

Szanowni Państwo –
Dyrektorzy szkół i placówek oświatowych,
Nauczyciele i Sprzymierzeńcy oświaty

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach jest największą publiczną placówką doskonalenia nauczycieli prowadzoną przez Samorząd Województwa Śląskiego, akredytowaną przez Śląskiego Kuratora Oświaty.

Celem Ośrodka jest wspieranie ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli i pracowników oświaty zgodnie z potrzebami oświatowymi regionu i według standardów europejskich.

Nasza oferta obejmuje bardzo szerokie spektrum działań, od konsultacji indywidualnych do kongresów oświatowych, w których nierzadko uczestniczy jednocześnie ponad 1000 nauczycieli. Prowadzimy zajęcia nie tylko w naszej siedzibie w Katowicach, ale również w najbardziej odległych od centrum województwa szkołach.

Jesteśmy otwarci na wszelkie propozycje merytoryczne w przekonaniu, że podołamy każdemu wyzwaniu.

W 2019 r., czyli roku reformy szkolnictwa ponadpodstawowego, przeprowadziliśmy 66 szkoleń w formie konferencji i seminariów z nowej podstawy programowej, w których wzięło udział 1113 osób.

Naszymi sztandarowymi przedsięwzięciami są: Festiwal Edukacyjny „Nowe inspiracje” połączony z Giełdą Wydawnictw, który w ubiegłym roku odbył się po raz 22, Kongresy Nauczycieli Wychowania Przedszkolnego i Prawa Oświatowego, organizowane już czterokrotnie. Łącznie w tych wydarzeniach uczestniczyło 3465 nauczycieli.

W 2019 r. katowicki „WOM” zorganizował ponadto 68 konferencji, 6 kursów kwalifikacyjnych, 79 doskonalących oraz 675 seminariów i warsztatów. Jedną z najbardziej popularnych form doskonalenia były szkolenia całych rad pedagogicznych. Nasi konsultanci i eksperci przeprowadzili ich 261. Łącznie liczba przeszkolonych nauczycieli wyniosła w 2019 r. prawie 25 000.

O poziomie wiedzy i umiejętności naszych pracowników świadczy najlepiej fakt, że są zapraszani w charakterze wykładowców na kongresy i konferencje organizowane w innych województwach, np. w Warszawie, Krakowie, Bydgoszczy czy Toruniu, a Śląski Kongres Prawa Oświatowego, na prośbę kuratorium oświaty, był powtórzony w Bytomiu i Częstochowie.

Reagujemy też na propozycje organizacji wyjazdowych konferencji szkoleniowych dla szkół w ciekawych zakątkach województwa. W ubiegłym roku zorganizowaliśmy takie wydarzenia m.in. w Ustroniu i Wiśle.

Ubiegły rok to też rok transformacji systemu doradztwa metodycznego. Z funkcją doradcy pożegnało się ponad 40 nauczycieli powołanych jeszcze na starych zasadach przez samorządy. W ich miejsce Śląska Kurator Oświaty powołała nowych doradców, z których 11 zostało zatrudnionych w naszym ośrodku. Nabór kandydatów ciągle trwa. Na stronie internetowej kuratorium i RODN „WOM” w Katowicach zamieszczone są informacje, jakie są stawiane im wymagania.

Jestem przekonany, że wywiązujemy się z naszej misji, którą jest wspieranie szkół, placówek i nauczycieli w regionie w systematycznym podnoszeniu jakości pracy zgodnie z ich zdiagnozowanymi potrzebami, a osoby korzystające z oferty RODN „WOM” w Katowicach uzyskują wsparcie pozwalające rozwijać się i odnosić sukcesy oraz nabywają wiadomości i umiejętności potrzebnych do realizacji swoich zadań.

Przed nami kolejny rok. Mam nadzieję, że będziemy równie skuteczni jak w roku poprzednim. Państwo dyrektorzy i nauczyciele! Macie realny wpływ na działania RODN „WOM” w Katowicach. Na naszej stronie internetowej, w zakładce *Twoje potrzeby szkoleniowe* możecie składać propozycje nowych tematów i form szkoleniowych, które was interesują, czy są niezbędne w waszej pracy. Na pewno je uwzględnimy w naszej ofercie programowej, bo nasze hasło przewodnie jest ciągle aktualne: *Razem dla nowoczesnej oświaty!*

dr Jerzy Grad
Dyrektor RODN „WOM” w Katowicach

PROGRAM KOMPLEKSOWEGO WSPOMAGANIA SZKÓŁ

Przez wspomaganie należy rozumieć działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków.

Podstawy prawne

Karta Nauczyciela: Art. 70a. 3a. Ze środków na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, o których mowa w ust. 1, dofinansowuje się:

3) **wspomaganie szkół oraz sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli prowadzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli**, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne i biblioteki pedagogiczne.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 1658 oraz z 2019 r.): §22. 1. Dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego: (...) 3) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: a) diagnozę pracy szkoły lub placówki, b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad; 4) monitoruje pracę szkoły lub placówki.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1575 z 2019).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe (Dz.U. 2019 poz. 1653).

Struktura programu:

- Zgłoszenie się szkoły do programu.
- Podpisanie porozumienia pomiędzy dyrektorem szkoły i dyrektorem RODN „WOM” w Katowicach.
- Diagnoza wstępna – analiza czynników kontekstowych szkoły i określenie obszarów do rozwoju.
- Opracowanie ogólnych założeń programu działań (RPW – Roczny Plan Wspomagania), dostosowanych do potrzeb szkoły.
- Pomoc ośrodka w realizacji procesu kompleksowego wsparcia poprzez koordynację szkoleń, konsultacji i spotkań z ekspertami. Monitorowanie procesu.
- Podsumowanie, wspólnie z nauczycielami, programu wsparcia poprzez określenie stopnia realizacji założonych celów.

Przykłady obszarów wymagających wsparcia:

- agresja w szkole,
- konflikty w obrębie rady pedagogicznej,
- współpraca z rodzicami i otoczeniem,
- wdrażanie kompetencji kluczowych,
- niższe od oczekiwanych wyniki na egzaminach zewnętrznych,
- niedostosowanie metod pracy nauczycieli do potrzeb szkoły.

Korzyści dla szkoły: wymierne efekty pracy, całościowe spojrzenie ekspertów na szkołę, wsparcie wysokiej klasy specjalistów.

Zgłoszenia: Dział Szkoleń: kursy@womkat.edu.pl; szkolenia@womkat.edu.pl

Zapraszamy do współpracy!

JAK WSPIERAĆ UCZNIA

w osiągnięciu sukcesu na egzaminie maturalnym z biologii

ALEKSANDRA SZKUTNIK-STOKŁOSA

Od roku szkolnego 2014/2015 (w przypadku absolwentów techników – od roku szkolnego 2015/2016) egzamin maturalny z biologii według nowej formuły jest zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. Zakres wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminie określa *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* (Dz.U. 2012 poz. 977 z późn. zm.).

Czas na rozwiązanie zadań w arkuszu standardowym wynosi 180 minut. Zgodnie z komunikatem dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 6 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2019/2020 zdającemu egzamin maturalny z biologii może przysługiwać:

- dostosowany arkusz w przypadku absolwentów niewidomych, niedowidzących, z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera),
- dostosowanie warunków, np.: wydłużenie czasu, pisanie za pomocą komputera, dodatkowe oświetlenie.

W przypadku zdających z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią, **nie dostosowuje się kryteriów** oceny prac z biologii.

W czasie trwania egzaminu zdający może korzystać z zestawu tablic, wspólnego dla trzech przedmiotów przyrodniczych – biologii, chemii i fizyki, oraz prostego kalkulatora (komunikat dyrektora CKE o wyposażeniu).

Uczniowie powinni zostać zapoznani ze sposobem rozwiązywania różnych typów zadań. Typy zadań w arkuszu:

- zamknięte (np. wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz, na dobieranie) – w których należy dokonać wyboru jednej lub więcej wariantów odpowiedzi,
- otwarte (krótkiej odpowiedzi, z luką) – wymagające samodzielnego zredagowania odpowiedzi.

W arkuszu mogą znaleźć się również zadania zamknięto-otwarte, w których zdający najpierw wybiera rozwiązanie w części zamkniętej zadania, a następnie uzasadnia swój wybór odpowiedzi. Poniżej przykłady.

■ Zadanie 3.

Zatrucie metanolem jest dla organizmu człowieka bardzo groźne, ponieważ produkty jego utleniania (al-

dehyd mrówkowy i kwas mrówkowy) są silnie toksyczne. Utlenianie metanolu katalizuje dehydrogenaza alkoholowa. Enzym ten katalizuje również proces utleniania etanolu, ale produktem tej reakcji jest aldehyd octowy, który jest znacznie mniej toksyczny dla organizmu człowieka. Pierwsza pomoc osobom, u których podejrzewa się zatrucie metanolem, polega na jak najszybszym podaniu około 100 ml alkoholu etylowego.

■ Zadanie 3.1. (0–1)

Zaznacz rodzaj hamowania aktywności (inhibicji) dehydrogenazy alkoholowej, który występuje po podaniu etanolu osobom zatrutym metanolem. Odpowiedź uzasadnij, odwołując się do mechanizmu tego procesu.

- A. inhibicja kompetycyjna
- B. inhibicja niekompetycyjna

Uzasadnienie:

.....

Poniżej zestawiono liczbę zadań w arkuszu maturalnym z biologii z podziałem na typy zadań.

Lata	Liczba zadań	Liczba poleceń (zadań szczegółowych)	Liczba szczegółowych zadań otwartych	Liczba szczegółowych zadań zamkniętych
2015 – 2019	22 – 24	54 – 57	34 – 45	12 – 20

Należy zwrócić uwagę, że zadania w arkuszu egzaminacyjnym z biologii sprawdzają nie tylko, w jakim stopniu absolwent spełnia wymagania określone w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym oraz w zakresie podstawowym, ale mogą także sprawdzać stopień spełnienia wymagań z III etapu edukacyjnego (gimnazjum).

W 2016 r. najtrudniejsze okazało się zadanie odnoszące się do zakresu podstawowego IV etapu, sprawdzające, czy zdający rozróżniają bierną i czynną ochronę przyrody.

■ Zadanie 22.

Dzięcioł trójpalczasty (*Picoides tridactylus*) i dzięcioł biało-grzbiety (*Dendrocopos leucotos*) należą do najbardziej zagrożonych wyginięciem gatunków z rodziny dzięciołowych w Europie, dlatego są wymienione w tzw. dyrektywie ptasiej. W naszym kraju oba gatunki są objęte ochroną gatunkową ze wskazaniem ochrony czynnej oraz zostały wpisane do *Polskiej czerwonej księgi zwierząt*.

Największe populacje obu gatunków w naszym kraju występują w Puszczy Białowieskiej oraz w Karpatach. Dzięcioły te zasiedlają duże, naturalne lub słabo przekształcone kompleksy leśne, w których występują stare i obumierające drzewa oraz rozkładające się drewno. Gniazda budują w dziupli samodzielnie wykutej w spróchniałych drzewach. Nie mają w lasach wielu wrogów – czasami padają ofiarą jastrzębia lub kuny.

Dzięcioł trójpalczasty występuje w borach świerkowych i świerkowo-jodłowych; można go także spotkać w lasach liściastych, ale z odpowiednią domieszką starych lub obumiera-

jących drzew iglastych, na których może żerować i gniazdować. Żywi się głównie owadami, zwłaszcza kornikami atakującymi osłabione drzewa. Natomiast dzięcioł białogrzbisty związany jest z lasami liściastymi: łęgami, olsami i grądami na wschodnim niżu oraz buczynami i jaworzynami w górach. Głównym składnikiem jego pokarmu są owady, szczególnie ich larwy żywiące się martwym drewnem. Zjada również nasiona.

Na podstawie: *Polska czerwona księga zwierząt*. Red. Z. Głowaciński.

Warszawa 2001.

Ł. Kajtoch: *Karpackie rzadkie dzięcioły*. „Kwartalnik OTOP”, 2011.

► Zadanie 22.4. (0–1)

Zaznacz w tabeli rodzaj ochrony – czynną (C) lub bierną (B) – który reprezentują wymienione działania podjęte w celu ochrony opisanych gatunków dzięciołów.

		Rodzaj ochrony	
		C	B
1.	Wpisanie do <i>Polskiej czerwonej księgi zwierząt</i> .		
2.	Utworzenie rezerwatu ścisłego na terenie występowania populacji danego gatunku dzięcioła.		
3.	Pozostawianie określonej liczby martwych drzew w lasach użytkowanych gospodarczo.		

Bardzo trudne były dla zdających również zadania 22.1. oraz 22.2. pochodzące z tej samej wiązki, mimo że umiejętności niezbędne do ich rozwiązania wymagane były już na III etapie kształcenia. Zadanie 22.1. sprawdzało wiadomości i umiejętności dotyczące klasyfikacji organizmów oraz znajomości jednostek taksonomicznych i binominalnej nomenklatury.

► Zadanie 22.1. (0–1)

Określ, czy te gatunki dzięciołów są klasyfikowane w jednym, czy w dwóch rodzajach. Odpowiedź uzasadnij.

Przyczyną błędnych odpowiedzi była najprawdopodobniej nieznamość zasad klasyfikacji. Zdający wprawdzie na ogół rozróżniali na podstawie nazwy łacińskiej, że są to dwa rodzaje dzięciołów, ale nie potrafili uzasadnić, który człon nazwy umożliwia rozróżnienie rodzaju. Niektóre błędne odpowiedzi świadczyły o tym, że zdający nie wiedzą, że w binominal-

nym nazewnictwie bierze się pod uwagę nazwę łacińską.

Prawidłowe wykonanie zadania 22.2. wymagało umiejętności przedstawienia zależności w postaci łańcuchów pokarmowych.

► Zadanie 22.2. (0–1)

Na podstawie informacji przedstawionych w tekście, posługując się wymienionymi nazwami organizmów, zapisz łańcuch pokarmowy, w którym dzięcioł trójpalczasty jest konsumentem drugiego rzędu i nie jest konsumentem szczytowym.

Częstą przyczyną błędnych odpowiedzi był brak wiedzy dotyczącej konstruowania łańcuchów pokarmowych. Pierwsze ogniwo łańcucha stanowił konsument, a nie producent np.:

kornik → dzięcioł trójpalczasty → jastrząb

Inną przyczyną nieprzyznania punktu za rozwiązanie zadania 22.2. było umieszczenie strzałek z nieprawidłowo skierowanymi grotami, np.:

jadła ← kornik ← dzięcioł trójpalczasty ← jastrząb

lub pominięcie grotów strzałek:

jadła — kornik — dzięcioł trójpalczasty — jastrząb

Konsekwencją niedokładnej analizy polecenia lub tekstu źródłowego było wpisanie jako pierwszego ogniwa nazwy grupy organizmów zamiast zgodnie z poleceniem nazwy organizmu, np.:

drzewa → korniki → dzięcioł trójpalczasty → jastrząb

Jest to odpowiedź błędna, ponieważ zgodnie z poleceniem należało posłużyć się tekstem źródłowym, z którego wynika że dzięcioł trójpalczasty nie żeruje na wszystkich drzewach, tylko na określonych rodzajach drzew iglastych.

Większość zadań w arkuszach skła-

da się z kilku poleceń, które odnoszą się do tego samego materiału źródłowego. Prawidłowa realizacja tych poleceń wymaga najczęściej różnych umiejętności, dlatego dogłębna analiza materiału źródłowego jest niezbędna. Materiałem źródłowym może być tekst (czasem dość obszerny – jak w prezentowanym wcześniej zadaniu nr 22 z arkusza maturalnego z 2016 r.) lub materiał graficzny. Należy zauważyć, że **materiały źródłowe nie pochodzą z podręczników szkolnych.**

Aby udzielić poprawnej odpowiedzi **należy dokładnie przeczytać polecenie.** Bardzo istotnym elementem polecenia jest tzw. **czasownik operacyjny**, który określa, jaką czynność powinien wykonać zdający. W przypadku zadań zamkniętych to najczęściej: *wybierz, podkreśl, zaznacz*, w zadaniach otwartych: *podaj, określ, opisz, porównaj, wykaż, uzasadnij, wyjaśnij*.

Wykaz najczęściej używanych w arkuszach czasowników operacyjnych wraz z ich interpretacją zamieszczono w *Informatorze o egzaminie maturalnym z biologii od roku szkolnego 2014/2015* na stronie 11.

W pracy z uczniami warto więcej czasu poświęcić na rozwiązywanie zadań z czasownikiem operacyjnym *wyjaśnij*, ponieważ jak wynika z corocznej analizy poziomu wykonania zadań zamieszczonych w arkuszach maturalnych z biologii, zadania te sprawiają uczniom największą trudność. Brak umiejętności redagowania odpowiedzi może w tym przypadku skutkować utratą na egzaminie nawet kilkunastu punktów. W zadaniach tych zdający powinien określić przyczynę i skutek oraz przedstawić drogę prowadzącą od przyczyny do skutku (mechanizm). Przykładem może być zadanie 8.3. z arkusza maturalnego z maja 2018 r., którego poziom wykonania dla zdających był bardzo niski.

► Zadanie 8.3. (0–1)

Wyjaśnij, dlaczego spożywanie produktów z mąki pochodzącej z pełnego przemiału (z całych ziarniaków) jest korzystne dla zdrowia człowieka.

Rozwiązanie:

► **przyczyna:** Mąka z pełnego przemiału zawiera duże ilości błonnika,

- **droga od przyczyny do skutku:** który pęcznięjąc w przewodzie pokarmowym, powoduje uczucie sytości,
- **skutek:** co może zapobiegać przejadaniu się i tyciu.

Odpowiedzi udzielane przez zdających na pytania z czasownikiem operacyjnym *wyjaśnij* często były niepełne, nie uwzględniały całego ciągu przyczynowo-skutkowego. Z odpowiedzi nie wynikało, na czym polega korzyść dla zdrowia człowieka, np.: Mąka z pełnego przemiału zawiera duże ilości błonnika, który ma wpływ na perystaltykę.

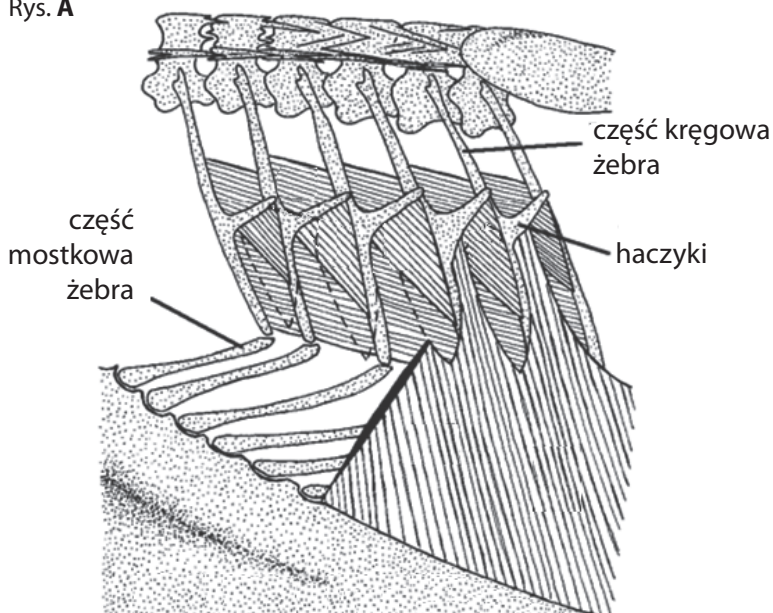
Najtrudniejsze dla zdających było w 2018 r. zadanie 11.

➤ Zadanie 11. (0–1)

Żebra ptaków są połączone z mostkiem i składają się z dwóch części: kręgowej i mostkowej. Obie części żeber są połączone ruchomo. Część kręgowa żeber zaopatrzona jest w haczyki.

Na rysunku **A** przedstawiono budowę fragmentu klatki piersiowej, a na rysunku **B** – zmiany w położeniu szkieletu klatki piersiowej podczas wentylacji płuc ptaka. Obszar zacieniony na rysunku B przedstawia położenie klatki piersiowej na koniec wydechu, natomiast obszar niezacieniony – pozycję klatki piersiowej pod koniec wdechu.

Rys. A



Wyjaśnij, w jaki sposób dwuczęściowa budowa żeber ptaków umożliwia im wentylację płuc podczas spoczynku.

Podobnie jak w przypadku zadania 8.3. na niepowodzenie zdających znaczący wpływ miało udzielanie niepełnych odpowiedzi. W wyjaśnieniu należało uwzględnić zmiany objętości klatki piersiowej i w konsekwencji worków powietrznych. Większość zdających pomijała w odpowiedzi rolę worków powietrznych w mechanizmie wentylacji płuc

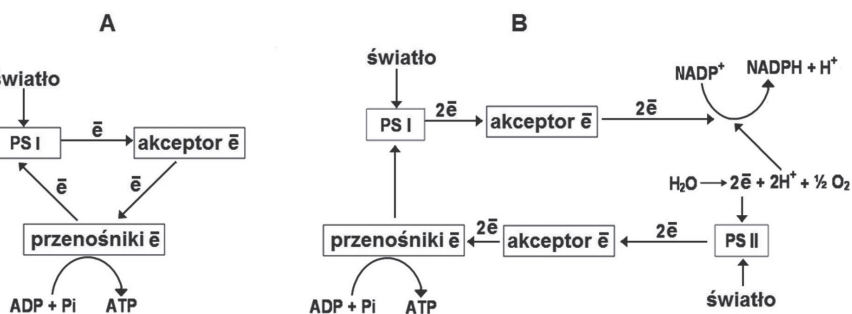
u ptaków, co skutkowało nieprzyznaniem punktu za rozwiązanie tego zadania.

W 2019 r. jedno z najtrudniejszych w arkuszu zadań (zadanie nr 2.2.) również zawierało polecenie z czasownikiem operacyjnym *wyjaśnij*.

➤ Zadanie 2.

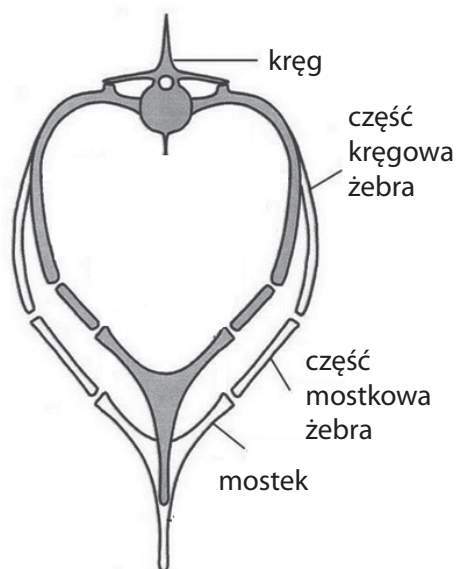
Podczas fazy fotosyntezy zależnej od światła ATP powstaje na drodze fosforylacji.

Na schemacie **A** przedstawiono fosforylację, której towarzyszy cykliczny transport elektronów, a na schemacie **B** – fosforylację, której towarzyszy niecykliczny transport elektronów.



Na podstawie: <http://www.tutorvista.com/content/biology/biologyiv/photosynthesis/photophosphorylation.php>

Rys. B



Na podstawie: Sturkie's Avian Physiology, pod red. Colina G. Scanesa, 2014; https://www.edb.utexas.edu/petrosino/Legacy_Cycle/mf_jm/Challenge3/Avian%20Respiration.pdf

➤ Zadanie 2.2. (0–1)

Wyjaśnij, dlaczego do zajścia fotosyntezy konieczny jest niecykliczny transport elektronów, a niewystarczający jest sam transport cykliczny. W odpowiedzi uwzględnij produkty fazy zależnej od światła i ich znaczenie w procesie fotosyntezy.

Prawidłowa odpowiedź powinna uwzględniać powstawanie w procesie fosforylacji niecyklicznej NADPH + H⁺ oraz jego rolę w cyklu Calvina.

W tym przypadku także najczęstszym błędem było udzielanie odpowiedzi niepełnych, w których zdający ograniczali się jedynie do stwierdzenia, że $\text{NADPH} + \text{H}^+$ jest niezbędny w cyklu Calvina lub w fazie ciemnej bez wskazania etapu redukcji (kwasu 3-fosfoglicerynowego do aldehydu 3-fosfoglicerynowego).

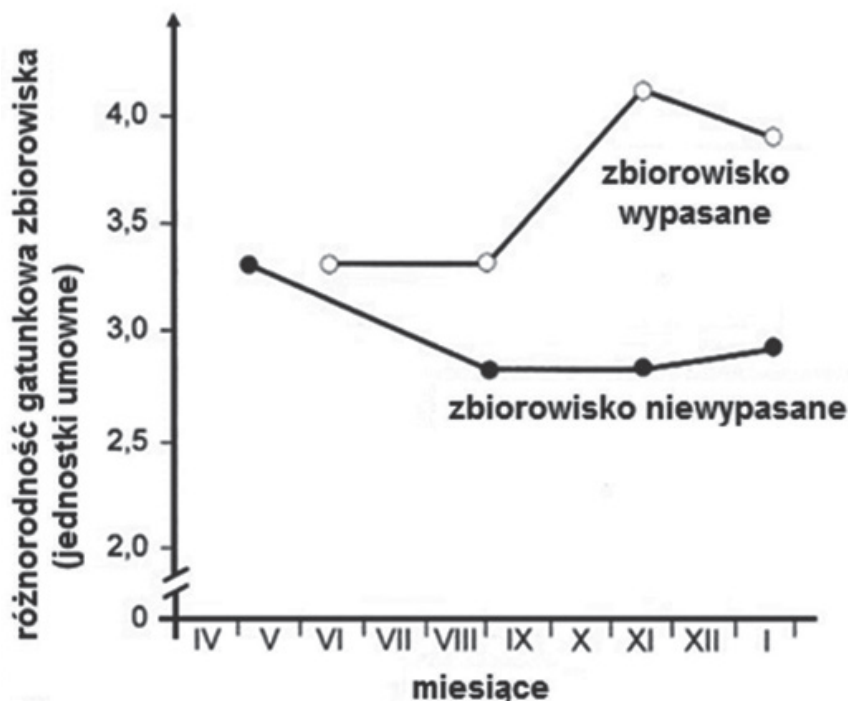
Doskonaląc umiejętność rozumowania i argumentacji, należy również zwrócić uwagę na język, którym posługują się uczniowie. Często przyczyna niepowodzeń tkwi w nieprawidłowym, pod względem logicznym, sformułowaniu zdań oraz błędach stylistycznych.

Trudne są także dla zdających zadania z metodologii badań biologicznych. Przykładem może być zadanie 20 z arkusza z 2019 r.

► Zadanie 20.

