



METODYK XX

KLUCZBORK, grudzień 2022



POWIATOWY OŚRODEK DOSKONALENIA

NAUCZYCIELI W KLUCZBORKU

PLACÓWKA AKREDYTOWANA

46-200 KLUCZBORK ul. Mickiewicza 10 tel./fax 77 418-72-49

www.podnkluczbork.pl e-mail: podn.kluczbork@wp.pl; podn@powiatkluczborski.pl

METODYK XX

Materiały dydaktyczne i informacyjne

Redakcja: Małgorzata Szeląg

Skład: Anna Dzierżan

Korekta: Małgorzata Szeląg

Wydawca: Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku

Nakład: 300 egzemplarzy

Spis treści

WSTĘP	4
I. WOKÓŁ OŚWIATY	5
HARRY DUDA, SKARB OJCZYTEJ MOWY... ..	6
ANNA DZIERŻAN, O KSZTAŁCENIU SPECJALNYM – WYWIAD Z DYREKTORKĄ SPECJALNEGO OŚRODKA SZKOLNO-WYCHOWAWCZEGO W KLUCZBORKU EWĄ PORĘBĄ.....	13
ANNA DZIERŻAN, JAK SZKOŁA WYCHOWUJE?	19
II. BIBLIOTEKA METODYKA	22
DAGMARA KAWOŃ-NOGA, INKLUZJA W EDUKACJI – TEORIA I RZECZYWISTOŚĆ	23
III. SZTUKA WSPÓŁCZESNA W SZKOLE	32
AGNIESZKA DELA-KROPIOWSKA, ZROZUMIEĆ. POD TYM SAMYM NIEBEM	33
IV. MOIM ZDANIEM	37
BARTŁOMIEJ KOZERA, RECEPTA NA MĄDROŚĆ	38
BARTŁOMIEJ KOZERA, PRACA	40
BARTŁOMIEJ KOZERA, NIEBO - PIEKŁO	42
V. POLECAM... ..	44
MAŁGORZATA SZELĄG, O KULTURZE RYWALIZACJI I WSPÓŁPRACY W SZKOLE.....	45
VI. UCZYĆ I WYCHOWYWAĆ SKUTECZNIEJ	47
BOGNA BIAŁECKA, KLUCZE DO MOTYWACJI	48
BOGNA BIAŁECKA, JAK ZMUSIĆ SIĘ DO NAUKI?	53
ELŻBIETA LISAK-DUDA, DZIADEK EDUKACYJNY.....	56
HALINA MARAS-PAWLISZYN, EFEKTY KSZTAŁCENIA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ Z ZAKRESU EDUKACJI ZDROWOTNEJ NA RÓŻNYCH ETAPACH SZKOLNEGO PROCESU KSZTAŁCENIA	58
VII. EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA.....	68
SABINA PANASZEK, WSPOMAGANIE ROZWOJU SENSORYCZNO-MOTORYCZNEGO DZIECKA W PRZEDSZKOLU I SZKOLE.....	69
GRAŻYNA TETELMAJER, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – CZY JESTEŚMY NA NIĄ NAPRAWDĘ GOTOWI?	76
VIII. STĄD JEST	80
PIOTR ŻARCZYŃSKI, POETA Z KLUCZBORKA	81
IX. WARTO ZOBACZYĆ	86
ŁUKASZ TUREK, JUBILEUSZ 50-LECIA W SPECJALNYM OŚRODKU SZKOLNO-WYCHOWAWCZYM W KLUCZBORKU – FOTOREPORTAŻ PLENEROWY	87

Wstęp

Szanowni Państwo,
to już XX. – jubileuszowy numer kwartalnika „Metodyk”, wydawanego od 2006 roku przez Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku.

Zgodnie z koncepcją pisma przedstawioną w XV-tym numerze, udaje nam się kontynuować stałe działy, w których podejmujemy ważne tematy edukacyjne, opisujemy różne działania oświatowe, prezentujemy sylwetki dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz twórców regionu.

Dziękujemy wszystkim Autorom, szczególnie stale obecnym na kartach każdego numeru, za wolontariacką postawę i dzielenie się tekstami, ważnymi nie tylko w kontekście doskonalenia lokalnej oświaty.

Zapraszamy do lektury.

Anna Dzierżan
dyrektor PODN
z zespołem współpracowników

I. Wokół oświaty

Harry Duda

Skarb ojczystej mowy...

Diagnoza z lotu ptaka

Obserwacja dzisiejszego życia społecznego, a także prywatno-towarzyskiego, skłania do wniosku, że znaczna liczba naszych współobywateli nie uważa, aby było ważne, **jak** się mówi. Umiejętność dobrego, poprawnego posługiwania się ojczystą mową jest bowiem — i niestety — coraz rzadsza. Obraz tego stanu rzeczy — zdaniem piszącego te słowa — jest niemal tragiczny. Być może ktoś, gdzieś, prowadzi naukowe badania nad tym problemem, a ich wyniki opracowuje w ciszy naukowego gabinetu, jednak publicznie o tym jakoś nie słychać, więc niewykluczone, że to tylko moje naiwne przypuszczenie.

