówicie, tyle że nie możemy zareagować jak zwykli ludzie, tylko musimy tańczyć, jak zagra nam nasz mózg, dlatego nie możecie nas poznać.*

Judy Singer uznaje za celowe poszerzenie pojęcia teorii neuroróżnorodności i ukierunkowuje na rozumienie autyzmu bardziej jako różnorodności, a nie ograniczoności. W takim ujęciu spektrum autyzmu jest ważnym określeniem,

które umożliwia lepsze poznanie społeczeństwa – jego struktury, funkcji i funkcjonowania w nowej rzeczywistości świata VUCA – zmiennego, niepewnego, złożonego, niejednoznacznego. Tym bardziej, że współpraca w różnorodnych zespołach jest jedną z kilkunastu kompetencji przyszłości według raportu *The Future of Jobs* wspomnianych na Forum Ekonomicznym w Davos, oraz katalogu kompetencji społecznych opracowanego przez analityków firmy McKinsley.

Można zaryzykować twierdzenie, że czasem każdy człowiek ma mniej lub więcej cech autystycznych, o większym lub mniejszym nasileniu, które nie utrudniają funkcjonowania społecznego, a w mniejszym lub większym stopniu mają na niego wpływ. Diagnoza autyzmu kryje nieograniczoną liczbę indywidualnych charakterystyk dzieci, w kolokwialnym ujęciu: jak pracuje się z jednym autystą, to jest to jeden określony autysta, z własnymi możliwościami i dostosowaniem psychologicznym, pedagogicznym, psychiatrycznym, terapeutycznym. Tu nie ma jednego określonego kierunku działania korekcyjno-kompensacyjnego-rehabilitacyjno-wspomagającego-korygującego-terapeutycznego. Psychiatra Lorna Wing podkreślała, że w obrębie spektrum są ciężkie formy połączone z nietypowym zachowaniem i olbrzymimi trudnościami w funkcjonowaniu, ale też lżejsze i w mniejszym stopniu wpływające na funkcjonowanie jednostki. Każdy w spektrum jest dowodem neuroróżnorodności i potrzebuje innego wsparcia, innej korekcji, kompensacji, terapii, rehabilitacji. Poza symptomami wchodzącymi w diadę autystyczną występują trudności w rozwoju poznawczym, emocjonalnym, społecznym i motorycznym (motoryka duża i mała), ale też *zachowania agresywne, stereotypowe, samouszkodzające* [9], nietypowe przetwarzanie sensoryczne [2], zmiany nastroju [3], czy podwyższony poziom lęku [12].

Wiek XXI nazwano wiekiem epidemii autyzmu, a jego rozpowszechnienie wiązano z lepszą świadomością społeczną i większym zaangażowaniem społeczeństwa w działania diagnostyczne, wsparcie terapeutyczne w zakresie medycznym, psychologicznym, pedagogicznym. Spoglądając na dane Systemu Informacji Oświatowej¹, można stwierdzić, że liczba orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych dla uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera w kolejnych latach w Polsce wzrasta i wynosiła w roku szkolnym 2016/2017 – 38 058, 2017/2018 – 46 179, 2018/2019 – 54 404 uczniów. Liczba uczniów przekłada się na większe potrzeby finansowe sektora działań państwa – im szybciej udzielona jest specjalistyczna pomoc i wsparcie w postaci dostosowań edukacyjnych, tym szansa osób ze spektrum autyzmu na samodzielne dorosłe życie znacznie wzrasta. Jakże istotna jest więc rola nauczycieli edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, opiekunów w żłobkach w rozpoznawaniu autyzmu w procesie diagnozy funkcjonalnej oraz ich współpracy z rodzicami dzieci ze spektrum autyzmu! Autyzm może objawiać się inaczej każdego dnia, może się też zmieniać i wpływać na zachowanie danej osoby wiele razy w ciągu dnia. Żadna etykieta nie zastąpi obserwacji – diagnozy funkcjonalnej.

Komunikacja w (inter)akcji

Konieczna jest więc wczesna diagnoza, dostosowana do potrzeb dziecka terapia, wsparcie, korekcja i kompensacja, zindywidualizowana edukacja i rehabilitacja oraz wsparcie rodziców. Jakże różnorodne są podejmowane przez te osoby interakcje społeczne i sposoby komunikowania się w postaci inicjowania kontaktu, zaproszenia do zabawy, odczytywaniu informacji zwrotnych czy zachowania drugiej strony i jej interpretacja!

¹ Analiza danych SIO, na którą powołuje się NIK w raporcie z 2020 r.: *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*.

E. Pisula [10, s. 51 – 52] podaje główne symptomy autyzmu w **zakresie interakcji społecznych**:

- ograniczone zainteresowanie innymi ludźmi;
- trudności w inicjowaniu kontaktu w zakresie np. zabawy z innymi dziećmi;
- brak zainteresowania zabawami społecznymi;
- brak czerpania radości z bycia z innymi, dzielenia się z nimi swoimi zainteresowaniami, spostrzeżeniami;
- trudności w naśladowaniu zachowania innych osób, brak typowych reakcji na zainteresowanie okazywane przez inną osobę i pochwały (np. przez powtarzanie zachowania, które spotkało się z aprobatą);
- trudności w uczestniczeniu w naprzemiennych grach i zabawach.

Interakcje społeczne są wtedy, gdy mówi się do człowieka, a nie o nim. Interakcje społeczne zamykają się w znacznych trudnościach komunikacyjnych dzieci ze spektrum autyzmu, które nie rozumieją niewerbalnych aspektów komunikacji, nie mają potrzeby komunikowania zaspokojenia swoich potrzeb, tym samym rozumienia swojego rozmówcy i tworzenia zrozumiałej dla odbiorcy informacji. Najgorsze, co można zrobić w rozmowie z osobami z autyzmem, to być protekcyjnym poprzez nadmierne wyjaśnianie czy znaczne upraszczanie języka; to, co jest kluczowe, to język dostosowany do wieku rozmówcy. Język używany przez specjalistów może znacznie oddziaływać na osobę ze spektrum i jej rodzinę, dlatego ważne jest, by zachować równowagę, zadbać o neutralność i pozbyć się negatywnego podejścia, mówić zarówno o plusach, jak i minusach życia z autyzmem. Często pojawia się termin *niewerbalny* w stosunku do kogoś, kto w

ogóle nie mówi lub mówi bardzo niewiele, i termin *prewerbalny* sugerujący, że dana osoba kiedyś zacznie mówić. Zdarza się też, że termin *prewerbalny* często jest używany w kontekście własnego dziecka przez pełnych nadziei rodziców. Praktyka wskazuje, że specjaliści używają języka, który preferują osoby z autyzmem: np. komunikacji alternatywnej AAC lub pisanie na klawiaturze, by zasygnalizować swoje upodobania i potrzeby².

Trening Umiejętności Społecznych daje możliwość kształcenia: umiejętności przydatnych w szkole; umiejętności nawiązywania przyjaźni; umiejętności radzenia sobie z uczuciami; umiejętności alternatywnych wobec agresji; umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Cztery bezpośrednie reguły nauczania: modelowanie; odgrywanie ról; informacje zwrotne; transfer umiejętności, stosowane są do nauczania pożądanych zachowań: od zdolności szkolnych po wiedzę i umiejętności w środowisku codziennym, mającym na celu poprawienie umiejętności prospołecznych i uzyskanie większego zadowolenia z życia. Wdrażając tę metodę lub jej elementy, wygrywają wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego: uczeń, który wykorzysta opanowane umiejętności i nabędzie pewności w działaniu w sytuacjach hipotetycznych i rzeczywistych warunkach, i nauczyciel, który przekona się, że zachęcanie ucznia do stosowania wyuczonych algorytmów zachowania w sytuacjach trudnych (różne warunki szkolne) będzie sprzyjało wyeliminowaniu niewłaściwego zachowania i skierowaniu w działanie prospołeczne.

Te ostatnie są podzielone przez E. McGinnisa i A. P. Goldsteina [8, s. 104 – 105] na pięć grup: klasowe umiejętności przetrwania; umiejętności nawiązy-



wania przyjaźni; umiejętności radzenia sobie z uczuciami; umiejętności alternatywne w stosunku do agresji; umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Interakcje społeczne i język są z sobą powiązane. Nie dysponując odpowiednim językiem, nie rozumiejąc potrzeb i perspektywy innych osób, ludzie mają trudności z nawiązywaniem interakcji społecznych, co przełoży się na jakość życia. Osoba ze spektrum autyzmu może mieć bardzo wysokie kompetencje w określonym obszarze zawodowym, nigdy jednak nie utrzyma pracy, jeśli nie opanuje odpowiednich umiejętności społecznych. Ważne jest poznanie zasad wspierających rozwój dzieci w spektrum, na które wskazują Temple Grandin i Debra Moore [6]. Najważniejsze jest skierowanie większej uwagi na potencjał, mocne strony, pasję, możliwości niż trudności, deficyty.

Warto pamiętać

- **Dziecko nie jest definiowane przez autyzm.** Zdiagnozowanie autyzmu może pomóc lepiej przewidzieć zachowania dziecka, ale nie mówi nic o jego sposobie myślenia, przyzwyczajeniach, mocnych stronach i indywidualnej osobowości. Lekarz, terapeuta, pedagog, rodzic musi patrzeć poza diagnozę i analizować wszystkie aspekty funkcjo-

² Przykładem jest książka autorstwa Adama Siłkowskiego pt.: *Oczami autysty*, nastolatka ze spektrum autyzmu. Mama Adama napisała: *Książkę tę wraz ze wszystkimi wierszami napisał nasz nastoletni, niewerbalny, autystyczny syn Adam. Zrobił to samodzielnie, pisząc jednym palcem na tablecie. Jak dotychczas tylko w mojej obecności jest w stanie komunikować się bez jakiegokolwiek pomocy. Wystarczy, że siedzę obok i patrzę na klawiaturę. (...) Ogólne funkcjonowanie Adama można śmiało określić mianem głębokiego autyzmu, gdyż nie jest samodzielny w żadnym aspekcie życia, nie mówi, nie ma kontaktu wzrokowego, jest hiperaktywny i bardzo pochłonięty przez zachowania stereotypowe. Tym bardziej, to, co stworzył wydaje się nieprawdopodobne. „Oczami autysty” powstawało w kilku etapach. Pierwsze cztery rozdziały Adam napisał po piętnastych urodzinach. Tak bardzo to przeżywał i cierpiał, że nie zgodziłam się na kontynuowanie przedsięwzięcia, ponieważ wpływało to negatywnie na jego kondycję psychiczną. Jednak on upierał się i pół roku później dopisał resztę książki. Wiersze zaczęły się pojawiać, kiedy skończył 16 lat i stały się wielką pasją syna. Bez wątpienia można powiedzieć, że gdyby mógł, to pisałby nieustannie [11, s. 64 – 65].*

nowania dziecka, tak by pomóc mu rozwinąć tożsamość opartą na czymś więcej, niż tylko byciu osobą autystyczną. Pomoże to uniknąć przesadnego koncentrowania się na deficytach, popadania w stygmatyzujące dziecko postawy i wyciągania zbyt ogólnych wniosków, które pomijają ważne cechy dziecka.

Bardzo ważne jest zebranie wszystkich wyjątkowych, mocnych stron i słabości dziecka, stworzenie współpracującego zespołu specjalistów, który podejdzie holistycznie do planowania działań.

■ **Autyzm i choroby współwystępujące.** Dzieci z autyzmem zazwyczaj zmagają się z przynajmniej jedną medyczną dolegliwością powszechnie związaną ze spektrum (ból³, problemy żołądkowo-jelitowe⁴, zaburzenia snu, napady padaczkowe). Dzieci autystyczne mają trudności ze zidentyfikowaniem lub

zwerbalizowaniem symptomów fizycznych i łatwo jest przeoczyć te schorzenie. Każdy z powyżej wymienionych problemów, jeśli pozostanie niezauważony lub nieleczony, może zatrzymać postępy dziecka i obniżyć jakość jego życia. Zaburzenia neurorozwojowe powinny być rozpoznane przez osoby dorosłe, by wspomóc dziecko ze zmierzaniem się ze stanami lękowymi, zaburzeniach koncentracji uwagi (trudnościami z wypełnianiem poleceń, zapominaniem, brakiem zorganizowania, problemem z ukończeniem zadania, trudnościami z siedzeniem, niecierpliwością w czekaniu na swoją kolej), zaburzeniach obsesyjno-kompulsywnych czy zespołem stresu pourazowego.

■ **Przygotowanie do spotkania z prawdziwym światem.** Dziecko kiedyś stanie się dorosłe, stąd należy myśleć przyszłościowo i budować rusztowanie, które umożliwi mu nawiązywanie interakcji społecznych

i wykonywanie codziennych czynności, takich jak: autoprezentacja, mówienie w swoim imieniu i komunikowanie potrzeb; opanowanie umiejętności związanych z bezpieczeństwem, wydawaniem pieniędzy, wypoczynkiem, spędzaniem czasu wolnego i rozwijaniem zainteresowań, umiejętności związane z przynależnością do wspólnoty. Każda osoba pracująca z dziećmi w spektrum musi postępować mądrze i odpowiedzialnie, jeśli myśli o ich przyszłości.