Badano wpływ umiarkowanego (ekstensywnego) wypasania bydła na różnorodność gatunkową roślin w naturalnym zbiorowisku trawiastym (pampa) Ameryki Południowej. Porównano różnorodność gatunkową zbiorowiska, w którym rośliny były zgryzane przez roślinożerców, z różnorodnością gatunkową w takim samym zbiorowisku, które nie było wypasane.

Wyniki przedstawiono na wykresie.



Na podstawie: K. Falińska: *Ekologia roślin*. Warszawa 1996;

O.E. Sala: *The effect of herbivory on vegetation structure*. <http://www.agro.uba.ar/users/sala/>

Konieczne jest zawarcie w odpowiedzi wskazanej liczby elementów:

► Zadanie 5.1. (0–1)

Wybierz spośród A–D i zaznacz dwa poprawnie sformułowane problemy badawcze przedstawionego doświadczenia.

Przystępując do rozwiązywania zadań w arkuszu, zdający powinien pamiętać, że prawidłowa odpowiedź powinna być:

- pełna,
- zgodna z poleceniem,
- merytorycznie poprawna,
- poprawnie sformułowana pod względem logicznym i językowym,
- starannie zapisana.

Dla nauczycieli przygotowujących uczniów do egzaminu maturalnego oraz dla samych zdających bardzo przydatne są materiały publikowane na stronach internetowych CKE oraz poszczególnych komisji okręgowych:

- *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* (Dz. U. 2012 poz. 977 z późn. zm.),
- *Informator o egzaminie maturalnym z biologii od roku szkolnego 2014/2015*,
- arkusze egzaminacyjne z poprzednich lat z zasadami oceniania,
- sprawozdania z egzaminu maturalnego z kolejnych lat wraz z komentarzami,
- zbiory przykładowych zadań egzaminacyjnych.

WYPRACOWANIE SZKOLNE I EGZAMINACYJNE Z HISTORII

DR EWA CHORAŻY

Wypracowanie szkolne od zawsze było zadaniem generującym największe trudności. Było i jest bardzo absorbującą formą, wymagającą wiedzy, umiejętności i czasu. Jednakże dłuższa (sensowna) wypowiedź jest niezastąpioną formą przekazu informacji. Uczeń, czy absolwent sprawny językowo – zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy informacji – może efektywnie uczyć się i rozumieć świat.

Przydatność wypracowania jako formy zadania egzaminacyjnego jest bezsporna, bowiem żadne inne nie sprawdza jednocześnie tak wielu umiejętności, i to umiejętności najwyższej rangi. Żadne inne nie weryfikuje tak dobrze opanowania wiedzy, i to wiedzy nie powierzchownej, ale usystematyzowanej.

Przeglądając wypowiedzi nauczycieli i uczniów na forach internetowych, można jednak zauważyć (chyba od zawsze) zniechęcenie tych pierwszych. Poniżej ich przykładowe wypowiedzi:

Wszyscy uczniowie piszą dziś krótko. Także pod względem zawartości merytorycznej, czyli wiedzy, trudno dziś odróżnić ucznia dobrego od słabego. Krótko i „pusto” pisze prawie każdy. Znacząca różnica pojawia się na poziomie języka. W tej materii dopiero widać przepaść między uczniem dobrym, a słabym.

Jeden z uczniów oddał pracę tak krótką, a zostało mu jeszcze jakieś 50 minut, że poprosiłem, aby ją wydłużył. Odpowiedział, iż mu się nie opłaca. Za krótką dostaje się tyle samo punktów, co

za długą, a może nawet więcej. W długiej pracy można popełnić dużo błędów. Każde kolejne zdanie to przecież ryzyko¹.

[...] Wypracowania maturalne dowodzą, że ich autorzy często sporo wiedzą, ale nie potrafią w pełni wykorzystać posiadanej wiedzy. To tak, jakby firma zwoziła na plac budowy masę materiałów budowlanych, a potem nie wiedząc, co z nimi zrobić, zostawiła je pod chmurką².

Kiedy rozpoczynała się przygoda z powszechnym, zewnętrznym egzaminem (2005 r.), miałam okazję dokonać analizy jakościowej prac zdających egzamin maturalny z tego przedmiotu. Wówczas do egzaminu maturalnego z historii przystępowało znacznie więcej maturzystów niż obecnie. Rok po roku liczba zdających malała. W województwie śląskim w 2005 r. prace sprawdzało 10 zespołów egzaminatorów, z których każdy musiał ocenić ok. 1000 prac. W minionym roku prace sprawdzały 4 zespoły, a przydzielono im. ok. 500 – 600 prac. Powody spadku liczby zdających? Najprawdopodobniej:

- obszerność przedmiotu,
- poziom trudności – nie jest to przedmiot łatwy, wymaga myślenia abstrakcyjnego, przyswojenia i rozumienia wielu informacji, niejednokrotnie sprzecznych, zmieniających się,
- trudność arkusza, przy czym jednym z najtrudniejszych zadań jest właśnie wypracowanie,
- rezygnacja wyższych uczelni z tego

przedmiotu jako kierunkowego na wydziałach prawa i administracji, a także na kierunkach historycznych.

Wielu zdających myśli więc kategorią: egzamin nie jest łatwy, więc może wybrać coś innego.

Analizując arkusze z kolejnych lat widzimy, że poziom trudności zadań nie wzrasta. Raczej odwrotnie. Są doskonałe, standaryzowane, oparte na podstawie programowej. Ponadto, ten typ egzaminu zakorzenił się już w systemie edukacyjnym i chyba nie ma nauczyciela, który nie wiedziałby, na czym polega. Młodzież też przyzwyczaiła się do tego typu testów. Zatem: aż takie trudne? męczące? A jeśli tak, to dlaczego?

Badania dokonywane w 2005 r. (po raz pierwszy opublikowano wówczas szczegółowe raporty dla matur, zawierające analizę ilościową i jakościową wyników) pokazały, że wypracowanie okazało się być zadaniem trudnym i bardzo trudnym (wskaźnik łatwości: 0,25 i 0,12)³.

Tematy wypracowań (wówczas tylko dwóch) poddanych analizie brzmiały następująco:

- I. Scharakteryzuj przemiany, jakie dokonały się w społeczeństwie polskim od początku XIII do końca XV wieku.
- II. Scharakteryzuj przemiany, jakie dokonały się w społeczeństwie polskim w okresie Polski Ludowej.

Większa liczba zdających wybrała temat drugi (odnoszący się do historii najnowszej), nieco wyższe wyniki osiągnęli zaś zdający, którzy napisali wypracowanie na temat pierwszy (odnoszący się do średniowiecza). Temat pierwszy wypadł więc trochę lepiej, choć wskaźnik łatwości – 0,25 nie był marzeniem ani ucznia ani nauczyciela. W przypadku tematu drugiego duża liczba prac była niestety wypowiedzią nie na temat. I to właśnie było głównym powodem niskiego wyniku. Młodzież pisała o polityce, walce o władzę po II wojnie światowej, natomiast bardzo rzadko charakteryzowała przemiany społeczne. Być może było to spowodowane faktem, że tego typu egzamin

¹ <https://chetkowski.blog.polityka.pl/2015/06/13/wypracowanie-na-strone/> Dostęp: 16.01.2020.

² http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1319:matury-rozwijaj-sie&catid=33&Itemid=180, Dostęp: 16.01.2020.

³ E. Choraży: *Wypracowanie w arkuszu egzaminacyjnym z historii. W: Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne)*. Jaworzno 2005, s. 46.

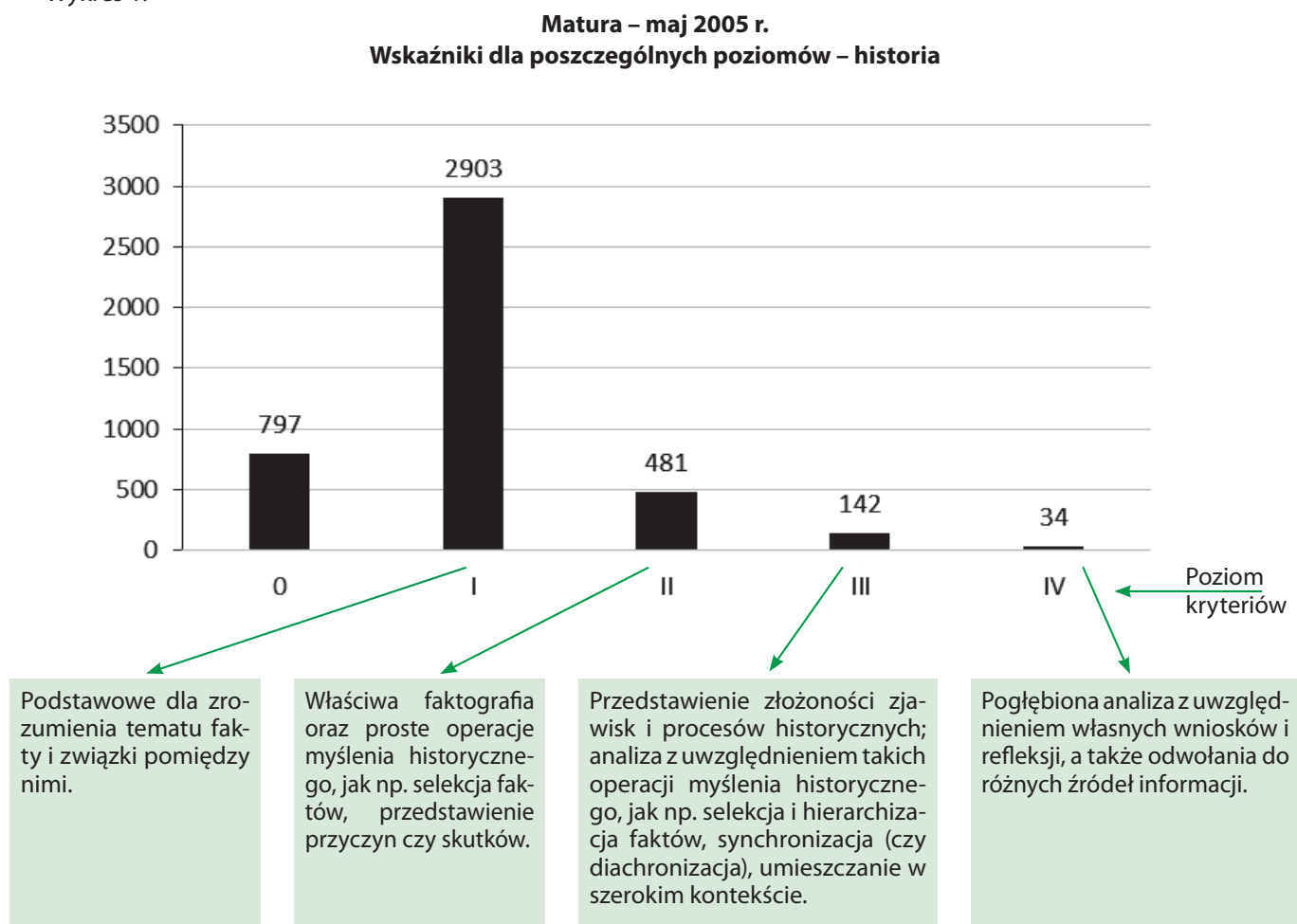
był pierwszym w takiej formie i sprawdzanym zewnątrz. Być może, prace pisane przez młodzież w trakcie nauki szkolnej były inaczej sprawdzane, zaś kryteria zewnętrzne opisane w informatorze zastosowano natomiast po raz pierwszy. Zdający w wielu przypadkach

twierdzili, że nie ćwiczyli takiej formy wypowiedzi w szkole.

By ustalić, które z umiejętności określonych kryteriami oceniania okazały się dla zdających łatwiejsze, a które trudniejsze, dokonano analizy z wykorzystaniem poziomów wiedzy

i umiejętności, opisanych w kryteriach oceniania⁴. Liczbę zdających, których prace zakwalifikowano do odpowiedniego poziomu i którą przedstawiono na wykresie, zestawiałam z krótką charakterystyką ich osiągnięć, adekwatną do zapisów w kryteriach oceniania.

Wykres 1.



Powyższe zestawienie wskazuje, że największa liczba zdających napisała wypracowanie bardzo słabo. Być może decydujące było to, że po raz pierwszy zetknęli się wówczas z taką formą zadania. Ponieważ, jak wspomniałam, treść wielu prac nie była zgodna z podanym tematem, wyniki były niskie, zawierały się w przedziale 1 – 5 pkt. Prace prawie trzech tysięcy zdających zostały zakwalifikowane przez egzaminatorów do poziomu I. Najniższego. Zdający podali jedynie podstawowe dla zrozumienia tematu fakty i związki pomiędzy nimi. Nie znaczy to, że wypracowania były krótkie. Niestety, nawet w obszernych wy-

powiedziach zdecydowana większość tekstu nie korespondowała z podanym tematem. Ten problem jest aktualny do dziś.

14 lat później, czyli w 2019 r. (ostatnio przeprowadzony egzamin maturalny), po wielu latach publikowania wyników i ich analizy jakościowej, interpretowania, publikowania zadań typu maturalnego przez CKE i inne instytucje, sytuacja uległa niewielkiej zmianie. Organizacyjnie, zmieniła się punktacja i liczba tematów do wyboru. Obecnie za ostatnie zadanie w arkuszu, czyli wypracowanie, można otrzymać maksymalnie 12 pkt., a nie 20, jak w poprzedniej formie egzaminu.

Analizując rozkład punktów uzyskanych przez zdających w maju 2019 r., widzimy wyższe niż w 2005 r. wyniki. Weźmy jednak pod uwagę, że 90% najlepszych rezultatów uzyskali laureaci i finaliści olimpiady przedmiotowej z historii, którzy egzaminu nie zdają, otrzymując na świadectwie maksymalny wynik (50 pkt. = 100%). Zatem, bardzo niewielu maturzystów (zaledwie kilku) otrzymało wymarzoną najwyższą punktację.

Na poniższym wykresie analiza tegorocznego rozkładu wyników⁵.

⁴ Patrz: Syllabus maturalny z historii lub Informator maturalny z historii, www.cke.edu.pl

⁵ Opracowanie danych liczbowych dotyczących wypracowania na maturze 2019: K. Słomczyński, WBiA OKE w Jaworznie.

Wykres 2.



W dalszym ciągu (przy zdecydowanie mniejszej liczbie zdających) prawie 19% zdających otrzymało najmniejszą liczbę punktów (0, 1 czy 2 pkt.). Zadanie okazało się trudne – ogólny wskaźnik łatwości – 0,30.

Możemy jednak zauważyć, że w porównaniu z 2005 r. większa liczba zdających otrzymała punkty z II i III poziomu kryteriów oceniania. Może to być efektem tego, że obecnie zdaje wyselekcjonowana grupa uczniów, jest ich przecież dużo mniej, a może jest to wynik doskonalszego ćwiczenia tej formy wypowiedzi w szkołach. To by była oczywiście najlepsza wiadomość.

W 2005 r. zdający wybierali jeden z dwóch tematów, obecnie jeden z pięciu, z czego dwa są wyposażone w materiały źródłowe. Zdający ma więc znacznie większe możliwości wyboru, co znacznie ułatwia napisanie pracy.

W maju 2019 r. tematy były następujące:

1. Porównaj sytuację niewolników w społeczeństwach starożytnego Bliskiego Wschodu, Grecji i Rzymu.
2. Karol Wielki był prekursorem zjednoczonej Europy. Ustosunkuj się do powyższej tezy, charakteryzując dokonania tego władcy w aspekcie politycznym, gospodarczym i kulturowym.
3. Przedstaw wpływ idei oświeceniowych na zmiany ustrojowe, społeczno-gospodarcze i kulturowe w osiemnastowiecznej Rzeczypospolitej.
4. Brak wiary w zwycięstwo, dysproporcja sił czy obojętność Europy na los Polaków? Scharakteryzuj przy-

czyny upadku powstania listopadowego i oceń, która z nich miała decydujący wpływ na jego klęskę. W pracy wykorzystaj materiały źródłowe (s. 26 – 27).

5. Polska wobec agresji sąsiadów. Scharakteryzuj i oceń postawę polskiej armii, władz i społeczeństwa, a także sojuszników Polski w trakcie wojny obronnej w 1939 roku. W pracy wykorzystaj materiały źródłowe (s. 28 – 29).

Poniższa tabela ilustruje wybór tematów przez zdających i ich łatwość. Najwięcej zdających wybrało temat z zakresu historii najnowszej, dotyczący września 1939 r. Nie znaczy to wcale, że uczniowie napisali go najlepiej. Wskaźnik łatwości – 0,33 pokazuje, że zadanie okazało się trudne. Najlepiej (0,41, 0,43) wypadły wypracowania

z nowożytności i średniowiecza, choć i te wskaźniki interpretowane są jako trudne. Tematy drugi i trzeci (średniowiecze i nowożytność) wybrało niewielu zdających, choć przecież w pisaniu wypracowania z zakresu epoki stanisławowskiej znacznie mogły pomóc zajęcia z języka polskiego czy wiedzy o kulturze.

Przy okazji tej analizy obserwujemy inne, ciekawe zjawisko. Przeglądając raporty z ostatnich egzaminów maturalnych, można stwierdzić, że nowożytność to okres wybierany znacznie rzadziej, aniżeli pozostałe. Wypada również słabiej niż inne.

Podobna sytuacja występuje na olimpiadzie przedmiotowej z historii. Przeważnie najczęściej uczniów wybiera epokę starożytną, a także najnowszą.

Tabela. **Wybieralność i łatwość poszczególnych tematów w maju 2019 r.**

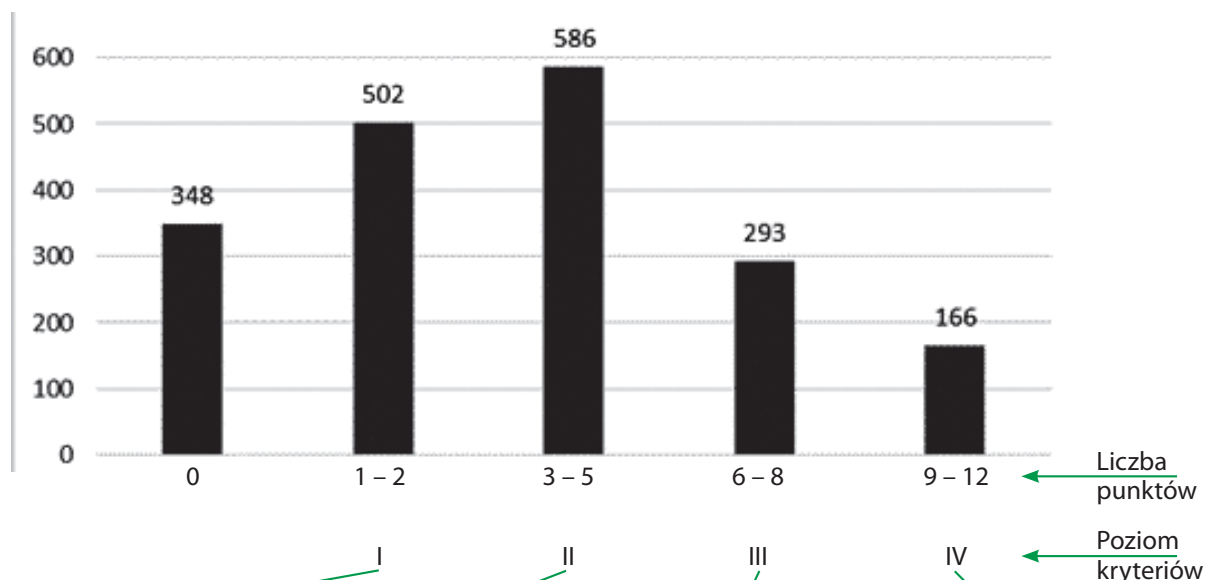
Nr tematu	Liczebność	Łatwość zestawu	Łatwość wypracowania
Brak wskazania	272	0,14	0,01
1	285	0,38	0,32
2	89	0,53	0,43
3	74	0,53	0,41
4	382	0,42	0,36
5	793	0,39	0,33
Razem	1895	0,38	0,30

Przedstawiając wyniki w podobny sposób, który ilustrował nam jakoś wypowiedzi zdających w 2005 r., mo-

żemy zbudować następujący wykres dla wyników egzaminu z maja 2019 r.:

Wykres 3.

Liczba wypracowań w poszczególnych poziomach



Podstawowe dla zrozumienia tematu fakty i związki pomiędzy nimi. Nieliczne poprawnie przedstawione informacje.

Właściwa faktografia oraz proste operacje myślenia historycznego, jak np. selekcja faktów, przedstawienie przyczyn czy skutków.

Przedstawienie złożoności zjawisk i procesów historycznych; analiza z uwzględnieniem takich operacji myślenia historycznego, jak np. selekcja i hierarchizacja faktów, synchronizacja (czy diachronizacja), umieszczenie w szerokim kontekście.

Pogłębiona analiza z uwzględnieniem własnych wniosków i refleksji, a także odwołania do różnych źródeł informacji.

Widzimy dość dużą różnicę w stosunku do 2005 r. – do poziomu I zakwalifikowano mniej wypracowań, do poziomu II – znacznie więcej, do poziomu III także nieco więcej. Charakterystyka poziomu III wskazuje, że zdający uzyskujący 6 – 8 pkt. opanowali wiele umiejętności historycznych, lepiej piszą, a ich wiedza jest bardziej usystematyzowana. To pozytywna wiadomość.

Pamiętajmy jednak znowu, że w ciągu 14 lat zdecydowanie wzrosło tzw. obycie testowe, znacznie zaś zmalała liczba zdających.

Zadanie rozszerzonej odpowiedzi sprawdza różnorodne umiejętności historyczne, w tym umiejętność tworzenia zgodnej z tematem, poprawnej merytorycznie wypowiedzi pisemnej. Zadanie oceniane jest zgodnie z ustalonymi kryteriami, odpowiadającymi wymaganiom holistycznego sprawdzania osiągnięć uczniów, gdzie ocenie podlega:

- › zawartość merytoryczna pracy (zgodność z aktualnym stanem wiedzy naukowej, dobór treści, selekcja i hierarchizacja informacji),

- › umiejętność rozumowania historycznego (wnioskowanie przyczynowo-skutkowe, dostrzeganie kontekstu historycznego, interpretacja i ocena faktów historycznych, uwzględnianie we własnej refleksji różnych opinii i odmiennych stanowisk w ocenie wydarzeń historycznych),
 - › umiejętność skonstruowania przejrzystej i logicznej, spójnej wewnętrznie wypowiedzi.
- Dokonując oceny wypowiedzi pi-

semnej, egzaminator patrzy na pracę jako całość i – w zależności od stopnia realizacji tematu – kwalifikuje wypowiedź do jednego z czterech poziomów (I – IV), a następnie przyznaje punkty z zakresu określonego dla każdego poziomu. Egzaminator może również przyznać za wypowiedź 0 pkt.

Obecnie, według kryteriów oceniania wypracowania (z rozbić na poszczególne poziomy), przedział najbardziej pożądanego wyniku 9 – 12 pkt. ma następujący opis⁶:

**Poziom IV
(9 – 12 pkt.)**

Na poziomie czwartym zdający⁷:

wykazał się znajomością i rozumieniem różnych aspektów danego problemu do jego opisu w szerszym kontekście interpretacyjnym. Przeprowadził selekcję i hierarchizację informacji do narracji budowanej w ujęciu statycznym lub dynamicznym, zawartej w poprawnie określonych ramach chronologicznych. Zaprezentował tok rozumowania prowadzący do sformułowania konkluzji, wykazując się umiejętnością analizowania przyczyn i skutków, oraz wyjaśniania różnych interpretacji historycznych. Uzasadnił postawione tezy, popierając je argumentami. Wykazał się umiejętnością wyrażania opinii i formułowania ocen oraz wiązania ich z treściami opisowo-wyjaśniającymi w narracji. Wykorzystał źródła informacji i przywołał je w narracji do uzasadnienia wniosków.

⁶ Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015. CKE, s. 13 – 14.

⁷ Wytluszczenia w tekście są podkreśleniem przez autora kluczowych umiejętności kształconych w czasie edukacji szkolnej. Są one również sprawdzane zadaniami tzw. krótkiej odpowiedzi.

Jeśli prześledzimy **wymagania opisane w poziomie IV**, czyli te, które zdający powinien spełnić, poprawnie pisząc wypracowanie, **widzimy wyraźnie** oprócz typowo przedmiotowych **zapisy dotyczące języka, narracji**. Kryterium językowe jest również stosowane i przy innych poziomach.

Sposób pisanie wypracowania, umiejętności językowe ucznia są niezwykle istotne, gdyż błędne sformułowania nie tylko są niedoskonałe same w sobie, ale generują również błędy o charakterze merytorycznym.

Cytując metodologów historii, możemy stwierdzić, że w dziedzinie historii: *obraz przeszłości = wyobrażenia przeszłości + narracja (interpretacja przez język)*⁸.

Zatem, niezwykle ważne oprócz przekazywania informacji typowo historycznych jest kształcenie dyscypliny umysłowej i sprawności językowej. One bowiem decydują o możliwości:

- › bycia nadawcą i odbiorcą informacji (jakichkolwiek),
- › rozwoju osobowego każdego człowieka,
- › uczenia się czegośkolwiek.

Sprawności te – jako uniwersalne – powinny być kształcone na każdym przedmiocie. Wagę ich podkreśla fakt, że zostały określone pojęciem tzw. **kompetencji kluczowych**.

Historia jest przedmiotem, w którym rola słowa jest nie do przecenienia. Bez właściwego posługiwania się słowem nie mogą powstać żadne dzieła historyczne, w warunkach szkolnych zaś nie może powstać żadna sensowna wypowiedź.

Przeszłość jest dla historyka zawsze przeszłością zinterpretowaną przez język. Stąd wielka waga tej umiejętności. Tymczasem, egzaminy zewnętrzne pokazują, że zdający mają poważne problemy nie tylko z wyobrażeniem, rozumieniem przeszłości, ale także (i chyba nawet przede wszystkim) z posługiwaniem się językiem.

Analiza wypowiedzi uczniowskich nasuwa również inny wniosek: wielu zdających nie dokonuje poprawnej analizy tematu, pisząc po prostu wszystko, co im się przypomni, bez

zastanowienia, czyli: **uczeń pisze, co wie, a powinien wiedzieć, co pisze**.

Po wnikliwej analizie tematu, kompetentny zdający powinien umieć wskazać zagadnienia, wokół których zobowiązany jest skoncentrować uwagę, pisząc wypracowanie. Taka forma działania jest kształcona w ramach zajęć z języka polskiego. Poprawne rozwinięcie tematu okazuje się jednak umiejętnością bardzo trudną dla zdających.

Jaka jest tego przyczyna?

Z psychologicznego punktu widzenia istnieje pewna prawidłowość. Osoba wykształcona – *ekspert* – dużą część czasu poświęca na analizę wstępną. Po dokładnym przemyśleniu problemu proces rozwiązywania go postępuje szybko⁹. W przypadku *nowicjusza* sytuacja jest odwrotna. Krótko analizuje temat, skupia się na pisaniu. Brak odpowiedniej analizy na wstępie skutkuje późniejszymi niedoskonałościami i błędami. Gdy do tego dołożymy brak wiedzy i rozumienia zagadnień historycznych, trudno oczekiwać pozytywnego wyniku.