Nie trzeba jednak naukowych badań, by np. stwierdzać, że język osób występujących publicznie — zwłaszcza audiowizualnie (w tym, niestety, także zawodowych prezenterów w środkach przekazu) — pozostawia nadmiernie wiele do życzenia.

Do czego służy język — pytanie pozornie banalne

Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie jest oczywista i znana każdemu: służy do porozumiewania się ludzi. Gdy jednak zaczniemy drążyć temat i zapytamy, co to znaczy „porozumiewanie się”, już się pojawi pewien problem. Co prawda istnieją słowniki dokładnie precyzujące znaczenie słów, lecz mało kto i rzadko kiedy do nich sięga.

A ponadto te słownikowe definicje (mimo przytaczania wielu przykładów użycia) pozostają na wysokim stopniu uogólnienia — np. tu: *porozumiewać się* = „skomunikować się z kim, zwykle za pomocą słów, zakomunikować coś”. Łatwo dostrzec, że takie słownikowe wytłumaczenie słowa jest zrazem w jakimś stopniu tautologiczne (potocznie: „masło maślane”), ponieważ pojęcia *komunikować się* i *porozumiewać się* są przecież bliskoznaczne. Ale nie jest tak do końca, albowiem można się z kimś *komunikować* z dobrym skutkiem (czyli **porozumieć się**, uzyskać **trafne** wzajemne zrozumienie komunikatu słownego, **zgodne z intencją** nadawcy komunikatu) albo też — mimo *komunikowania się* — nie osiągnąć dobrego skutku (czyli **np. w ogóle nie porozumieć się** z odbiorcą komunikatu lub nawet osiągnąć efekt odwrotny, to znaczy, że odbiorca **zrozumie komunikat opacznie, niezgodnie z intencją nadawcy**). W ujęciu logiki możemy więc

powiedzieć, że każde porozumiewanie się jest rodzajem komunikacji, ale nie każda komunikacja prowadzi do „porozumienia się” (w znaczeniu osiągnięcia porozumienia między nadawcą i odbiorcą komunikatu).

W ślad za tym pojawia się pytanie, **od czego zatem zależy** uzyskanie „harmonii semantycznej”, równowagi znaczeniowej tego komunikatu zrodzonego w umyśle nadawcy i przez język odtworzonego w umyśle odbiorcy. Odpowiedź jest prosta: zależy od jakości tego komunikatu.

A że mówimy tu o komunikatach językowych ujętych w mowie żywej, musimy mieć na względzie **jakość mowy żywej**, czyli języka mówionego.

Co się składa na jakość mowy żywej

Możemy tu wyróżnić następujące składniki jakości mowy („warunki dobrej jakości”):

- jakość gramatyczno-składniowa;
- jakość semantyczna, a w tym zasób słów, używanie słów zgodnie z ich rzeczywistymi znaczeniami (wady: niczym nieuzasadnione zapożyczenia obcojęzyczne — jako makaronizmy — i żargonowe, błędy ekwiwokacji — odmienne rozumienie pewnych słów przed nadawcą i przez odbiorcę komunikatu słownego);
- styl wypowiedzi (np. naturalny, sztuczny, napuszony, urzędniczy, prymitywny, prostacki — jest ich b. wiele);
- jakość fonetyczna, a w tym: artykulacja, ewent. wady wymowy (wrodzone lub/i nabyte), akcentuacja, intonacja, tempo mowy, w tym — przestankowanie;
- „śmieci dźwiękowe” („przerywniki” w postaci dźwięków nie należących do mowy), tembr — czyli „barwa” głosu.

Z powyżej wymienionych składników-warunków **tylko dwa nie zależą** od mówiącego; są to: **wrodzone wady wymowy** (lub chociaż nabyte, to poważne, jak np. nabyte jąkanie się — trudne do usunięcia bez specjalistycznej pomocy) oraz **barwa głosu**. Pozostałe zależą od mówiącego, a ujmując to inaczej, można powiedzieć, że pozostałe warunki dobrej jakości mowy **mogą zostać uzyskane** (lub być korygowane, jeśli się je narusza) **w drodze edukacji** (czyli nauczania — uczenia się i wychowywania).

Rzut oka w przeszłość

Miałem zaszczyt znać osobiście może dziesięć osób (pań i panów) — Powstańców warszawskich — i znacznie więcej osób po prostu z ich, powstańców, pokolenia. Przez lata mogłem powstańców także widywać i słuchać z ekranów TV lub radioodbiorników. I jeśli idzie o moje osobiste doświadczenie — nigdy nie stwierdziłem u tych osób mowy niechlujnej, mało komunikatywnej, obciążonej takimi czy innymi uchybieniami jakości; zawsze była to mowa praktycznie nienaganna, co budziło i budzi mój podziw (jakkolwiek dzisiaj tych niezmiernie zacnych osób jest już skrajnie niewiele).