Warto znać

Czasopisma polskie: „Autyzm”, „Autyzm w Polsce”, „Dziecko autystyczne”, „Impuls Krakowski”, „Świat autyzmu” (czasopismo internetowe).

Przydatne strony internetowe: Autism Network International; Autism Research Centre; Autism Resources; Autism Speaks; Autism Today; Center for the Study of Autism

Bibliografia

1. APA: American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (wyd. 4). Washington, DC: APA, 2000. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm> [Dostęp 13.02.2023].
2. Ausderau K., et al: *National survey of sensory features in children with ASD: Factor structure of the sensory experience questionnaire* (3.0). „Journal of Autism and Developmental Disorders” 44/2014.
3. Di Martino A., Tuchman R.F.: *Antiepileptic drugs: Affective use in autism spectrum disorders*. „Pediatric Neurology” 25/2001.
4. Ferguson B.J., et al: *The relationship among gastrointestinal symptoms, problem behaviors, and internalizing symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders*. „Frontiers in Psychiatry” 2019/10.
5. Fulceri F., Morelli M., Santocchi E., Cena H., Del Bianco T., Narzisi A., Calderon S.S. & Muratori F.: *Gastrointestinal symptoms and behavioral problems in pre-schoolers with autism spectrum disorder*. „Digestive and Liver Disease”, 48(3)/2016.
6. Grandin T., Moore D.: *Autyzm. Przewodnik*. Copernicus Center, Kraków 2022.
7. Khan K., et al: *The effectiveness of web-based interventions delivered to children and young people with neurodevelopmental disorders: Systematic review and meta-analysis*. „Journal of Medical Internet Research” 21 (11)/2019.
8. McGinnis E., Goldstein A.P.: *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*. Fundacja KARAN, Warszawa 2001.
9. Parikh M.S., Kolevson A., Hollander E.: *Psychopharmacology of aggression in children and adolescents with autism: A critical review of efficacy and tolerability*. „Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology” 18/2008.
10. Pisula E.: *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Harmonia, Gdańsk 2021.
11. Siłkowski A.: *Oczami autysty. Magiczne drzewo*, Warszawa 2022.
12. Steensel F.J.A., Heeman E.J.: *Anxiety levels in children with autism spectrum disorder: A meta-analysis*. „Journal of Child and Family Studies”, 26 (7)/2017.
13. WHO: World Health Organization. *Manual of the International Statistical Classification of Diseases*, 1992. <https://icd.who.int> [Dostęp: 6 lutego 2023].
14. Wozniak R.H., et al: *The development of autism spectrum disorders: variability and causal complexity*. „WIREs Cognitive Science”, 1-2, 1426/2017.



DOŁĄCZ DO NAS NA FB! www.facebook.com/rodnwomkatowice



ORAZ NA INSTAGRAMIE! www.instagram.com/rodnwomkatowice

- 3 Rodzice i specjaliści mogą używać narzędzia dostępnego on-line: zmodyfikowanej listy kontrolnej bólu u dzieci bez kontaktu (*Non – communicating Children's Pain Checklist – NCCPC-R*) do identyfikowania bólu u dzieci i nastolatków z autyzmem.
- 4 Badania Khane'a [7] były szeroko zakrojone i skupiły się na danych szpitalnych dotyczących amerykańskich dzieci i nastolatków z diagnozą autyzmu. Okazało się, że zaburzenia żołądkowo-jelitowe i napady padaczkowe wyróżniały się wyraźnie: zdarzały się dużo częściej wśród osób autystycznych niż wśród ogólnej populacji leczonej w szpitalach. Badania Fergusona i in. [4] przeprowadzone wśród 340 dzieciach i nastolatkach ze zdiagnozowanym autyzmem wykazało, że najczęstszym problemem były zaparcia (65%), silne bóle brzucha (47,9%). Ponadto mdłości (23,2%), biegunka (29,7%) występowały częściej niż u dzieci rozwijających się typowo. Inne badania, które prowadził Fulceri [5] na dzieciach w wieku przedszkolnym wskazały, że 37% przedszkolaków z diagnozą autyzmu skarżyło się na problemy żołądkowe w porównaniu do 14 % dzieci z grupy kontrolnej. Zaparcia i niejedzenie były wskazane jako najczęstsze.

Przygotowanie do zawodu a podjęcie pracy

– w poszukiwaniu brakującego puzzla



— Hanna Dąbrowska —

Konsultantka ds. kształcenia zawodowego w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach

» Obliczono, że ludzie w ciągu całego życia spędzają średnio około 90 tysięcy godzin w pracy. Ilość czasu przypadającego na czynności związane z jej wykonywaniem jest ogromna. Wobec tej informacji oczywistością staje się potrzeba świadomego wyboru miejsca pracy i wszelkich okoliczności z nią związanych. Młodzi ludzie wchodzący na rynek zawodowy coraz częściej kierują się myślą, że *największą przeszkodą, która stoi na drodze do szczęścia, jest po prostu twoja wiara, to że jesteś więźniem okoliczności, niezdolnym zmienić rzeczy, które ci się przydarzają* (Srikumar Rao: *Happiness at Work*).

Podejście do zatrudnienia, elastyczność względem przydzielanych obowiązków, chęć samorealizacji zawodowej składają się na długi ciąg elementów napędzających dynamikę rynku.

Gdy przyjrzymy się bliżej pokoleniom pracowników widzimy, jak trudno działać spójnie w zespole, gdy kierujemy się odmiennymi wartościami. W strukturach jednej firmy czy korporacji poza często przepaścią generacyjną napotykamy ogólną różnorodność; widzimy ją na wielu płaszczyznach: kulturowej, wyznaniowej, środowiskowej, charakterologicznej. Różne pokolenia, różne grupy wartości, kompetencji, podejścia do życia i działania.

Przyjęto podział pracowników z uwagi na wiek:

- Baby boomers (1946 – 1964): *pracują, żeby przetrwać*.

- Pokolenie X (1964 – 1984): *żyją, żeby pracować*.
- Pokolenie Y – millennialsi (1985 – 1995): *pracują, żeby żyć*.
- Pokolenie Z (1995 – do teraz): *praca powinna być pasją*.



Źródło rysunku: https://pl.freepik.com/darmowe-wektory/pokolenia-ludzie-plaski-zestaw_26762432.htm#query=pokolenia&position=6&from_view=keyword&track=sph

Skupienie na lojalności względem pracodawcy, potrzeba utrzymania zatrudnienia i poczucia stabilizacji to priorytety pokolenia starszego. Drogą do sukcesu jest dla nich ciężka praca, która nie musi oznaczać przyjemności. Na przeciwnym biegunie znajdują się osoby młode z pokolenia Z. Ich spojrzenie na pracę oderwane jest totalnie od przedstawionego poglądu. Młodzi nie widzą problemu w zmianie czy porzuceniu pracy, są mobilni zawodowo, niezwiązani mentalnie ze strukturami. Szukają wręcz różnorodności, by uciec od rutyny. Mają liczne oczekiwania względem pracodawcy, w przypadku ich

niepełnienia, zmieniają go. W tym pojęciu praca nie kojarzy się z konkretnym budynkiem, miejscem, instytucją. To usługa świadczona z dowolnego punktu na mapie w nieregulowanym czasie. Tak skrajne podejścia muszą wiązać się z konfliktami na polu zawodowym, powodują tarcia między pracownikami, niezrozumienie konkretnych zachowań w zespole. Mimo to, firmy o zasięgu światowym wprowadzają w politykę pracowniczą grupy jak najbardziej zróżnicowane, by pobudzić kreatywność działań. Mozaika etniczna, wiekowa, światopoglądowa owocuje nowatorskimi rozwiązaniami i aktywnym podejściem do projektów. Ścieranie się poglądów może dać pozytywne efekty pod warunkiem właściwego doboru członków zespołu i pracowników o odpowiednich umiejętnościach.

Wybory edukacyjne podejmowane aktualnie przez młodych ludzi są bardziej złożone niż kiedyś.

Określanie siebie, własnych kompetencji oraz ról zawodowych na stale zmieniającym się i niepewnym rynku pracy jest bardzo trudnym procesem. Wymusza na młodym człowieku konieczność podejmowania decyzji w dynamicznej sytuacji. Zdaniem Alfreda Giddensa w społeczeństwie ryzyka istotnego znaczenia u młodzieży nabierają takie kompetencje, jak:

- refleksyjność,
- przewidywanie niebezpieczeństw,
- radzenie sobie z lękiem i niepewnością.

Kompetencje te są ściśle związane z dojrzałością zawodową i zdolnością adaptacji do kariery. Co ciekawe, samo postrzeganie kompetencji może być różnie na różnych szerokościach geograficznych.

Słownik języka polskiego definiuje kompetencje jako formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy, pełnomocnictwa, oraz odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość. W języku polskim termin kompetencje oznaczał więc do tej pory posiadanie uprawnień do

podejmowania decyzji lub zajmowania się daną sprawą, związany był z osiągnięciem etapu kształcenia, otrzymaniem świadectwa, certyfikatu, dyplomu. Tymczasem w języku angielskim słowo *competence* oznacza opanowanie umiejętności, posiadanie talentu i zdolności do wykonywania określonej pracy czy też zajmowania eksponowanej pozycji zawodowej. Angielskie podejście do kompetencji otwiera nowe perspektywy dla ucznia w budowaniu jego świadomości zawodowej.

Wprowadzenie mikropoświadczeń (*microcredentials*) rozszerzyło to pojęcie na etapy wcześniejsze, zanim uzyska się przyjętą formalnie kompetencję. Celem ich zastosowania jest określanie jak najmniejszych, przydatnych jednostek umiejętności: predyspozycji, zainteresowań, posiadanego hobby, które pcha nas do poszerzania kwalifikacji czy samych motywacji do poszerzania wiedzy.

We współczesnych warunkach globalizacji rynku musimy mieć świadomość wielopoziomowego postrzegania definicji kompetencji. Odpowiedzią na to jest inicjatywa *open badges* – projekt skupiający światowe organizacje, instytucje, marki rozpoznawalne na całym świecie, wydające poświadczenia o kwalifikacjach zawodowych. Stanowią one portfolio w wydaniu elektronicznym, które zawiera zarówno efekty uczenia się pozaformalnego, jak i formalnego. Rozwiązanie to wyznacza nowe standardy światowe. Na globalnym rynku pracy portfolio elektroniczne wypiera tradycyjne *curriculum vitae*. Znaczenia nabierają mikrokompetencje przyznawane w dowód podejmowanych aktywności i wystawiane przez instytucje-symbole. Poświadczenia wydają firmy kreujące dane wymagania, będące ekspertami w konkretnych dziedzinach. System przyznawania odznak nie jest regulowany przez jedną instytucję; często rolę organizacji szkolącej i wydającej odznakę pełni wybrany pracodawca. Odznaki można zdobywać w wyniku szkoleń, wolontariatu, stażu czy uczestnictwa w projektach. Jako poświadczo-

ne umiejętności budują potwierdzony potencjał ważny w oczach ewentualnego, przyszłego pracodawcy. Mogą one przybierać dowolną formę graficzną. Pod znakiem firmy, w rozwinięciu informacji, kryją się konkretne dane o doświadczeniu danej osoby w strukturach przedsiębiorstwa.



Przykładowy model odznaki *open badges*

Zakres informacji zawartych w *open badges* jest bardzo szeroki. To zarówno obszar zdobytej wiedzy, zakres nabytych kompetencji – również społecznych, jak i sukcesy w miejscu pracy.

Przydatne linki:

- strona poświęcona tematyce *open badges*: openbadges.org
- przewodnik po tworzeniu *open badges*: http://www.openbadgenetwork.com/wp-content/uploads/2017/10/O3-A3_Guidelines_Individuals_Organisations-Polish.pdf
- mapa świata obrazująca popularność honorowania *open badges*: <http://www.openbadgenetwork.com>

Czasy, gdy firmy nie musiały dostosowywać się do potrzeb zatrudnionej jednostki odchodzą do lamusa. Model pracy i zasady rynku uelastyczniają się, choć wiele lat pozostawały niezmiennie.

Aktualnie – jak wspomniałam wcześniej – na rynek wchodzi coraz młodsze osoby, których wartości i potrzeby są zu-

pełnie inne od tych, z którymi starsi od nich pracodawcy mieli do czynienia.

Nasila się tendencja, w której firmy częściej pozwalają pracownikom na elastyczne godziny pracy, a także pracę zdalną. Widać to wyraźnie, zwłaszcza jeśli analizujemy rzeczywistość popandemiczną, która rządzi się już nowymi realiami.