W dotychczasowym modelu kształcenia: szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna w zapisach podstawy programowej widoczne było skorelowane treści z języka polskiego i historii wskazujące, że kształcimy podobne lub wręcz takie same umiejętności. W nowej podstawie programowej jest podobnie. Konieczność kształcenia kompetencji kluczowych jest tu bardzo mocno podkreślana.

Gdyby prześledzić kolejne raporty CKE od 2005 r. do dziś, pewien zapis powtarza się jak mantra:

Trudności związane były z:

- › analizowaniem tematu,
- › posługiwaniem się poprawną polszczyzną,
- › stosowaniem terminologii właściwej dla przedmiotu,
- › brakiem wiadomości na dany temat.

Kształcąc w edukacji szkolnej umiejętności (kompetencje kluczowe) wspólne dla wszystkich przedmiotów, w których stosuje się dłuższą formę wypowiedzi, **bezwzględnie**

musimy zwrócić uwagę na:

- › organizowanie warsztatu pracy, czyli: gromadzenie materiału, korzystanie z literatury i innych źródeł informacji, sporządzanie bazy danych, korzystanie z różnych technik gromadzenia i przekazywania informacji,
- › redagowanie wypowiedzi w sposób zamierzony, przestrzegania treściowych i formalnych zasad organizacji tekstu,
- › streszczanie, parafrazowanie, cytowanie, komentowanie, czyli powoływanie się na cudze opinie,
- › formułowanie hipotez, planowanie ich rozwiązania, dobieranie argumentów, hierarchizowanie, selekcjonowanie materiału i porządkowanie go, porównywanie, syntetyzowanie (scalanie zebranych informacji w problemowe całości), wnioskowanie,
- › formułowanie sądów i ich uzasadnianie,
- › prezentowanie swoich ocen i opinii (muszą być przeanalizowane oraz odpowiednio uargumentowane),
- › zredagowanie tekstu, scalenie zebranych (wybranych) informacji w problemowe całości.

Żeby podkreślić interdyscyplinarność tych umiejętności, przytoczę wypowiedź polonisty: *Umiejętność skutecznego komunikowania swoich myśli jest przecież niezbędna. Uczeń, który w życiu najczęściej będzie posługiwał się krótkimi formami wypowiedzi nie powinien przyzwyczajać się do tworzenia niepoprawnego, niedbałego komunikatu, co się stanie, gdy tego typu komunikaty byłyby zaliczane na egzaminie*¹⁰.

Uczeń powinien być przekonany, że:

1. Koniecznym warunkiem skutecznego porozumienia się jest komunikatywność.
2. Nie ma komunikatywności bez poprawności językowej, stylistycznej. Poprzez formułowanie wymagań, formułowanie kryteriów oceniania szkolnych zadań możemy wpływać na jakość nauczania.

Ponadczasowość pewnych umie-

⁸ J. Topolski: *Wprowadzenie do historii*. Poznań 2001, s. 115.

⁹ G. Mietzel: *Psychologia kształcenia*. Gdańsk 2003, s. 312.

¹⁰ A. Krasuska, E. Modrzewska: *Kłopoty z językiem*. W: *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego...*, s. 70.

jętności powoduje, że bez względu na epokę są one ważne i wartościowe. I nie byłabym historykiem, gdybym na zakończenie nie odniosła się do dziejowego uzasadnienia. Piękne wysławianie się cenione było już w starożytności. To z antycznej Grecji pochodzi pojęcie: retor – retoryka. Szkoły średniowieczne realizowały program tzw. *Triwium* (gramatyka, dialektyka i retoryka), który oznaczał kształcenie

następujących umiejętności:

- w przypadku dialektyki: logikę, rozumowe dochodzenie do prawdy,
- w przypadku retoryki: sztukę wymowy, krasomówstwo, naukę zasad sprawnego i pięknego wysławiania się, obejmującą prawidła doboru słów, konstrukcje zdań, umiejętność argumentacji...

Obecnie wprowadzona nowa podstawa programowa ogromny nacisk

kładzie na umiejętności językowe. Nieprzypadkowo jeden z obszarów kształcenia na języku polskim to właśnie – retoryka. We wszystkie przedmioty wbudowane są i podkreślane kompetencje językowe. Może zwrócić uwagi na tę kwestię na wszystkich przedmiotach jest właśnie drogą do sukcesu?

Dr Ewa Chorąża jest konsultantem w Pracowni Zarządzanie i Analiz Oświatowych w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Czy wiesz że...

dr Mirella Zajęga: Czym jest komunikacja?

W szkole XXI wieku język stał się kompetencją kluczową i równocześnie wyzwaniem edukacyjnym. Opanowanie umiejętności komunikacyjnych, właściwy odbiór i umiejętność tworzenia informacji w znaczący sposób wpływają na rozwój ucznia, sukcesy szkolne, wyniki egzaminów, a w szerszym kontekście na sukces życiowy. Komunikowanie się jest bardzo ważną umiejętnością życiową, jest sztuką radzenia sobie nie tylko w szkole.

Nauczyciel jest osobą, która może mieć znaczący wpływ na kształtowanie tej kompetencji. Komunikacja nauczyciel – uczeń jest procesem złożonym, przebiegającym na różnych płaszczyznach; polega nie tylko na dzieleniu się wiedzą. Jest to proces aktywny, polegający na wchodzeniu we wzajemne interakcje. Efektem tego procesu jest powstawanie sprzężenia zwrotnego w postaci różnego typu sygnałów ze strony uczniów; nawet jeżeli mówi tylko nauczyciel, trwa dwukierunkowość w postaci sygnałów niewerbalnych. Nauczyciel na każdej lekcji jest uczestnikiem trwającego dialogu, w procesie komunikacji jest nadawcą i odbiorcą. Skuteczna komunikacja i pozytywne relacje między nauczycielem i uczniem są gwarantem właściwie przebiegającego procesu edukacji, wychowania, budowania tożsamości oraz przygotowania uczniów do brania odpowiedzialności za własne działania.

Istnieją różne wzorce komunikacji interpersonalnej w procesie porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Stary **model autorytarny**, polegający na podporządkowaniu się uczniów nauczycielowi, jest obwarowany ograniczonym zaufaniem. Nauczyciel jest nadawcą informacji, a uczeń odbiorcą. Uczeń odbiera informacje nadawane przez nauczyciela, który przekazuje wiadomości i sprawdza poziom przyswojonej przez ucznia wiedzy. Jest to w gruncie rzeczy jednokierunkowy model porozumiewania się, w którym gubi się indywidualizm uczniów i istota procesu edukacyjnego.

Autorytarny styl uczenia zastąpiły **modele współpracujące**, w których nauczyciel nie dąży do narzucania własnego zdania, ale prowadzi uczniów w stronę dyskusji, odkrywania, działania. **Model dwukierunkowy** zakłada dwustronność – nauczyciel porozumiewa się z uczniami i uczniowie porozumiewają się z nauczycielem. Porozumiewanie dwukierunkowe jest o wiele bardziej skuteczne, nadal jest to jednak tworzenie przestrzeni do realizacji celów zaplanowanych przez nauczyciela. Uczeń ma znikome szanse na przedarcie się z własną, inną niż głoszona ex cathedra, interpretacją, czy prezentacją argumentów. Rozwiązaniem może być wprowadzenie **wielokierunkowego modelu komunikacji interpersonalnej**¹. Jest to styl pracy polegający na komunikowaniu się między nauczycielem i uczniami, uczniami i nauczycielem oraz na zapewnieniu wzajemnej wymiany informacji między poszczególnymi uczniami. Możliwość dzielenia się własnymi przemyśleniami, słuchanie wypowiedzi innych, uczenie się akceptacji odmiennych opinii i obrony lub weryfikacji własnego stanowiska, sprzyja bardziej indywidualnemu oraz twórczemu rozwojowi młodych ludzi.

Skuteczne porozumiewanie się jest kompetencją kluczową, ponieważ gwarantuje nie tylko pozytywne relacje, szacunek, wzajemne zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, kreowanie pozytywnego emocjonalnie klimatu, ale przede wszystkim zapewnia właściwy przebieg procesu dydaktycznego.

Dr Mirella Zajęga jest konsultantem w Pracowni Edukacji Międzykulturowej i Informacji Pedagogicznej w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

¹ Modele komunikacji interpersonalnej podaje za: K. Węgrzyn-Białogłównicz: *Psychologiczne uwarunkowania relacji uczeń – nauczyciel*. „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2017, 3(1), s. 103 – 116.

O PRZEKSZTAŁCANIU GRUPY W ZESPÓŁ

KRZYSZTOF BEDNAREK

Znajomość dynamiki grupowej¹, a więc tego, jak grupa rozwija się w czasie oraz wgląd w poziom jej funkcjonowania jest niezwykle ważnym zagadnieniem, warunkiem efektywności działań. W mojej opinii wiedza ta nie zawsze wydaje się być wykorzystywana we właściwy, efektywny sposób w warunkach polskiej szkoły. Mam tu na myśli zarówno grupy uczniów (np. klasy), jak i nauczycieli (np. rady pedagogiczne). Paradoksalnie dzieje się tak pomimo oficjalnych nacisków na pracę w zespołach, kształtowanie postawy zespołowości (kompetencje kluczowe; podstawa programowa)².

Być może jest to efekt zbyt słabego poziomu fachowej wiedzy nauczycieli o procesach grupowych, przy jednoczesnym ich przesadnym poleganiu na ogólnikowych stwierdzeniach, obiegujących opiniach i przekonaniach.

Warte zadania jest także pytanie o to, jak nauczyciele w szkolnej codzienności³ posługują się kluczowym narzędziem do diagnozowania procesów grupowych, czyli obserwacją. Obserwacja, a głównie sposób jej organizowania, realizowania, gromadzenia i analizowania zgromadzonych tak informacji oraz to, jak są one wykorzystywane dalej w praktyce szkolnej, powinna stać się zdecydowanie częściej obszarem zainteresowania w doskonaleniu jakości pracy szkoły i działających w niej nauczycieli.

Każda klasa, rada pedagogiczna jest grupą w rozumieniu społecznym i podlega procesom grupowych zmian. Warto znać ich przebieg. Warto wykorzystać taką wiedzę do poprawy efektów podejmowanych przez te grupy działań. Należy pamiętać, że to, co działa w trakcie procesu zmiany grupy, nie działa już potem.

Oznacza to, że pewne oczekiwane od funkcjonujących grup (uczniów; nauczycieli) efekty są możliwe do łatwiejszego ich osiągnięcia na określonym etapie dynamiki grupowej. Kiedy wprowadzać, a potem egzekwować normy, zasady pracy? A kiedy traktować je jednak elastycznie? Kiedy zlecać grupie trudne, wymagające często też kreatywności zadania? A kiedy lepiej zająć się sprawami mniej obciążającymi?

Pytając w czasie prowadzonych zajęć szkoleniowych uczestników o to, jak rozumieją pojęcia *grupy* i *zespołu*, a w zasadzie pytam ich wtedy o powiązanie z sobą tych pojęć, to używam pewnego skrótu myślowego i proszę o wybranie jednej z trzech propozycji odpowiedzi. Czy są to pojęcia tożsame, czy też całkowicie rozbieżne, czy też może są to pojęcia z sobą częściowo połączone? Na ogół odpowiedź dominująca to ta trzecia. Jest to właściwy wybór uczestników, bo mówiąc o związkach grupy i zespołu najkrócej można to opisać tak, że każdy zespół jest też grupą, ale nie każda grupa jest od razu zespołem. **Zespół jest najbardziej kompletną formą dynamiki grupowej.** Określa się go najczęściej⁴ jako grupę trzech lub więcej osób działających razem dla osiągnięcia określonego, wspólnego dla nich celu. Członkowie zespołu to zazwyczaj zróżnicowane osoby (uczniowie; nauczyciele), posiadające różne specyficzne umiejętności, mające też własne, osobiste cele. Praca zespołowa, pozwalająca na wykonanie zadania, którego nie byłoby w stanie zrealizować indywidualnie, jest jednak dla nich priorytetem. **Członkowie zespołu popierają się wzajemnie, współpracują ze sobą** oraz otwierają się komunikują. Zespół

może zrobić o wiele więcej niż grupa indywidualnych osób razem.

W moim osobistym doświadczeniu stawiania się nauczycielem są pewne sytuacje społeczne, których byłem uczestnikiem, a które dostarczyły mi niezbędnego materiału empirycznego, aby móc zaobserwować dynamikę grupową w praktyce. Podobnie zresztą jest z doświadczeniem zdecydowanej większości moich koleżanek i kolegów nauczycieli. Jak sądzę, może dotyczyć to nawet ich wszystkich. Tak się składa, że jednym z obowiązkowych zadań dla studentów kierunków pedagogicznych oraz tych nabywających tylko kwalifikacje pedagogiczne do pracy w szkole, jest odbycie praktyk, a wśród nich praktyki tzw. kolonijnej. Wszyscy, którzy kiedyś byli opiekunami, wychowawcami podczas kolonii pamiętają zapewne, jak grupa oddanych im pod ich opiekę młodych kolonistów zmieniała się w miarę upływu czasu. Zmieniała właśnie w wyniku dynamiki grupowej. Od pierwszych nieporadnych, wręcz czasem niechętnych kontaktów do końcowego entuzjazmu wynikającego z bycia razem. Szczególnie dobrze widać to w grupach dziewczęcych, gdzie z powodu zakończenia kolonii i rozstawania się łzy rozpaczły wylewane były strumieniami. A wszystko dokonało się w tych grupach kolonijnych raptem w jakieś trzy tygodnie. Byliśmy świadkami wielkiego fenomenu społecznego polegającego na przekształcaniu się przypadkowej, mocno zindywidualizowanej grupy dzieci, młodzieży w dobrze zorganizowany, poukładany w swoich zasadach, świadomy swojej wartości i wspólnych celów zespół.

Bruce W. Tuckman opisał **cztery fazy rozwoju grupy**⁵. Rozwoju grupy do zespołu. Jest to bodaj najczęściej wykorzystywany, także szkoleniowo, opis dynamiki grupowej.

➤ **Faza 1** – Kształtowanie się, formowanie (z ang. *Forming*). Rozpoznawanie zadania, zasad i metod; zbieranie informacji i środków, oparcie na przywódcy, liderze.

➤ **Faza 2** – Burza, awantura, szturmowanie (z ang. *Storming*). Powstają wewnętrzne konflikty; członkowie grupy

¹ T. Garstka: *Grupa w procesie WDN*. Wyd. CODN, Warszawa 2004.

² K. Bednarek: *Czy praca zespołowa jest dla nas problemem?* „Forum Nauczycieli” nr 2/2013.

³ S. Krzychała, B. Zamorska: *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.

⁴ A. Gałązka, B. Dyrda: *Rola dyrektora w budowaniu zespołu – teoria i praktyka*. W: *Nowoczesne tendencje w kształceniu oświatowych kadr kierowniczych w Polsce i Wielkiej Brytanii*. Red. D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd. Wyd. UŚ, Katowice 1998.

⁵ B. Kozusznik: *Zachowania człowieka w organizacji*. Wyd. PWE, Warszawa 2002.

wykazują emocjonalny opór przed zadaniem.

➤ **Faza 3** – Normalizacja, normowanie (z ang. *Norming*). Konflikt jest zażegnany, rozwija się współpraca, następuje wymiana poglądów i powstawanie nowych norm.

➤ **Faza 4** – Wykonanie, realizowanie (z ang. *Performing*). Zespół istnieje, role są elastyczne; znajduje się i wdraża rozwiązania.

Bazując na wyżej opisanym modelu, wróćmy do tamtego pierwszego spotkania z naszymi kolonistami. Przychodzą na umówiony wyjazdowy punkt kontaktowy ze swoimi oczekiwaniami, pytaniami. Co będziemy robić? Jacy okażą się inni? Co mnie tu spotka? Są zaciekawieni osobami, które spotkają, z którymi spędzą najbliższe tygodnie. Mają do wszystkich raczej ograniczone zaufanie. Może pojawić się niepokój, brak poczucia bezpieczeństwa. Niechętnie biorą odpowiedzialność. Wolą, aby lider (opiekun; wychowawca) tym się zajął. To faza pierwsza (**Formowanie**). Poznawania się i wzajemnego testowania. To jest czas zadawania pytań i odpowiadania na nie. Umożliwienia początkowego, bliższego poznawania się. Opiekun dba o dobrą atmosferę. Koncentruje się na wstępnej integracji grupy. Powinien mieć pełną świadomość tego, że niepokoje, pytania kolonistów są zupełnie na miejscu i wymagają reakcji. Jeśli ona nie nastąpi, to przebieg kolejnej fazy będzie najprawdopodobniej mocno utrudniony.

Kolejna faza (**Szturmowanie**) podczas kolonii to czas podróży do miejsca pobytu oraz na ogół pierwsze dwa, trzy dni tam już spędzone. Czas, w którym koloniści zdają się wciąż pytać: po co to mamy robić? Dlaczego tak, a nie inaczej? Niektórzy zaś z nich już w czasie podróży demonstrują swoje postawy. Ja też chcę być ważny! A nawet: Zaraz komuś dołożę! Dyskusje dotyczące zasad i metod działania oraz ich wartości towarzyszą nam w tej fazie niemal nieustannie. Kwestionowanie sensowności, znaczenia lub możliwości osiągnięcia założonych celów. Mogą pojawiać się konflikty, a nawet opór lub bunt wobec lidera (opiekuna). Jest on poddawany przez swoich podopiecznych

swoistej weryfikacji – na ile można się mu przeciwstawić albo coś u niego wytargować. Konkretna praca, nastawiona na określony rezultat może w tej fazie okazać się wyjątkowo mało produktywna. Lepiej, aby opiekun skoncentrował się na dbaniu o komunikację, radzeniu sobie z oporem i konfliktami, przyjmowaniu krytyki, wątpliwości i zastrzeżeń, a bieżące i niezbędne zadania realizował, opierając się na stale doskonalonym kontrakcie grupowym. Niestety, bywają grupy, które na dość długo kotwiczą się w tej trudnej fazie. Kluczem jest tu wzajemne uczenie się rozwiązywania problemów, a nie ich celebrowanie.

Kiedy grupa już stworzyła swój kontrakt, nauczyła się rozwiązywać trudne sytuacje i zaczyna dobrze rozumieć wspólne interesy, to można otwierać kolejną, już trzecią fazę (**Normalizowanie**). To główna część naszego bycia razem podczas kolonii. Wydaje się, że dla naszych kolonistów wszystko już jest jasne! A do tego dobrze im się razem działa, pracuje. Uważają też, że mogą na siebie liczyć. Nasza grupa od tego momentu zaczyna stawać się zespołem. Relacje interpersonalne są ustabilizowane, a zasady współdziałania uzgodnione. Grane role wyklarowane i każdy zna swoje miejsce w szeregu. Wiemy, kto co potrafi, w czym jest dobry i czego możemy od niego wszyscy oczekiwać. Dzięki temu pojawia się zaufanie, które jest niezbędne do funkcjonowania w pełni kompletnego zespołu. Opiekun może powoli wycofywać się z funkcji głównego koordynatora na rzecz bycia swego rodzaju obserwatorem, moderującym tylko od czasu do czasu w sytuacjach ewentualnych zagrożeń. Dążymy do stabilizacji oraz dajemy grupie (zespółowi!) przestrzeń, aby działała napędzana siłą wzajemnych oddziaływań.

Prawdopodobnie z różnych względów bywają takie grupy kolonijne, które dotrą tylko do tej fazy (**Normalizowanie**). Aby pójść dalej, może potrzebowałyby więcej czasu, innych warunków zewnętrznych, pozbycia się jakiegoś wyjątkowo trudnego członka grupy. To raczej mało realne, ale na całe szczęście grupy kolonijne mają to do siebie, że najczęściej w ostatnim tygodniu, w ostatnich dniach

pobytu wchodzą w finalną, już czwartą fazę przemiany grupy w zespół (**Realizowanie**). Można to zaobserwować szczególnie w trakcie organizowanych dla całej kolonii, dla wszystkich jej grup, wspólnych przedsięwzięć. Ogniska, konkursy, zawody sportowe itp. generują przekonanie: Nasz zespół (dotychczas grupa!) jest już przekonany, że razem osiągamy wspaniałe efekty. Co więcej, jesteśmy po prostu dobrzy w tym, co robimy! Członkowie grupy widzą jej sukcesy nie tylko przez pryzmat *razem*, ale umieją odszukać tam też część siebie i myślą: Dzisiaj ja miałem swój dobry dzień!

W tej fazie następuje umocnienie pierwszej, jakby próbnej wersji zespołu (utworzonego w poprzedniej fazie) do pełnej wersji ostatecznej, finalnej. Czas na działania jest wykorzystywany efektywnie. Role są przyjmowane elastycznie, a osoby początkujące w jakiejś roli są zachęcane, motywowane pozytywnie i nikt nie zgłasza do nich przesadnych pretensji, jeśli coś się im w graniu tej roli nie udało. Ćwiczona od pierwszego spotkania umiejętność rozwiązywania problemów staje się normą, a pewność w działaniu i wzajemne zaufanie w zespole cechą wyróżniającą. Opiekun zespołu nadal obserwuje zachodzące procesy i dynamikę grupową. Wzmacnia uczestników, wywołując w nich zaangażowanie do wykorzystania własnej kreatywności i potencjału wzajemnych interakcji.

Jedną z najważniejszych cech grupy jest jej dynamiczny charakter. **Grupa zmienia się nieustannie**⁶. Zmiany te obejmują trzy ważne sfery ludzkiego funkcjonowania. Po pierwsze angażują nasze emocje. Raz współpraca może układać się pomyślnie, innym razem może być przyczyną emocjonalnego dyskomfortu. Po drugie obecność w grupie wpływa na nasz sposób postrzegania świata i jego interpretację. Po trzecie zaś grupa reguluje przez swoje normy także sposób naszego zachowania. Jednym zdaniem: proces grupowy obejmuje poziom emocjonalny, poznawczy i behawioralny. Warto o tym wszystkim pamiętać, kiedy jako nauczyciele, a także jako dyrektorzy szkoły, jesteśmy postawieni przed grupą, z którą chcemy osiągnąć sukces. Będzie lepiej, kiedy zrobimy to zespołowo!

Krzysztof Bednarek jest konsultantem w Pracowni Zarządzania i Analiz Oświatowych w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

⁶ E. Masłyk-Musiał: *Spółczesność i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Wyd. UMCS, Lublin 1999.

HUMANISTYCZNE WARSZTATY PRZEŻYĆ KULTUROWYCH

– spotkania świata kultury i edukacji szkolnej

DR AGATA CABAŁA
AGNIESZKA FORYŚ

Podjęcie tematu współpracy instytucji kultury ze szkołami wynika z głębokiego przekonania autorki o istotnych efektach edukacyjnych tej współpracy, która pomimo wielu wspólnych inicjatyw wciąż wymaga dookreślenia warunków koniecznych, wystarczających, sprzyjających systemowym rozwiązaniom i realnemu współdziałaniu świata kultury i edukacji.

Instytucje kultury są naturalnymi sprzymierzeńcami szkoły w realizacji jej zadań dydaktycznych i wychowawczych. Realizując swoje zadania statutowe, mogą stać się inspirującym sprzymierzeńcem jakościowej zmiany w edukacji¹. Aby jednak tak się stało na szeroką skalę, a nie dotyczyło tylko pojedynczych przypadków, co niejednokrotnie ma już miejsce, ważne jest ustalenie warunków, które umożliwią długofalowe, procesowe działanie, ponieważ tylko takie właśnie działania dają szansę na pożądane efekty edukacyjne.

Éric Triquet analizując relacje łączące szkołę i muzeum, podaje dwa parametry, które wydają się warunkować sukces wzajemnych relacji:

- zdolność muzeum do proponowania ofert, które mogą zaintereso-

wać szkołę, biorąc pod uwagę jej ograniczenia;

- zdolność szkoły do wejścia w świat rozpowszechniania wiedzy, która nie jest organizowana według reguł i logiki dystrybucji wiedzy szkolnej, a także do wyciągania korzyści z takiej aktywności².

Podane parametry, mimo że formułowane w stosunku do muzeum, odnieść można z powodzeniem do innych instytucji kultury. Podobnie zresztą, jak bardzo trafne określenie, uczniów jako publiczności *uwięzionej*³, która w odróżnieniu od publiczności muzealnej swobodnie przychodzi i odchodzi, więziona jest przez nauczyciela w wymiarze formalnym, tak czasowym, jak i merytorycznym. Uczeń, nawet gdy się nudzi i nie widzi sensu pozostawania w przestrzeni muzeum, nie może jej opuścić, podobnie zresztą jak nauczyciel, który zgłasza dyrekcji udział w wycieczce szkolnej mającej miejsce w ściśle sprecyzowanej przestrzeni edukacyjnej. Co więc zrobić, aby nauczyciel bardzo świadomie i z rozważaniem wybierał placówki kultury, a przeprowadzony przez nauczyciela, *uwięziony* w przymusie szkolnej wizy-

ty uczeń, sam chciał wrócić z czasem do instytucji kultury z ciekawości, potrzeby, własnego wyboru? Odpowiedź wydaje się prosta: należy ośmielić i *zachwycić* ucznia w kontakcie z instytucją kultury. Stworzyć takie warunki spotkania, które sprzyjają nastroszeniu pedagogicznemu, w których rozumienie, doświadczanie i przeżywanie sensów kulturowych miałyby szansę zaistnieć i pozostać w uczniu na dłużej⁴.

Instytucje kultury, będąc inną przestrzenią edukacyjną niż szkolna, stwarzają korzystne warunki do zaistnienia uczenia się przez przeżywanie jako jednej z dróg uczenia się w koncepcji wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia⁵, stając się tym samym naturalnymi sprzymierzeńcami uniwersytetów i szkół w urzeczywistnianiu idei kształcenia jako *wnikania, rozumienia, doświadczenia* treści programowych⁶. Stwierdzenie to wydaje się wręcz banalne poprzez swoją wszechobecność w literaturze przedmiotu i historyczne uwarunkowania łączące obszary kultury i edukacji, a sięgające już czasów greckiej paidei. Jednak jak zauważa Katarzyna Olbrycht: *Zarówno dla współczesnej edukacji, jak i dla kultury sytuacja nie jest ani jasna, ani oczywista. W praktyce edukacyjnej miejsce kultury jest raczej umowne. Kultura stanowi w niej raczej decorum, a sięganie do niej – nieokreślony bliżej postulat i wąski zakresowo wymóg formalny. W konsekwencji jej obecność w edukacji sprowadza się do rozumianych dosyć dowolnie zajęć związanych z elementami wiedzy o kulturze i z wybraną dziedziną sztuki*⁷.