A ten mój podziw zawsze adresowałem nie tylko do mówiących, lecz także do ich **dawnej szkoły, czyli nauczycieli**, a także rodziców. Ktoś bowiem kiedyś **skutecznie czuwał** nad tym, by ta ich mowa była dobra i skuteczna w porozumiewaniu się, a zarazem dowodziła szacunku dla tradycji oraz wartości tego patriotycznego spoiwa, łączącego etnicznych Polaków oraz innych obywateli polskich w społeczeństwo (rozumiane synchronicznie — jako aktualny zbiór ludzi na danym terytorium państwowym), zaś w ujęciu historycznym (diachronicznym) — w naród.

Muszę tu jeszcze coś dodać, choć mam świadomość, że starcy (a ja do nich należę) „od zawsze” mawiali: „za moich czasów to...” (często z wytykiem pod adresem młodych). Mianowicie — i jest to po prostu prawda — „za moich czasów” na jakość mowy uczniów zwracali w szkole uwagę **wszyscy nauczyciele** (tak, tak, nawet fizycy, matematycy, biologowie, wuefiści...), więc nie tylko nauczyciele j. polskiego.

Tymczasem — przykład skrajny, ale za to jakże wymowny — parę lat temu byłem świadkiem, jak pewna pani polonistka przyprowadziła na **konkurs recytatorski** pięcioro uczniów, wśród których dwie dziewczynki... seplenіły. Sytuacja właściwie wymykająca się możliwości sensownej interpretacji. Nie wiem, czy uwierzyłbym, gdyby mi to opowiadano...

Inne przykłady

Dzisiaj — nierzadko — pojawia się w TV jakiś VIP lub pani VIP (bywa, że z wysokimi tytułami naukowymi) lub nawet dziennikarz i jawi się nam jako dukająco/a, zacinająco/a... Ktoś taki nadto pobrzękuje, wydobywa z siebie krótkie lub czasem długie: yyy, aaaa, eeee, jakieś pomruki, doświsty, pomlaski i trudny do zaprezentowania (nazwania lub przytoczenia) wachlarz dźwięków towarzyszących, a najzupełniej zbędnych.

W ustach osób, które występują publicznie niejednokrotnie słowa zmieniają swe pierwotne znaczenia, co zwykle wynika z niedouctwa. Pojawiają się najzupełniej koślawe konstrukcje składniowe, przedziwne odmiany wyrazów, wyraziste błędy różnego rodzaju, niekiedy kabaretowo pocieszne — typu „Z próżnego nawet **Sameleon** nie należy” (słyszałem na własne uszy).

Przykład niejako „sztandarowy”: przymiotniki „trafny” i „trafiony”. Oto jakiś Kowalski usłyszał w TV, że ktoś użył sformułowania „pogląd **nietrafiony**”. Natychmiast pomyślał, że skoro on sam dotąd mówił „pogląd **nietrafny**”, a ktoś ważny w TV mówi „nietrafiony”, to znaczy, że on, Kowalski, mówił dotąd źle i odtąd już będzie mówił dobrze, czyli „nietrafiony”. I to się z kolei staje groźne, ponieważ się upowszechnia jak pożar stepu, będąc silnie zaraźliwe. „Poprawiają się” więc wszyscy dokoła i niebawem (jest tak!) jak Polska długa, szeroka i głęboka, od VIP-ów począwszy, na szaraczkach skończywszy, wszyscy mówią zamiast „nietrafny” — „**nietrafiony**”. Słowo to — „trafić, trafiony” — ma co prawda prawo obywatelstwa językowego w najmniej kilkunastu kontekstach znaczeniowych (patrz słowniki) i w złożeniach z innymi słowami, jak np. *trafił w sedno* lub *nie trafił w sedno*, jednak w obecnym rozdziale (oddzieleniu) semantycznym przymiotnik „nietrafny” odnosi się do innego zestawu znaczeń niż „nietrafiony”. Np. ‘okręt’ może zostać ‘trafiony’ (pociskiem) i ‘zatopiony’ (podobnie jak w grze w okręty), ale nie może być „trafny”; ‘pogląd’ zaś może być „trafny” lub „nietrafny” (jak nietrafne użycie słowa), lecz nie może być „nietrafiony”.

Niejedna, niestety, prezenterka (i prezenter) TV z uporem maniaka słowo 5- lub 6-sylabowe (lecz także wiele innych słów o dowolnej liczbie sylab) akcentuje absurdalnie dla polszczyzny na sylabie... pierwszej: **Uniwersytet**, **Uniwersytetu**, podczas gdy naturalny akcent winien być na sylabie przedostatniej (akcent paroksytoniczny), a w przypadku słowa o identyfikowanym w świadomości pochodzeniu obcym — na trzeciej od końca sylabie (akcent preparoksytoniczny), czyli tu: uni**WER**sytet.