Nienormowany czas pracy nie jest pojęciem nowym, jednak wytyczne unijne rozszerzają jego zakres. Pracodawca, który chce zapewnić swoim pracownikom elastyczny czas pracy, musi uwzględnić następujące przepisy prawne wynikające z Kodeksu pracy:

- **art. 129 § 2**, który uprawnia do wydłużenia okresu rozliczeniowego do maksymalnie 12 miesięcy;
 - **art. 140 § 1** umożliwiający funkcjonowanie elastycznego czasu pracy;
 - **art. 150**, czyli zapis stanowiący, że elastyczny czas pracy może być wdrożony zarówno z inicjatywy pracodawcy, jak i na skutek pisemnej prośby złożonej przez pracownika.
- Art. 140** Kodeksu pracy
- § 1. Rozkład czasu pracy może przewidywać różne godziny rozpoczynania pracy w dniach, które zgodnie z tym rozkładem są dla pracowników dniami pracy.
 - § 2. Rozkład czasu pracy może przewidywać przedział czasu, w którym pracownik decyduje o godzinie rozpoczęcia pracy w dniu, który zgodnie z tym rozkładem jest dla pracownika dniem pracy.
 - § 3. Wykonywanie pracy zgodnie z rozkładami czasu pracy, o których mowa w § 1 i 2, nie może naruszać prawa pracownika do odpoczynku, o którym mowa w art. 132 i 133.
 - § 4. W rozkładach czasu pracy, o których mowa w § 1 i 2, ponowne wykonywanie pracy w tej samej dobie nie stanowi pracy w godzinach nadliczbowych.

Nowością w przepisach Kodeksu pracy jest pojęcie pracy zdalnej.

Praca zdalna na podstawie przepisów covidowych obowiązuje od 2020 r. i będzie obowiązywała do 6 kwietnia 2023 r., natomiast od 7 kwietnia 2023 r. będą już obowiązywały nowe przepisy, zgodnie z którymi w KP został dodany rozdział IIc, regulujący przepisy dotyczące tego typu pracy. Zastąpi on rozdział dotyczący telepracy.

W konsekwencji prowadzi to wszystko do zwiększania liczby freelancerów, zwłaszcza w branży IT.

Jak donosi Barometr Zawodów (prognoza zapotrzebowania na pracowników: barometr.zawodow.pl), absolwenci szkół posiadający kwalifikacje zawodowe nie podejmują często pracy w uzyskanym zawodzie. Potrzeby pracodawców muszą się zmierzyć z wymaganiami ze strony potencjalnych pracowników.

Pracodawcy mają najczęściej zastrzeżenia wobec praktycznej nauki zawodu w technikum. Według respondentów absolwenci mają niskie umiejętności praktyczne, podczas gdy pracodawcy poszukują osób z predyspozycjami i wyćwiczonymi zdolnościami manualnymi.

Niepodejmowanie pracy wynika też z faktu mylnego wyobrażenia o niej. Uczniowie w trakcie nauki stają oko w oko ze specyfiką wykonywanego w przyszłości zawodu – będąc już w szkole, wiedzą często, że nie jest to branża dla nich. Z taką świadomością kontynuują naukę, by otrzymać świadectwo ukończenia szkoły czy tytuł jej przypisany dla samej zasady.

Należy też wziąć pod uwagę grono osób podejmujących naukę na jakimkolwiek kierunku kształcenia, by podtrzymać ciągłość świadczeń socjalnych (z ZUS). Tendencja ta graniczy najczęściej z 26 rokiem życia, co wynika z polskich regulacji prawnych. W tych przypadkach zdobycie zawodu nie jest celem samym w sobie, a środkiem podtrzymującym świadczenia finansowe. Jak łatwo oszacować, taka motywacja nie przekłada się wymiennie na późniejszą chęć podjęcia pracy w zawodzie.

Na szeroką skalę na rynku pracy stosowane jest zatrudnienie w niepełnym wymiarze czasu. Widoczna jest też dominacja ofert stażowych nad zatrudnieniem pełnopłatnym. Obserwowany trend wpływa na bierność zawodową absolwentów, którzy *nie tak wyobrażali sobie pracę po ukończeniu szkoły*.

Naturalną konsekwencją takiego podejścia staje się kolejny zarzut potencjalnego pracodawcy dotyczący braku wymaganych umiejętności ze względu na zbyt długą przerwę od ukończenia szkoły. Jednocześnie do urzędów trafia wiele wniosków z Krajowego Funduszu Szkoleniowego o dofinansowanie szkoleń przeznaczonych wyłącznie dla zatrudnionych już pracowników. Inwestycja w nowego pracownika jest zarówno bardziej czasochłonna, jak i obciążona większym ryzykiem. Tym sposobem koło się zamyka.

Nie bez znaczenia okazuje się też zjawisko obserwowane na lokalnych rynkach pracy, gdzie sektor oferujący zatrudnienie nie wymaga posiadania kwalifikacji. Warunkiem zatrudnienia jest przyuczenie do zawodu lub odbycie szkolenia (tzw. umowy lojalnościowe). Proceder ten przekłada się na spadek liczby uczniów w szkołach kształcących w zawodzie lub zdawalności egzaminów końcowych w tychże szkołach.

Społeczność NEET (*not in employment education or training*) znana jest już od pokoleń. Jest pojęciem szerszym niż *młody bezrobotny*, obejmuje bowiem przedział wiekowy 15 – 30-latków. Skupia osoby, które nie mają pracy i jej nie poszukują, ale również tych, którzy przedwcześnie ukończyli edukację i nie weszli na rynek pracy. Skala zjawiska zależna jest od wielu czynników. Motorem napędzającym istnienie tej grupy są nie tylko uwarunkowania ekonomiczne. Niepodejmowanie aktywności typowych dla młodych dorosłych uzasadniają też warunki społeczne i indywidualne.

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, przedstawicieli NEET grupujemy wg modelu przedstawionego w tabeli.

Wzory kształtowania się kategorii NEET w państwach Unii Europejskiej

Państwa UE, w których występuje dany wzór	Charakterystyka wzoru
Austria, Dania, Finlandia, Holandia, Niemcy, Szwecja i Wielka Brytania	Niski wskaźnik NEET: nieaktywni zawodowo, z doświadczeniem zawodowym, nisko wykwalifikowani.
Grecja, Polska, Słowacja, Węgry, Bułgaria, Włochy, Rumunia	Wysoki wskaźnik NEET: kobiety, nieaktywni zawodowo, bez doświadczenia, wysoko wykwalifikowani, zniechęceni pracownicy.
Estonia, Litwa, Łotwa, Irlandia, Hiszpania, Portugalia	Wskaźnik poniżej średniej europejskiej: bezrobotni, z doświadczeniem zawodowym, średniowykwalifikowani.
Belgia, Cypr, Czechy, Francja, Luksemburg, Słowenia	Wysoki wskaźnik NEET: mężczyźni, bezrobotni, bez doświadczenia, wysoko wykwalifikowani, zniechęceni pracownicy.

Możemy przyjąć, że osoby pozostające w grupie NEET są w dużej mierze pozbawione elastyczności w podejściu do życia. Zarówno z poziomu szkolnictwa, jak i pracy zawodowej nie wykazują chęci i umiejętności poddawania się prawom rynku. Ich kompetencje w tym zakresie pozostają niskie i wymagają podniesienia.

Nie tylko zróżnicowanie personalne korporacji wpływa na ich rozwój, komunikację wewnętrzną czy formy zatrudnienia. Proces przemian wynika z grupy wyraźnych czynników tak społecznych, jak technologicznych. Technologie uznawane są za czynnik najważniejszy, ponieważ stale zmieniają sposób, w jaki pracujemy, i środowisko tejże pracy. To one kształtują rynek oraz wpływają na jego przyszłość poprzez automatyzację i cyfryzację.

W świecie, gdzie niemal wszyscy korzystają z aplikacji i komunikatorów, grup w mediach społecznościowych czy rozwiązań chmurowych, opieramy się na specjalistycznych oprogra-

mowaniach, które mają na celu ułatwić codzienną pracę.

Czynniki technologiczne zebrano w podgrupy określające ich czasowość:²

Now: zmiany odczuwalne już teraz przez pracowników i pracodawców, w tym np.:

- automatyzacja pracy,
- *Big Data* i postęp mocy obliczeniowej,
- urbanizacja,
- zmiany pokoleniowe w środowisku pracy.

New: czynniki zauważane i odczuwane coraz mocniej, w tym np.:

- ekonomia freelancingu,
- *work & life balance*,
- wydłużający się czas życia,
- rozszerzona i wirtualna rzeczywistość.

Next: czynniki, które nie mają jeszcze tak silnego odbicia w społeczeństwie, raczej są traktowane jako coś ciekawego, nowego, w tym np.:

- sztuczna inteligencja i uczenie maszynowe,
- *Zero waste economy*,
- firmy turkusowe.

Postęp technologiczny sprawia, że pracodawcy zaczynają zmieniać modele zarządzania i zatrudniania ludzi.

Technologie powodują, że firmy mogą sprawnie funkcjonować, mimo iż cały zespół nie jest zebrany w jednym miejscu. Dzięki mobilności możemy być wszędzie i bez problemu komunikować się ze współpracownikami, partnerami, klientami czy dostawcami.

Pozwala to również pracodawcom zatrudniać zespoły i mieć dostęp do większej rzeszy potrzebnych ekspertów. Zwłaszcza tych, których na rynku pracy jeszcze kilka lat temu nawet nie było.

Elastyczność jest słowem kluczowym, jeśli myślimy o obecnej sytuacji na rynku pracy. Intensywny proces przemian stawia nowe wyzwania zarówno wobec jednostek, jak i organizacji, wymuszając konieczność przystosowywania się do zmieniających się warunków życia i otoczenia.

Zapraszamy do RODN „WOM” w Katowicach!

SIEĆ WSPARCIA NAUCZYCIELI PRZYGOTOWUJĄCYCH DO EGZAMINÓW ZAWODOWYCH



Koncentrujemy się na:

- nowych szablonach, rozwiązaniach, metodach, które bezpośrednio przełożą się na wzrost zdawalności;
- sposobach ulepszenia istniejących już rozwiązań poprzez dodanie sensownych, nawet nieoczywistych elementów;

- rozwiązaniach, które sprawdziły się w innych kwalifikacjach lub regionach i mogą być wdrożone dla naszych potrzeb.

Sieć ma charakter otwarty.

Zapisy: www.womkat.edu.pl – zakładka: Sieci nauczycieli i dyrektorów.

Kontakt: Hanna Dąbrowska: tel.: 32 259 98 48; w. 212
e-mail: hdabrowska@womkat.edu.pl

1 B. Serafin-Juszczak: *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym* http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_7296 [Dostęp: 8.02.2023].

2 Na podstawie: <https://aniolowiekonsultingu.pl/zmiany-technologiczne-wplywaja-rynek-pracy/> [Dostęp: 8.02.2023].

Zostaw baobaby.

Ósmoklasista czyta *Małego Księcia*



— Urszula Wykurz —

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 80 im. Wojciecha Bogusławskiego w Krakowie

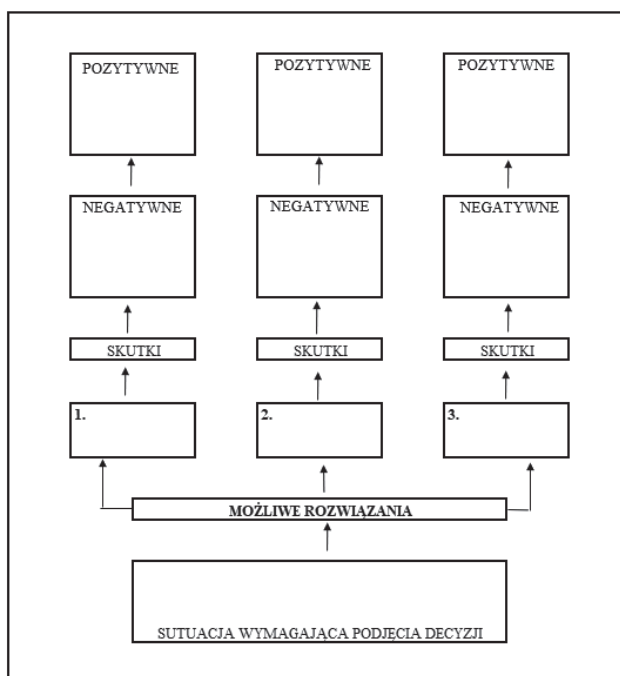
» Pan z czerwonymi policzkami nie podziwia gwiazd, które tańczą na wieczornym niebie; nie zagląda do ogródka, w którym rosną astry. Nerwowo spogląda na zeszyt, na krzesło, na zegarek. Królowi zabrakło argumentów. Ambasador ziewa. Próżny uśmiechy rozdaje. Trzeba włożyć frak, trzeba ukłonić się publiczności.

Wędrownie ptaki odleciały tam, gdzie zamiast kalendarzy i klepsydry wypełnionej złotym piaskiem są szumy, piski, szelesty. Królewicz także wyruszy w świat. Zostawi różę, baobaby, baranka. Zada mnóstwo pytań. Spotka żmiję, pilota, Zwrotniczego. Wyjdzie z ogrodu, niosąc na rękach smutek i łzy. Zakopie strach pod jabłonką. Znajdzie studnię i pięćset milionów dzwoneczków. Zabierze kaganiec i wspomnienia jak główki kapusty. Będzie się śmiał, widząc motor na pustyni. Wejdzie na szczyt góry, porozmawia z echem. Podzieli się z nami mądrością lisa.

Propozycje zadań do pracy z lekturą

» Zadanie 1.

Uzupełnij drzewo decyzyjne¹. Pomyśl, co Mały Książę powinien zrobić, by poprawić swoje relacje z różą. Wybierz trzy propozycje dla bohatera. Wskaż pozytywne i negatywne skutki każdego rozwiązania.