Bardzo realne działania w zbliżaniu świata kultury i oświaty podejmuje od 2016 r. Regionalny Instytut Kultury w Katowicach⁸ realizujący program Narodowego Centrum Kultury w Warszawie *Bardzo Młoda Kultura*. Podczas realizacji drugiej edycji programu na lata 2019 – 2021 zorganizowano w województwie śląskim humanistyczne warsztaty przeżyć kulturowych, które

¹ Zob. G. Karwasz, J. Kruk: *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń 2012, s. 202.

² É. Triquet: *Relacja szkoła – muzeum. W: Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań 2010, s. 350.

³ Tamże, s. 342.

⁴ Zob. K. Maliszewski: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń 2013, s. 240.

⁵ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 191 – 207.

⁶ K. Maliszewski: *Ciemne iskry* ..., s. 230.

⁷ K. Olbrycht: *Miejsce edukacji kulturalnej w uczeniu się wartościowania w kulturze. Pytania i dylematy. W: Kryteria wyboru i oceniania w kulturze*. Red. J. Winnicka-Gburak, B. Dziadzia. Gdańsk 2017, s. 104.

⁸ Regionalny Instytut Kultury decyzją Sejmiku Województwa Śląskiego z dnia 15 stycznia 2020 r. przekształcony został w Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfańskiego.

są praktyczną próbą urzeczywistnienia pewnych wymiarów pedagogiki kultury uprawianej przez prof. Krzysztofa Maliszewskiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach⁹, który w swoich rozważaniach odwołuje się do aksjomatu Kerschensteinera i podkreśla rolę nieuchwytnych nastrojów w działaniu edukacyjnym. Pedagog ten pisze o konieczności objęcia nauczycieli przedmiotowych studiami pedagogicznymi oraz przemiany studiów pedagogicznych właśnie w *warsztaty przeżyć kulturowych*. Bez tego działania edukacja wciąż będzie dziwną przestrzenią, w której edukacyjny punkt widzenia jest ostatnim brany pod uwagę, jeśli dostrzegany w ogóle. Aksjomat Kerschensteinera pokazał, że aby mieć szansę na kształtujący kontakt z kulturą trzeba budować przestrzeń spotkania, w ramach którego coś mogłoby się wydarzyć.

Przykład dobrej praktyki – warsztaty przeżyć kulturowych

Taki czas, przestrzeń i klimat spotkania zbudowano na Zamku Cieszyn 19 października 2019 r., kiedy odbyły się warsztaty przeżyć kulturowych dla młodzieży prowadzone przez współautorkę tekstu, Agnieszkę Foryś. Dla inspiracji dydaktycznej opisała w miarę szczegółowo przebieg tego spotkania.

Mottem dla warsztatów były słowa z eseju Michała Pawła Markowskiego: *Życie na miarę literatury* opublikowanego na łamach „Tygodnika Powszechnego”: *Czytanie literatury nie jest czytaniem martwych, obojętnych znaków, lecz otwieraniem drzwi, przez które wchodzi inni ludzie ze swoimi problemami, zachwykami, ze swoim sposobem mówienia, ze swoimi gestami, ze swoimi prerażeniami*¹⁰.

Tematem zajęć nie były tylko interpretacje tekstów literackich. Zaproporowane teksty kultury były punktem wyjścia, inspiracją do działań i rozmów nazywających naszą rzeczywistość, poszukujących sensu naszej egzystencji. Celem było spotkanie poprzez tekst kultury z drugim człowiekiem (uczest-

nikiem warsztatu) i z samym sobą, wrzuconym w nową sytuację, w zaskakującą rolę.

Kolejność działań nie była przypadkowa: wychodziliśmy od sensualnego poznawania rzeczywistości, tej pozostającej na zewnątrz nas, tej dookołnej, i tej wewnątrz nas, często dużo trudniejszej do oswojenia. Podejmowaliśmy próbę dialogu na temat tego, w czym uczestniczymy, a następnie szukaliśmy w tekstach literackich sytuacji analogicznych do tej, którą współtworzymy. Ostatnim elementem były rozmowy o egzystencji (tej wspólnej i tej jednostkowej) w kontekście słów literatury, ale i psychologii, i filozofii. Bo literatura daje nam język do opisu przeżyć, poszerza granice rozumienia. Tę sekwencję działań powtarzaliśmy na kolejnych etapach warsztatów. Dlaczego taki porządek? Bo często kontakt z literaturą onieśmiela. A przecież mówi ona o sytuacjach, które znamy i z naszych biografii. Stąd: od biografii do literatury, by następnie od literatury wrócić do biografii, ale może już nieco inaczej opisywanej. Czytanie literatury nie jest czynnością niewinną, ba, nie jest czynnością bezpieczną.

Przestrzeń stała się ważnym elementem współtworzącym nasze światło- i siebieodczucie. Przestrzeń nie jest bowiem tylko scenografią dla życia. Często jest bodźcem wpływającym na bieg działań. Życie samo jest żywiołem, ruchem, dynamiką – stąd i nasze przemieszczanie się w toku wykonywania kolejnych zadań. Zmieniający się kształt przestrzeni sprawiał, że zmieniały się konfiguracje międzyludzkie, w które wchodziliśmy. Tak jak w życiu – przecież życie nie polega na siedzeniu wciąż na tym jednym krześle, które zajęliśmy na początku spotkania.

Jak zacząć spotkanie, którego uczestnicy (w grupie dużo liczniejszej niż zostało to zaplanowane) się nie znają, a zatem nie mają zapewnionego poczucia bezpieczeństwa w stopniu warunkującym odsłanianie się? Od gry ze zmysłami i wyobraźnią. Szybko okienna oblana czystą wodą stała się *okularami*, przez które oglądaliśmy świat zewnętrzny, tworząc jego portret. Oko, natrafiając na przeszkodę

(kroplę wody rozmazującą widok zaokiennej) korzysta z podpowiedzi wyobraźni, która czerpie z rezerwuaru obrazów przechowywanych w pamięci. Odpowiedź na pytanie: Jaki świat widzisz? nie wymaga wiedzy *szkolnej*. Co więcej, podczas takiej zabawy nie ma odpowiedzi błędnych. Kwestia etykietek uczniowskich (np. uczeń dobry, uczeń wymagający wsparcia) przestaje zatem mieć znaczenie. A uwolniona wyobraźnia współpracuje przy kolejnym zadaniu warsztatów, a był nim eksperyment pozwalający świadomie prześledzić proces powstawania toku asocjacyjnego w naszym umyśle pod wpływem bodźca, jakim stał się zapach kawy. Schemat działań był bardzo prosty: uczniowie ochotnicy proszeni byli o zamknięcie oczu, powąchanie zapachu ukrytego w słoiczku i wymienienie skojarzeń (bez nazywania zapachu), które powstały na skutek bodźca działającego na zmysł węchu. Mierzyli czas od momentu powąchania zapachu do rozpoczęcia wymiany skojarzeń. Następnie uczestnicy eksperymentu byli proszeni o opisanie procesu, który zachodził w nich od momentu pojawienia się bodźca do chwili nazwania pierwszego skojarzenia. I tym razem mierzyli czas. Ten element był wprowadzeniem uczniów do niełatwej sztuki wsłuchiwania się w siebie, uświadamiania sobie mechanizmów w nas zachodzących. Był też okazją do przekonania się, że precyzyjne opisanie tych procesów zajmuje dużo więcej czasu niż ich realne trwanie. Literacką inspiracją powyższego eksperymentu był sławny opis skosztowania magdalenki zanurzonej w naparze herbacianym. Głośna lektura powieści Marcela Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu* – fragmentu o potędze smaku i zapachu, pisanego metodą toku asocjacyjnego, była zwieńczeniem tego etapu.

Czas na zmianę przestrzeni zamkniętej na otwartą. Uczestnicy wyszli do parku, by podjąć próbę inscenizacji wiersza *Koniec wieku XIX* Kazimierza Przerwy-Tetmajera o dekadenskiej niemocy i poczuciu uwięzienia w niej. Struktura wiersza pozwala na improwizowanie dialogu: otwierające nieparzyste wersy w wierszu pytania o modus

⁹ K. Maliszewski: *Ciemne iskry...*, s. 240.

¹⁰ M. P. Markowski: *Życie na miarę literatury*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 1 – 2, s. 52 – 53.

vivendi wypowiadał uczeń stojący wewnątrz pierścienia tworzonego przez innych uczestników działań aktorskich, których zadaniem było udzielić odpowiedzi (czytając kolejne wersy wiersza) oraz, tworząc zwarty okrąg, nacierać na próbującego się wydostać ze środka. Pozostali uczestnicy ustawieni powyżej poziomu trawnika na ruinach muru przyglądali się sytuacji, nie wiedząc o tym, że odgrywają rolę przygodnych gapiów – takich, których nie brakuje choćby w sytuacjach wypadku ulicznego. Nie uczestniczyli bowiem w krótkiej naradzie przygotowującej uczniów aktorów do odegrania scenki, a po jej zakończeniu usłyszeli tylko prośbę: *Zajmijcie miejsca na murku, przyjmując wygodną dla Was pozycję*. Celem omówienia inscenizacji, uwzględniającego rozmieszczenie w przestrzeni uczestników warsztatów, a także metafory przestrzenne w języku (być u szczytu sławy, być w dole/dołku), ułożenie ciała wszystkich uczestników sytuacji (z wykorzystaniem kontekstu psychologicznego, mowy ciała), było przejście do refleksji o naszej rzeczywistości i naszym odnajdywaniu się i (lub) nie- możliwości odnalezienia się w świecie. Zainspirowani zadaniem aktorskim uczestnicy spotkania mieli następnie zaproponować obraz lub słowną metaforę wyrażającą lęki współczesnego młodego człowieka na wzór obrazów poetyckich o wymowie symbolicznej z wiersza *Koniec wieku XIX*. Zadanie to wykonywali i prezentowali indywidualnie (po powrocie do sali warsztatowej). Tę część współdziałań domknęła dyskusja (ważnym elementem było takie zajęcie miejsc, by wszyscy uczestnicy mieli ze sobą kontakt wzrokowy umożliwiający wejście w interakcję).

Po przerwie do wykonania było zadanie pod hasłem: *Co mówią o mnie przedmioty „umojone”?* Uczestnicy warsztatów byli proszeni o przyniesienie i przedstawienie przedmiotu, który ma dla nich szczególne znaczenie, o którym z pełnym przekonaniem mówią: *mój / moja...* Uczniowie stali się dla siebie zwierciadłem, mogli się przeglądać w słowach innych uczestników. Wsluchując się w ich opowieści, mogli dookreślać swoją tożsamość i rolę przedmiotów w życiu człowieka. Re-

fleksję pozaliteracką podsumowaliśmy wspólną lekturą pierwszego rozdziału pt. *Masa spadkowa* książki Marcina Wichy *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*. Rozmowę o lekturze porządkowały pytania: W jaki sposób autor opisał przedmioty? Jaką funkcję spełnia taka strategia pisarska? Prowadziły one w stronę następującego wniosku: personifikacja przedmiotów czyni je nośnikami emocji ich właścicieli. Interpunkcja (stosowanie kropki zamiast przecinka przy enumeracji) wydobywa poszczególne przedmioty z masy, z wielości, mnogości, zatrzymuje uwagę czytelnika na przedmiocie upodmiotowionym. Powtarzające się pytanie (tworzące klamrę kompozycyjną w tekście) umierającej matki *Co z tym wszystkim zrobisz?* zostało odczytane jako wyraz lęku przed nieuchronnym przemijaniem, lęku właściwego naturze ludzkiej. Przedmioty w utworze Wichy stały się wojownikami w walce z czasem, a kolekcjonowanie kruchych, zniszczalnych przedmiotów sposobem na oswojenie lęku przed zniknięciem ostatecznym: *Nie znikniemy bez śladu. A nawet jak znikniemy, to zostaną nasze rzeczy, zakurzone barykady*.

Utwór Wichy nie dał odpowiedzi na pytanie, jak radzić sobie z lękami egzystencjalnymi i bólem codzienności. Pomysłów szukaliśmy w poezji i sposobie na życie Wisławy Szymborskiej. Remedium na troski okazały się: przyjaźń, humor, żart, prezenty żartobliwe, świadomość praw rządzących rzeczywistością, mechanizmów tkwiących w naturze ludzkiej i określających relacje międzyludzkie. O tym wszystkim mówił fragment filmu *Koniec i początek* w reżyserii Johna Alberta Jansena.

Uczestnicy byli współtwórcami zajęć, mogli bowiem współdecydować o przebiegu poszczególnych elementów spotkania.

Niech za efekt spotkania grupy 28 młodych ludzi w scenerii oranżerii i wzgórza zamkowego w Cieszynie posłuży fragment wypowiedzi pisemnej jednej z uczestniczek warsztatów, licealistki: *Warsztaty były dla mnie niesamowitym doświadczeniem. Targały mną przeróżne emocje, od swego rodzaju lęku po radość. Opuściłam zamek*

z uśmiechem na twarzy, lecz z niedosytem w sercu [...] Warsztat zamykałam przede wszystkim z zaskoczeniem i niedowierzaniem. Dlaczego? Bo nie zauważyłam kiedy minęło 5 godzin. Szczerze, nie czułam nawet jakiegoś wyraźnego zmęczenia. Czułam się wewnętrznie wzbogacona, pełna nowych pomysłów, gotowa do aktywniejszego wyrażania siebie, bez strachu.

Myślę, że ta forma zajęć, gdyby była możliwa do zrealizowania w szkole, byłaby KILKADZIESIĄT (może i więcej) razy lepsza niż formalny system, zamykający nas, młodych na świat. Powiedzmy sobie szczerze, że siedząc kilka godzin w szkolnej ławce i czytając literaturę, będąc zmęczonym, nie zyskujemy z niej nic. Właśnie dlatego warsztaty były fantastyczne, pokazały, myślę że nie tylko mnie, jak wartościowa może być literatura i jak duży wpływ może mieć na kształtowanie nas samych, naszej osobowości, charakteru. Spotkanie z literaturą w tej formie było inne, ciekawe i po powrocie do domu miałam ochotę czytać dalej, szukać nowych informacji. Tego brakuje w naszej edukacji, wyjścia z formy, ze schematu.

Jeżeli opisywane rezultaty uzyskać można, chociaż w pojedynczych przypadkach, w efekcie jednorazowego, 5-godzinnego warsztatu, zdecydowanie warto podejmować wysiłek jego organizacji. Z dydaktycznego punktu widzenia wiemy również, iż rezultaty pracy pedagogicznej nie zawsze muszą być zmaterializowane oraz dające się mierzyć i zwerbalizować tu i teraz, zaraz po wystąpieniu działania. Czasem nieuchwytnie rozciągają się na całość osobowości, delikatnie ją profilując, czasem też ujawniają się dopiero po latach. Trudne do uchwycenia prawie nic może być kluczowe w interakcji pedagogicznej albo w procesie dojrzewania; maleńkie ziarenko, drobinka w perspektywie długiego trwania może przynieść zdumiewające efekty, jak pisze prof. K. Maliszewski¹¹.

Opisywany przypadek jest sytuacją, gdy uczniowie poza systemem kształcenia formalnego, w sobotni poranek, chcieli pojawić się w instytucji kultury na warsztatach prowadzonych przez nieznaną sobie nauczycielkę języka polskiego. Jest to sytuacja z punktu wi-

¹¹ K. Maliszewski: *Ciemne iskry...*, s. 263.

dzenia dydaktycznego incydentalna. Pojedyncze, twórcze, wyjątkowe działania, które w zależności od siły oddziaływania może przynieść większe lub mniejsze efekty edukacyjne. Zdecydowanie korzystniejsze są takie warianty obecności instytucji kultury w szkole, które wiążą się z pewną cyklicznością, procesualnością. Sytuacje te mogą przybierać m.in. następujące postaci organizacyjne: nauczyciele prowadzący zajęcia w instytucjach kultury; edukatorzy przybywający w mury szkoły w celu przybliżenia zagadnień mieszczących się w podstawie programowej kształcenia ogólnego; wspólne programy edukacyjne opracowywane przez

nauczycieli i edukatorów – programy wpisane w kalendarz roku szkolnego i kalendarz działań instytucji; patronaty instytucji kultury nad działaniami z zakresu edukacji kulturowej podejmowanymi w szkole; powołanie koordynatorów ds. edukacji kulturowej w szkołach odpowiedzialnych za kontakt z edukatorami w instytucjach kultury; tworzenie zespołów w szkołach czy instytucjach kultury, których zadaniem byłoby opracowywanie wspólnych projektów działań i staranie się o środki zewnętrzne; powołanie formalnych lub koleżeńskich zespołów nauczycieli oceniających jakość oferty kulturowej kierowanej przez podmioty

zewnętrzne do szkół; opracowywanie ofert wycieczek szkolnych w kontakcie i konsultacji z wydziałami kultury urzędów miast.

W imieniu Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach zapraszam nauczycieli do udziału w konkursach i warsztatach realizowanych w programie *Bardzo Młoda Kultura – województwo śląskie w 2020 i 2021 roku*, które śledzić można na stronie: <https://instytutkorfantego.pl>

dr Agata Cabała jest pracownikiem Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach; Agnieszka Foryś jest nauczycielem języka polskiego w VII LO im. Zofii Nałkowskiej w Krakowie.

Czy wiesz że...

Aleksander Gorzelik: Zostawić swój ślad w kulturze

George P. Smith, biolog i laureat nagrody Nobla w dziedzinie chemii w 2018 r. przekazał całą uzyskaną sumę pieniędzy na uruchomienie funduszu stypendialnego: *Missouri Nobel dla studentów College of Arts and Sciences*. Profesor, który sam ukończył humanistyczne studia licencjackie, potwierdził ogromną rolę sztuki i wiedzy o szeroko rozumianej kulturze w procesie edukacji każdego ucznia. Podczas jednego ze spotkań powiedział: *Moje wykształcenie humanistyczne stanowiło odskocznnię do nauki i zaangażowania kulturalnego. Mam nadzieję, że wspieranie sztuki wyzwolonej jako całości wzbogaci życie przyszłych studentów Mizzou (University of Missouri), bez względu na to, jaką karierę wybiorą*.¹ Jego kariera naukowa jest dowodem na skuteczność wszechstronnego wykształcenia opartego na równowadze różnorodnych umiejętności i postaw.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy **kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej** uznane zostały za jeden z głównych filarów edukacji, gwarantujący stały rozwój i aktywne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i ekonomicznej.

Pojawia się zatem pytanie: jak harmonijnie i kompleksowo wprowadzać elementy edukacji twórczej na wszystkich przedmiotach kolejnych etapów edukacyjnych? Możliwości jest wiele: liczne muzea i galerie sztuki oferują coraz bardziej interesujące i angażujące zajęcia: questy, pokoje zagadek, plenery malarskie i fotograficzne, a także konkursy interpretacyjne dzieł sztuki (np. ogólnopolski konkurs: *Obraz a słowo* w Muzeum Górnośląskim w Bytomiu), które ukazują dzieła sztuki w jak najszerzym kontekście kulturowym. Organizowane w plenerze ścieżki miejskie pozwalają na nowo odkrywać ślady historii lokalnej. Uczniowie klas starszych mogą rozwijać świadomość kulturalną oraz kompetencje społeczne i obywatelskie, angażując się jako wolontariusze w przygotowania Nocy Muzeów, Dnia Wolnej Sztuki czy Europejskich Dni Dziedzictwa. Swoje umiejętności językowe i cyfrowe mogą wykorzystać przy edytowaniu haseł do Wikipedii oraz na stronie obywatelskiego katalogu zabytków: otwartezabytki.pl. W wielu szkołach tradycją stały się pokazy filmów, festiwale teatralne i gry miejskie angażujące całą społeczność lokalną.

Jeśli celem edukacji artystycznej będzie jedynie wykonanie przez uczniów dzieł o wybitnych walorach estetycznych, bądź szczegółowa znajomość twórczości dawnych mistrzów, to przy niewielkiej liczbie godzin i braku odpowiedniego zaplecza, poniesiemy sromotną klęskę. Jeśli jednak potraktujemy temat szeroko i stworzymy uczniom warunki do poznawania w sposób aktywny i kreatywny materialnego i niematerialnego dziedzictwa – możemy osiągnąć zadziwiające efekty.

Wśród 10 kompetencji niezbędnych do wykonywania zawodów przyszłości na Światowym Forum Ekonomicznym **Kreatywne myślenie** znalazło się na 3 miejscu listy (jeszcze w 2015 roku było to miejsce 10).

Aleksandra Gorzelik jest konsultantem w Pracowni Edukacji Międzykulturowej i Informacji Pedagogicznej w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

¹ <https://www.kansascity.com/news/nation-world/article235815317.html> [dostęp 4.03.2020]

ZIELONA HUŚTAWKA ALBO KONCERT NA CZTERY SKRZYDŁA I WIATR

URSZULA WYKURZ

Zmęczony codziennością urzędnik, stary pocziwina o smutnych niebiesko-zielonych oczach melancholijnej ropuchy¹, siedzi za biurkiem, czekając na cud ponownego zachwycenia się światem. W kamiennym mieście są hipermarkety, szkoły, place zabaw. Jest także poczta ptasia, którą regularnie odwiedza towarzyski gołąb. *Wiatr/ rzucił sweter zimo-*

*wy*² i poszybował w niebo, by przekonać się, że aniołowie zamiast podkówek mają poprzybijane do butów gwiazdy³. Liść brzozowy czeka na adresata, trawa leży na ceglach, jak na półce./ Pod okapem wynajęto pokój jaskółce⁴. Wiosenny zefirek uczy się gwizdać, szuka dziury w płocie, a w wolnych chwilach słucha koncertu słowika. W tym czasie motyl/

*tańczy nad ogródkiem./ Choć ma skrzydła poszarpane i słabiutkie*⁵. Kropelka-figlarka fika koziołki na drucie. Deszczyk zagrał na bębnach, kołysał się na zielonej huśtawce i w przypływie dobrego humoru zmoczył piórka sikorce. *Niebo staowało się coraz bardziej kryształowe, a obłoki przyjmowały barwę siną i wyglądały jak długie, pokryte łuską ryby*⁶.

Zaproponowany materiał to zestaw ćwiczeń dla uczniów klasy IV. Przedmiotem analizy są wybrane utwory poetyckie Joanny Kulmowej. Uczniowie, pracując na przygotowanych kartach, wyszukują niezbędne informacje, rozwiązują zadania wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, z luką, na dobieranie, wskazują osobę mówiącą w wierszu, tropią rymy, epitety oraz metafory, określają funkcję samogłoski „i”, uzupełniają diagram, a także utrwalają wiadomości z zakresu fleksji i składni.

Karta pracy nr 1

Przeczytaj wiersz Joanny Kulmowej *Poczta ptasia*, a następnie wykonaj zadania 1 – 6.

*W samym środku kamiennego miasta
brzózka ze skrzynki wyrasta.*

Żywa brzózka

żywe liście

pęd soczysty –

ze zwyczajnej skrzynki na listy.

*Może leciał tędy gołąb pocztowy
zamiast listu rzucił liść brzozowy?*

*Może wróbel piórka tutaj czyścił
i do skrzynki listek wrzucił
jak liścik?*

*Może wiatr się w mieście zabłąkał
pogubił brzozowe nasionka?*

*Teraz rośnie u nas poczta ptasia
którą gołąb
wróbel
wietrzyk zasiał.*

*I codziennie
zwłaszcza pod jesień
wiatr te listy
wiatr te liście ptakom niesie*

➤ **Zadanie 1.** Wyjaśnij, co stało się ze zwyczajną skrzynką na listy.

➤ **Zadanie 2.** Ustal, do czego porównane zostały listy.

➤ **Zadanie 3.** Wypisz z wiersza trzy epitety.

➤ **Zadanie 4.** Zdecyduj, jak może wyglądać kamienne miasto. Przygotuj krótki opis w zeszycie.

➤ **Zadanie 5.** Określ funkcję samogłoski „i” w podanych wyrazach. Otocz kółkiem właściwy symbol.

¹ E. de Goncourt: *Bracia Zemganno*. Przeł. J. Rogoziński. Czytelnik, Warszawa 1979, s. 124.

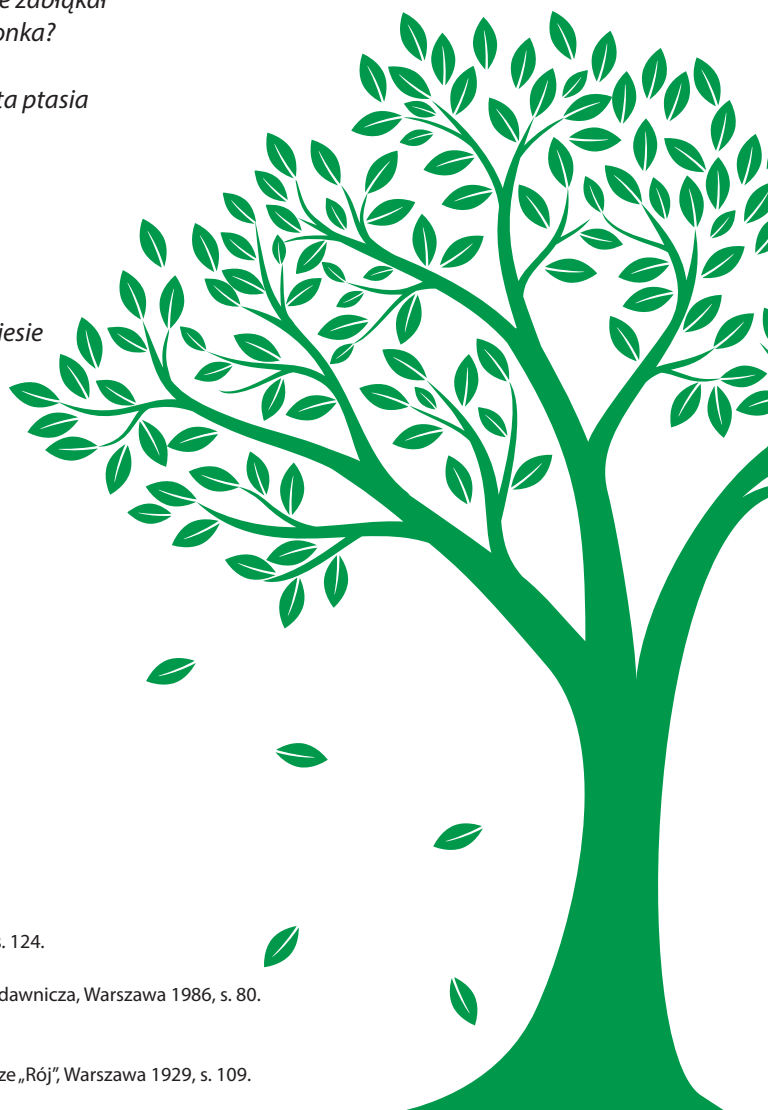
² J. Ratajczak: *Zaczarowane wiersze*. Korepetytor, Płock 1998, s. 24.