Szerzą się powszechnie (a zarazem w znaczeniach niemal dowolnych) „odzywki” (także osób dorosłych!) typu „spoko”, „masakra”, „super” (gdy słyszę i mogę przedrzeźniać — bo nie zawsze mogę — przedrzeźniam, mówiąc: „super-ober-duper-kuper”), „mega” itp., itd. Prawo obywatelstwa zyskuje słowo „zajebisty/zajebista”, które choć ma być wyrażeniem swoistego „**zachwytu**”, pochodzi jednak z wulgarnego rosyjskiego słowa oznaczającego akt pćciowy.

A przynajmniej to słowo w dobie Putinowego koszmaru zgotowanego Ukrainie i światu należałoby z polszczyzny wyrzucić.

Jednocześnie polszczyzna ustawicznie zachwaszczana jest „wrzutkami” z innych języków, głównie angielskiego (bez składu i ładu, trzeba czy nie), tworzone są słowa hybrydowe z dowolnych części składowych polskich i angielskich.

Pojawiają się nowe skróty, których znaczenia nikt nie uważa za stosowne wyjaśniać; żongluje się wąsko specjalistycznym słownictwem internetowo-informatycznym; ekonomiści, bywa, mówią pozornie po polsku, lecz równie dobrze mogliby mówić po chińsku.

Lektorzy, a nawet — o zgrozo! — aktorzy i aktorki mówią niedbale (ba! nawet im się zdarzają lekkie seplenienia), połykają końcówki wyrazów (wymawiają je ze znacznie mniejszym natężeniem głosu), przez co ich mowa staje się ułomna dla rozumienia, bo język polski jest językiem fleksyjnym (wyrazy się odmieniają), przeto brzmienie ich końcówek bezpośrednio wpływa na rozumienie struktur składniowych, które są nosicielami sensu zdań i ich zbiorów zwanych wypowiedziami.

Prezenterzy TV niekiedy mówią „z szybkością karabinu maszynowego”, pogrążeni w swoistym obłądzie ekranowego pośpiechu. Czasami trudno zrozumieć, co mówią. Taka szybkość sprawia też, że treści się ze sobą zlewają (np. te ważne z błahymi, głupie z tragicznymi itd.) — nie ma bowiem czasu na głosowy odpowiednik przecinka, średnika, myślnika czy kropki, więc pojawiają się również niezamierzone dezinformacje.

W Polsce — jakby na wzór filmowych amerykańskich „powiedzonek” (skostniałych szablonów językowych) typu: „nic ci nie jest?” (gdy ktoś przed chwilą spadł z 8. piętra) albo „skopiemy im tyłki” zamiast ‘damy im radę, pokonamy ich’ (co nazwałem, proszę mi po raz drugi wybaczyć delikatny wulgaryzm, **standardową filmową amerykańską „skopodupią”**) — również mamy standardowe szablony językowe. Szczególnie w wypowiedziach osób z tzw. sfer wyższych często rozbrzmiewa deklaracja: „**cieszę się**”. Człłek z tego powodu nabiera przekonania, że skoro tylu ważnych nad nami się stale „cieszy”, a on, człęczyna, się nie cieszy, to najwyraźniej coś tu z nim nie gra... Proszę wybaczyć ironię, ale przecie można powiedzieć: *jestem rad; odczuwam satysfakcję; jestem wdzięczny za...; uradowało mnie, że...; jest dla mnie jakże ważne i znaczące, że...; napawa radością, że...; napawa ufnością, że...* —

i zapewne wyrazić swój stan ducha (równoważny „cieszeniu się”) jeszcze na wiele innych sposobów, a nie zawsze szablonem: **CIESZĘ SIĘ**, w dodatku powtarzanym niekiedy wiele razy podczas jednej wypowiedzi.

Jeszcze kilkanaście lat temu mieliśmy całą „plejadę” znakomitych pieśniarek i pieśniarzy, kiedy to rozumiało się każde słowo z ich śpiewu (wśród nich np. **Hannę Banaszak**). Gdzie się oni podziali? Gdzie są (poza archiwami) ich pieśni i piosenki, będące godnym naśladowania mistrzostwem wykonawczej dykcji? Dzisiaj nawet olśniewająco piękne głosy nie niosą do uszu słuchacza żadnej treści, bo i one równie dobrze mogłyby się posługiwać językiem chińskim, fińskim, węgierskim czy dowolnie innym.

Mnożenie przykładów i ich omawianie stałoby się kłopotliwe zarówno dla przesłania artykułu, jak i jego objętości, toteż na powyższym poprzestanę.

Podsumowanie i wnioski

Dla autora tego artykułu jest pewne, że istnieje także **prawo złego języka** — podobnie jak **prawo złego pieniądza** sformułowane przez genialnego **Kopernika**. To znaczy, że dobry język jest wypierany przez gorszy, zły język.