Przykładowe rozwiązania zadania 1

■ Rozwiązanie nr 1: **Mały Książę powinien poślubić różę.**

Skutki pozytywne: założy z ukochaną dom na asteroidzie, będzie opiekował się barankami, będzie dbał o asteroidę, bę-

¹ Schemat drzewa decyzyjnego – opracowanie własne (przyp. Autorki).

dzie mógł wspólnie z różą podróżować; **skutki negatywne:** na zawsze pozostanie opiekunem róży, będzie musiał spełniać wszystkie jej kaprysy, zachcianki, będzie odpowiedzialny za ukochaną, stanie się niewolnikiem róży.

■ Rozwiązanie nr 2: **Mały Książę powinien zamieszkać na innej planecie.**

Skutki pozytywne: będzie mógł żyć na własny rachunek, zbuduje nowy dom, założy rodzinę z osobą, w której naprawdę się zakocha, a nie tylko będzie nią oczarowany; **skutki negatywne:** będzie nadal tęsknił za różą, będzie miał wyrzuty sumienia, będzie żył z poczuciem winy, będzie nieszczęśliwy, żyjąc daleko od swojej asteroidy.

■ Rozwiązanie nr 3: **Mały Książę powinien zostać przyjaciелем róży.**

Skutki pozytywne: wszystko wyjaśni róży, nie będzie między nimi żadnych niedomówień, zrezygnuje z miłości w imię szczerzej, oddanej przyjaźni, będzie szczęśliwy, mając obok siebie miłą towarzyszkę; **skutki negatywne:** róży będzie bardzo trudno zmienić swój charakter, tak by nie manipulować księciem, nie będzie to do końca szczerą przyjaźnią, wspomnienia i przeszłość utrudnią im budowanie przyjacielskich relacji, będzie to związek oparty na aluzjach i niedomówieniach.

➤ Zadanie 2.

Uzupełnij zdania odpowiednimi związkami frazeologicznymi. Nadaj im właściwą formę gramatyczną. Wyjaśnij znaczenie pozostałych frazeologizmów.

Zagiąć na kogoś parol, mieć nerwy jak postronki, budować zamki na wodzie szewska pasja, uderzyć rykoszetem, nabrać wody w usta, przymykać na coś oczy łowić ryby w mętnej wodzie, nie przebierać w słowach wziąć kogoś pod swoje skrzydła, prochu ktoś nie wymyślił, uwijać się jak w ukropie

Mały Książę nikomu nie zdradził sekretu lisa. Nawet róża zauważyła, że

Lis, gdy mówił, że świat powinien zostać tak urządzony, by myśliwi nie polowali na zwierzęta, a zwierzęta nie atakowały ludzi.

Geograf, który podróżuje po świecie, jest w opinii Starszego Pana niepoważną osobą, zajmuje się łązowaniem. Mały Książę stwierdził, że badacz

Złotowłosey mieszkaniec asteroidy B-612 wiedział, że jego ukochana tylko udaje chorą, słabą i bezbronną istotę, ale

Król w Gronostajowym Płaszczu wyjawiał, że wieczorem będzie można zobaczyć zachód słońca. Mały Książę zrozumiał, że Król

Zwrotniczy sortował podróżnych na paczki. Nie przejmował się ani upałem, ani zimnem, ani hukami parowozów, ponieważ

Odpowiedzi do zadania 2.

Nawet róża zauważyła, że **nabrał wody w usta**. Lis **budował zamki na piasku**, gdy mówił, że świat powinien zostać tak urządzony, by myśliwi nie polowali na zwierzęta, a zwierzęta nie atakowały ludzi. Mały Książę stwierdził, że badacz **nie przebierał w słowach**. Złotowłosey mieszkaniec asteroidy B-612 wiedział, że jego ukochana tylko udaje chorą, słabą i bezbronną istotę, ale **przymykał na to oczy**. Mały Książę zrozumiał, że Król **prochu nie wymyślił**. Nie przejmował się ani upałem, ani zimnem, ani hukami parowozów, ponieważ **miał nerwy jak postronki**.

➤ Zadanie 3.

W każdej z dziewięciu grup zestawionych poniżej podkreśl odpowiednią część mowy. Wpisz w okienka drugie litery podkreślonych wyrazów, a dowiesz się, jak nazywamy człowieka skłonnego do kłótni. Pomyśl, których bohaterów, znanych Ci z powieści, filmów, komiksów oraz gier RPG, można tym mianem określić. Swój wybór krótko uzasadnij.

- Wyraz, w którym litera „i” pełni tylko funkcję zmiękczenia: poligon, akwarium, nożyczki.
- Liczebnikiem nie jest: dwójka, wiele, dziesiąty.
- Akcent pada na trzecią sylabę od końca w wyrazie: powie-dział, rysowalibyście, zebraliście.
- Wyraz, w którym zachodzą dwa procesy fonetyczne: kwia-ciarnia, przed, teraz.
- Wyraz podzielny słowotwórczo: malina, suszarnia, las.
- Rzeczownik nieodmienny: arcydzieło, ambrozja, alibi.
- Imiesłów przymiotnikowy bierny: czytając, napisany, zro-biwszy.
- Czasownik przechodni: znaleźć, czekać, zagwizdać.
- Homonimem jest wyraz: abażur, atmosfera, aforyzm.

HASŁO:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Odpowiedzi do zadania 3.

Akwarium, dwójka, zebraliście, przed, suszarnia, alibi, napisany, znaleźć, atmosfera, hasło: **KWERULANT**.

➤ Zadanie 4.

Spośród lektur obowiązkowych poznanych w klasach IV – VI wybierz tę, w której, podobnie jak w utworze *Mały Książę*, młody bohater stwierdza, że rozmawiając z dorosłymi, można dowiedzieć się wielu rzeczy. Podaj tytuł lektury oraz bohatera. Uzasadnij swój wybór. W uzasadnieniu przywołaj sytuację z lektury.

- Tytuł lektury:
- Bohater lektury:
- Uzasadnienie wyboru:

Przykładowe rozwiązanie zadania 4.

- Tytuł lektury: *W pustyni i w puszczy*
- Bohater lektury: Staś Tarkowski
- Uzasadnienie wyboru: Dzięki rozmowom Stasia z ojcem chłopak rozumie, jak ważne jest pielęgnowanie myśli o dalekiej ojczyźnie, troska o rodzinę i najbliższych. Czas spędzony z inżynierem Tarkowskim to poznawanie świata (dyskusje o historii i polityce, dogłębne prace przy budowie Kanału Sueskiego, polowania). Chłopiec w przyszłości chce być marynarzem lub inżynierem.

➤ Zadanie 5.

Ze zdania: *Róża długo czekała na wschód słońca* wypisz odpowiednie głoski.

- A. spółgłoski ustne, dźwięczne, twarde:
- B. spółgłoski ustne, bezdźwięczne, twarde:
- C. spółgłoski nosowe:
- D. samogłoski:

Odpowiedzi do zadania 5.

A. r, ż, d, ł, g, w; B. cz, k, s, ch, c; C. n, ń; D. ó, a, u, o, e.

➤ Zadanie 6.

Wypisz ze zdań wyrazy, w których zachodzą procesy fonetyczne, a następnie nazwij je.

- A. Mały Książę przybył na planetę Króla o świcie.
- B. Próżny domagał się pochwały.
- C. Dla Bankiera ważne były liczby i bogactwo.
- D. Badacz nie zabrał ze sobą książek ani notatek.
- E. Tygrysy i baobaby były bardzo niebezpieczne.

Odpowiedzi do zadania 6. A. przybył – ubezdźwięcznienie postępowe, świcie – ubezdźwięcznienie postępowe; B. pochwał – ubezdźwięcznienie postępowe; C. liczby – udźwięcznienie wsteczne, bogactwo – ubezdźwięcznienie postępowe; D. książek – utrata dźwięczności w wygłosie; E. niebezpieczne – ubezdźwięcznienie wsteczne.

➤ Zadanie 7.

Spośród lektur obowiązkowych poznanych w klasach IV – VI wybierz tę, w której, podobnie jak w utworze *Mały Książę*, pojawił się mówiący lis. Podaj autora, tytuł lektury. Uzasadnij swój wybór. W uzasadnieniu przywołaj sytuację z lektury.

- Autor lektury:
- Tytuł lektury:
- Uzasadnienie wyboru:

Przykładowe rozwiązanie zadania 7.

- Autor lektury: Clive Staples Lewis
- Tytuł lektury: *Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa*

- Uzasadnienie wyboru: Lis uczładował na polanie razem z rodziną wiewiórek, karłem oraz dwoma satyrkami. Stół zastawiony był smakołykami, które mieszkańcy Narnii otrzymali od Świętego Mikołaja. Jako jedyny z biesiadujących nie wystraszył się Białej Czarownicy i odpowiadał na jej pytania. Wzniósł toast za Jadis. Został zamieniony w kamień.

➤ Zadanie 8.

8.1. Podaj autora i tytuł utworu, z którego pochodzi poniższy fragment.

Od najwcześniejszych lat miałem zamiłowanie do polowania i do konnej jazdy. Moja własna stajnia liczyła sto dwadzieścia wierzchowców krwi arabskiej i angielskiej oraz czterdzieści osiem stepowych mustangów [...]

Pewnej nocy zbudziło mnie nagle ciche rżenie pod oknem. [...] Na ścieżce stał osiodłany mój wspaniały wierzchowiec Ali Baba, który najwidoczniej dosłyszał moje wołanie, a teraz na mój widok parsknął radośnie i zbliżył się aż pod samo okno. Ubrałem się po ciemku, porwałem strzelbę i zachowując jak największą ciszę, wyskoczyłem przez okno wprost na grzbiet Ali Baby².

Autor: **Tytuł:**

8.2. Zapisz, jakie konsekwencje dla bohatera miała podjęta przez niego decyzja.

.....

Odpowiedzi do zadania 8.1.

Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*.

Odpowiedzi do zadania 8.2.

Ośmioletni książę wjechał do lasu. Na leśnej ścieżce zagroził mu drogę wielki wilk. Młody strzelec zabił wilka. Przed śmiercią zwierzę wbiło kiel w prawe udo chłopca.

➤ Zadanie 9.

Lis narzekał, że *ludzie mają strzelby i polują³*. Spośród lektur obowiązkowych poznanych w klasach IV – VI wybierz tę, w której, podobnie jak w utworze *Mały Książę*, pojawił się motyw polowania. Podaj tytuł lektury. Uzasadnij swój wybór. W uzasadnieniu przywołaj sytuację z lektury.

- Tytuł lektury:
- Uzasadnienie wyboru:

Przykładowe rozwiązania zadania 9.

- Tytuł lektury: *Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa*
- Uzasadnienie wyboru: Rodzeństwo Pevensie, czyli królowie i królowe Narnii, wyruszyło do Zachodniej Puszczy na polowanie. Tumnus przekazał im, że w okolicy pojawił się Biały Jeleń. Ścigali zaczarowane zwierzę (schwyte spełni każde życzenie). Trafili na Latarniane Pustkowia, a po chwili znaleźli się w domu Profesora.

² J. Brzechwa: *Akademia Pana Kleksa*. Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2016, s. 14 – 15.

³ A. de Saint-Exupéry: *Mały Książę*. Przeł. J. Szwykowski. Arcanus, Bydgoszcz 1994, s. 52.

- Tytuł lektury: *Pan Tadeusz – Polowanie*
- Uzasadnienie wyboru: Myśliwi pod okiem Wojskiego urządzili polowanie na niedźwiedzia. Towarzyszyły im psy, a tylną straż pełnił Hrabia i Tadeusz. Strzelcy oddali strzały, czym rozjuszyli mieszkańca puszczy. Niedźwiedź zaatakował Hrabiego. W ostatniej chwili nadbiegła pomoc (Asesor, Rejent, Gerwazy, Robak).
- Tytuł lektury: *W pustyni i w puszczy*
- Uzasadnienie wyboru: Staś jest znakomitym myśliwym. Strzela do dzikich kaczek i egipskich gęsi. Poluje na antylopy. Ustrzelił pantarki i podarował je Lindemu. Zabił dla króla M`Ruy i jego ludu wielkiego bawoła.

➤ Zadanie 10.

10.1. Na platformie internetowej *tematnaczasie* toczy się dyskusja wokół słów: *Każde przysłowie to ładunek gotowej myśli*⁴. Zabierz głos w debacie. Napisz komentarz, w którym przedstawisz swoje stanowisko. Poprzyj je trzema argumentami. Formułując odpowiedź, wykorzystaj wybrane przysłowia z ramki.

Nie ma róży bez kolców. Broda mędrcom nie czyni.
Jak się chce psa uderzyć, to się kij znajdzie.
Kto się raz sparzy, na zimne dmucha.
Nie chwal dnia przed zachodem słońca.
Kto źle rozkazuje, niedługo panuje.

10.2. Pomyśl, które z powyższych przysłów mogą odnosić się do bohaterów *Małego Księcia*. Swój wybór krótko uzasadnij.

➤ Zadanie 11.

Małego Księcia smucił fakt, że nadal trwa wojna między kwiatami i barankami. Spośród lektur obowiązkowych poznanych w klasach IV – VI wybierz tę, w której bohater stoczył walkę z owadami. Podaj tytuł lektury oraz bohatera. Uzasadnij swój wybór. W uzasadnieniu przywołaj sytuację z lektury.