³ K. Hamsun: *Błogosławieństwo ziemi*. Przeł. Cz. Kędziński. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1986, s. 80.

⁴ J. Ratajczak: *Zaczarowane wiersze*..., s. 26.

⁵ J. Kulmowa: *Co piszczy w trawie i inne wiersze*. Ibis, Poznań 2018, s. 33.

⁶ G. Deledda: *Rozbitkowie w przystani*. Przeł. J. Rostkowska. Towarzystwo Wydawnicze „Rój”, Warszawa 1929, s. 109.



Wyraz	Funkcja samogłoski „i”		
liść			
miasto			
igła			
jesień			
skrzynki			
piórka			

	samogłoska „i” pełni tylko funkcję zmiękczenia
	samogłoska „i” jest odrębną głoską
	samogłoska „i” pełni funkcję zmiękczenia oraz jest odrębną głoską

➤ **Zadanie 6.** Podane wyrazy podziel na litery, głoski i sylaby: **skrzynka, pocztowy, brzoza, zwyczajna.**

Karta pracy nr 2

Przeczytaj wiersz Joanny Kulmowej *Wiosenny wietrzyk*, a następnie wykonaj zadania 1 – 10.

*Mały wietrzyk wiosenny
ledwie w drzewach zaszumi
ledwie w krzakach zamruczy.
Jeszcze gwizdać nie umie.
Jeszcze się uczy.*

*Znalazł szczerbę w płocie – zaświstał.
Znalazł listki – zapiął na listkach.
Czasem w suchych gałęziach zatrzeszczy.
Czasem nuci
gdy zagra mu deszczu.
Albo szemrze w zeszłorocznej trawie.
Albo szepce tak że milczy prawie.*

*Ludzie mówią wtedy nie ma wietrzyka.
A on jest.
Tylko słucha słowika⁸.*

➤ **Zadanie 1.**

Wiosenny wietrzyk

- A) nie lubi, gdy pada deszcz.
- B) ukrył się w zeszłorocznej trawie.
- C) potrafi być niewidzialny.
- D) nie lubi gwizdać.

➤ **Zadanie 2.**

Oceń, czy poniższe zdania są prawdziwe. Zaznacz **P**, jeśli zdanie jest prawdziwe, lub **F** – jeśli jest fałszywe.

2.1.	Wiosenny wietrzyk jest bohaterem wiersza.	P	F
2.2.	Wiosenny wietrzyk jest osobą mówiącą w wierszu.	P	F

➤ **Zadanie 3.**

Z wiersza wynika, że wiosenny wietrzyk jest

- A) niegrzeczny.
- B) wesoły.
- C) wybredny.
- D) nieodpowiedzialny.

➤ **Zadanie 4.**

Ustal, które stwierdzenia są poprawne.

- 1. Ludzie nie lubią, gdy wieje wiatr.
- 2. Słowik usiadł na płocie.
- 3. Wiosenny wietrzyk przeleciał przez szparę w płocie.
- 4. Wiosenny wietrzyk uczy się szumieć i świstać.

Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

- A) Stwierdzenia 2, 3 są poprawne.
- B) Tylko stwierdzenie 4 jest poprawne.
- C) Tylko stwierdzenie 3 jest poprawne.
- D) Stwierdzenia 1, 4 są poprawne.

➤ **Zadanie 5.**

W wierszu jest mowa o

- A) drzewach, płocie, krzakach.
- B) listkach, płotach, gałęziach, szepkach.
- C) słowiku, skoszzonej trawie, deszczu.
- D) drzewach, krzakach, płotach, suchych gałęziach.

➤ **Zadanie 6.**

Rzeczowniki rodzaju męskiego zawiera szereg

- A) trawy, gałęzie, płoty.
- B) słowiki, szczerby, krzaki.
- C) trawy, drzewa, płoty.
- D) szepty, deszcze, krzaki.

➤ **Zadanie 7.**

Wyraz, który składa się z ośmiu głosek, to

- A) szczerba.
- B) zamruczy.
- C) zatrzeszczy.
- D) słuchamy.

➤ **Zadanie 8.**

Wyłącznie przymiotniki zawiera szereg

- A) mały, albo, wiosenny.
- B) suchych, zeszłorocznej, wiosenny.
- C) umie, trawie, mały.
- D) ma, tylko, znalazł.

⁸ J. Kulmowa: *Wiosenny wietrzyk*. W: tejże: *Pan Przekornielisz...*, s. 22.

► Zadanie 9.

Przeczytaj zdanie. Wybierz poprawne uzupełnienie luk 9.1. oraz 9.2.

Wypowiedzenie **Ludzie mówią wtedy nie ma wietrzyka** to 9.1., a w podkreślonych wyrazach samogłoska „i” 9.2.

9.1.	9.2.
A. zdanie pojedyncze	A. pełni funkcję zmiękczenia oraz jest odrębną głoską
B. równoważnik zdania	B. jest odrębną głoską
C. zdanie złożone	C. pełni tylko funkcję zmiękczenia

► Zadanie 10.

Określ przypadek podanych rzeczowników. Otocz kółkiem właściwy symbol.

Nr	Rzeczownik	Przypadek							
1.	wietrzyka								
2.	szczerbę								
3.	słowikiem								
4.	listkach								
5.	plot								
6.	deszczycowi								

	Mianownik
	Dopełniacz
	Celownik
	Biernik
	Narzędnik
	Miejscownik
	Wołacz

Odpowiedzi do Karty pracy nr 2

Nr zadania	1.	2.		3.	4.	5.	6.
Odpowiedź	C	2.1.P	2.2.F	B	C	A	D

Nr zadania	7.	8.	9.		10.	
Odpowiedź	C	B	9.1.A	9.2.C	1 	4 
					2 	5 
					3 	6 

Karta pracy nr 3

Przeczytaj wiersz Joanny Kulmowej *Kropelka*, a następnie wykonaj zadania 1 – 6.

*Deszczyk sobie popadał i uciekł.
Zatańczyła kropelka na drucie.
Zaćwierkały jej sikorki spod lasku.
Cała wioska się zatrzęsała od oklasków.*

*A kropelka przeszła jak po linie
i na ziemię zeskoczyła zwinnie.
Teraz huśta się na młodej trawce
na zielonej
zroszonej
huśtawce.*

► **Zadanie 1.** Wypisz bohaterów wiersza.

► **Zadanie 2.** Uzupełnij zdania.

Osoba mówiącą w wierszu jest
Wiersz składa się z dwóch
Określenia **młodej trawce**, **zielonej huśtawce** to

► **Zadanie 3.** Zastanów się, dlaczego deszczyk uciekł. Podaj, jakie mogły być przyczyny takiego zachowania.

► **Zadanie 4.** Wyjaśnij, do czego odnosi się wyrażenie **zielona huśtawka**.