Jak twierdzą znawcy (ja do nich nie należę) przodują w tym języki anglosaskie, szczególnie amerykański („american english”).

Człowiek jest bowiem istotą leniwą, co ma strony dobre (wynalazczość), ale i złe. Aby wypowiedzieć prawidłowo („scenicznie”), normatywnie, słowo „trzeba” („t” przedniojęzykowo zębowe + szczelinowe „sz”) należy się językiem artykulacyjnie troszeczkę „postarać”. Znacznie łatwiej artykulacyjnie wypowiedzieć to słowo jako „czeba” (zwarto-dziąsłowe „cz” + b. łatwa do artykulacji samogłoska „e” + łatwe zwarte wargowe „b” gładko kończone na łatwiutkim „a”). I w potocznej wymowie większość mówi „czeba”, ewentualnie „czszeba”, nie „tszeba”. Tak więc lenistwo wiedzie do niedbałości, a niedbałość w efekcie utrudnia rozumienie, a gdy nikt od nikogo nie wymaga DBAŁOŚCI, niedbałość się utrwała.

Nieraz patrzę, słucham i myślę — o ileż by ten VIP, pan profesor, aktor, prezenter, uczeń, sprzedawca (a bywa, o zgrozo, nauczyciel) zyskał, gdyby się celnie i płynnie posługiwał polszczyzną... Bełkotliwy wykładowca uniwersytecki, niekiedy „podnosowy” szeptacz ważnych treści, nigdy wykładowcą być nie powinien (może wszak uprawiać naukę w ciszy gabinetu, bibliotek i na kartach publikacji), ponieważ studentom czy uczniom szkodzi, zamiast im świadczyć dobro wiedzy, za co bierze pieniądze.

Poruszony przeze mnie temat jest, oczywiście, tematem-rzeką. Zapewne trzeba by do niego napisać serię artykułów. Dodam tyle, że to, o czym napisałem, winno być (chyba w lwiej części) wiadome każdemu poloniście. A dbałość o język ojczysty winna być obowiązkiem nauczyciela **każdego przedmiotu**.

I problem ostatni

Na kogo ta sytuacja z językiem polskim w społeczeństwie rzuca cień? Przede wszystkim rzuca cień, niestety, na szkołę, a jeszcze wcześniej (i po części) na przedszkola. Skoro już panie przedszkolanki (z całym dla ich zadań i dla nich szacunkiem) **muszą mieć stopień magistra** (do czego zresztą nigdy nie byłem przekonany), myślę, że od nich należałoby niejako „na wstępie” ściśle wymagać dbałości o rodzący się przecież i umacniający język małych dzieci. Nawet jeśli one wynoszą złe nawyki mowy z domu i środowiska, przedszkole jest szansą ich niwelowania. Trzeba tylko WIEDZIEĆ i CHCIEĆ. Przedszkola stwarzają aż nadto okazji, także podczas zabaw, aby zwracać uwagę na język dzieci.

Ten cień, przechodząc (siłą rzeczy) na szkołę (od podstawówki począwszy, a na maturze skończywszy), roztacza się także na nadzór pedagogiczny i instytucje doskonalenia nauczycieli (zwane dziś nieco osobliwie „wspierającymi” edukację).

W tego cienia objęciach znajdują się też uczeni-językoznawcy, ponieważ są autorytetami, **a milczą**, choć mogliby mieć wpływ. Nie niepokoją decydentów różnej maści, nie protestują, nie proponują rozwiązań. A przecież można by stworzyć np. jakieś kursy doskonalące chociaż dla prezenterów TV czy dla innych instytucji, których przedstawiciele zabierają głos publicznie.

Jednak cień ten sięga jeszcze dalej i wyżej. Istnieje wszak USTAWA o języku polskim... Mam wrażenie, że nie przestrzega jej i nie egzekwuje NIKT, NIGDZIE i NIGDY, czego w kontekście życia publicznego można by dowodzić na niezliczonych przykładach języka pisanego i mówionego. A prawo — ustanowione, lecz nieprzestrzegane — demoralizuje.

Co pod roz wagę Państwa Czytelników pozostawia

Harry Duda

5.11.2022 r.

Anna Dzierżan

O kształceniu specjalnym – wywiad z dyrektorką Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kluczborku Ewą Porębą



A.D. W tym roku Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy obchodzi piękny Jubileusz 50-lecia. Czy może Pani krótko scharakteryzować jego rozwój w perspektywie półwiecza?

Jubileusz 50-lecia to niezwykle wydarzenie dla nas wszystkich. Za nami



pół wieku tak bardzo potrzebnych, znaczących, rozwojowych i zaangażowanych działań na rzecz dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami. W roku szkolnym 1972/1973 w miejscu dzisiejszego Ośrodka powstaje Państwowy Zakład Wychowawczy, w którym swoje funkcjonowanie rozpoczyna pierwsze 5 oddziałów klasowych. W nowej szkole uczy się wówczas 102 uczniów, w internacie mieszka 27 wychowanków. Funkcję dyrektora zakładu obejmuje mgr Tadeusz Pawlikowski, który z ogromnym zaangażowaniem wdraża potrzebne rozwiązania. Wspominając wydarzenia z 50-letniej, bardzo bogatej historii SOSW należy koniecznie podkreślić i zaakcentować zasługi wszystkich moich poprzedników – Dyrektorów, dzięki którym placówka tak bardzo się rozwinęła. Bez nich nie byłoby nas dzisiaj.