- Tytuł lektury:
- Uzasadnienie wyboru:

Przykładowe rozwiązanie zadania 11.

- Tytuł lektury: *Akademia Pana Kleksa*
- Uzasadnienie wyboru: Wojna pana Kleksa z muchami. Po powrocie z wycieczki do fabryki dziur i dziurek uczniowie musieli zmierzyć się z nieznosnym przeciwnikiem. Całą Akademię opanowały muchy. Chłopcy próbowali je przegonić. Pan Kleks przyniósł pająka krzyżaka, powiększył go, a później umieścił na suficie. Królowa much pokonała i tę przeszkodę. Profesor wymyślił specjalną muchołap-

kę (bańki mydlane), dzięki której udało mu się schwytać wszystkie muchy.

➤ Zadanie 12.

Prześledź historię życia Małego Księcia. Weź udział w projekcie **Idealny Punkt – Sweet Spot**. Wskaż miejsca, wydarzenia, obszary, w których bohater odniósł sukces, czując przy tym satysfakcję, zadowolenie. Uzupełnij matrycę⁵.

jak SIŁA S	Mocne strony bohatera. Działania, jakie podjął.	
jak TEMAT T	Zainteresowania. Ulubione czynności.	
jak OPTYMALNE WARUNKI O	To, co dodawało bohaterowi siłę, zachęcało do działania.	
jak RELACJE R	Jak przebiegały relacje z innymi. Jaki wpływ miał bohater na in-nych.	
jak YES Y	Co sprawiało bohaterowi największą radość.	

➤ Zadanie 13.

Napisz przemówienie skierowane do koleżanek i kolegów, w którym przekonasz słuchaczy, że *jak się lekceważy niebezpieczeństwo, to można sobie narobić kłopotów*⁶. W wypracowaniu odwołaj się do lektury *Mały Książę* oraz wybranego utworu literackiego.

➤ Zadanie 14.

14.1. Przeczytaj tekst, a dowiesz się, jakie indiańskie imię otrzymał Mały Książę.

Pamiętam, że byłem wtedy w podróży. Zostawiłem za sobą asteroidę, baranki i baobaby. Zostawiłem wszystkie wspomnienia, które wiązały mnie z różą. Na jednej z planet spotkałem Króla, Wodza w Gronostajowym Płaszczu. Długo rozmawialiśmy, patrząc na cudowny zachód słońca. Mówiłem, że życie jest trudne, pełne obowiązków i wyrzeczeń. Mówiłem, że na wiosnę ziemia pachnie trawą. Mówiłem, że gwiazdy prowadzą nie tylko strudzonych wędrowców. Byłem zdenerwowany, sam nie wiem, dlaczego. Tamten dzień jakoś dziwnie kojarzył mi się z domem, z tą moją niepozorną asteroidą B-612. Król tylko kiwał głową i uśmiechał się pod nosem. A ja dalej mówiłem. Chciałem chyba zagłuszyć własny lęk i niepokój. Było już dawno po północy, gdy król, wręczając mi mały pakuneczek, powiedział:

4 H. Martinson: *Droga do Klockrike*. Przeł. M. Olszańska. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972, s. 221.

5 Schemat matrycy *Sweet Spot* – opracowanie własne (przyp. Autorki).

6 K. Ryrych: *O Stephenie Hawkingu, Czarnej Dziurze i Myszach Podpodłogowych*. Literatura, Łódź 2013, s. 89.

– Twój strach jest twoją siłą. Twój uśmiech jest paszportem do różanego ogrodu. Nie wstydź się łez, bo to one zaprowadzą cię tam, skąd wyszedłeś. Miły przyjacielu, od dziś jesteś dla mnie Tym, Który Nosi Słoneczny Amulet na Piersiach.

Byłem mu za te słowa bardzo wdzięczny⁷.

14.2. Ustal, jakie indiańskie imiona mogłyby nosić bohaterowie Twoich lektur szkolnych: Papkin (*Zemsta*), Próżny (*Mały Książę*), Petroniusz (*Quo vadis*). Zapisz swoje propozycje, a następnie wyjaśnij, w jakich okolicznościach mogłyby je otrzymać.

14.3. Zdecyduj, którzy bohaterowie Twoich lektur szkol-

nych z klas IV – VI powinni zostać obdarowani imionami:

- Oczy, które były smutne, ale osuszył je wiatr,
- Ten, który rozmawia ze sztuczerem,
- Perła na dnie doliny.

Swoj wybór uzasadnij, odwołując się do literackiej biografii bohatera.

➤ Zadanie 15.

Napisz rozprawkę, w której zajmiesz stanowisko wobec tezy: *wyobraźnia jest dobra. Pozwala zachować godność i uśmiech na twarzy*⁸. W argumentacji odwołaj się do utworu Antoine’a de Saint-Exupéry’ego *Mały Książę* oraz innych tekstów literackich.



Warto wiedzieć!

Narzędzia cyfrowe wspierające procesy edukacyjne

Jigsaw Planet (<https://www.jigsawplanet.com/>) to bezpłatne narzędzie cyfrowe, które pozwala na układanie **puzzli online**. Aplikacja umożliwia korzystanie **bez logowania** z wielu gotowych gier udostępnionych na stronie. Stronę możemy również przeglądać według kategorii:

- ostatnio utworzone,
- popularne w ostatnim tygodniu,
- najczęściej układane,
- teraz układane oraz popularne wyszukiwania.

Dostępne jest także wyszukiwanie według słowa kluczowego czy nazwy. Po wpisaniu w wyszukiwarkę hasła, np. **Mikołaj Kopernik**, otrzymujemy kilka dostępnych puzzli. Po kliknięciu na wybraną grafikę możemy bezpośrednio rozpocząć grę, układając obraz składający się sugerowanej liczby elementów np. z **36**.

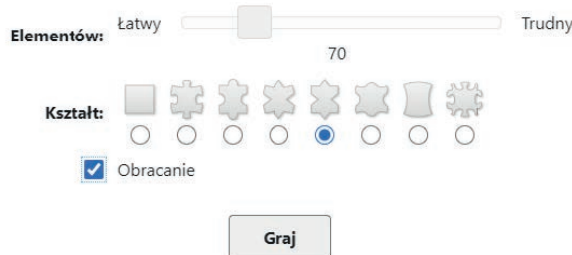


36 – Sugerowana liczba elementów

Do ułożenia obrazu możemy wybrać również inną liczbę elementów czy stworzyć własny szablon. Pozwala on

na ustawienie liczby elementów, kształtu puzzli oraz ich obracanie.

Własny szablon



Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą być przydatne funkcje: podgląd układanego obrazka,

- duch – cień obrazka,
- zmiana koloru tła,
- ponowne uruchomienie gry,
- wyświetlenie gry na pełnym ekranie.

Jigsaw Planet daje możliwość udostępniania puzzli w mediach społecznościowych, osadzania na stronach internetowych, pobierania linku do gry czy przesyłania go e-mailem.

Po założeniu konta na platformie możemy tworzyć i zapisywać puzzle we własnych albumach, dokonywać ich modyfikacji, tworzyć gry ze swoich zdjęć. Stworzone materiały zachować jako prywatne lub publiczne, udostępniać w dowolny sposób.

Aldona Ferdyn (RODN „WOM” w Katowicach)

⁷ U. Wykurz: *Wędrując do krainy kolibra: nowe spojrzenie na Małego Księcia* (cz. 1). „Język Polski w Gimnazjum. Zeszyty Kieleckie” 2015/2016, nr 2, s. 66 – 67.

⁸ G. Bąkiewicz: *Muchy w butelce*. NK, Warszawa 2008, s. 141.

Mickiewicza zachwyt Krymem niewyrażalny(m).

O sonecie *Droga nad przepaścią w Czufut-Kale*



Piotr Pochel

Nauczyciel języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 17 w Tychach

» Stosowanie oryginalnych i niekonwencjonalnych propozycji interpretacyjnych na prowadzonych przeze mnie lekcjach języka polskiego, szczególnie tych dotyczących poezji, to oczywisty element moich działań. Gwarant metodycznego sukcesu to nieszablonowe i pionierskie odczytywanie sensów zawartych w utworach lirycznych, sama dyskusja o literaturze zaś – to zaproszenie do lektury¹. O polonistycznym warsztacie przynoszącym oczekiwane efekty dydaktyczne można mówić wówczas, kiedy uczeń z chęcią skorzysta z zaproszenia do czytania. I nie mam tu na myśli tylko książek cieszących się ogromną popularnością na rynku wydawniczym. Powodzeniem będzie mógł pochwalić się nauczyciel języka polskiego wówczas, gdy jego uczeń z nieudawaną ciekawością sięgnie po XIX-wieczną twórczość Adama Mickiewicza i będzie chciał zgłębiać sekrety romantycznej poezji.

Kanon lektur obowiązkowych dla ucznia szkoły podstawowej przewiduje, że ów musi poznać wybrany utwór z krymskiego cyklu Mickiewicza². Chyba najczęściej omawianym wierszem

są *Stepy akemańskie*³, które otwierają zbiór utworów polskiego romantyka i stanowią właśnie zaproszenie zarówno do lektury tych niewielkich rozmiarów liryków, jak i do podróży w celu poznania świata Orientu.

Wojaże, podróże, wędrówki to motyw nierzadko pojawiający się w literaturze⁴. Nie są one także lejtymotywy, który mógłby nudzić współczesnego czytelnika, śledzącego przygody, np. Stasia Tarkowskiego czy Petera w powieści *Pax* Sary Pennypacker⁵. Poza tym, jestem przekonany, że większość młodych ludzi po prostu lubi wyprawy i wiążące się z nimi liczne przygody! Niewątpliwie łączą się one z nowymi doświadczeniami, jak również odkrywaniem miejsc dotąd nieznanych i tajemniczych – wystarczyłoby wspomnieć o pieszej wędrówce Bilbo Bagginsa i gromady krasnoludów.

Omawiając na lekcjach języka polskiego twórczość Mickiewicza, proponuję swoim uczniom podróż w różne zakątki krymskiego świata. Oczywiście, wojaż po Oriencie rozpoczynam od lektury wspomnianych już *Stepów akemańskich*⁶, żeby przed

1 O traktowaniu poezji jako zaproszeniu do lektury pisała Joanna Kisiel, analizując wiersze wchodzące w skład tomiku *Srebrne i czarne* Jana Lechonia. Zob. J. Kisiel: *Retoryka i melancholia. O poezji Jana Lechonia*. Katowice 2001, s. 104 – 119.

2 Zob. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. *Szkoła podstawowa. Język polski*. Warszawa 2017, s. 20.

3 Sonet *Stepy akemańskie* uczyniłem przedmiotem swoich metodycznych rozważań w innym miejscu. Zob. P. Pochel: *Mickiewicza romantyczny wojaż po Krymie. Wokół sonetu „Stepy akemańskie”*. „Forum Nauczycieli” 2022, nr 1, s. 35 – 37.

4 O kilku dziełach, w którym pojawił się motyw podróży, wspominałem w artykule poświęconym analizie Mickiewiczowskiego sonetu *Stepy akemańskie*. Zob. P. Pochel: *Mickiewicza romantyczny wojaż po Krymie...*, s. 35. Warto w tym miejscu wspomnieć o innych bohaterach literackich, którzy odbywali podróże: Bilbo Baggins z Tolkienowskiej powieści *Hobbit, czyli tam i z powrotem*; Zenon Wójcik poszukujący swojego wujka — Antoniego Janicę — z powieści *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej czy Mały Książę zwiedzający liczne planety w poszukiwaniu przyjaźni i zrozumienia istoty życia z opowieści Antoine’a de Saint-Exupéry’ego.

5 Zob. P. Pochel: *Lisia lekcja miłości. O książce „Pax” Sary Pennypacker*. „Guliwer. Czasopismo o książce dla dzieci” 2021, nr 2, s. 17 – 25.

oczami młodego odbiorcy rozpościerał się krajobraz Krymu, który w XIX wieku znany był wieszczowi⁷. Jednakże nie chcąc ograniczać się do raptem jednego utworu pochodzącego z Mickiewiczowskiego cyklu, dbam o to, by folder z polonistycznymi wożami uatrakcyjnić i urozmaicać, stąd jednym z punktów na liście miejsc do zwiedzenia znajduje się wzniesione na wysokiej skale miasteczko⁸ noszące nazwę Czufut-Kale, położone w zachodniej części Krymu i oddalone ponad dwa kilometry od Bakczysaraju.

Sądzę, że dobrym rozwiązaniem byłoby, żeby uczeń przed lekturą wierszy z *Sonetów krymskich* poznał genezę cyklu. Koniecznie trzeba sięgnąć po biografię Mickiewicza i zwrócić uwagę młodego czytelnika na najważniejsze w niej fakty, m.in.: działalność Towarzystwa Filomatów i Filaretów, w którym autor *Dziadów* wykazywał dużą aktywność; aresztowania studentów Uniwersytetu Wileńskiego, następnie proces i wyroki zasądzające zsyłki w głąb carskiej Rosji jako efekty czynnego udziału w tajnym zgromadzeniu⁹.