► **Zadanie 5.** Odpowiednią linią podkreśl wskazane części mowy.
Wesoła kropelka przeszła jak po linie i na ziemię zeskoczyła zwinnie.

~~~~~	przysłówek	■ ■ ■	czasownik
≡ ≡ ≡	rzeczownik	Λ Λ Λ	przymiotnik

► **Zadanie 6.** Rozwiąż diagram. Litery z ponumerowanych krutek 1 – 12 utworzą hasło.

A			3	10		4					
B				8	2		12	6			
C		5		7	9						
D						1	11				

- A.** Rzeczownik, w którym występują dwie samogłoski: **kropelka, deszczyk, oklasków.**  
**B.** Rzeczownik rodzaju żeńskiego: **zebrania, huśtawki, szampony.**  
**C.** Czasownik rodzaju niemęskoosobowego: **zatańczył, wyszliśmy, ćwierkały.**  
**D.** Wyraz, w którym samogłoska „i” pełni tylko funkcję zmiękczenia: **zielony, sikorka, rodzina.**

**HASŁO:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

**Odpowiedzi do Karty pracy nr 3**

- **Zadanie 2.** Osobą mówiącą w wierszu jest podmiot liryczny. Wiersz składa się z dwóch zwrotek. Określenia **młodej trawce, zielonej huśtawce** to epitety.  
➤ **Zadanie 4.** Zieloną huśtawką nazwana została w wierszu młoda trawka.  
➤ **Zadanie 5.** Wesoła kropelka przeszła jak po linie i na ziemię zeskoczyła zwinnie.

**Zadanie 6.**

A	D	E	3 S	10 Z	C	4 Z	Y	K	
B	H	U	Ś	8 T	2 A	w	12 K	6 I	
C	Ć	5 W	I	7 E	9 R	K	A	Ł	Y
D	Z	I	E	L	O	1 N	11 Y		

Hasło: **NASZ WIETRZYK**

**Karta pracy nr 4**

Przeczytaj wiersz Joanny Kulmowej *Deszczowa muzyka*, a następnie wykonaj zadania 1 – 10.

*Co to za dzwony?*

*A to w tej rynnicy.*

*A to muzyka deszczowa płynie.*

*A to na dachach jakby na bębnach*

*dudni*

*dudni*

*ulewa wiosenna.*

*Tłucze o szyby wesołym deszczem.*

*Bębni kroplami jeszcze i jeszcze.*

*I na listeczkach gra z całej duszy*

*aż rozkrzyczane słowiki głośno.*

*Aż słowik szepce do słowika:*

*– To ci muzyka!*

*Taka muzyka*

*to jest muzyka*

*co?*

**Zadanie 1.**

W wierszu jest mowa o

- A)** rozbitych szybach.  
**B)** kościelnych dzwonach.  
**C)** dzwonach, bębnach i głośnej muzyce.  
**D)** kroplach, liściach i słowikach.

**Zadanie 2.**

Oceń, czy poniższe zdania są prawdziwe. Zaznacz **P**, jeśli zdanie jest prawdziwe, lub **F** – jeśli jest fałszywe.

<b>2.1.</b>	Wiosenna ulewa jest tak głośna, że nie słychać słowików.	<b>P</b>	<b>F</b>
<b>2.2.</b>	Słowiki wystraszyły się wiosennej ulewy.	<b>P</b>	<b>F</b>

**Zadanie 3.**

Sformułowania o znaczeniu przenośnym, czyli metaforycznym, zawiera szereg

- A)** *deszcz pada, wiosenna ulewa.*  
**B)** *ulewa na listeczkach gra z całej duszy, wesoły deszcz.*  
**C)** *tłucze o szyby, co to za dzwony?*  
**D)** *na dachach jakby na bębnach, to ci muzyka.*

**Zadanie 4.**

Z wiersza wynika, że

- A)** słowikowi podoba się deszczowa muzyka.  
**B)** słowiki chcą przekrzykiwać deszczową muzykę.  
**C)** słowiki lubią skakać po liściach.  
**D)** słowik usiadł na dachu.

▶ **Zadanie 5.**

Osobą mówiącą w wierszu jest

- A) wiosenna ulewa.
- B) narrator.
- C) podmiot liryczny.
- D) deszczowa muzyka.

▶ **Zadanie 6.**

Wyrazy, które składają się z pięciu głosek, zawiera szereg

- A) szyba, jeszcze.
- B) szyba, szepce.
- C) dzwony, tłucze.
- D) deszcz, szyba.

▶ **Zadanie 7.**

Wyrazy z „ch” wymiennym to

- A) rzeżucha, plucha.
- B) dachy, trochę.
- C) zachorować, zachód.
- D) listeczkach, bębna.

▶ **Zadanie 8.**

Wyrazy nieodmienne znajdują się w szeregu

- A) gra, kroplami, duszy.
- B) aż, dachach, na.
- C) całej, szepce, deszczowa.
- D) na, mokro, więc.

▶ **Zadanie 9.**

Rzeczowniki w dopełniaczu zawiera szereg

- A) kroplami, muzyce.
- B) słowików, bębna.
- C) ulewę, liśćmi.
- D) dachom, dzwonem.

▶ **Zadanie 10.**

Wyrazy pokrewne do rzeczownika **ptak** zawiera szereg

- A) ptakom, ptaki, ptakami.
- B) ptaszek, ptaszkami, ptaszkach.
- C) ptactwo, ptasi, ptaszyna.
- D) ptak śpiewający, ptak drapieżny, ptak morski.

**Odpowiedzi do Karty pracy nr 4**

Nr zadania	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Odpowiedź	D	2.1.P	2.2.F	B	A	C	C	B	D	B

Urszula Wykurz jest nauczycielem języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 80 im. Wojciecha Bogusławskiego w Krakowie.

**Z oferty wydawniczej RODN „WOM” w Katowicach**

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach

Urszula Wykurz



**Urszula Wykurz:**  
**Talizmany Twardowskiego.**  
**Analiza i interpretacja**  
**utworów poetyckich**

Publikacja adresowana do nauczycieli języka polskiego uczących w klasach VII – VIII szkoły podstawowej. Zawiera propozycje metodyczne, które służą doskonaleniu umiejętności analizy i interpretacji utworów poetyckich. Poradnik składa się z sześciu części. Każda z nich opracowana została według przyjętego wzoru: opis zadań, ćwiczenia, komentarz.

# SŁONECZNIKI W WIERSZU

## Joanny Kulmowej

### i legendzie peruwiańskiej oraz innych tekstach kultury

MAŁGORZATA MAROSZ-KOCHAN



Poniższy scenariusz uzyskał

**III miejsce**

w

**IX Wojewódzkim Konkursie  
na Najciekawszy Scenariusz**

**Lekcji Języka Polskiego**

pod patronatem Marszałka  
Województwa Śląskiego,  
zorganizowanym przez  
RODN „WOM” w Katowicach  
i zespół doradców  
języka polskiego.

#### Scenariusz lekcji języka polskiego w klasie V

##### ▶ Cele lekcji

###### Ogólny:

- ▶ poznanie jednego z wierszy Joanny Kulmowej pt. *Słoneczniki* oraz treści legend z różnych części świata (peruwiańska, słowiańska i perska).

###### Szczegółowe:

- ▶ kształcenie umiejętności analizy i interpretacji utworu poetyckiego;
- ▶ powtórzenie wiadomości dotyczących pojęć: *metafora*, *animizacja*, *legenda*;
- ▶ kształcenie umiejętności wyszukiwania w wierszu środków poetyckich;
- ▶ kształcenie umiejętności charakteryzowania i porównywania różnych tekstów kultury;

- ▶ uwrażliwienie na piękno otaczającego świata;
- ▶ zwrócenie uwagi na obecność motywów florystycznych w literaturze i sztuce.

▶ **Metody dydaktyczne:** pogadanka; ćwiczenia praktyczne w interpretacji wiersza i peruwiańskiej legendy, metoda oglądowa.

▶ **Materiały i środki dydaktyczne:** tekst wiersza Joanny Kulmowej pt. *Słoneczniki* i obraz Vincenta Van Gogha pt. *Słoneczniki*; teksty peruwiańskiej, słowiańskiej i perskiej legendy o słonecznikach.

#### Przebieg lekcji

##### ▶ Część wstępną

1. Powitanie.
2. Sprawdzenie obecności uczniów.
3. Zapisanie tematu lekcji.

##### ▶ Część właściwa

1. Wprowadzenie do tematu lekcji. Komentarz nauczyciela: Słonecznik zawsze patrzy w stronę słońca. Może dlatego tak się do niego upodobał? Wystarczy jeden do rodny okaz – i już za oknem robi się słonecznie! Te piękne, wysokie rośliny (dorastają do 2 m) kojarzą nam się z wakacjami, słońcem i letnimi upałami. Ich wielkie kwiaty o złocistych płatkach pojawiają się bowiem w środku lata i przypominają słoneczną tarczę. A łacińska nazwa słonecznika *Helianthus* to połączenie dwóch greckich słów: *helios* (słońce) i *anthos* (kwiat).

Roślina ta posadzona w cieniu już w ciągu godziny zaczyna zerkać w kierunku promieni. Nocą kurczy się w sobie, by o świcie znów odwrócić kwiat ku wschodowi. W ten sposób wykorzystuje światło niezbędne do fotosyntezy.

2. Uczniowie zapoznają się z treścią wiersza Joanny Kulmowej pt. *Słoneczniki* (**Karta pracy nr 1**). Nauczyciel odczytuje utwór na głos.
3. Pogadanka na temat wiersza. Kto jest podmiotem lirycznym w wierszu? (Osoba posiadająca ogródek, w którym rosną słoneczniki.)
  - ▶ Jaką sytuację liryczną przedstawia podmiot? (Podmiot liryczny opisuje zachowanie się słoneczników i słońca od wschodu do zachodu.)
  - ▶ Na czym polega pomysł poetycki? (Na odwróceniu ról. W wierszu *słoneczniki obracają słońcem*. Mają rolę nadrzędną. Słońce posłusznie wykonuje rozkazy kwiatów.)
  - ▶ Kto wyznacza rytm życia? (słoneczniki)
  - ▶ Jak zachowują się kwiaty w wierszu Joanny Kulmowej? (Kwiaty słonecznika mają ciekawe właściwości. Obracają się *twarzą* za słońcem. To może sprawić złudzenie, że słońce podąża swoimi promieniami za kwiatami. Słonecznik zaś, wysoki, okazały i intensywnie żółty przyćmić może nawet blask słońca.)
  - ▶ Jakie środki stylistyczne odgrywają zasadniczą rolę w kreowaniu świata lirycznego w wierszu *Słoneczniki* (metafory i animizacje)?
 

**Metafory** – przykłady:  
*przez dzień cały obracają słońcem,  
wznieść na pierwszy rozkaz słonecznika*

**Animizacje** – przykłady:  
*słońce za lasem drzemie,  
wyciągają je za uszy,  
tarcze zadzierają do góry,  
każąc słońcu przeganiać chmury,  
same przeganiają słońce,  
są śpiące,  
słońce posłusznie znika.*
4. Pokaz obrazu Vincenta van Gogha pt. *Słoneczniki* (można go zaprezentować na tablicy multimedialnej). Uczniowie próbują własnymi słowami opisać dzieło sztuki. Przykładowa odpowiedź ucznia:  
*Tematem obrazu są słoneczniki w wazonie, czyli martwa natura.*

W przedstawionym dziele dominują kolory ciepłe – głównie odcienie jasnożółte i pomarańczowe. Takie barwy kojarzą się ze słońcem i latem. Malarz bardzo śmiało, ekspresyjnie zaznaczył płatki kwiatów. Farbę na obrazie położył grubo, co dodatkowo wpływa na emocje i dynamikę obrazu.

5. Przypomnienie przez uczniów definicji pojęcia: *legenda*.
6. Odczytanie peruwiańskiej legendy o słonecznikach (**Karta pracy nr 2**).
7. Pogadanka na temat legendy. Pytanie nauczyciela: Jakie podobieństwa i różnice można dostrzec w wierszu J. Kulmowej i legendzie peruwiańskiej?
- Podobieństwa (przykładowe odpowiedzi uczniów):
  - ogród,
  - słoneczniki, które zachowują się jak żywe istoty, potrafią mówić,
  - działania słoneczników mają ścisły związek ze słońcem.
- Różnice (przykładowe odpowiedzi uczniów):
  - słoneczniki w legendzie na początku mają kolor niebieski, dopiero później są żółte;
  - w wierszu J. Kulmowej słoneczniki *rozkazują* słońcu – w peruwiańskiej legendzie to *słońce jest panem* i barwi je na kolor żółty.
8. Zakończenie rozważań.

**Wniosek:** Słoneczniki w poznanych

dziełach literackich i obrazie Vincenta van Gogha są ukazane jako piękne kwiaty, który wzbudzają zachwyt i wprowadzają optymistyczny nastrój. Często porównywane są do słońca.

### Podsumowanie zajęć

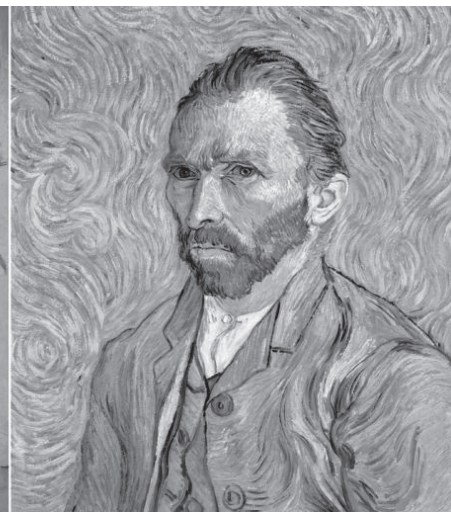
1. Komentarz nauczyciela: Motyw słoneczników inspirował i inspirował wielu artystów, niezależnie od epoki, w której tworzyli. W wielu legendach z różnych zakątków świata poświęcono uwagę właśnie tym kwiatom (**Karta pracy nr 3**).
2. Ciche zapoznanie się uczniów z treścią dwóch legend – słowiańskiej i perskiej w celu dopełnienia infor-

3. Zadanie pracy domowej: Narysuj ilustrację do wybranego tekstu literackiego poznanego na zajęciach (wiersz J. Kulmowej pt. *Słoneczniki*, legenda peruwiańska, słowiańska lub perska.) Ilustracja niech będzie odpowiedzią, który tekst spodobał Ci się najbardziej.

Zadanie dla osób chętnych: Przedstaw w formie pantomimy, jak kwitnący słonecznik reaguje na słońce.



Vincent van Gogh: Słoneczniki, Autoportret



### Karta pracy nr 1

Joanna Kulmowa *Słoneczniki*

*Słoneczniki na mojej grządce  
przez dzień cały obracają słońcem.  
Kiedy słońce za lasem drzemie  
wyciągają  
je za uszy -  
promienie.*

*Później tarczę zadzierają do góry -  
każąc słońcu przeganiać chmury.*

*Później same przeganiają słońce,  
żeby sobie poszło,  
bo są śpiące.*

*Wtedy słońce posłusznie znika,  
żeby wzejść  
na pierwszy rozkaz  
słonecznika.*

### Karta pracy nr 2

*Peruwiańska legenda o słonecznikach, które podobno przed laty wcale nie były żółte*

Dawno, dawno temu słoneczniki nie były podobne do słonecznika. I nie były koloru złotego. Niebieskie jak niebo z białym środkiem rosły skromnie na końcu ogrodu wielkiego władcy Peru Atahualpy.

Ukochana żona króla, która nosiła imię *Ta*, która zwraca się ku słońcu lubiła te niepozorne kwiaty, które przypominały lazurowe niebo nad krainą jej ojca. Królowa tęskniła do zielonych łąk, szmerzących strumieni, łagodnych powiewów wiatru i ciepłych dni w królestwie słonecznikowych pól. Bo w jej rodzinnych stronach większość rozległych terenów pokrywały te piękne niebieskie kwiaty, które wszyscy w jej kraju kochali. Słoneczniki były symbolem ojczyzny Heloizy.

W Peru zaś, w kraju jej męża, było chłodno. Przez większą część roku wiały silne wiatry od potężnych gór spływały w doliny przygnębienie i smutek. Słońca nie było widać często przez kilka tygodni, a deszcze i burze były częstym gościem. Królowa smutniała z każdym dniem coraz bardziej. Tęsknota za słońcem zabijała jej radość i uśmiech. Aż przyszedł dzień, kiedy Heloiza nie wstała z łoża. Król załamał ręce, ogromny smutek zagościł na dworze. Atahualpa ogłosił, że kto uzdrowi jego ukochaną żonę zostanie sowicie wynagrodzony i otrzyma rękę jego jedynej córki.

Różni lekarze i uzdrowiciele przybywali na zamek, ale nikt nie umiał pomóc królowej. Heloiza gasła z dnia

na dzień. Aż któregoś ponurego dnia, kiedy nadzieja na uzdrowienie królowej zanikła, na dwór przybył stary człowiek z garścią nasion. Kazał nasiona posiać w żyznej ziemi, podlewać i otaczać miłością. Po niedługim czasie nasionka zaczęły kiełkować i wkrótce osiągnęły niebywałą wysokość. Po kilku następnych dniach rośliny zakwitły. Ale wydawało się, że

to zwykłe słoneczniki, takie, jak kwitły w ogrodzie. Heloiza nie umiała się cieszyć. Szeptala cichym głosem: gdzie jest słońce? Niebieskie słoneczniki ze smutkiem zwiesiły piękne główki: – Chciałyśmy przybliżyć Ci Twoją krainę, jednak nie dałyśmy Ci szczęścia – odpowiedziały słoneczniki i jeszcze bardziej zwiesiły główki. Wtem promień słońca wpadł przez okno. Rozja-

śnił komnatę, wywołał słaby uśmiech na twarzy Heloizy, musnął płatki kwiatów i ... oto stał się cud. Niebieskie płatki powoli zaczęły zmieniać kolor, stawały się coraz bardziej jasne, mieniły się żółtawo, złotawo, rudawo. I po chwili przed królową rosły malutkie wspaniałe słoneczka, które rzucały słoneczny blask na ponurą komnatę.

<http://mileda.blog.onet.pl>

### Karta pracy nr 3

#### Słowiańska legenda o słoneczniku Sołnka i Swarożec

A może jest tak, jak w starej słowiańskiej legendzie, w której dziewczyna o imieniu Sołnka zakochała się w Swarożycu, bogu słońca? Ten zgodził się na jej towarzystwo pod warunkiem, że nigdy nie spojrzy mu w twarz. Sołnka przez lata usługiwała mu pokornie, aż nie wytrzymała i... pewnego dnia zerknęła Swarożcowi prosto w oczy. Za karę bóg wygnał ją z dworu, więc wróciła na ziemię by codziennie – od świtu do zmierzchu – wędrować za ukochanym. Kiedy była już starówinką, Swarożec wybaczył jej świętokradztwo, pocałował i... zamienił w słonecznik, którego kwiat zawsze podąża za słońcem.

<http://blogrodowo.blogspot.com/2018/07/sonecznik-kwiat-sonca.html>

#### Perska legenda *Zakochany słowik*, w której anonimowy autor wspominał o związku słoneczników ze słońcem.

*Serce to pałac szklany, gdy pęknie nie można go naprawić.*

Na początku świata kiedy Allah stworzył już morza i ziemię, postanowił ją przyozdobić. W tym celu powołał do życia tysiące kwiatów. Na koniec zdecydował się dać kwiatom królową. I oto narodziła się piękna biała róża, a jako, że królowa musi być nie tylko piękna, ale i groźna, dał jej jako oręż ostre kolce. I panowała miłościwie królowa kwiatów, spełniając prośby swych poddanych. Konwalie prosiły, aby mogły zamieszkać w bardziej cienistych miejscach i pozwoliła im rosnąć w lasach. Narcyzy wybrały miejsca wokół źródeł, a pachnący groszek, koło ludzkich siedzib. **Słoneczniki pragnęły mieć długie szyje, aby zawsze mogły obracać się ku słońcu.** Jaśminy zaś chciały pachnieć wieczorami, aby ludzie je cenili. Powój prosił, aby nie musiał pełzać po ziemi, a mógł się

piąć wysoko i być widocznym z daleka. Na jej życzenie jesienne słońce zabarwiło złotem chryzantemy. I żył szczęśliwie świat kwiatów.

Pewnego razu królową kwiatów ujrzał słowik. Usiadł mały szary ptaszek na pobliskim drzewie i zaczął wychwalać jej urodę swymi trelami. Płynęły dźwięki czyste, tak przejmujące, że wszystko umilkło dookoła aby słuchać słowiczej pieśni. Nawet wiatr przestał hałasować wsłuchując się w pieśń ptaka. Gdy minął upojny wieczór na ogród spadł chłód nocy. Mógł on zaszkodzić delikatnym płatkom róży. Zaniepokoił się słowik. Sfrunął z drzewa aby swymi skrzydełkami i ciepłem małego ciała ogrzać ukochaną. Wtedy to jeden z kolców, w które Allah uzbroidł różę, zadrasnął go w miejsce gdzie biło małe, słowicze serce. Z ranki spłynęła czerwona kropla krwi i zabarwiła różę. Od tego czasu królowa kwiatów – symbol miłości, ma czerwony kolor.

<http://www.orient.jkrzozowski.pl/bajkierskie.html>

#### Bibliografia:

1. J. Kulmowa: Słoneczniki. W: K. Grajewska, E. Wower: *Język polski 5. Oglądam Świat. Podręcznik do kształcenia literackiego*. Poznań 2002, s. 125.
2. *Peruwiańska legenda o słonecznikach*. W: <http://mileda.blog.onet.pl>
3. E. Doroszkiewicz, M. Furtak, K. Staszewska: *Spotkania z poezją w klasach IV – VI*. Cz. 1. Kielce 1992, s. 28 – 29.
4. *Słowiańska legenda o słoneczniku*. <http://blogrodowo.blogspot.com/2018/07/sonecznik-kwiat-sonca.html>
5. *Perska legenda. Zakochany słowik*. <http://www.orient.jkrzozowski.pl/bajkierskie.html>

Małgorzata Marosz-Kochan jest nauczycielem języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 45 im. Janusza Korczaka w Sosnowcu.

## X Wojewódzki Konkurs na Najciekawszy Scenariusz Lekcji Języka Polskiego

Pod patronatem Marszałka Województwa Śląskiego

Rozstrzygnięcie konkursu: 30 marca 2020 r.

Zwycięskie scenariusze zamieszczane są w kolejnych numerach „Forum Nauczycieli”  
i na stronie [www.womkat.edu.pl](http://www.womkat.edu.pl) w zakładce: Publikacje

# FELIETON – GATUNEK PUBLICYSTYKI DAWNEJ I WSPÓŁCZESNEJ

ANNA SZULC



Poniższy scenariusz uzyskał  
**wyróżnienie**

w

**VIII Wojewódzkim Konkursie  
na Najciekawszy Scenariusz  
Lekcji Języka Polskiego**  
pod patronatem Marszałka  
Województwa Śląskiego,  
zorganizowanym przez  
RODN „WOM” w Katowicach  
i zespół doradców  
języka polskiego.

## Scenariusz lekcji języka polskiego dla kl. II liceum ogólnokształcącego

- ▶ **Czas trwania zajęć:** 90 minut (2 jednostki lekcyjne)
- ▶ **Cel ogólny:**
  - uczniowie rozpoznają podstawowe gatunki dziennikarskie (felieton).
- ▶ **Cele szczegółowe:**

Uczniowie:

  - wiedzą, czym jest felieton,
  - wymieniają cechy gatunkowe felietonu,
  - wskazują cechy felietonu na przykładzie konkretnego tekstu,
  - rozumieją znaczenie felietonu we współczesnej publicystyce,
  - podejmują próbę napisania własnego felietonu.
- ▶ **Metody:** metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

- ▶ **Formy pracy:** praca zbiorowa, praca w grupach.
- ▶ **Materiały i środki dydaktyczne:** podręcznik *Świat do przeczytania. Klasa 2, część 1*. Wyd. Stentor Warszawa 2013; B. Prus: *Kroniki tygodniowe*; S. Mizerski: *Wysyp milionerów*. „Polityka” 2012, nr 43.
- ▶ **Uwagi dotyczące realizacji lekcji**  
Zajęcia przewidziane są na 2 godziny lekcyjne i mają na celu zwrócenie uwagi uczniów, że mimo upływu czasu cechy felietonu pozostały niezmiennie, a gatunek ten nadal jest jedną z ulubionych form publicystycznych, po którą sięgają dziennikarze. Lekcja powinna być realizowana w czasie omawiania pozytywizmu.

## Przebieg zajęć

### 1. Wprowadzenie

- 1.1. Nauczyciel czyta uczniom wybrany współczesny felieton (np. S. Mizerski: *Wysyp milionerów* – załącznik 1) i pyta uczestników zajęć, z jakim gatunkiem publicystycznym mają do czynienia.  
Uczniowie na podstawie przywołanego artykułu wymieniają cechy charakterystyczne tekstu i starają się zdefiniować, czym jest felieton.

### ▶ Prognozowane przykładowe odpowiedzi:

- tekst dotyczy aktualnych problemów społecznych,
  - charakteryzuje go humor i ironia,
  - autor wyraża swoje zdanie na dany temat.
- 1.2. Na koniec tej części lekcji nauczyciel zapisuje na tablicy definicję autorstwa XIX-wiecznego historyka literatury. Uczniowie wpisują ją

do zeszytu: *Felietonem nazywam [...] swobodną pogawędkę lekko i dowcipnie omawiającą jakąś sprawę, która w danej chwili zajmuje umysły* (Piotr Chmielowski).

Nauczyciel uświadamia uczniom tym samym, że felieton nie jest gatunkiem charakterystycznym tylko i wyłącznie dla współczesnej publicystyki, był znany i uprawiany już w XIX wieku.

- 1.3. Nauczyciel informuje uczniów, że lekcja będzie poświęcona publicystyce pozytywistycznej, podaje temat lekcji i krótko wprowadza w zagadnienie.

### 2. Zasadnicza część lekcji

- 2.1. Uczniowie odczytują felieton Bolesława Prusa (**załącznik 2**).
- 2.2. Nauczyciel dzieli uczniów na grupy, w których będą analizować zagadnienia związane z felietonem:
  - *Problemy społeczne podejmowane w felietonie.*
  - *Kompozycja felietonu.*
  - *Środki i zabiegi językowe.*
  - *Ocena społeczeństwa polskiego.*
  - *Odbiorca felietonu.*
- 2.3. Uczniowie pracują w grupach (każda grupa opracowuje te same zagadnienia), a następnie przedstawiają opracowane przez siebie treści.

### ▶ *Problemy podejmowane przez B. Prusa w felietonie.*

### ▶ Prognozowane odpowiedzi:

- rozwój umysłowy społeczeństwa polskiego,
- niechęć społeczeństwa do zmian (w społeczeństwie jest garstka osób chcących coś zmienić; są oni wyśmiewani i tłamszeni przez bierną większość),
- podziały społeczne,
- bieda i złe warunki życia najniższych warstw społecznych,
- brak edukacji najniższych warstw społecznych,
- ignorancja ze strony najwyższych warstw społecznych (nie znają oni realiów życia najniższych warstw społecznych; są przeświadczeni, że żyje się im dobrze).

### ▶ *Kompozycja oraz specyfika budowy felietonu Prusa.*

### ► Prognozowane odpowiedzi:

- › wstępne spostrzeżenia i refleksja na temat społeczeństwa polskiego,
- › przywołanie listu opisującego fikcyjną historię, która obrazuje problem nierówności społecznej,
- › zakończenie: refleksja dotycząca listu.

Uczniowie wyjaśniają, co łączy wstępne spostrzeżenie felietonisty z opisem sytuacji szlachcica pojawiającej się w drugiej części tekstu.

### ► Prognozowana odpowiedź:

Historia szlachcica ma zilustrować jeden z problemów polskiego społeczeństwa, który został przedstawiony na początku artykułu.

### ► Środki językowe służące budowaniu ekspresji utworu.

### ► Prognozowane odpowiedzi:

Środki służące budowaniu ekspresji:

- › czasowniki w 1 osobie I. pojedynczej, np. *zaklinam, czuję, nie wytrzymam,*
- › zaimki osobowe (ja, mnie),
- › wypowiedzenia wykrzyknikowe (*Wolę zostać kryminalistą albo Brazylijczykiem!*).

Humor i ironia zastosowana w tekście:

- › akapit 1: wypowiedź na temat Polaków – romantyków, którzy zamiast działać wmawiali sobie, że są najszlachetniejsi, najbardziej skrzywdzeni przez los itd.;
- › akapity 3 – 4: wypowiedź o Polakach, którzy nie doceniają efektów pracy swoich rodaków, nie cieszą się z ich drobnych sukcesów, kierują się zawiścią;
- › akapit przedostatni: ironiczne wyrażenie się o autorze listu (*autor chyba przesadza*).

### ► Ocena mentalności Polaków zawartej w felietonie Prusa.

### ► Prognozowana odpowiedź:

Autor artykułu w sposób bardzo krytyczny wypowiada się o swoich rodakach (Polacy są niechętni jakimkolwiek działaniu, ale za to bardzo chętnie krytykują jednostki z inicjatywą. Dbają tylko o swoją wygodę, nie interesuje ich zły los innych). Opinię tę wyraża, odwołując się do ironii.

### ► Odbiorcy artykułu Prusa.

### ► Prognozowana odpowiedź:

Prus kieruje swoją wypowiedź

do polskiego społeczeństwa. Z treści można wywnioskować, że głównym odbiorcą będzie jego oświecona warstwa, na której postawę chce wpłynąć.

### 3. Zamknięcie lekcji

3.1. Uczniowie w czasie lekcji przeczytali i przeanalizowali dwa felietony: współczesny i pozytywistyczny. Scharakteryzowali każdy z osobna. Nauczyciel prosi, aby odnosząc się do omówionych tekstów, wskazali ich wspólne cechy i ostatecznie określili, czym jest felieton.

3.2. Nauczyciel rozdaje uczniom definicję pochodzącą ze *Słownika terminów literackich* (załącznik 3). Uczniowie odczytują ją, następnie porównują cechy felietonu wymienione w definicji słownikowej z cechami, które wcześniej zostały przez nich wskazane.

3.3. Uczniowie tworzą listę aktualnych tematów, które warto by podjąć w felietonie. Tematy zostają zapisane na tablicy.

3.4. Nauczyciel prosi uczniów, aby ze sporządzonej listy wybrali temat, który wydaje się im wyjątkowo aktualny i w domu napisali na jego temat felieton.

### Załącznik 1

Sławomir Mizerski: *Wysyp milionerów*

W środku szalejącego kryzysu ciężko o krzepiące wiadomości. Tym bardziej cieszy raport przygotowany przez Credit Suisse, z którego wynika, że Polska ma coraz więcej milionerów.

Pod względem liczby milionerów nasz kraj jest mocno zapóźniony, gdyż minione dziesięciolecie milionerom nie sprzyjały. Od kilkunastu lat odrabiamy jednak straty, a perspektywy na najbliższe lata rysują się obiecująco. Zdaniem Credit Suisse, do 2017 r. liczba milionerów w Polsce wzrośnie aż o 105 proc., podczas gdy w tym samym czasie wzrost liczby milionerów na świecie osiągnie poziom zaledwie 62 proc. Jeśli chodzi o dynamikę wzrostu liczby milionerów, plasujemy się na czwartym miejscu za Malezją, gdzie liczba milionerów wzrosła o 108 proc.

Liczyby te cieszą, choć musimy mieć

świadomość, że środowisko polskich milionerów jest zróżnicowane i ma swoje problemy. Podczas gdy milionerzy na Zachodzie mają tendencję do osiadania na laurach i czerpania pełnymi garściami ze swojego bogactwa, większość naszych milionerów ciężko pracuje do późnej starości, żyjąc skromnie, często w blokach. Jeśli na ulicy dostrzeżemy nowego Bentleya, prawdopodobnie nie będzie on należał do żadnego milionera, ale do jakiegoś biedaka, któremu bank za chwilę zabierze to auto z powodu niespłacania kredytu, za który zostało kupione.

Zdaniem stylistów, polskimi milionerami często zostają ludzie przypadkowi, którym brak klasy. Mają prostackie gusta, a niektórym po prostu wyłaźli słoma z butów. Jeśli obraz rodzimego milionera ma się poprawić, do bycia milionerami państwo powinno zachęcić ludzi kultu-

ralnych, odczytanych, znających najnowsze trendy w sztuce oraz modzie. Oni z pewnością nie przyniesliby nam wstydu na świecie. Problem w tym, że [...] tacy ludzie przeważnie klepią biedę, studiując politologię lub dziennikarstwo. Nie palą się do zarabiania dużych pieniędzy i, prawdę mówiąc, trudno się temu dziwić, skoro od premiera słyszą, że najpewniejszym sposobem na dorobienie się jest bycie spawaczem.

W niektórych środowiskach słychać narzekania, że niska jakość polskich milionerów wynika z faktu, że posiadają oni niewystarczającą liczbę milionów, na skutek czego przy milionerach amerykańskich i chińskich pozostają biedakami, ledwo wiążącymi koniec jednego miliona z drugim. Dlatego pilnym zadaniem państwa powinno być zadbanie o szybką poprawę sytuacji materialnej

milionerów, aby mogli godnie egzystować. Moim zdaniem pomoc milionerom w pomnażaniu ich milionów można by

finansować z milionów przeznaczonych na wspieranie najuboższych, które to miliony – jak wiadomo – nie są pomnaża-

ne i bezpowrotnie przepadają.

(„Polityka” 2012, nr 43)

## Załącznik 2

Bolesław Prus: **Kroniki tygodniowe (fragmenty)**

Porównując nasz rozwój umysłowy z europejskim, przypominającym błyskawiczne pociągi, nieraz nazywaliśmy się społeczeństwem zacofanym, które w cywilizacji nic nie robi. Był to jednakże tylko akt pokory i skruchy ze strony narodu, który przez długi czas odznaczał się arogancją i nieustannie wmawiał sobie, że jest najmędrszym, najwaleczniejszym, najszlachetniejszym i najniezwyklejszym...

Dwadzieścia kilka lat ostrej samokrytyki wyleczyło nas z tych złudzeń; patrzymy dziś trzeźwo na samych siebie. A jeżeli tak jest, więc możemy bez narażenia się na nowy paroksyzm arogancji urządzić wystawę własnych wynalazków. Przekonamy się wówczas, że jakkolwiek żaden Polak nie zrobił wynalazku epokowego, żaden nie stworzył nowej maszyny ani nowej nauki, to przecież we wszystkich tych kierunkach wielu pracowało samodzielnie.