Dzisiejszy Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Marii Konopnickiej w Kluczborku to placówka o złożonej strukturze organizacyjnej, w której skład wchodzi: przedszkole, zespół szkół czyli-szkoła podstawowa, branżowa szkoła I stopnia i szkoła przysposabiająca do pracy, a także grupy wychowawcze. W naszej placówce prowadzone jest wczesne wspomaganie rozwoju dziecka oraz zespoły rewalidacyjno-wychowawcze dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Jesteśmy ponadto ośrodkiem egzaminacyjnym w zawodzie dla uczniów zdających egzamin potwierdzający

kwalifikacje w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej. Jak widać, okres minionego półwiecza, to czas bardzo intensywnego rozwoju SOSW. Warto tutaj na wstępie uszczegółowić czytającemu, że nasz ośrodek to placówka edukacyjno-terapeutyczna dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, głębokim, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, autyzmem w tym z zespołem Aspergera od momentu wykrycia do 24 roku życia, a w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim do 25 roku życia.

Rozwój Ośrodka przez te wszystkie lata, to między innymi wzmożony, tak ważny rozwój kompetencji kadry pedagogicznej. W odpowiedzi na niezwykle zróżnicowane potrzeby i możliwości przychodzących do nas dzieci, uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenia o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych i opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, konieczne było poszerzenie i rozbudowanie wachlarza stosowanych sposobów i form specjalistycznego wspierania ich rozwoju. Nasi nauczyciele na przestrzeni ostatnich lat z ogromnym zaangażowaniem zdobywali kolejne potrzebne kwalifikacje m.in. z zakresu: integracji sensorycznej, autyzmu, tyflopedagogiki, surdopedagogiki, muzykoterapii, kynoterapii czy terapii EEG Biofeedback. Dzięki temu stale rozwijamy zestaw i zasięg działań specjalistycznych nakierowanych na poprawę codziennego funkcjonowania powierzonych naszej opiece dzieci. Rodzice naszych uczniów cieszą się z szerokiego zestawu zajęć specjalistycznych oferowanych ich dzieciom, dostrzegają dobre efekty płynące np. z terapii EEG Biofeedback czy integracji sensorycznej i często żałują, że ich dziecko wcześniej nie trafiło do naszego Ośrodka, by móc korzystać z dostępnych zajęć, których nie było niestety w poprzednich placówkach.

A.D. Ilu uczniów liczy szkoła, a ilu nauczycieli?

Obecnie w naszym Ośrodku mamy łącznie 123 uczniów, uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych i dzieci przedszkolnych. Zatrudniamy 74 nauczycieli, w tym 4 w niepełnym wymiarze.

A.D. Z jaką niepełnosprawnością przeważają uczniowie w placówce?

Największa grupa uczniów to uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. W ostatnich latach obserwujemy wzrost liczby uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

A.D. Od ilu lat pełni Pani funkcję dyrektora?

Funkcję dyrektora SOSW pełnię już 11 rok. Wcześniej przez 11 lat byłam tutaj kierownikiem internatu.

A.D. Jakie są najważniejsze elementy realizowanej przez Panią koncepcji pracy?

Kluczowym elementem mojej koncepcji pracy jest przemyślane, celowe, systematyczne poszerzanie i doskonalenie oferty działań specjalistycznych wspomagających funkcjonowanie i rozwój naszych dzieci, uczniów o bardzo zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i możliwościach psychofizycznych, tak by optymalnie przygotować ich do jak najlepszego funkcjonowania w przyszłości. Do tego, jak już wcześniej wspomniałam, potrzebna jest wykwalifikowana, zaangażowana kadra pedagogiczna oraz odpowiednie warunki i wyposażenie. Stawiam na rozbudowywanie systemu szkoleń i różnorodnych, szerokich działań rozwojowych w tym obszarze oraz stałe doposażanie Ośrodka, w tak bardzo potrzebne pomoce specjalistyczne. Udało nam się w ostatnim okresie wyposażyć salę do terapii integracji sensorycznej m.in. w dywan edukacyjny, podwiesie, bocianie gniazdo, hamak, deskę równoważnię, pachołki treningowe, trampolinę i wiele innych cennych pomocy. Dzięki temu znacząco zwiększamy szanse na dobre rezultaty naszych specjalistycznych oddziaływań. Pomagamy naszym uczniom efektywnie usprawniać funkcjonowanie emocjonalne, dość często mocno zaburzone czy koncentrację uwagi, tak potrzebną przecież w procesie uczenia się. Stopniowej poprawie ulegają również sprawności motoryki dużej i małej oraz wiele innych obszarów. W dużym stopniu doposażyliśmy także salę terapii EEG Biofeedback. Robimy to wszystko po to, by optymalizować proces usprawniania zaburzonych funkcji i pomagać naszym wychowankom jak najlepiej funkcjonować w dzisiejszym, niełatwym świecie, by mogli efektywnie nabywać