W wyborze sonetu *Droga nad przepaścią w Czufut-Kale* jako utworu będącego przedmiotem interpretacji i analizy podczas lekcji języka polskiego kierowałem się różnymi względami. Po pierwsze: zestaw lektur obowiązujących w szkole podstawowej w odniesieniu do *Sonetów krymskich* daje nauczycielowi polonistcie pewną autonomię. Po drugie: przydatność metodyczna korzystania z wachlarza tekstów literackich mniej znanych młodeму czytelnikowi. Po trzecie: obecność w utworze nowatorskich zagadnień – w przypadku tego liryka to kategoria niewyraźności. Problematyka niewyraźności w literaturze, choć trudna i złożona, okazuje się jednak atrakcyjna i ciekawa, tocząca się zaś wokół sonetu podczas zajęć dyskusja prowadzi do wniosków, że nie tylko sztamkowe i schematyczne odczytywanie poezji jest jedynym, słusznym rozwiązaniem, a właśnie interpretacja nowatorska i nieszablonowa zaskakuje kreatywnością myśli i twórczym patrzeniem na dzieło Mickiewicza.

Pieszą wędrowkę po Czufut-Kale proponuję rozpocząć od głosowej i wzorcowej lektury sonetu:

Droga nad przepaścią w Czufut-Kale

Mirza i Pielgrzym

Mirza

Zmów pacierz, opuść wodze, odwróć na bok lica,
Tu jeździec końskim nogom swój rozum powierza;
Dzielny koń! patrz, jak staje, głąb okiem rozmierza,
Ukłęka, brzeg wiszaru kopytem pochwyci,

I zawisnął. — Tam nie patrz, tam spadła żrenica,

Jak w studni Al-Kahiru, o dno nie uderza.

I ręką tam nie wskazuj, nie masz u rąk pierza;

I myśli tam nie puszczaj, bo myśl jak kotwica

Z łodzi drobnej ciśniona w nieźmierność głębin,

Piorunem spadnie, morza do dna nie przewierci,

I łódź z sobą przechyli w otchłanie chaosu.

Pielgrzym

Mirzo, a ja spojrziałem! Przez świata szczeliny

Tam widziałem – com widział, opowiem – po śmierci,

Bo w żyjących języku nie ma na to głosu¹⁰.

Następnie warto zaproponować uczniom jego ponowną, ale cichą lekturę – to wymagać będzie od nich skupienia i koncentracji na zawartych w *Drodze nad przepaścią w Czufut-Kale* sensach.

Poniżej moja propozycja schematu interpretacyjnego.

1. Analiza tytułu i kwestie genologii (pytania pomocnicze, np.: Jakich informacji o świecie przedstawionym dostarcza tytuł utworu? Jaką funkcję pełni podtytuł? Do jakiego gatunku literackiego można zaklasyfikować ten utwór i dlaczego?):

- sonet włoski (utwór składający się z czterech wersów zamkniętych w czterech zwrotkach – dwóch czterowersowych o charakterze opisowym i dwóch tercynach zawierających refleksję);
- układ rymów: abba, cddc: charakterystyczny dla sonetu włoskiego;
- miejsce wydarzeń: wskazane przez poetę w tytule;
- bohaterowie sonetu, uczestnicy rozmowy – zawarci w podtytule (Mirza i Pielgrzym);
- podział na role: podkreślenie nowatorskiego rozwiązania w aspekcie genologicznym.

2. Elementy świata przedstawionego (zadanie problemowe, np.: Wymień elementy wchodzące w skład świata przedstawionego w dziele literackim; pytania pomocnicze, np.: Gdzie rozgrywają się wydarzenia? Czy można określić czas wydarzeń? Kto pojawia się w scenie?):

- elementy świata przedstawionego: czas i miejsce akcji, bohaterowie, fabuła (punkt ten można potraktować jako utrwalenie wiedzy z zakresu teorii literatury lub go pominąć w toku lekcji);
- miejsce akcji: przepaść, miasteczko Czufut-Kale, niegdyś nazywane twierdzą żydowską;
- czas akcji: czas podróży Pielgrzyma i Mirzy, bliżej nieokreślony;

⁶ Zob. propozycję scenariusza lekcji poświęconej sonetowi otwierającemu krymski cykl: P. Pochel: *Mickiewicza romantyczny wojaż po Krymie...*

⁷ O trzech wizjach Krymu interesująco pisał Wacław Kubacki, analizując Mickiewiczowski cykl. Zob. W. Kubacki: *Z Mickiewiczem na Krymie*. Warszawa 1977, s. 265. O Krymie jako figurze niewyraźności pisałem w innym miejscu. Zob. P. Pochel: *O niewyraźności w „Sonetach krymskich”*. W: *Od oświecenia ku romantyzmowi i dalej...* Autorzy – dzieła – czytelnicy. Cz. 6. Red. M. Piechota, J. Ryba, M. Janoszka. Katowice 2016, s. 58 – 101.

⁸ Zob. informacje o genezie *Sonetów krymskich*: P. Pochel: *Mickiewicza romantyczny wojaż po Krymie...*, s. 36 oraz P. Pochel: *O niewyraźności w „Sonetach krymskich”*..., s. 58 – 59.

⁹ Zob. informacje na temat tej miejscowości zamieszczone pod sonetem: A. Mickiewicz: *Droga nad przepaścią w Czufut-Kale*. W: Tegoż: *Wybór poezji*. T. 2. Oprac. Cz. Zgorzelski. Wrocław 1986, s. 106.

¹⁰ A. Mickiewicz: *Droga nad przepaścią w Czufut-Kale*. W: Tegoż: *Wybór poezji*..., s. 106 – 107. Podkreślenie rozstrzelonym drukiem – A. Mickiewicz.

d) bohaterowie: Pielgrzym, Mirza.

3. Kreacje romantycznych bohaterów sonetu

3.1. Mirza:

- a) przewodnik Pielgrzyma po krymskiej miejscowości;
- b) formułował zdania w trybie rozkazującym, np. *Zmów pacierz; odwróć lica; tam nie wskazuj; tam nie puszczaj;*
- c) był świadomy niebezpieczeństw, jakie mogła ze sobą nieść krymska natura, np. *Tu jeździec końskim nogom swój rozum powierza;*
- d) był ostrożny i rozważny, np. *Tam nie patrz, [...] / [...] / nie masz u rąk pierza;*
- e) tubylec; dobrze znał otaczający go świat, np. w studni *Al-Kahiru, u dno nie uderza;*
- f) udzielał turyście cennych wskazówek, np. *Zmów [...], opuść [...], odwróć [...];*
- g) podczas podróży kierował się rozsądkiem i rozważą;
- h) należał do krymskiej rzeczywistości (Mirza – arabski i turecki odpowiednik słów *pan, władca*; również tytuł książęcy).

3.2. Pielgrzym:

- a) podróżował z przewodnikiem — Mirzą;
- b) wypowiadał się w formie liryki bezpośredniej, o czym świadczyły czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej, np. *spójrzałem, widziałem, opowiem;*
- c) pielgrzym, turysta, wędrowiec, cudzoziemiec;
- d) poznawał krymską rzeczywistość;
- e) wykazywał ciekawość wobec otaczającego go świata;
- f) lekkomyślny, nierozważny, nieposłuszny, np. *Mirzo, a ja spójrzałem!;*
- g) nie stosował się do ostrzeżeń swojego przewodnika;
- h) otaczający świat był dla niego zachwycający i intrygujący;
- i) jego zachowanie świadczyło, że jest przybyszem z innego zakątka świata;
- j) dzielił się z Mirzą swoimi przeżyciami i uczuciami towarzyszącymi mu podczas wyprawy.

4. **Kategoria niewyraźności** (pytania pomocnicze, np.: *Jak rozumiesz termin „niewyraźność”? Co kojarzy ci się z terminem „niewyraźność”? Kto w sonecie Mickiewicza „zetknął się” z „niewyraźnością”? W jaki sposób w sonecie powiedziano o „niewyraźności”? Czego dotyczyła „niewyraźność” w wierszu Mickiewicza?*):

- a) kategoria niewyraźności – awaria komunikacyjna¹¹; niemożność werbalizacji doświadczonych zjawisk, przeżyć, uczuć, doznań; brak odpowiedniego zasobu słownictwa na wyrażanie swoich wrażeń;
- b) niewyraźności doświadczył Pielgrzym, spoglądając w przepaść, np.: *Mirzo, a ja spójrzałem! Przez świata szczeliny [...];*
- c) niewyraźność w wierszu dotyczyła niemożności nazwania przez Pielgrzyma uczuć, przeżyć i doznań w związku ze spojrzeniem w przepaść, np.: *Tam widziałem – com widział, opowiem – po śmierci, / Bo w żyjących języku nie ma na to głosu;*

d) celem niewyraźności było podkreślenie, że język ludzki jest wadliwy, trywialny i ubogi w treść;

e) niewyraźność pozwoliła zgłębić Pielgrzymowi tajemnicę ludzkiej egzystencji, np.: *Przez świata szczeliny / [...] widziałem;*

f) niewyraźność odkryła przed turystą istnienie języka zmarłych, np.: *opowiem – po śmierci, / Bo w żyjących języku nie ma na to głosu.*

5. Środki poetyckiego obrazowania i ich funkcja w tekście

(zadanie problemowe, np.: *Wypisz z sonetu środki poetyckie i zilustruj każdy przykładem oraz określ jego funkcję w utworze Mickiewicza*):

Nazwa środka poetyckiego	Przykład z sonetu Mickiewicza	Funkcja w wierszu
Wyliczenie	<i>Zmów pacierz, opuść wodze, odwróć na bok lica</i>	– podkreślenie rygorystycznego tonu wypowiedzi Mirzy; – zaakcentowanie przez Mirzę doskonałej znajomości krymskiego miasteczka i ochrona Pielgrzyma przez niebezpieczeństwem
Przenośnia (metafora)	<i>świata szczeliny</i>	– nadanie słowom nowego znaczenia; – podkreślenie tajemniczości poznawanej rzeczywistości; – pobudzenie wyobraźni odbiorcy
Hiperbola	<i>nieźmierność głębiny</i>	– położenie akcentu na wielkość głębiny, tu: bezdenną otchłań; – wskazywanie na ogrom niebezpieczeństwa podczas przechodzenia nad przepaścią
Porównanie	<i>myśl jak kotwica</i>	– zaakcentowanie, że brak koncentracji, zamyślenie mogłoby prowadzić do śmierci; – podkreślenie, że myśl może stanowić zagrożenie dla człowieka
przerzutnia	<i>[...] brzeg wiszaru kopytem pochwyca, / I zawisnął. [...]</i>	– budowanie atmosfery niepewności i grozy

6. Komentarz autora

Pakiet interpretacyjny Mickiewiczowskiego sonetu *Droga nad przepaścią w Czufut-Kale* to wynik pracy z tekstem wieszczą podczas lekcji języka polskiego. Omówione zagadnienia z powodzeniem można wykorzystać z zajęciach zarówno w ostatniej klasie szkoły podstawowej, a także w klasach w szkole średniej. Istotne w procesie uczenia są trafnie formułowane i precyzyjne pytania, które pozwolą uczniowi zarówno utrwalić posiadaną wiedzę, jak i zgłębiać tajniki literatury oraz wyzwolić w nim aktywną twórczość. Współczesnym Mirzą oprowadzającym młodego czytelnika po literackim świecie jest polonista.

¹¹ Termin Edwarda Balcerzana. Zob. E. Balcerzan: *Niewyraźne czy nie wyrażone? W: Literatura wobec niewyraźnego*. Red. W. Bolecki, E. Kuźma. Warszawa 1998, s. 19.

Bajka plasterkiem na dziecięce troski



Barbara Lihs-Cebula

Nauczycielka oraz terapeutka pedagogiczna w Przedszkolu Miejskim nr 36 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 10 w Gliwicach

Baśń – jeden z najstarszych gatunków literackich

Rodowód baśni sięga mitu i archaicznych obrzędów inicjacyjnych. Mit, baśń, a także biblijna przypowieść stanowiły pierwsze modele świata. Początkowo ludzie za ich pośrednictwem wyjaśniali problemy egzystencjalne, chcąc odnaleźć znaczenie różnych wydarzeń z życia. Ich terapeutyczna rola została przedstawiona przez Brunona Bettelheima. Stwierdził on, że baśń pomaga dziecku funkcjonować w grupie społecznej. Dostrzegł związek pomiędzy nią a rozwijającą się psychiką dziecka. Jego zdaniem baśnie są nośnikami kulturowego dziedzictwa, które zawiera w sobie kwintesencję wszystkich problemów świata. Odbiorca baśni może je odnieść do własnych, osobistych kontekstów życiowych. Ponadto *baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku ob-*

*razów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych zanim dojrzejemy intelektualnie. Dziecku i dorosłemu, któremu jak Sokrates wie, że dziecięcość trwa w najmądrzejszej części naszego „ja”, baśnie odślawiają wielkie prawdy o nim samym i o ludzkości.*¹ Baśń jest utworem literackim zajmującym szczególne miejsce w literaturze ze względu na jej charakterystyczne cechy, doceniane przez terapeutów. Jej szczególna rola przypisywana jest redukcji stresu i lęku.