[...] Praca zaś ich jeżeli nie była zdumiewającą, miała jednak pewną cechę wzniosłości – tragiczności. Tę mianowicie, że żaden z naszych wynalazków nie tylko nie doznawał poparcia od swoich, ale bardzo często spotykał się z lekceważeniem, jeżeli nie z zawiścią.

Lada skrzypek wędrowny, lada międzynarodowy awanturник literacki znajdował u nas przyjęcie, jakiego nie powstydziliby się bohaterowie. Ale niejedynemu nawet genialny człowiek, byle nasz, musiał kołatać o uznanie do drzwi cudzych albo umierał zapomniany.

Wystawa naszych wynalazków nie będzie więc historią triumfów, bo tych nie święciliśmy w cywilizacji; będzie raczej historią obojętności i zaniedbań, rachunkiem sumienia ze zmarnowanych sił, które wyrosły na tym gruncie, lecz nie były pielęgnowane.

Przechodząc do wiadomości najświeższych, zapiszmy nadzwyczajny wypadek, jaki chyba nie zdarzył się jeszcze na globie ziemskim, mianowicie to, że dorosły szlachcic został podrzucony w czwórniaku, na miejsce parobka!...

Proszę uważać: szlachcic dorosły, po-

siadający odpowiedni zapas ukształcenia, a nade wszystko gustów i wymagań. Pewnej nocy zasnął u siebie we dworze czy nawet w pałacu, a na drugi dzień obudził się na wiązce grochowin. Co najgorsze, że pomimo zachowania wszystkich władz umysłowych zapomniał biedak nazwiska własnego i swoich dóbr, powrócić więc do nich nie może. To tylko pamięta, że na kilka godzin przed fatalnym zaśnięciem rozmawiał z sąsiadami przy butelce krymskiego wina o nieśczęsnym położeniu szlachty i – w złą chwilę – wymówił frazes:

– Ja, panie dobrodziej, z największą chęcią pomieniałbym się na los parobka.

No i „panie dobrodziej” zamienił się na parobka, ale czy jest kontent?... niech sam powie.

Na miłość boską zaklinam wszystkich proboszczów, wójtów gmin, sołtysów i strażników, ażeby we wsiach, podlegających ich jurysdykcji, dowiedzieli się, czy w której nie zginął szlachcic. Znalazłszy zaś taką miejscowość, ażeby mnie o niej natychmiast zawiadomili, bo czuję, że w nowym położeniu moim nie wytrzymam miesiąca.

Odwiedzałem kiedyś stangreta, który, upiwszy się, spalił oborę i poszedł do więzienia. Jeżeli więc nie zostanę znaleziony i przywrócony do mojej dawnej kondycji, z pewnością dopuszczę się jakiegoś występku, ażeby bodaj iść do kopalni, byle nie być parobkiem.

Przecież kryminał to eldorado. Ma człowiek ciepłą i czystą izbę, pościel, odzież, bieliznę i urozmaicone jadło, ani pracując, ani narażając się na to, żeby zmarł w polu, żeby go wilcy zjedli albo przytłukło ścinane drzewo. Na te zaś [...] niebezpieczeństwa ciągle narażam się jako parobek i – co za to mam? Sześć korcy żyta, dwa grochu, dwa jęczmienia i sześć korcy ziemniaków na cały rok, a wszystko w najgorszym gatunku.

Każdy rozumie, że człowiek ciężko pracujący powinien mieć co dzień ze dwa funty chleba i pół funta mięsa. Tymczasem ja z owych sześciu korcy żyta mam wprawdzie cztery funty chle-

ba dziennie, lecz dzielić się nimi muszę z żoną i trojgiem dzieci. Więc nawet chleba nam nie starczy, a mięsa – nigdy nie widzimy, bo go nie ma za co kupić. Te zaś 20 rubli rocznych zasług, jakie otrzymuję, rozchodzą się na obuwie i szmaty, z których wnet robią się łachmany.

A niechże teraz zobaczy kto izbę, gdzie mieszkamy: wilgotna, brudna, zimna i jeszcze nie ma w niej na czym jałda ugotować! [...]

Piszą nam, że w Brazylii jest źle. Boże miłosierny, chyba nie jest gorzej jak w czwórniaku. Przecież w Brazylii nie ma mrozów. [...]

Serce mi się ściska, kiedy patrzę na nieszczęśliwe dzieci, które niby to są moimi. Brudne, obdarte, mizerne i skazane na wieczną głupotę. Prawda, że parobek nie potrzebuje mieć rozumu, bo inaczej nie chciałby być parobkiem. [...]

Nie, nie chcę być parobkiem, wolę zostać kryminalistą albo Brazylijczykiem! Wszystkich zaś ludzi miłosiernych błagam, aby co prędzej odnaleźli mój folwark i błagali żonę O wykupienie mnie z tej ziemi egipskiej i domu niewoli [...].

Drukując ten list desperacki, nie możemy powstrzymać się od uwagi, że jego autor chyba przesadza. Jak to, tyle razy słyszeliśmy i czytaliśmy o doskonałym położeniu służby dworskiej i naraz – każą nam wierzyć w podobne okropności?...

Oczywiście autor listu musi być trochę zdenerwowany zmianą położenia i zwyczajów; nie wątpimy jednak, że się uspokoi. Będzie miał przecież byt zapewniony, żadnego kłopotu, ruch na świeżym powietrzu, zdrowy, choć prosty posiłek, a nade wszystko to błogie poczucie braku wyższych potrzeb, do czego bardzo prędko nawyknę. O ileż więc szczęśliwszym będzie aniżeli wówczas, kiedy jako właściciel folwarku, był nie tylko trapiiony przez „wyższe potrzeby”, ale jeszcze musiał frasować się o rozległe gospodarstwo, wierzycieli, a nade wszystko o dobrobyt swojej służby.

(„Kurier Codzienny” 1891, nr 55)

**Felieton** – jeden z gatunków publicystyki, swobodny w charakterze, często posługujący się literackimi środkami ekspresji. Pierwotnie określano mianem felietonu dolną, odciętą linią, część kolumny dziennika, gdzie zamieszczano materiały o charakterze literackim i krytycznym. Felieton stanowi zwykle stałą pozycję w dziennikach i tygodnikach; dotyczy zazwyczaj aktualnych w danym momencie wydarzeń lub problemów, nie jest jednak nigdy programowym

komentarzem do nich, składają się nań raczej swobodne dywagacje, często nie pozbawione zabarwienia satyrycznego. W felietonie występować mogą elementy fikcji literackiej, z tym że nie stanowią one celu same w sobie, podporządkowane są doraźnym celom publicystycznym. Od eseju felieton różni się zarówno mniejszymi rozmiarami, jak i konieczną aktualnością problematyki. Felieton dzieli się zwykle według podejmowanych tematów (f. obyczajowe, f. lit. itp.),

ale także według sposobów ujęcia (np. f. satyryczne). F. ukształtował się w XVIII w., jego powstanie i rozwój związane są ściśle z rozwojem prasy. Jedną z odmian felietonu jest kronika tygodniowa.

Słownik terminów literackich.  
Red. M. Głowiński.  
Wyd. Zakład Narodowy  
im. Ossolińskich.  
Wrocław 2002.

### Bibliografia:

1. K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak: *Świat do przeczytania. Język polski. Liceum i technikum*. Klasa 2, cz. 1. Stentor. Warszawa 2013.
2. *Słownik terminów literackich*. Red. M. Głowiński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 2002.

Anna Szulc jest nauczycielem języka polskiego ZSZ im. R. Mielczarskiego w Katowicach i w IV LO im. gen S. Maczka w Katowicach.

## Warto wiedzieć!



Na III etapie edukacyjnym obowiązuje utrwalanie, poszerzanie i doskonalenie wiadomości i umiejętności nabytych w szkole podstawowej.

### Odbiór tekstów kultury (poziom podstawowy). Uczeń:

- przetwarza i hierarchizuje informacje z tekstów, np. publicystycznych, popularnonaukowych, naukowych;
- analizuje strukturę tekstu: odczytuje jego sens, główną myśl, sposób prowadzenia wywodu oraz argumentację;
- rozpoznaje specyfikę tekstów publicystycznych (artykuł, felieton, reportaż), retorycznych (przemówienie, laudacja, homilia), popularnonaukowych i naukowych (rozprawa); wśród tekstów prasowych rozróżnia wiadomość i komentarz; rozpoznaje środki językowe i ich funkcje zastosowane w tekstach; odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte; rozróżnia odpowiedzi właściwe i unikowe;
- określa wpływ starożytnego teatru greckiego na rozwój sztuki teatralnej; rozumie pojęcie katharsis i charakteryzuje jego rolę w kształtowaniu odbioru dzieła;
- charakteryzuje główne prądy filozoficzne oraz określa ich wpływ na kulturę epoki;
- odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki;
- odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu.

### Poziom rozszerzony: Spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- analizuje strukturę eseju: odczytuje zawarte w nim sensy, sposób prowadzenia wywodu, charakterystyczne cechy stylu;
- wykorzystuje teksty naukowe w interpretacji dzieła sztuki;
- rozpoznaje nawiązania do tradycji biblijnej i antycznej w kulturze współczesnej;
- porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty;
- rozpoznaje i charakteryzuje główne style w architekturze i sztuce;
- odczytuje poglądy filozoficzne zawarte w różnorodnych dziełach; 7. zna pojęcie syntezy sztuk, rozpoznaje jej cechy i ewolucję od romantyzmu do współczesności.

*Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej. Język polski. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 20 – 21.*

# W ROLI SPRAWOZDAWCÓW. Na tropie mitologicznych zagadek

SABINA WIŚNIEWSKA



Poniższy scenariusz uzyskał  
**wyróżnienie**

w

**VIII Wojewódzkim Konkursie  
na Najciekawszy Scenariusz  
Lekcji Języka Polskiego**  
pod patronatem Marszałka  
Województwa Śląskiego,  
zorganizowanym przez  
RODN „WOM” w Katowicach  
i zespół doradców  
języka polskiego.

## Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy V szkoły podstawowej

➤ **Czas:** 2 godziny lekcyjne

➤ **Cel ogólny:**

- redagowanie sprawozdania według podanej instrukcji.

➤ **Cele szczegółowe:**

- a) poznawcze  
Uczeń zna:
  - wyznaczniki sprawozdania;
  - słownictwo charakterystyczne dla danej formy wypowiedzi pisemnej;
  - związki frazeologiczne o rodowodzie mitologicznym;
- b) kształcące  
Uczeń:
  - umie posługiwać się słownikami;
  - tworzy mapę myśli dotyczącą sprawozdania z wydarzeń;
- c) wychowawcze  
Uczeń:

- wyraża swoje zdanie i uzasadnia je;
- współpracuje w grupie.

➤ **Formy pracy:** indywidualna, grupowa, zbiorowa.

➤ **Metody pracy:** burza mózgów, podająca, dyskusja, metoda ćwiczeń praktycznych.

➤ **Materiały i środki dydaktyczne:**

- *Słownik języka polskiego* – <https://sjp.pwn.pl/szukaj/sprawozdanie.html>
- *Słownik frazeologiczny języka polskiego*,
- Ćwiczenie interaktywne na platformie [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org): <https://learningapps.org/display?v=psq2j6p8k18>
- Ćwiczenie interaktywne na platformie [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org): <https://learningapps.org/display?v=pyeg54ujj18>
- kości *Story Cubes*,
- interaktywna mapa myśli: <https://bubbl.us>
- interaktywna ściana Padlet (podsumowanie lekcji): <https://padlet.com/sima84/o9rm2gwyofcf>.

### Przebieg zajęć

➤ **Ogniwo wstępne**

1. Czynności organizacyjne – sprawdzenie obecności.
2. Nauczyciel nie wyjawia tematu lekcji. Informuje uczniów, że za chwilę wcielią się w postać detektywów, którym niestraszne są żadne szyfry. Wręcza uczniom kartę z zaszyfrowanym tematem lekcji. Wprowadza szyfr: GA – DE – RY – PO – LU – KI. Jeśli jakaś zadana do szyfrowania litera występuje w dwójce

– zostaje zastąpiona sąsiadującą; jeśli nie występuje – zostaje bez zmian. Wyjaśnia na przykładzie, na czym polega szyfrowanie. Chętni uczniowie szyfrują wyraz [DZWO-NEK] – EZWPNDI. Można też skorzystać ze strony: <http://www.goorsky.info/szyfrator/>.

➤ **Temat lekcji:**

W YPUK SOYGWPZEGWCÓW. NG  
TYPOKD MKTPUPAKCZNRCH ZGAGEDI  
(załącznik 1)

➤ **Ogniwo środkowe**

3. Nauczyciel pyta uczniów, czy pamiętają z poprzednich lekcji, co to jest sprawozdanie. Uczniowie podają swoje propozycje, pierwsze skojarzenia. Wspólnie redagują notatkę (*Sprawozdanie to relacja o charakterze informacyjnym, pisaną z punktu widzenia świadka bądź uczestnika wydarzeń.*). Nauczyciel informuje uczniów o celach zajęć.

Pyta uczniów: **Jakie elementy powinny się znaleźć w sprawozdaniu?**

Odpowiedzi:

- przyczyna i cel wydarzenia,
  - czas i miejsce,
  - uczestnicy,
  - przebieg,
  - subiektywna ocena sprawozdawcy.
- Następnie prosi uczniów o odszukanie w słowniku hasła: **sprawozdanie** (może to być internetowy słownik języka polskiego):

• **sprawozdanie** «przedstawienie przebiegu jakiejś działalności, szczegółowe zdanie sprawy z czegoś»

• **sprawozdawczy** • **sprawozdawczo** • **sprawozdanko** • **sprawozdawca**

Wspólnie porównują wcześniejsze wypowiedzi uczniów z definicją słownikową.

4. Następnie nauczyciel zwraca uwagę, że sprawozdanie przedstawia przebieg wydarzeń. Bardzo ważna jest zatem chronologia i odpowiednie słownictwo. Prosi uczniów, aby wykonali ćwiczenie interaktywne na platformie [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org) (praca na tabletach) (załącznik 2). Uczniowie przyporządkowują słownictwo charakterystyczne dla sprawozdania i innych form wypowiedzi.

5. Ćwiczenie 2 na platformie [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org). Uczniowie pracują na tabletach, używając słowników frazeologicznych (**załącznik 3**). Ich zadanie polega na połączeniu związku frazeologicznego z jego znaczeniem. Podane związki wywodzą się z mitologii.
6. Nauczyciel dzieli uczniów na 4-osobowe zespoły, używając patyczków kreatywnych. Zadaniem grup będzie napisanie sprawozdania i odpowiedź na pytania: kiedy? gdzie? co? kto brał udział? jak było? Aby uatrakcyjnić zadanie, nauczyciel wprowadza do pracy kości **Story Cubes**. Chętni uczniowie losują obrazki z zestawu podstawowego, zestawów **Fantazje** i **Baśnie** (**załącznik 4**).
7. Odczytanie prac poszczególnych grup. Inne grupy komentują sprawozdania kolegów i analizują, czy wszystkie elementy zostały wykorzystane.
8. Uczniowie wspólnie z nauczycielem podsumowują wiadomości o sprawozdawaniu, tworząc interaktywną mapę myśli (**załącznik 5**). Do jej tworzenia można wykorzystać stronę [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us). Podstawowa wersja tej aplikacji jest darmowa.
9. Uczniowie swobodnie wypowiadają się na temat lekcji, czego się nauczyli, co im się podobało, a co nie. Swoje komentarze zapisują na tabletach na interaktywnej ścianie Padletu – <https://padlet.com/sima84/o9rm2gwyofcf>.

#### Przykładowy rzut kostkami:

- › kiedy? – w czasie burzy, piorunów
- › gdzie? – miejsce z kluczem, z zamkiem
- › co? – coś związanego z Charonem, przejściem do świata umarłych
- › kto brał udział? – żołnierze Odysa
- › jak było? – dziwnie.

Uczniowie w swoich sprawozdaniach mają ponadto wykorzystać podane związki frazeologiczne.

#### 2 Komentarz nauczyciela

Kształcenie umiejętności pisania różnych form wypowiedzi jest bardzo trudne. Zazwyczaj uczniowie nie są zainteresowani tym tematem. Gdy słyszą, że na zajęciach będziemy redagować jakąś dłuższą wypowiedź, od razu zaczyna się marudzenie i rodzą się pytania: jak długa ma być wypowiedź, ile linijek?

Wiedząc o negatywnym nastawieniu uczniów, postanowiłam wprowadzić element zabawy – w sprawozdawców, detektywów, którzy muszą rozszyfrować temat lekcji. Jako formę wypowiedzi wybrałam sprawozdanie. Zwykle uczniowie piszą sprawozdania z wycieczek, wyjść do kina, teatru, ale tym razem postanowiłam wykorzystać kości narracyjne Story Cubes. Sześciennaste kostki z zestawem ilustracji pobudzają wyobraźnię i zachęcają do kreatywnego myślenia. Do zadania wybrałam trzy zestawy kości: podstawowy, *Fantazje* i *Baśnie*. W tych zestawach wiele obrazków odnosi się do mitologii, dlatego te zajęcia powinno się przeprowadzić po wcześniejszym omówieniu mitów. Dla uczniów praca z kostkami to prawdziwa przyjemność. Ponadto, aby pobudzić wychowanków do twórczego myślenia, zastosowałam mapę myśli. Uczniowie dokonują syntezy posiadanej wiedzy, rozrysowując elementy wokół kluczowych pojęć i tworząc sieć skojarzeń. Uczniowie mieli również okazję pracować na tabletach, co uatrakcyjniło zajęcia.

### Załącznik 1

#### Szyfry

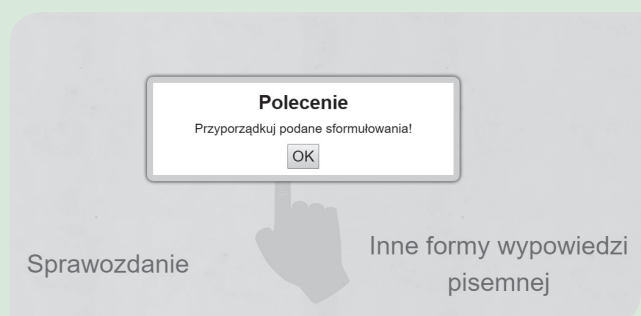
Odkoduj temat lekcji, wykorzystując szyfr GA – DE – RY – PO – LU – KI.

Temat lekcji: **W YPUK SOYGWPZEGWCÓW. NG TYPOKD MKTPUPAKCZNRCH ZGAGEDI.**

Tłumaczenie: W ROLI SPRAWOZDAWCÓW. NA TROPIE MITOLOGICZNYCH ZAGADEK

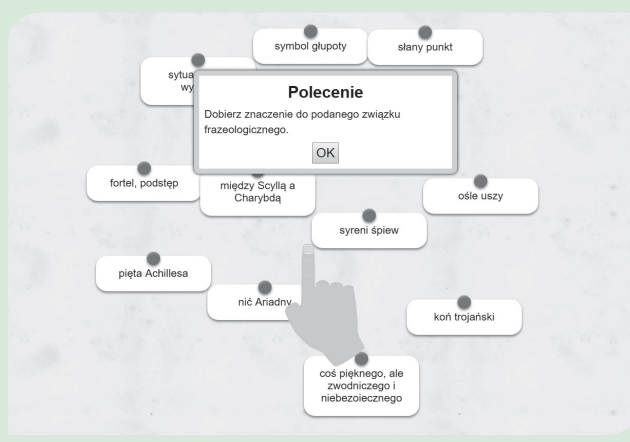
### Załącznik 2

#### Ćwiczenie 1: Zrzut ekranu



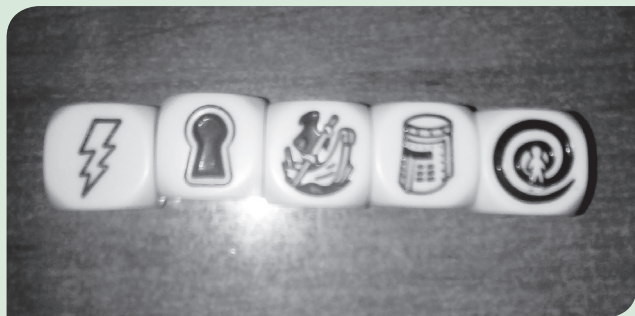
### Załącznik 3

#### Ćwiczenie 2: Zrzut ekranu



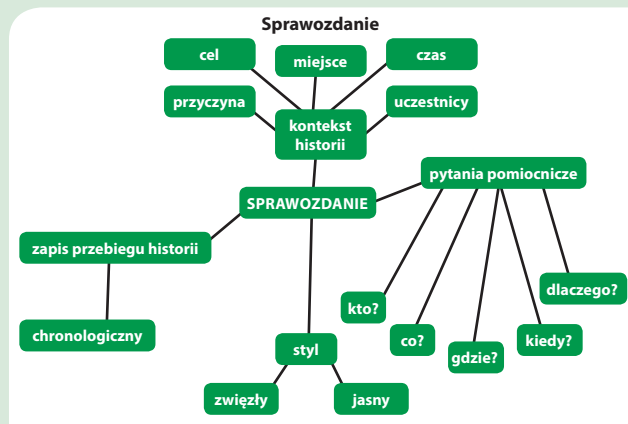
Załącznik 4

## Przykładowy rzut kostkami Story Cubes



Załącznik 5

## Mapa myśli



Sabina Wiśniewska jest nauczycielem języka polskiego w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 5 w Żorach.

## Warto wiedzieć!

### Komentarz do podstawy programowej z j. polskiego



Najważniejsza w nauczycielskiej praktyce polonistycznej jest umiejętność stosowania odpowiednich metod dydaktycznych i wychowawczych, które mogą sprzyjać formowaniu pewnych cech osobowości uczniów, budowaniu dobrych relacji interpersonalnych, czy wreszcie kształtowaniu koncepcji własnej osoby, własnego Ja. Jak podkreśla Piotr Szarota, *taka a nie inna koncepcja własnego Ja ma doniosłe znaczenie dla zachowania człowieka, wpływa na jego myślenie, procesy motywacyjne i życie emocjonalne*¹. W czasie lekcji poświęconych literaturze i kulturze – poza tradycyjnie wykorzystywanymi metodami pracy z tekstem – dobrze byłoby wrócić do koncepcji swobodnej ekspresji plastycznej, dramatycznej, ruchowej, na gruncie której powstała metoda gier dramatycznych Leona Chancerela czy Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta². Należy zatem dużą wagę przykładąć do ćwiczeń twórczych, które przede wszystkim rozwijają umiejętności polonistyczne: redakcyjne, językowe, literackie, a poza tym kształtują ucznia jako twórcę, rozwijają jego osobowość twórczą i podkreślają wartość wytworów jego pracy. Nabywanie umiejętności przedmiotowych nie musi odbywać się jedynie drogą typowych i schematycznych ćwiczeń, ale twórczych i aktywnych oddziaływań ekspresyjnych³.

Szczególne znaczenie z punktu widzenia celów, jakie wyznacza nowa podstawa programowa, ma umiejętne wykorzystanie eksplikacji tekstu czy rozmowy⁴ i dialogu jako metod nauczania, bowiem nauczyciel, wchodząc w różnorodne interakcje z uczniem i całym zespołem klasowym, staje przed koniecznością nawiązywania dialogu. Jest to dialog, który przebiega między osobami uczestniczącymi w procesie dydaktycznym: nauczycielem i uczniami, samymi uczniami, tworząc także triadę: nauczyciel – uczniowie – teksty kultury⁵.

*Egzamin ósmoklasisty. Vademecum nauczyciela. Język polski. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, s. 25 – 26.*

¹ P. Szarota: *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*. Gdańsk 2006.

² Zob. I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa 1995.

³ Zob. R. Popek: *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*. W: S. Popek, (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988; R. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*, [w:] S. Popek, (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.

⁴ Zob. B. Myrdzik: *Czy rozmowa jest metodą?* W: B. Myrdzik (red.), *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, Lublin 2000.

⁵ Zob. B. Myrdzik: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999.

# SCENARIUSZE DO ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

## wychowania do życia w rodzinie dla szkoły podstawowej

MARIANNA KŁYK, URSZULA SMOK, ILONA BRZOZKO

### TEMAT 2¹: Więzi w rodzinie

**Klasa:** IV

**Blok tematyczny:** A

Temat poprzedniej lekcji: *Wprowadzenie w problematykę wychowania do życia w rodzinie*

#### ► Cele kształcenia – wymagania ogólne²:

I. Ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka. Wnoszenie pozytywnego wkładu w życie swojej rodziny.

#### ► Cele kształcenia – wymagania szczegółowe: uczniów:

I. 3) rozpoznaje typy struktury rodziny: [...] rodzina pełna, [...];  
III. 4) rozumie, na czym polega prawo człowieka do intymności i ochrona tego prawa; [...]

#### ► Cel edukacyjny:

► ukazanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka.

Zakłada się, że po zakończonych zajęciach uczeń:

► opisuje rodzinę jako wspólnotę osób,

- opisuje istotę więzi intymnych oraz więzi prywatnych w rodzinie,
- potrafi wymienić sposoby chronienia więzi intymnych i prywatnych w rodzinie,
- rozpoznaje typ rodziny dwupokoleniowej,
- rozpoznaje typ rodziny pełnej,
- chroni, pielęgnuje więzi intymne oraz więzi prywatne w rodzinie,
- manifestuje przynależność do swojej rodziny.

► **Materiał nauczania:** Rodzina jako wspólnota osób. Więzi intymne w rodzinie. Więzi prywatne w rodzinie. Ochrona więzi intymnych i prywatnych w rodzinie

#### ► Literatura:

1. A.E. Szołtysek: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji. Teoria – Metodyka – Praktyka*. ESSE, Katowice 2003. Rozdział IV: *Teoria wartości i norm*. Rozdział V: *Teoria wychowania*.
2. A.E. Szołtysek: *Filozofia wychowania moralnego*. Impuls, Kraków 2009.
3. A.E. Szołtysek: *Filozofia osobowości. Wychowanie a zachowanie*. Impuls, Kraków 2016.
4. A.E. Szołtysek: *Filozofia kształcenia. Wychowanie i nauczanie*, Impuls,

Kraków 2017.

5. A.E. Szołtysek: *Filozofia nauczania. Kształtowanie umysłu*. Impuls, Kraków 2019.

#### ► Procedury osiągnięcia celów

1. Ćwiczenie nakierowujące na temat wykładu: **Scharakteryzuj rodzinę**. Materiały: zdjęcia z różnych gazet, książek, czytanek z rodziną w różnych sytuacjach.

► **Polecenie nauczyciela:** Proszę z obrazków wybrać ten, na którym znajduje się rodzina.

Każde dziecko bierze jeden obrazek.

► **Polecenie nauczyciela:** Opowiedz, co w obrazku wskazuje na to, że jest to rodzina? Po czym poznać, że osoby na obrazku to rodzina?

**Przykładowe odpowiedzi** (nauczyciel zapisuje je na tablicy): Uważam, że na obrazku, który wybrałam, jest rodzina, ponieważ: są razem, patrzą na siebie z troską, pomagają sobie, są blisko siebie, rodzice pilnują dzieci, rodzice się przytulają, siedzą przy wspólnym stole, przygotowują wspólnie posiłek, razem pieką ciasto, razem spędzają wolny czas, kupują dzieciom różne rzeczy, robią sobie nawzajem prezenty, mieszkają razem, razem śpią, opowiadają sobie sekrety, świętują razem urodziny oraz uroczystości rodzinne, rodzice ubierają dzieci....

► **Pytanie nauczyciela:** Co to jest rodzina?

**Odpowiedź uczniów:** Rodzina to mama, tata, dzieci, rodzeństwo.

2. Teza miniwykładu: **Rodzina to wspólnota osób, którą łączą więzi intymne i prywatne**.

#### ► Rozwinięcie i uzasadnienie tezy.

Nauczyciel podaje definicję rodziny prof. A. Szołtyska: *Rodzina stanowi dwu-*

¹ Nowy program autorstwa Marianny Kłyk – w przygotowaniu. Autorką tego scenariusza jest Marianna Kłyk.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Dz. U. z dnia 24.02.2017. zał. nr 2].

³ A. E. Szołtysek: *Filozoficzne podstawy programu: Wychowanie do życia w rodzinie*. Wyd. „ESSE”. Katowice 2000. s. 60. *Rodzina jest to wspólnota naturalna osób – osadzona w więziach intymnych i prywatnych – zakorzeniona w rodach, w której ojcostwo i macierzyństwo stanowią dopełnienie więzi małżeńskiej. Rodzina jest to wspólnota naturalna osób, osadzona w więziach intymnych i prywatnych, kształtująca harmonijne splecenie się klimatu moralnego z klimatem intelektualnym, ale i człowieczej duchowości z człowieczą płciowością, zakorzeniona w narodzie poprzez rody, w której ojcostwo i macierzyństwo stanowią dopełnienie więzi małżeńskiej*. A. E. Szołtysek: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: Teoria metodyka – praktyka*. ESSE, Katowice 2003, s. 206.

*pokoleniową wspólnotę osób, w której to o istocie owej wspólnoty decydują spontaniczne i bezinteresowne więzi intymne oraz więzi prywatne, osadzone w miłości małżeńskiej oraz miłości rodzicielskiej*³.

W rodzinie każda osoba jest wartością dla siebie wzajemnie. W rodzinie osoby łączą więzi intymne i prywatne, które wskazują na to, że rodzina to wspólnota osób. O tym, że rodzina jest wspólnotą, decyduje miłość, tzn. że wszyscy członkowie rodziny działają na rzecz wspólnego dobra całej rodziny. Osoba doświadcza tego, co nazywamy *intymnością*. Intymne mogą być: wydarzenia, zdarzenia, myśli, sekrety, ciało – jego nagość, szczególnie narządów płciowych, emocje i sposób ich wyrażania, przestrzeń mieszkalna itp. Intymne znaczy, że dotyczy konkretnej osoby, oraz że tylko ta osoba może to ujawnić, powiedzieć o tym wybranym osobom. Kiedy ktoś mówi komuś o swoich bardzo osobistych sprawach, to mówi to osobom wybranym, do których ma pełne zaufanie, może mieć pewność, że nie zostanie to rozpowszechnione.

**Jeżeli ktoś jest wtajemniczony w intymność drugiej osoby, to między tymi osobami wytwarza się coś, co je łączy. Tym czymś są więzi intymne.**

Więzi intymne łączą osoby w sposób szczególny. Więzi intymne to więzi osobiste, poufne. Dzięki istnieniu tych więzi, osoba w rodzinie może być sobą. Więzi stanowią osobliwy magnes, przyciągający i zespalaający członków rodziny. Co powoduje, że tak się dzieje?

Czynnikiem tym jest MIŁOŚĆ. Każdy w rodzinie może być sobą, nie musi mieć tajemnic, może zwierzać się z różnych problemów, może oczekiwać pomocy, wiedząc, że nie będzie wyśmiany, poniżony. W rodzinie intymność jest chroniona. Czynią to rodzice względem siebie, względem dzieci. Ta ochrona więzi intymnych w rodzinie daje wszystkim członkom rodziny poczucie bezpieczeństwa. Więzi intymne pozwalają na to, że w domu rodzinnym można się różnie zachowywać – ponieważ w rodzinie nikt nie rozpowiada innym ludziom, nienależącym do rodziny, że np. ktoś coś zrobił nie tak, jak należało, albo zrobił to czy

owo (np., że ktoś w nocy się zmożył, że brat okłamał rodziców i teraz ma karę, że siostrze pomaga w odrabianiu lekcji brat, itp.). W rodzinie można zachowywać się naturalnie, można być sobą, nie udawać kogoś, kim się nie jest. Więzi intymne osadzone w spontanicznej i bezinteresownej miłości decydują o tym, że każda rodzina jest wartością samą w sobie, czyli wartością autoteliczną.

Jeżeli dana osoba to, co jest intymne, ujawnia innym osobom, to wtedy staje się to publiczne. Niekiedy to upublicznienie może dokonać się dobrowolnie, np. ktoś chce być atrakcyjny w towarzystwie, komuś za to zapłacono (np. programy TV, wyznania intymne na łamach prasy). To upublicznienie tego, co intymne wiąże się z konsekwencjami dla tej osoby. Te konsekwencje mogą pojawić się od razu albo po pewnym czasie i mogą być bardzo przykre dla tej osoby i jej rodziny, np.: ośmieszenie, wykluczenie, obgadywanie, pokazywanie palcem. Podobnie dzieje się wówczas, gdy upublicznienie następuje bez zgody, a nawet z wyraźnym sprzeciwem danej osoby. Inni ludzie dowiadują się o czymś, co jest bardzo intymne, rozmawiają o tym, oceniają tę osobę, plotkują o niej, a także o jej rodzinie (może powstać plotka, która zniekształca rzeczywistość, zawsty-

dzając osobę jeszcze bardziej). Osoba jest zraniona, pojawia się poczucie straty godności, pojawia się wstyd. To może być powodem podjęcia różnych czynów, np. prób samobójczych.

To, co jest intymne, dotyczy osoby i tylko ona może w sposób dobrowolny ujawniać to wybranym przez siebie osobom, do których ma zaufanie. Ponieważ konsekwencje ujawniania tego, co intymne dotyczą tej osoby i osób z nią związanych, szczególnie rodziny⁴.

Dopełnieniem więzi intymnych w rodzinie są więzi prywatne⁵. Dotyczą osoby i osób żyjących razem w rodzinie. Prywatny jest teren, dom, jest prywatna korespondencja, prywatna sprawa. Na teren prywatny można wejść wtedy, gdy właściciel wyrazi zgodę, da pozwolenie. Prywatność chroni to, co jest intymne. Prywatne należy do konkretnej osoby. Więzi prywatne w rodzinie związane są z szczególnym miejscem, jakim jest rodzina. Za to, co prywatne ponoszona jest odpowiedzialność (trzeba sprzątać obejście domu, opłacać podatki, dbać o teren prywatny). Więzi prywatne dają poczucie bezpieczeństwa w rodzinie. Są podstawą niezależności (autonomii) rodziny.

Więzi intymne i prywatne nie są tymi samymi więziami, co więzi społeczne czy więzi publiczne⁶. Więzi społeczne

### 3. Podsumowanie miniwykładu.

Więzi intymne	Więzi prywatne
Rozmowy dzieci z rodzicami	Wspólne mieszkanie
Powierzanie sekretów	Rodzinne podwórko
Mówienie o swoich uczuciach	Wspólne gospodarstwo
Zabiegi higieniczne	Zaspokajanie potrzeb
Załatwianie potrzeb fizjologicznych	Rodzinny ogródek
Spanie	Wspólne spędzanie wolnego czasu
Ubieranie się	Wspólne świętowanie w rodzinie
Przebieranie się	Majątek rodzinny
Pokazywanie nagiego ciała	Tradycje rodzinne
Mówienie o swoich pragnieniach	Wspólne obchodzenie rocznic