nowe umiejętności i zdobywać przydatną wiedzę. Planuję także znacząco poszerzać i rozwijać zakresy współpracy specjalistów z rodzicami dzieci przedszkolnych, uczniów w obszarze udzielania efektywnego wsparcia, m.in. organizacji różnorodnych spotkań instruktażowych odnośnie pracy z dzieckiem w domu jako tak ważnej kontynuacji oddziaływań w ramach zajęć w ośrodku.

A.D. Pani największy sukces...

Moje sukcesy to sukcesy wychowanków i osiągnięcia oraz zdobycze całej społeczności Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kluczborku. Sukces to każde, nawet najmniejsze codzienne dokonania, postępy dziecka podczas zajęć na miarę jego możliwości, nowe wypowiedziane słowo, pokonana trudność, kolejny ważny krok... To zwycięstwa uczniów na turniejach, zawodach i olimpiadach, to radość i satysfakcja z owoców podjętego wysiłku. Staramy się wspólnie zawsze z nich cieszyć, celebруем je, nagłaśniamy. Pomagamy naszym wychowankom uwierzyć we własne możliwości, uczymy sprawczości, pokazujemy, jak wiele mogą. Oni naprawdę bardzo tego potrzebują. A często przychodzą do nas niestety z poczuciem i przeświadczeniem, że są gorsi od innych, że wolniej się uczą, z utrwalonym poczuciem niskiej wartości, ze sporym bagażem różnych porażek, które długo w nich tkwią i nie pozwolą ruszyć do przodu.

A.D. W 2021 roku Najwyższa Izba Kontroli opublikowała wyniki badań szkół specjalnych przeprowadzonych w latach 2017-2020, z których wynikało, że w 11 na 12 badanych szkół stwierdzono przynajmniej jedną nieprawidłowość dotyczącą: organizacji nauczania, warunków lokalowych, wyposażenia sal lekcyjnych, bezpieczeństwa lub higieny. Który z tych elementów był najtrudniejszy w realizacji?

Organizację procesu nauczania regulują przepisy prawa oświatowego, więc postępujemy zawsze zgodnie z wytycznymi. Przepisy doprecyzowują m.in. liczbę uczniów w klasach (w zależności od rodzaju niepełnosprawności) i to zdecydowanie służy efektywności codziennej pracy i nauki, więc skrupulatnie tego przestrzegamy. Oczywiście respektujemy także obligatoryjny czas (60 minut) prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, które mają usprawniać zaburzone funkcje rozwojowe i intelektualne uczniów. Opracowanie planu zajęć w związku z tym wymagało od nas sporego wysiłku, ale udało się dopracować

wszystko w najdrobniejszych szczegółach. Wiele pracy kosztowało nas w ostatnich latach także dopracowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, tak by optymalnie odpowiadały na zdiagnozowane potrzeby dzieci i młodzieży. Dziś, jako wzorcowe służą celom szkoleniowym w całym naszym województwie i są prezentowane w innych placówkach jako przykłady warte wykorzystania. Jeżeli pyta mnie Pani o trudność, to z pewnością do tej pory był to dokuczliwy brak windy w budynku szkoły, co uniemożliwiało dzieciom i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami ruchowymi dotarcie na najwyższe piętra szkoły. Mamy jednak wielką nadzieję, że już wkrótce się to zmieni, gdyż jak już wszyscy wiedzą, w naszym Ośrodku rozpoczął się duży remont.

A.D. W przytoczonym wyżej raporcie podkreślono, że we wszystkich szkołach wspierano adaptację uczniów z niepełnosprawnościami do dorosłego życia. Jak realizuje się to zadanie w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym?

Podjęliśmy ogrom starań, by jak najlepiej przygotować naszych uczniów do samodzielnego życia i aktywizacji zawodowej adekwatnie do ich dobrze rozpoznanych możliwości, które są mocno zróżnicowane. Rzetelnie prowadzona wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania uczniów pozwala nam trafnie dobierać metody i formy codziennej pracy. Wieloaspektowe działania prowadzone są systematycznie, zarówno w obrębie każdego oddziału, jak i całego Ośrodka. Jesteśmy przekonani, że tylko cyklicznie realizowane zadania mają szansę przynieść oczekiwane rezultaty. Codzienne działania to wszelkie, wytrwale ćwiczone czynności samoobsługowe oraz wszystkie te, które pozwolą dzieciom i młodzieży na jak największą samodzielność. Kładziemy duży nacisk na integrację ze środowiskiem, współpracujemy z licznymi instytucjami. Przykładowo, uczniowie szkoły branżowej realizowali praktyki zawodowe w zawodzie pracownik pomocniczy obsługi hotelowej w Stobrowskim Centrum Seniora w Kluczborku, a wcześniej w jednym z kluczborskich hoteli. W tym roku regularnie jeżdżą do Ośrodka Turystyczno-Wypoczynkowego w Bąkowie, gdzie w sprzyjających warunkach rozwijają potrzebne umiejętności zawodowe. Współpracujemy z Zakładem Aktywności Zawodowej w Kluczborku w obszarze realizacji praktyk wspomaganych dla uczniów szkoły przysposabiającej do pracy. Praktyki wspomagane to