Terapeutyczna rola bajek i baśni

Terapeutyczne oddziaływanie bajki w kontekście procesu wychowania dziecka traktujemy jako jedną z ważniejszych funkcji przekazu bajkowego. Ekspozycja ujęcia pedagogicznego pozwala postrzegać bajkę jako skuteczne narzędzie wychowania do dojrzałości poznawczej, emocjonalnej i społecznej, z którego w powszednim

*kontakcie z dzieckiem mogą korzystać także nieprofesjonaliści (w tym rodzice i opiekunowie). Bajkę można bowiem wykorzystać do budowania zdrowych więzi w rodzinie, może ona też stać się formą wsparcia udzielanego dziecku w jego zmaganiach z codziennymi troskami oraz towarzyszenia mu w odkrywaniu prawideł rządzących ludzką egzystencją.*² Według M. Molickiej bajkoterapia skoncentrowana jest wokół wykorzystania książki [...] jako metody leczenia opartej o proces edukacyjny, który ma pomóc w radzeniu sobie z trudną sytuacją. Pożądane zmiany mają wystąpić w zachowaniu, uczuciach i wierzeniach.³ Poprzez baśnie do słuchacza docierają symbole, metafory, parabole oraz alegorie. Za ich pośrednictwem może wyzwoić się proces uświadamiania źródeł trudności, co prowadzi do samouleczenia. Odniesienie do własnego życia sprzyja zrozumieniu problemów oraz umożliwia doświadczenie katharsis, co w efekcie prowadzi do redukcji napięcia.

¹ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa 1985, t. 2, s. 10.

² G. Bednarska: *Praca z bajką w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym: zagadnienia terminologiczne i metodyczne*. „Studia Psychologica” nr 10, 2017 s. 109.

³ M. Molicka: *Bajkoterapia i biblioterapia*. Poznań 2011, s. 104.

Literatura pomaga poznawać inne sposoby działania i myślenia. Daje wzory zachowań i wsparcie w sytuacjach trudnych, relaksuje i wyzwala dobry nastrój. Wyposaża słuchacza we wzorce osobowe. Dobroczynny wpływ bajek to również *pokazywanie pozytywnego myślenia w sytuacji trudnej, nastawienie na działanie, zachęcanie do mówienia o problemach, poszukiwanie rozwiązań, zwracanie się o pomoc, zapoznanie ze słownictwem dotyczącym emocji*.⁴

Większość bajek i baśni wykorzystywanych w terapii można podzielić na trzy akty:

- akt pierwszy: wprowadzenie, realizujące się w baśniowym świecie, ale możliwe do spotkania w rzeczywistości;
- akt drugi: rozgrywający się w obszarze symboliki i magii, np. macocha okazuje się być czarownicą;
- akt trzeci: w którym udaje się osiągnąć szczęśliwe rozwiązanie, będące nowym etapem życia, nową jakością. Kryzys stał się szansą odnowy, rozwoju i osiągnięcia sukcesu.⁵

Innowacja pedagogiczna Niezapomniane bajki i baśnie⁶

Innowacja jest wprowadzona w Przedszkolu Miejskim nr 36 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 10 w Gliwi-

cach. Obejmuje ona swoimi działaniami sześć grup przedszkolnych. Nauczyciele mogą sami dobrać zaproponowane przez nas działania adekwatnie do grupy wiekowej, w której pracują. Innowacja zaplanowana jest na dwa lata i została podzielona na 19 modułów. W każdym miesiącu przybliżamy dzieciom inną baśń lub bajkę, staramy się, aby przybierało to formę wielkiego wydarzenia. Omawiając *Kopciuszka*, organizujemy Dzień Czyścioszka lub Dzień Dyni. Prezentując *Jasia i Małgosię*, zapraszamy do pomocy w czytaniu rodziców, ozdabiamy razem pierniki. Rodzice chętnie włączyli się zresztą w propagowanie czytelnictwa wśród najmłodszych.

Zorganizowałyśmy akcję *Kochamy książki*. Założyłyśmy dzieciom karty biblioteczne i wyposażyłyśmy w małe plecaczki. Każdy mógł wybrać jedną książkę i zabrać na tydzień do domu. Dzieci podczas porannych piątkowych zajęć wymieniali się wrażeniami dotyczącymi bajeczki, ale też samej okoliczności czytania, np.: opowiadały, kto im czytał, o jakiej porze dnia.

Podczas nauczania zdalnego nagrywałyśmy czytane przez nas – nauczycieli – bajki dla dzieci. W akcję włączyli się rodzice, którzy nagrywali się podczas czytania swojemu dziecku, a następnie udostępniali filmy na facebookowym profilu przedszkola. W ten sposób co

wieczór inny rodzic czytał ulubioną bajeczkę swojego dziecka dla wszystkich przedszkolaków.

Odpowiadaliśmy też na potrzeby swoich podopiecznych. Jeden z moich wychowanków bardzo przeżył śmierć swojego taty. Chcąc mu pomóc, poszukiwałam odpowiedniej literatury. W ten sposób odnalazłam program *Tumbo Pomaga*. Jest on poświęcony pomocy dzieciom i ich bliskim w przejściu przez okres żałoby. W ramach programu powstały *Bajki plasterki*, czyli opowiadania terapeutyczne dla dzieci w wieku 4 – 9 lat przeżywających stratę swoich bliskich. Pomagają także dorosłym, nakreślając, w jaki sposób rozmawiać o stracie z maluchem.

Moc bajek

W procesie wychowania bajka zawsze miała niezastąpione miejsce. Wiek przedszkolny nie bez powodu jest nazywany wiekiem bajek. Praca z bajką może stanowić przestrzeń codziennych praktyk pedagogicznych i rodzicielskich. Podczas ich słuchania w odpowiednio zorganizowanej przestrzeni psychospołecznej dzieci czują się rozumiane, kochane i wspierane. Sprzyja to rozwiązywaniu ich problemów, ale i przede wszystkim kształtowaniu dobrych relacji i umacniania więzi.

Bibliografia

1. Publikacje zwarte;
2. Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa 1985.
3. Klim-Klimaszewska K.: *Trzylatek w przedszkolu*. Warszawa 2010.
4. Molicka M.: *Bajkoterapia i biblioterapia*. Poznań 2011.
5. Rachman S.: *Zaburzenia lękowe*. Gdańsk 2005.
6. *Reguły bajkoterapii, albo – jak to robić, żeby się udało?* „Na temat”, nr 2, 2006.

Pozycje ciągłe:

1. Bednarska G.: *Praca z bajką w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym: zagadnienia terminologiczne i metodyczne*. „Studia Psychologiczne” nr 10, 2017 s. 109.
2. Czesiul-Przybył I.: *Czym jest bajkoterapia*. „Biblioterapeuta” nr 34, 2011, s.13.

POTRZEBUJESZ KONSULTACJI?

Nasi konsultanci są do dyspozycji! Wykaz obszarów tematycznych na stronie:
https://www.womkat.edu.pl/Info/Obszary_konsultacji_w_poszczegolnych_Pracowniach



4 Czesiul-Przybył I.: *Czym jest bajkoterapia*. „Biblioterapeuta” nr 34, 2011, s. 13.
5 *Reguły bajkoterapii, albo – jak to robić, żeby się udało?* „Na temat”, nr 2, 2006, s. 24.
6 Autorkami innowacji są Barbara Lihs-Cebula i Karina Fudali.

Edukacja przyrodnicza w przedszkolu



Aleksandra Felis-Gajtkowska

*Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Miejskim Przedszkolu nr 73 im. Misia Uszatka
oraz w Centrum Pomocy Rodzinie „Modus Vivendi” w Siemianowicach Śląskich*

» Podczas przygotowywania zajęć przedszkolnych, nauczyciel powinien pamiętać, z jakim ważnym etapem w rozwoju małego dziecka ma do czynienia. Przedszkolak nieustannie pyta, poszukuje, doświadcza, co pozwala mu zrozumieć otaczający świat. Podejmowanych działań powinno być wiele, aby w jak najlepszym stopniu zaangażować każde dziecko z osobna. Wszystkie bowiem przygotowują do dorosłego życia. Rozwijanie zainteresowań przyrodniczych jest bardzo ważne w obecnych realiach. Dziecko poznając ekosferę od lat najmłodszych, może poczuć więź i zainteresowanie otaczającą je naturą.

Edukacja przyrodnicza jest częścią wychowania przedszkolnego. Jej celem jest zbliżenie dziecka do przyrody, ukształtowanie właściwego, opiekuńczego stosunku do roślin i zwierząt, doprowadzenie do zrozumienia stanowiska i roli człowieka w przyrodzie. Jednym słowem szanując przyrodę, będzie zdolne o nią dbać i rozumieć naszą zależność od niej.

Przedstawiam dwa scenariusze zajęć nawiązujące do edukacji przyrodniczej, które wymagają dużego zaangażowania nauczyciela. Wyzwalają one jednak wiele pozytywnych emocji w dzieciach, budzą zainteresowanie i zachęcają do aktywnego udziału w zajęciach.

Scenariusz zajęć w grupie 5-latków

- **Temat:** Świat przed milionami lat.
- **Cel ogólny:**
 - wykorzystywanie i tworzenie okazji do pogłębienia wiadomości na temat dinozaurów oraz budzenia zaciekawienia otaczającym światem, jego prehistorią.
- **Cele szczegółowe**
Dziecko:
 - kształtuje mowę komunikatywną poprzez wypowiedzi,
 - ćwiczy narządy mowy,
 - wzbogaca słownik o terminy związane z prehistorią i dinozaurami,
 - przelicza elementy w zbiorach i podejmuje próby rozwiązywania zadań z treścią,
 - obserwuje i wyciąga wnioski,
 - stara się współpracować w grupie,
 - ćwiczy percepcję wzrokową i umiejętność planowania działań.
- **Metody:** podające (przyswajanie): pogadanka, wiersz; problemowe (odkrywanie, twórcze myślenie): burza mózgów; aktywizujące (przeżywanie, tworzenie): kinezyjologia edukacyjna wg Dennisona.
- **Formy pracy:** grupowa, indywidualna.
- **Środki dydaktyczne:** płyta CD, butelka, soda oczyszczona, ocet, makieta parku jurajskiego, nożyczki, papier kolorowy, spinacze do bielizny w 4 kolorach (po 1 spinacz dla każdego dziecka), opowiadanie H. Zdzitowieckiej;

O czym szeptały iskiereki, piasek, odciski części dinozaurów wykonane z gipsu, pędzelki, 4 miski z piaskiem, szablony dinozaura, plastelina.

➤ Przebieg

1. Powitanka piosenką wg M. Bogdanowicz *Witaj...jak się masz.*
2. Odczytanie opowiadania pt.: *O czym szeptały iskiereki* H. Zdzitowieckiej.
3. Rozmowa na temat opowiadania:
 - Co przydarzyło się Ewie?
 - O czym opowiedziały iskiereki Ewie?
 - Kiedy powstał węgiel, który obecnie wydobywamy?
4. Zabawa ruchowa *Dinozaur Edek.*

Wsiadamy na skuter i jedziemy do Parku Jurajskiego. Zatrzymujemy się na chwilę, lewą ręką nastawiamy radio, które jest po naszej prawej stronie (**ruchy naprzemiennie**). Włączamy silnik i jedziemy dalej.

Zatrzymujemy skuter, wyciągamy lornetkę i widzimy w oddali, jak zza paproci wychodzi dinozaur (**krażenie szyja**). Patrzymy w prawą stronę i zauważamy, jak zza gór wychodzi tyranozaur, który ziewa (**energetyzujące ziewanie**). Na palcach podchodzimy kilka kroków do przodu i widzimy, jak bawią się małe dinozaurki (ćwiczenie wg Dennisona: **Słoni**). Czas wrócić do bazy. Wsiadamy na skuter, ustawiamy radio (**ruchy naprzemiennie**), a następnie przesiadamy się do samolotu (**KLANZA Samolot**). W bazie udajemy się na spoczynek (**pozycja Dennisona**).

5. Wykonanie doświadczenia *wulkan* na wcześniej **wykonanej z dziećmi makiecie parku jurajskiego**.
Nauczycielka stawia na środku makiety wulkan wykonany z masy papierowej, we wnętrzu której znajduje się słoik z wodą zafarbowaną na czerwono farbą plakataową i wymieszaną z 2 łyżkami sody oczyszczonej. Następnie do tak przygotowanej wody jednym szybkim ruchem wlewa z kubeczka 4 łyżki octu. Powstaje wybuchający wulkan.
6. Zabawa muzyczno-ruchowa *Ogon dinozaura*.
Nauczycielka mocuje w sali 4 papierowe dinozaury w różnych kolorach. Dinozaury mają długie ogony. Każde dziecko otrzymuje od nauczycielki spinacz do bielizny. Kiedy nauczycielka gra na tamburynie, dzieci poruszają się w sali, ale gdy tamburyno umilknie, zadaniem dziecka jest odnalezienie dinozaura w tym samym kolorze, co spinacz i przypięcie spinacza do jego ogona. Podczas powtórki ćwiczenia, dzieci wymieniają się spinaczami.
7. Zabawa *Jesteśmy archeologami*.
Nauczycielka przygotowuje 4 miski z piaskiem, w których ukrywa po 2 elementy wykonanego z gipsu szkieletu dinozaura. Dzieci dzieli na 4 grupy. Każde dziecko otrzymuje pędzelek. Za pomocą delikatnych ruchów rąk i pędzelków, dzieci odnajdują schowane elementy i układają na szablony dinozaura.
8. Praca plastyczna *Dinozaur*.