Mówienie o swoich marzeniach	Przychodzenie sobie z pomocą w trudnych sytuacjach
Przytulanie się	Prywatny adres
Bezinteresowność	
Wspólne spożywanie posiłków	

⁴ A. E. Szołtysek: *Filozofia wychowania moralnego*. Impuls, Kraków 2009, s. 240 – 243.

⁵ Prywatność dotyczy sfery osobistej. Prywatny to tyle, co nie związany z żadną instytucją, urzędem. Osoba prywatna to osoba niereprezentująca (w danej sprawie) żadnej instytucji, urzędu, władzy, itp., działająca w swoim własnym imieniu. Zob. *Słownik wyrazów obcych*. Nowe wydanie. PWN 1997, s. 914.

⁶ A. E. Szołtysek: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji. Teoria – metodyka – praktyka*. ESSE, Katowice 2003, s. 210.; A.E. Szołtysek. *Filozofia wychowania moralnego...*, s. 240.

czne to więzi łączące społeczeństwo, np. klasa jest grupą społeczną, która jest ze sobą związana na czas nauki.

4. Ćwiczenie podsumowujące wykład.

► **Pytanie nauczyciela:** W jaki sposób dziecko może chronić i pielęgnować w rodzinie więzi intymne oraz więzi prywatne?

**Przykładowe odpowiedzi:** Dziecko może chronić i pielęgnować w rodzinie więzi intymne oraz więzi prywatne przez:

- rozmowy, szczególnie poprzez tzw. rozmowy intymne w rodzinie czy z wybranymi osobami,
- wzajemne słuchanie się,
- poszanowanie intymności innych członków rodziny,
- nieprzebieranie się w miejscach publicznych,
- niemówienie o sekretach rodzinnych, marzeniach,
- niezamieszczanie w Internecie rodzinnych zdjęć,
- nieopowiadanie innym osobom o tym, co dotyczy rodziny,
- pamięć o rodzinnych rocznicach, uroczystościach,
- rozwiązywanie nieporozumień, konfliktów,
- wspólne spędzanie czasu, wakacji,
- wspólne posiłki,
- wspólną pracę wykonywaną w rodzinie, np. zmywanie naczyń, sprzątanie domu, robienie zakupów, gotowanie, pieczenie, pielęgnowanie ogródka,
- wspólne wycieczki.

5. Zakończenie lekcji. Odpowiedzi nauczyciela na pytania i wątpliwości uczniów. Podanie tematu następnej lekcji: *Normy rodzinne*.

## TEMAT 7²:

### Osoba chorej w rodzinie

**Klasa:** VII

**Blok tematyczny:** A

Temat lekcji poprzedniej: *Socjalizacja a resocjalizacja w rodzinie*.

## ► Cele kształcenia – wymagania ogólne⁸:

- I. Ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka. Wnoszenie pozytywnego wkładu w życie swojej rodziny.
- II. Okazywanie szacunku innym ludziom, docenianie ich wysiłku i pracy, przyjęcie postawy szacunku wobec siebie.
- IV. Kształcenie umiejętności przyjęcia integralnej wizji osoby. Wybór i urzeczywistnianie wartości służących osobowemu rozwojowi. Kierowanie własnym rozwojem, podejmowanie wysiłku samowychowawczego zgodnie z uznawanymi normami i wartościami. Poznawanie, analizowanie i wyrażanie uczuć. Rozwiązywanie problemów.

## ► Cele kształcenia – wymagania szczegółowe: uczeń:

- I. 8) zna i rozumie funkcje rodziny, np. prokreacyjną, opiekuńczą, wychowawczą oraz ich znaczenie na poszczególnych etapach rozwoju człowieka;
- I.13) wie, na czym polega instytucjonalna pomoc rodzinie w sytuacji choroby;
- IV. 9) wyraża troskę o osoby chore i umierające; zachowuje pamięć o zmarłych, współtowarzyszy bliskim w przeżywaniu żałoby.

## ► Cel edukacyjny:

- uwrażliwienie młodego człowieka na potrzebę opieki nad osobą chorą w rodzinie. Zakłada się, że po zakończonych zajęciach uczeń:
  - definiuje pojęcia: *zdrowie, choroba, choroba uleczalna, choroba nieuleczalna, osoba chora, osoba zdrowa*,
  - opisuje funkcję opiekuńczą, wychowawczą, socjalizacyjną rodziny w związku z pojawieniem się choroby bądź kalectwa,
  - opisuje problemy związane z chorobą w rodzinie,
  - wymienia instytucjonalne formy pomocy osobom chorym w rodzinie,
  - jest uwrażliwiony na potrzeby oso-

by chorej, a szczególnie osoby chorej nieuleczalnie,

- rozumie znaczenie zdrowych więzi rodzinnych w zmaganiu się z chorobą bądź kalectwem.

► **Materiał nauczania:** Istotny związek między zdrowiem cielesnym a zdrowiem psychicznym i zdrowiem duchowym. Związek między miłością w rodzinie a stanem zdrowia jej członków. Choroba jako stałe lub przejściowe zakłócenie prawidłowego funkcjonowania organizmu ludzkiego spowodowanego działaniem czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Pojawienie się choroby w rodzinie: choroba dziecka, choroba ojca lub matki. Choroba uleczalna i nieuleczalna w rodzinie. Funkcja opiekuńcza, wychowawcza, socjalizacyjna rodziny w związku z pojawieniem się choroby bądź kalectwa. Problemy związane z chorobą w rodzinie: zmiana organizacji dnia, opieka nad osobą chorą, zmiana standardu życia, wyrzeczenia, poświęcenie. Przejawy miłości w rodzinie związane z chorobą bądź kalectwem jednego z członków rodziny. Znaczenie zdrowych więzi rodzinnych w zmaganiu się z chorobą bądź kalectwem. Instytucjonalne formy pomocy osobom chorym w rodzinie.

## ► Literatura:

1. Góralczyk E.: *Dziecko przewlekłe chore*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.
2. Janocha W.: *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*. Jedność, Kielce 2009.
3. Kawczyńska-Butrym Z.: *Rodzinny kontekst zdrowia i choroby*. Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1995.
4. Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia podpisana w Nowym Jorku 22 lipca 1946.
5. Szołtysek A. E.: *Filozofia Edukacji*. Impuls, Kraków 2013.

⁷ Nowy program autorstwa Marianny Kłyk – w przygotowaniu.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Dz. U. z dnia 24.02.2017. zał. Nr 2].

6. Szołtysek A. E.: *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji. Teoria – Metodyka – Praktyka*. Rozdział III: *Teoria człowieka*. ESSE, Katowice 2003.
7. Szołtysek A. E.: *Filozoficzne podstawy programu: wychowanie do życia w rodzinie*. Część druga: *Założenia filozoficzne*. Rozdział I: *Filozofia osoby ludzkiej*. Rozdział II: *Filozofia rodziny*. ESSE Katowice 2000.

➤ **Temat następnej lekcji:** *Możliwe sposoby zakażenia wirusem HIV.*

#### ➤ **Procedury osiągania celów**

1. Ćwiczenie ukierunkowujące na temat wykładu: Czy i w jaki sposób choroba członka rodziny wpływa na **więź** rodzinne?

#### **Przykładowe wypowiedzi uczniów:**

- Choroba członka rodziny może mieć negatywny wpływ na rodzinę, gdy rodzice zajmują się tylko chorym (bratem, siostrą, tatą, mamą, babcią, dziadkiem).
- Choroba członka rodziny może jednoczyć rodzinę wokół osoby chorej. Pomagając w opiece nad chorym członkiem rodziny, każdy czuje się potrzebny, wartościowy.
- Poprzez różnoraką pomoc chorej osobie w rodzinie, możemy wyrazić naszą miłość do niej.
- Moim zdaniem choroba członka rodziny nie ma żadnego wpływu na **więź** rodzinne.

2. **Podsumowanie:** Choroba jednego z członków rodziny ma wpływ na funkcjonowanie całej rodziny. Może wzmacniać albo osłabiać, czy wręcz niszczyć **więź** rodzinne. Dlatego bardzo ważne jest dbanie o zdrowie własne oraz wszystkich osób w rodzinie.

3. Teza miniwykładu: **Miłość w rodzinie ma wpływ na zdrowie członków rodziny, a kiedy pojawi się choroba, niepełnosprawność wzmacnia **więź** rodzinne.**

#### ➤ **Rozwinięcie i uzasadnienie tezy**

Zdrowie zostało zdefiniowane przez Światową Organizację Zdrowia

(WHO): *Zdrowie to nie tylko całkowity brak choroby czy kalectwa, ale także stan pełnego, **fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu***⁹. Oznacza to, że w kwestiach zdrowia nie mamy jedynie koncentrować się na chorobach i próbach ich zwalczania, ale powinniśmy koncentrować się na wzmacnianiu zdrowia w jego trzech wymiarach: fizycznym, psychicznym i duchowym.

**Chorobę można zdefiniować jako stałe lub przejściowe zakłócenie prawidłowego funkcjonowania organizmu ludzkiego spowodowane działaniem czynników zewnętrznych lub wewnętrznych.**

Chorobę mogą wywołać czynniki zewnętrzne – biologiczne (bakterie, wirusy, grzyby itp.), fizyczne (ciepło, zimno, zmiany ciśnienia, siła nacisku itp.), chemiczne (różne trucizny, używki m.in. papierosy), a także czynniki wewnętrzne – np. genetyczne (rodzimy się z różnymi obciążeniami), czynniki wpływające na układ immunologiczny, np. choroby wynikające z autoagresji, alergie, stres.

**Choroba może być uleczalna** – ma określony czas trwania, przechodzi przez różne fazy. Choroba może być **zakaźna**. Działania farmakologiczne, rehabilitacja, powodują ustąpienie choroby. Jeżeli choroba, jej objawy trwają dłuższy czas, to mówimy o **chorobie przewlekłej**.

**Choroba nieuleczalna** – wiele chorób kiedyś nieuleczalnych już takim nie jest, np. gruźlica.

Każda choroba jest przykrym wydarzeniem w życiu rodziny, które zaburza jej funkcjonowanie. Konsekwencje choroby dotyczą wszystkich domowników, niezależnie od tego czy choruje dziecko, czy osoba dorosła.

**Choroba dziecka.** W czasie choroby dziecko jest w centrum uwagi rodziny, nie chodzi do szkoły, nie musi uczyć się ani odrabiać lekcji, wykonywać obowiązków domowych. Ma prawo do złego samopoczucia, rozdrażnienia, kapryśnienia i złego humoru. Rodzice okazują mu wiele troski i cierpliwości, a także okresowo podporządkowują mu swoje potrzeby. Pozostali członkowie rodziny również towarzyszą

choremu dziecku, poświęcają mu więcej czasu, częściej z nim rozmawiają, bawią się z nim i przytulają, przynoszą różne prezenty, aby w ten sposób pocieszyć. Może się zdarzyć, że w tym czasie rodzice chorego dziecka mniej uwagi poświęcają jego rodzeństwu¹⁰. Zdrowe rodzeństwo może czuć się pokrzywdzone, gdy jego potrzeby są pomijane, często także ze względów finansowych. Zdrowe dzieci powinny zrozumieć tę sytuację i wspomagać rodziców w tym czasie.

Pielęgnowanie zdrowia dziecka w rodzinie jest nie tylko elementarnym prawem rodziców, ale i ich zasadniczym obowiązkiem. Bez miłości do dziecka nie byłoby oni jednak skłonni do poświęceń, wyrzeczeń.

**Choroba ojca lub matki** wiąże się z ograniczeniem funkcji opiekuńczych wobec dzieci oraz zabezpieczenia materialnego. W rodzinie pełnej istnieje możliwość przejęcia obowiązków osoby chorej przez współmałżonka. Gdy osobą chorą w rodzinie jest matka lub ojciec, dzieci mogą stracić poczucie bezpieczeństwa. Zdarza się, że w rodzinie obowiązki chorego rodzica przejmują inne osoby. W rodzinie niepełnej sytuacja jest bardziej skomplikowana. Trudna sytuacja wywołuje konieczność korzystania z różnych form pomocy zewnętrznej.

Zakłócenie codziennego biegu spraw, które powstaje w rodzinie wskutek choroby, jest zazwyczaj krótkotrwałe. Czas chorowania oraz termin wyzdrowienia, jeżeli nie ma komplikacji, jest określony i przewidywalny. Po wyzdrowieniu ojca (lub matki) życie w rodzinie wraca do normalności, szybko nadrabiane są zaległości i życie toczy się dalej. Inaczej dzieje się, jeżeli choroba okazuje się poważna, długotrwała i nie rokuje poprawy w krótkim czasie oraz wtedy, gdy może stanowić zagrożenie dla życia.

**Choroba przewlekła** powoduje zwiększoną mobilizację otoczenia i koncentrację rodziny na chorym, którego musi utrzymać przez długi czas, przez wiele miesięcy, a nawet lat. W wielu przypadkach niezbędne jest przeorganizowanie całego dotychczasowego życia pod potrzeby chorego.

⁹ Preambuła Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia, podpisana w Nowym Jorku 22 lipca 1946.

¹⁰ E. Góralczyk: *Dziecko przewlekłe chore. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*, Warszawa 2009.

Konieczne są zmiany nawyków i przyzwyczajzeń, a niejednokrotnie priorytetów życiowych, co z kolei może powodować w niektórych przypadkach potrzebę rekonstrukcji dotychczasowego systemu wartości, celów, planów i zamierzeń na przyszłość. Po bardzo intensywnej mobilizacji rodziny, szczególnie na początku choroby, może pojawić się wiele przykrych uczuć, takich jak złość, zniecierpliwienie czy zmęczenie rodziny przedłużającą się chorobą. Tego rodzaju sytuacja powoduje w wielu rodzinach konflikty, nieporozumienia, a nawet kryzysy. Z tego powodu osoba chora przewlekłe i jej rodzina wymagają mobilizacji i wsparcia.

Choroba w rodzinie czy niepełnosprawność zmienia funkcjonowanie rodziny w jej podstawowych funkcjach. Na plan pierwszy wysuwa się **funkcja opiekuńcza**. Organizacja dnia podporządkowana jest osobie chorej. Rodzina dzieli się obowiązkami w taki sposób, aby były zaspokojone potrzeby każdego członka rodziny, a w szczególności osoby chorej. Choroba osoby bliskiej wpływa na zachowanie pozostałych członków rodziny. Uczymy się tolerancji i kompromisu, słuchania innych, wrażliwości na ich potrzeby.

W związku ze zmniejszeniem się możliwości zarobkowania przez chorego oraz z powodu wzrostu wydatków i obciążenia budżetu domowego kosztami leczenia, zasoby materialne rodziny ulegają ograniczeniu.

Pomimo wielu problemów związanych z chorobą i przeobrażenia układu funkcji pełnionych przez rodzinę możliwe jest czerpanie z tych nieuniknionych zmian satysfakcji oraz rozwoju osobowego człowieka i rodziny. Dają one możliwość pozostałym członkom kształtowania wrażliwości na potrzeby ludzi słabszych, odpowiedzialności i aktywności w udzielaniu pomocy. Czas choroby można wykorzystać na rodzinną refleksję oraz wzajemne wychowanie¹¹.

Ile miłości w rodzinie, tyle w niej zdrowia¹². W rodzinie, w której jest mało miłości, choroba może stać się sytuacją skrajnie kryzysową. Może budzić niezdrową atmosferę i w zwią-

ku z tym zmniejszać zaangażowanie w pomoc w wyleczeniu chorego członka rodziny, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do rozpadu rodziny.

Miłość jest czynnikiem umacniającym zdrowie – niweluje stresy, daje poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i oparcia, a czas poświęcony osobie potrzebującej nie jest czasem straconym. W takich warunkach proces zdrowienia oraz rekonwalescencji przebiega szybciej i sprawniej. Rodzina jest czynnikiem przyspieszającym efekty terapii¹³.

Obecność człowieka chorego może rodzinę scalać i integrować. Wychowywanie np. dziecka nie w pełni sprawne może być czynnikiem zbliżającym małżonków i innych członków rodziny.

Troska o chorego nie może przesłaniać troski o dobro innych, bo wtedy zawsze ktoś będzie się czuł pokrzywdzony, a ta krzywda, obrastająca pretensjami, będzie unicestwiać harmonię.

Człowiek chory może przysłużyć się rodzinie poprzez dokonanie szczególnych przemian w hierarchii jej wartości. Rodzina skonfrontowana z problemami egzystencjalnymi dokonuje uporządkowania tego, co w odczuciu jej członków jest ważne i jakim sprawom należy się priorytet. Chory człowiek może też pomóc otworzyć się rodzinie na kontakty z innymi.

Tak bywa często w rodzinach z dziećmi niepełnosprawnymi. Tworzą one wspólnoty, stowarzyszenia, jednoczą się, żeby udzielać sobie wsparcia i pomocy. Wyjście ku ludziom, zwrócenie się o pomoc zwykle odnosi pozytywny skutek i wyzwala u innych gotowość do świadczenia pomocy.

#### ► Instytucjonalne formy pomocy osobom chorym w rodzinie:

► Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) – uczestnictwo w zakupie sprzętu rehabilitacyjno-ortopedycznego, także komputerów i w ogóle rozmaitych urządzeń i aparatów, które bywają nieodzowne lub choćby przydatne dla osób niepełnosprawnych, likwidacja barier architektonicznych.

► Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR), Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie (MOPR), Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (MOPS), Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej (GOPS) – zapewnianie pomocy finansowej, czyli rozdawnictwo zasiłków pieniężnych osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom, pomoc w leczeniu i rehabilitacji, pomoc w zakupie sprzętu rehabilitacyjno-ortopedycznego czy też komputerów oraz świadczenie pomocy materialnej w postaci żywności bądź odzieży.

► Caritas – pomoc rzeczowa w postaci żywności i innych artykułów, pomoc asystentów czy też opiekunów bądź wolontariuszy, pomoc przy rehabilitacji, dostarczaniu leków, w organizacji zajęć terapeutycznych i wreszcie spotkań i kolonii dla dzieci.

► Pielęgniarka środowiskowa (rodzinna) – pielęgniarka pracująca w podstawowej opiece zdrowotnej, pełniąc funkcje pielęgniarskie wobec rodziny i jej członków, społeczności lokalnej, w środowisku ich zamieszkania, w sytuacji zdrowia, choroby i niepełnosprawności. Pielęgniarka środowiskowa świadczy swoje usługi na wniosek chorego, złożony w odpowiednim ośrodku Podstawowej Opieki Zdrowotnej (POZ) w miejscu, w którym pacjent jest zdeklarowany.

► Pielęgniarska opieka długoterminowa – opieka nad obłożnie i przewlekłe chorymi przebywającymi w domu. Pacjenci objęci taką opieką nie wymagają leczenia w warunkach stacjonarnych, ze względu na istniejące problemy zdrowotne wymagają jednak systematycznej i intensywnej domowej opieki pielęgniarskiej, realizowanej we współpracy z lekarzem POZ. Świadczenia udzielane są na podstawie skierowania lekarza ubezpieczenia zdrowotnego, do którego dołącza się kartę oceny pacjenta do objęcia pielęgniarską opieką długoterminową domową. Należy pamiętać, że rodzina pacjenta lub jego

¹¹ Z. Kawczyńska-Butrym: *Rodzinny kontekst zdrowia i choroby*. Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1995.

¹² A. E. Szoltysek: *Filozofia edukacji. Impuls*, Kraków 2013.

¹³ Z. Kawczyńska-Butrym: *Rodzinny kontekst zdrowia i choroby*. Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1995.

opiekun faktyczny zapewnia środki higieniczne i opatrunkowe, leki i inne wyroby medyczne zlecone przez lekarza ubezpieczenia zdrowotnego.

- Opiekunka środowiskowa – niesienie pomocy i świadczenie usług opiekuńczych w odniesieniu do osób przewlekle chorych, samotnych i niesamodzielnych, które nie mają dostatecznego wsparcia ze strony rodziny lub innych osób z otoczenia. O pomoc opiekunki środowiskowej należy się zwracać do Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS) lub Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR). Odpłatność za usługi opiekunki środowiskowej ustala rada miasta lub rada gminy. W szczególnie uzasadnionych przypadkach można ją obniżyć lub całkowicie od niej odstąpić.
- Poradnie medycyny paliatywnej i poradnie leczenia bólu – ambulatoryjna opieka nad chorymi z bólem, dusznością, lękiem w trakcie leczenia onkologicznego i u pacjentów zdyskwalifikowanych z leczenia przyczynowego przez onkologów.
- Różne fundacje i stowarzyszenia oraz parafie – pomoc przy dostarczaniu leków, w organizacji zajęć terapeutycznych, spotkań i kolonii dla dzieci.
- Portal: Pomoc-Rodzinie.pl – łączenie osób potrzebujących pomocy z tymi, którzy chcą pomagać. Chodzi o dawanie swojego czasu, uwagi, umiejętności...

**4. Ćwiczenie podsumowujące:** Wyień formy pomocy osobie chorej w rodzinie.

**Przykładowe wypowiedzi uczniów:**

- Osobie chorej w rodzinie mogą pomóc: lekarz, pielęgniarka środowiskowa, pielęgniarka opieki długoterminowej, rehabilitant, psycholog.
- Członkowie rodziny mogą pomóc osobie chorej poprzez:

#### 4. Podsumowanie

Wzmacniający wpływ choroby członka rodziny na więzi rodzinne	Osłabiający wpływ choroby członka rodziny na więzi rodzinne
• Wszyscy zaczynają wspierać chorą osobę i pomagają jej przetrwać chorobę. To jedno czy rodzinę.     • Troska o dobro fizyczne i duchowe chorego powoduje wzrost empatii, unikanie konfliktów, by chory nie czuł się ich przyczyną.     • Wszyscy troszczą się o osobę chorą.     • Osoba chora ma lepszy kontakt z rodziną, więcej czasu się jej poświęca.     • Pewne trudne sprawy zostają rozwiązane – zwraca się uwagę na ważniejsze problemy.     • Rodzina w sytuacji choroby bliskiego spotyka się razem, członkowie rodziny stają się sobie bliżsi.     • Członkowie rodziny zaczynają się o siebie bardziej troszczyć.     • Wszyscy w rodzinie sobie pomagają.     • Pomagając choremu, okazują mu miłość.     • Pomoc osobie chorej wymaga współpracy wszystkich członków rodziny, co pozytywnie wpływa na ich wzajemne relacje.	• Więzy ulegają pogorszeniu, ponieważ osoba chora czuje się odrzucona i pokrzywdzona przez los i szuka winnych. Rodzina odwraca się wtedy od tej osoby.     • Członkowie rodziny czują się winni tej sytuacji, co pogarsza stosunki rodzinne.     • Choroba członka rodziny może doprowadzić do kłótni, np. gdy dziecko jest chore rodzice mogą się sprzeczać o to, co dla niego będzie najlepsze.     • Chory czuje się bezużyteczny, bezradny i odpycha członków rodziny.     • Choroba członka rodziny rodzi stres i zdenerwowanie, co pogarsza relacje w rodzinie.     • Choroba powoduje lęk i niepewność, co dalej będzie i członkowie rodziny złe emocje wyładowują na innych.     • Niektóre osoby nie wytrzymują stresu związanego z chorobą, przez co starają się odciąć od bliskich.     • Jeżeli choroba jest ciężka, to utrudnia ona komunikację między członkami rodziny.     • Choroba członka rodziny może wywoływać irytację i zdenerwowanie osób, które się nim opiekują.     • Trudno osobom w rodzinie udźwignąć trud opieki nad osobą chorą. To może być powodem rozpadu rodziny.
<b>MIŁOŚĆ</b>	<b>OBOJĘTNOŚĆ</b>

- bycie razem i rozmowę dotyczącą uczuć, emocji, przeżyć każdego członka rodziny,
- wspólną pracę wykonywaną w domu lub poza nim dla wspólnego dobra (np. zmywanie naczyń, sprzątanie domu, robienie zakupów, gotowanie, pieczenie),
- rekreacja – wspólny wypoczynek (wspólny spacer, wycieczka, gry i zabawy stolikowe),
- wspólne spędzanie wakacji. W opiece nad chorym członkiem

rodziny mogą pomóc wolontariusze.

Niezbędnym warunkiem zdrowia jest miłość w rodzinie. Wzmacnia ona poczucie własnej wartości, daje poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i szczęścia. Właściwe wychowanie personalne zapewnia najlepszą promocję zdrowia. Czyny negatywnie wpływające na zdrowie należy ganić i przedstawiać ich konsekwencje, jednocześnie akceptując i chwaliąc wszelkie zachowania prozdrowotne występujące w rodzinie.

Marianna Kłyk jest konsultantem w Pracowni Wychowania, Kształcenia Ogólnego i Zawodowego w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Urszula Smok jest nauczycielem doradcą metodycznym wychowania do życia w rodzinie oraz pedagogiki specjalnej w Zespole Szkół Specjalnych w Piekarach Śląskich.

Ilona Brzozko jest nauczycielem w Zespole Szkół Specjalnych w Piekarach Śląskich.



## Warto przeczytać

### Justyna Podlewska: *Interwencja prawna w sytuacji podejrzenia przemocy wobec dziecka z niepełnosprawnością i chorego przewlekłe*¹

#### 1. Wprowadzenie

Dziecko z niepełnosprawnością lub chore przewlekłe ma prawo do bezpiecznego i szczęśliwego dzieciństwa, a rolą dorosłych – głównie rodziców – ale także organów państwa jest zapewnienie mu ochrony i optymalnych warunków do rozwoju. We wstępie do Deklaracji Praw Dziecka (1959) – drugiego w historii dokumentu międzynarodowego ustanawiającego prawa dziecka – stwierdzono, że dziecko z powodu niedojrzałości fizycznej i umysłowej wymaga szczególnej opieki i troski oraz odpowiedniej ochrony prawnej zarówno przed urodzeniem, jak i po urodzeniu, co w Polsce regulują również przepisy Kodeksu postępowania karnego² i innych ustaw.

Zgodnie z art. 19 *Konwencji o prawach dziecka*³ każde dziecko ma prawo do wychowywania się w środowisku wolnym od przemocy. Konwencja zobowiązuje strony do podejmowania właściwych kroków w dziedzinie ustawodawczej, administracyjnej, społecznej oraz wychowawczej w celu ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej, psychicznej, krzywdą lub zaniedbaniem, złym traktowaniem lub wyzyskiem, w tym wykorzystywaniem w celach seksualnych.

W *Konwencji* istotną uwagę zwrócono na potrzeby dzieci z niepełnosprawnością, podkreślając w art. 23 prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski i dostępnych środków pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom oraz osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi. Wskazano, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa⁴.

*Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r. i ratyfikowana przez Polskę w 2012 r. zawiera najpełniejszą definicję niepełnosprawności, wskazując, że do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, psychiczną, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może – w połączeniu z różnymi barierami – utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami⁵. W tym rozumieniu w niniejszym opracowaniu jest używane pojęcie dziecka z niepełnosprawnością, ponadto do tekstu zostało włączone pojęcie dziecka przewlekłe chorego, gdyż dziecko to z powodu swojej choroby napotyka na bariery, które utrudniają mu pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami.

Dzieci z niepełnosprawnością są szczególną kategorią osób doświadczających przemocy w rodzinie. Dziecko niepełnosprawne, będąc osobą niepełnoletnią, nie może skutecznie samodzielnie realizować wszystkich przysługujących mu praw oraz pozostaje ze względu na niepełnosprawność w zależności od osób dorosłych (rodziców, opiekunów), w tym potencjalnego sprawcy przemocy.

#### Populacja dzieci niepełnosprawnych w Polsce

W Polsce w 2014 r. żyło 390,5 tys. osób w wieku 0 – 19 lat niepełnosprawnych biologicznie (dla porównania: w 2009 r. – 460 tys.), co stanowiło 4,97% ogółu populacji w tym wieku. U blisko 30% dzieci z niepełnosprawnością biologiczną występowały poważne ograniczenia w wykonywaniu różnych czynności. Największy odsetek osób z niepełnosprawnością biologiczną odnotowano w grupie dzieci w wieku 10 – 14 lat (6,9%). W 2014 r. 239 tys. osób w wieku 0 – 19 lat posiadało prawne orzeczenie o niepełnosprawności (spadek o 16 tys. w porównaniu z 2009 r.)⁶.

Niepełnosprawność oraz przewlekłe pozostawanie w złym stanie zdrowia są bezspornie czynnikami ryzyka krzywdzenia dziecka. Oznacza to, że dzieci z niepełnosprawnością lub przewlekłe chore o wiele częściej spotykają się z przemocą niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Dużo większa jest także tzw. ciemna liczba krzywdzenia ze względu na trudności w ujawnianiu i wykrywaniu krzywdzenia dzieci z niepełnosprawnością, a także z powodu problemów z dostępem do form interwencji, pomocy czy wymiaru sprawiedliwości.

Wyniki badań prowadzonych wśród osób z niepełnosprawnością wskazują, że diagnoza niepełnosprawności intelektualnej zwiększa ryzyko doświadczenia krzywdzenia od 3 do 7 razy w porównaniu z populacją ogólną. Osoby z niepełnosprawnością są częściej ofiarami kradzieży, ale przede wszystkim znacznie częściej niż osoby pełnosprawne doświadczają różnych form przemocy. Szczególnie niepokojące są wskaźniki przemocy seksualnej oraz to, że przestępstwa tego typu są popełniane wielokrotnie w grupach znajdujących się w różnych przedziałach wiekowych i w różnych środowiskach oraz w większości przypadków nie są zgłaszane. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną 4,6 raza częściej niż ich sprawni rówieśnicy doświadczają przemocy seksualnej. Krzywdzenie tej grupy przybiera też formę zaniedbywania oraz przemocy fizycznej i emocjonalnej⁷ [...]

¹ Źródło: <https://www.ore.edu.pl/2020/02/interwencja-prawna-w-sytuacji-podejrzenia-przemocy-wobec-dziecka-z-niepelnosprawnoscia-i-chorego-przewlek-le/> [dostęp: 5.03.2020 r.]

² Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks postępowania karnego*, tj. Dz.U. 2018, poz. 1987.

³ *Konwencja o prawach dziecka*, Dz.U.1991 nr 120, poz. 526.

⁴ Tamże.

⁵ *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, Dz.U. 2012, poz. 1169.

⁶ *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, (2017), Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę: „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/07/fdds-dzsl2017-calosc.pdf>

⁷ Pińkowska E., Fornalik I. (2018): *Przesłuchiwanie świadków z niepełnosprawnością intelektualną W: Przesłuchiwanie małoletniego świadka w postępowaniu karnym. Poradnik dla profesjonalistów*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, [https://www.edukacja.fdds.pl/7d5e4e9f-6d07-442f-9217-3a93f3d00be1/Extras/Przesluchanie_maloletniego_swiadka-www.pdf](https://www.edukacja.fdds.pl/7d5e4e9f-6d07-442f-9217-3a93f3d00be1/Extras/Przesluchanie_maloletniego_swiadka-www.pdf)