Każde dziecko lepi z plasteliny swojego dinozaura, które ustawiają na makiecie parku jurajskiego.

9. Zakończenie: Piosenka *Dinozaury* z albumu *Dziecięce przeboje*.

Scenariusz zajęć w grupie 6-latków

➤ Temat: Zabawy z Księżniczką Owadów.

➤ Cel ogólny:

- aktywizowanie obydwu półkul mózgowych.

➤ Cele szczegółowe

Dziecko:

- uważnie słucha poleceń i potrafi je wykonać,
- potrafi odczytać krótkie wyrazy lub próbuje łączyć litery w sylaby,
- rozpoznaje odgłosy łąki,
- improwizuje ruchem do rytmu muzyki,
- stara się rysować w rytmie muzyki,
- składa kołowe origami.

➤ **Materiały:** kartki papieru formatu A4 lub większe (dla każdego dziecka), nośnik USB, pacynka Misia Uszatka, pacynka lub strój Rozalii, plansze z gąsienicami, cyfry, litery, szarfy w 3 kolorach, apaszki, zestaw biedronek dla każdego dziecka, duże arkusze papieru, kredki, wycięte koła, klej, konfetti w kształcie motyli.

➤ **Metody:** edukacja przez ruch D. Dziamskiej.

➤ **Formy:** zespołowa, indywidualna.

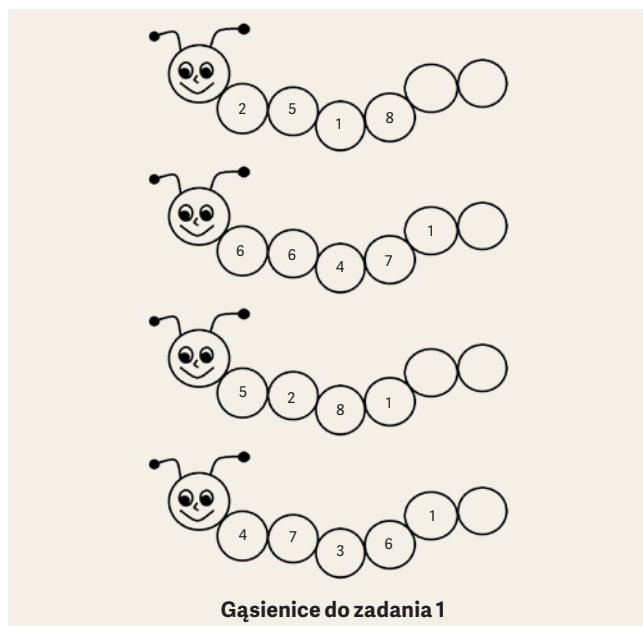
➤ Przebieg

1. Wejście Księżniczki Owadów (kukiełka lub nauczycielka w przebraniu).
 - Rozalia: *Kim Wy jesteście?* – dzieci odpowiadają.
 - Rozalia: *Ja jestem Księżniczką Owadów – Rozalią. Codziennie rano przylatuję tutaj na łąkę budzić owady. Ale dzisiaj nie wiem, co się stało? Nadal jeszcze się nie obudziły. Nie pomógł nawet zaczarowany pyłek kwiatowy. A może pomoże mi nasz wspólny przyjaciel Miś Uszatek? Tylko gdzie On jest? Misiu Uszatku! O jest...* – nauczycielka zakłada pacynkę na rękę.
 - Miś Uszatek: *Wiesz Rozalio, jeśli dzieci rozwiążą wszystkie zadania, to na pewno owady się obudzą.*
 - Rozalia: *Jesteście gotowi, aby pomóc obudzić się owadom?*

2. Zadania.

➤ **Zadanie 1** (w grupach) – *Literowe gąsienice*. Dzieci otrzymują klucz w tabeli, prezentowanej poniżej, oraz narysowane gąsienice z cyframi w odwłoku (s. 40). Zadaniem dzieci jest rozkodowanie wyrazów poprzez wstawienie w miejsce cyfry na gąsienicy litery z klucza.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	O	M	C	W	U	H	D	R



➤ **Zadanie 2** – zabawa ruchowa *Zaczarowana łąka*. Dzieci są podzielone na 3 grupy: *bociany* (szarfa czerwona), *osy* (szarfa żółta) i *żaby* (szarfa zielona). Gra wesoła muzyka. Dzieci siedzą w bezruchu, na dywanie leżą kolorowe apaszki. Kiedy nauczycielka podniesie odpowiedni napis do góry, wskazane zwierzęta wychodzą na środek dywanu i tańczą z apaszkami do rytmu muzyki. Na dźwięk trójkąta kończą taniec i wracają na miejsca, pozostawiając apaszki na dywanie.

➤ **Zadanie 3** (indywidualne) – *Odgłosy łąki*. Nauczycielka odtwarza na odtwarzaczu CD odgłosy łąki, dzieci zgadują, jakie zwierzę lub owad wydaje taki dźwięk? Można posłużyć się materiałem z Internetu, np.: https://www.youtube.com/watch?v=U4W47y_5cnc

➤ **Zadanie 4** – *Która większa?* Każde dziecko otrzymuje zestaw biedronek. Zadaniem dzieci jest ułożenie biedronek od największej do najmniejszej i odpowiedź na pytanie, która z biedronek:

- ma najwięcej kropek,
- ma najmniej kropek,
- ma 3 kropki, itd.

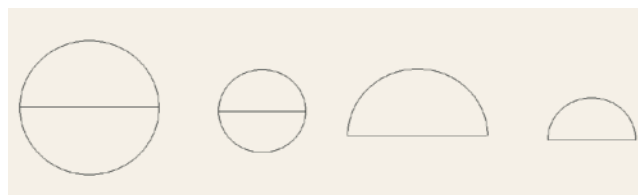


➤ **Zadanie 5** – *Tworzenie obrazu łąki*. Zabawa przez ruch wg D. Dziamskiej. Dzieci wybierają z pudełka dwie zielone kredki, rysują (do muzyki S. Rachmaninowa pt.: *Italian Polka*) oburącz koła, szlaczki, kreski, tworząc obraz łąki. Następnie, według wskazówek nauczycielki nakleją na niej motyle z kołowego origami wykonanego na wcześniejszych zajęciach plastycznych.

➤ **Materiały do wykonania motyla z kołowego origami:** 8 kółek z papieru: 4 kółka czerwonych, np. 2 o średnicy 6 cm, i 2 o średnicy 4 cm; 4 kółka żółte, np. 2 o średnicy 5 cm i 2 o średnicy 3 cm.

➤ **KROK 1:** Wycinamy kółka.

➤ **KROK 2:** Składamy wszystkie kółka wzdłuż średnicy.



➤ **KROK 3:** Układamy zgięte koła tak, aby powstały motyle.



Źródło: D. Dziamska: *Magiczne kółeczka, czyli origami płaskie z koła*. BIS, Warszawa, s. 21.

➤ **KROK 4:** Przyklejamy motyle na obrazie łąki.



3. Wykonanie wystawy prac.

4. Zakończenie zajęć.

– Rozalia: *Dziękuję Wam, że pomogliście obudzić owady.*

Nauczycielka wypuszcza z rąk wcześniej przygotowane konfetti o kształcie motyli. Każde dziecko zabiera wybranego motyla do domu.

Literatura:

1. Dziamska D.: *Edukacja przez ruch. Fale, spirale, jodełki, zygzaki*. WSiP, Warszawa 2005.
2. Akademia Skrzata Benia: *W majowym nastroju. Materiały dydaktyczne dla przedszkoli*. Bliżej Przedszkola, Kraków 2016.

**REGIONALNY OŚRODEK DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI „WOM”
40-132 Katowice
ul. ks. kard. Stefana Wyszyńskiego 7**



adres internetowy:
strona internetowa:
centrala telefoniczna:

sekr@womkat.edu.pl
www.womkat.edu.pl
32 258 13 97, 32 203 59 67

DYREKTOR
dr Jerzy Grad

tel. 32 258 22 09; e-mail: jgrad@womkat.edu.pl

WICEDYREKTOR
Iwona Kruszewska-Stoły

tel. 32 258 22 09; e-mail: istoly@womkat.edu.pl

**ZASTĘPCA DYREKTORA DS.
ADMINISTRACYJNO-EKONOMICZNYCH**
Beata Żurowicz

tel. 32 203 59 67 w. 220; e-mail: bzurowicz@womkat.edu.pl

**PRACOWNIA WYCHOWANIA,
KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I ZAWODOWEGO**

Anna Czarlińska-Wężyk – kierownik
dr Barbara Czwartos
Hanna Dąbrowska
Joanna Drążek
dr Tomasz Grad
Maria Kaczmarek
Marianna Kłyk
Mariola Lux
Maria Syta
dr Agnieszka Twaróg-Kanus

tel. w. 223; e-mail: aczarli@womkat.edu.pl
tel. bezp. 32 258 38 01; w. 122; e-mail: bczwartos@womkat.edu.pl
tel. bezp. 32 259 98 48; w. 212; e-mail: hdabrowska@womkat.edu.pl
tel. bezp. 32 258 38 01; w. 122; e-mail: jdrazek@womkat.edu.pl
tel. w. 208; e-mail: tg@womkat.edu.pl
tel. bezp. 32 259 98 48; w. 212; e-mail: mkaczmarek@womkat.edu.pl
tel. w. 224; e-mail: mk@womkat.edu.pl
tel. w. 119; e-mail: ml@womkat.edu.pl
tel. w. 119; e-mail: msyta@womkat.edu.pl
tel. w. 201; e-mail: atkanus@womkat.edu.pl

**PRACOWNIA ZARZĄDZANIA
I ANALIZ OŚWIATOWYCH**

Cezary Lempa – kierownik
dr Ewa Chorąży
dr Paweł Matyszkiewicz

tel. w. 221; e-mail: cezaryl@womkat.edu.pl
tel. w. 203; e-mail: echorazy@womkat.edu.pl
tel. bezp. 32 259 98 35; w. 203; e-mail: pm@womkat.edu.pl

**PRACOWNIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ
I INFORMACJI PEDAGOGICZNEJ**

Andrzej Musiał – kierownik
Marta Cichoń-Sendor
Aleksandra Gorzelik
Aldona Ferdyn
dr Mirella Zajęga

tel. bezp. 32 203 78 46; w. 120; e-mail: amusial@womkat.edu.pl
tel. w. 201; e-mail: mcichonsendor@womkat.edu.pl
tel. w. 202; e-mail: agorzelik@womkat.edu.pl
tel. bezp. 32 203 78 46; w. 120; e-mail: aferdyn@womkat.edu.pl
tel. w. 201; e-mail: mzajega@womkat.edu.pl

PRACOWNIA DORADZTWA METODYCZNEGO
Adam Pukocz – kierownik

w. 223; e-mail: apukocz@womkat.edu.pl

DZIAŁ SZKOLEŃ

tel./fax 32 203 66 56; 32 203 66 40; w. 206, 207
e-mail: kursy@womkat.edu.pl, szkolenia@womkat.edu.pl

GLÓWNY KSIĘGOWY – Elżbieta Wiktorzak

tel. bezp. 32 259 98 69; w. 204 i 205

KADRY – Gabriela Wróbel
Dorota Lis

tel. w. 214; e-mail: kadry@womkat.edu.pl
tel. w. 209; e-mail: dlis@womkat.edu.pl

PATRONI ROKU 2023

WISŁAWA SZYMBORSKA (1923 – 2012)

polska poetka, eseistka, publicystka, laureatka Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (1996 r.) za poezję, która z ironiczną precyzją pozwala historycznemu i biologicznemu kontekstowi ukazać się we fragmentach ludzkiej rzeczywistości. Wiersze Szymborskiej przetłumaczono na ok. 40 języków. Reprezentuje poetykę dyskrecji i umiaru, refleksje wypływają z obserwacji, ze zdziwienia światem i człowiekiem. Subtelne poczucie humoru maskuje ledwo dostrzegalny koncept i medytacyjność.



*Wielkie to szczęście
nie wiedzieć dokładnie,
na jakim świecie się żyje.*

Wielkie to szczęście

*Ktoś tutaj był i był,
a potem nagle zniknął
i uporczywie go nie ma.*

Kot w pustym mieszkaniu

*Kiedy wymawiam słowo Przyszłość,
pierwsza sylaba odchodzi już do przeszłości.*

*Kiedy wymawiam słowo Cisza,
niszczę ją.*

*Kiedy wymawiam słowo Nic,
stwarzam co, co nie mieści się w żadnym niebycie*

Trzy słowa najdziwniejsze

*Każdy przecież początek
to tylko ciąg dalszy,
a księga zdarzeń
zawsze otwarta w połowie.*

Miłość od pierwszego wejrzenia

*Dwadzieścia siedem kości,
trzydzieści pięć mięśni,
około dwóch tysięcy komórek nerwowych
w każdej opuszcze naszych pięciu palców.*

*To zupełnie wystarczy,
żeby napisać „Mein Kampf”
albo „Chatkę Puchatka”.*

Dłoń



FORUM NAUCZYCIELI