zaangażowana nauka różnych czynności i umiejętności na wybranych stanowiskach przy wsparciu nauczyciela jako trenera. Organizujemy ponadto wartościowe i atrakcyjne przedsięwzięcia w ramach różnorodnych programów rządowych i projektów takich jak m.in.: projekt „Opolskie szkolnictwo zawodowe dla rynku pracy” realizowany w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego, rządowy program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych „Aktywna tablica” – skierowany do uczniów SP, rządowy program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych „Aktywna tablica” na lata 2020-2024 dla uczniów szkół branżowych, program Laboratoria Przyszłości realizowanych przez MEiN czy kolejne edycje Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa. Opracowujemy i wdrażamy ciekawe innowacje pedagogiczne, które znacząco wzbogacają ośrodkową ofertę edukacyjną. Organizujemy mnóstwo różnorodnych wyjazdów i wycieczek oraz spotkań z ciekawymi ludźmi. Tych różnorodnych działań jest tak wiele, że nie sposób ich tutaj wszystkich wymienić.

AD. Czy ogólnopolska tendencja spadku liczby uczniów w szkołach specjalnych dotyczy również Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego?

W zasadzie w ostatnich latach liczba uczniów w naszym Ośrodku utrzymuje się na stałym poziomie.

Dziękuję za rozmowę i życzę dalszego, skutecznego działania na rzecz rozwoju placówki.

Anna Dzierżan

Jak szkoła wychowuje?

W październiku 2022 r. po raz osiemnasty Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku zorganizował forum edukacyjne, wpisując się w cykl *Jak szkoła wychowuje?* Co roku zmienia się temat spotkania, ale zawsze dotyczy troski o jakość i skuteczność edukacji. Tym razem podjęto temat *Uczyć i wychowywać skuteczniej*, a patronat nad tym wydarzeniem przyjęli Michał Siek – Opolski Kurator Oświaty, Mirosław Birecki – Starosta Kluczborski, Jarosław Kielar – Burmistrz Miasta Kluczborka.

Spotkanie rozpoczęła krótka debata uczniów z kluczborskich szkół ponadpodstawowych na temat: *Co mi pomaga, a co przeszkadza w nauce?* Uczniowie przedstawili wiele propozycji odnoszących się do pracy szkoły oraz zasadne argumenty potwierdzające wprowadzenie ciekawych przedsięwzięć. Należały do nich m.in. wycieczki przedmiotowe, uczenie się praktyczne w obszarze danego przedmiotu, a także udział w różnych projektach edukacyjnych.

Akademickie spojrzenie na proces uczenia się przedstawiła Ewa Plura w wykładzie na temat *Neurobiologiczne uwarunkowania uczenia się*, w którym opisała nabywanie wiedzy w odniesieniu do przetwarzania informacji w aspekcie uwarunkowań neurobiologicznych. Nawiązała do psychologii, lingwistyki, biologii, medycyny, a także filozofii.

Z kolei psycholożka, prezeska Fundacji Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, autorka licznych publikacji – Bogna Białecka przedstawiła wyniki prowadzonych przez Fundację, po okresie edukacji zdalnej badań, formułując wypowiedź na temat *Klucze do motywacji*. Zwróciła uwagę, cytując wypowiedzi uczniów, na ich trudności i lęki w ponownej adaptacji do edukacji stacjonarnej. Podkreśliła niebezpieczeństwo traktowania nowoczesnych technologii jako protezy

myślenia. Przedstawiła propozycje radzenia sobie z sytuacjami problematycznymi oraz sposobami motywowania uczniów.

W podsumowaniu Małgorzata Szeląg konsultant ds. zarządzania w oświacie, podkreśliła duże znaczenie przedstawienia procesu uczenia się , jego uwarunkowań i efektywności z perspektywy uczniów, nauczycieli akademickich oraz praktyków. To powiązanie doświadczeń różnych adresatów wydaje się stanowić dobry sposób zmierzania do optymalizacji tego procesu.

Potwierdzenie głównego celu forum – poszerzenia wiedzy na temat procesu uczenia się oraz sprzyjających mu warunków – znalazło odzwierciedlenie w ankietach ewaluacyjnych, wypełnionych przez uczestników, którzy podkreślili trafność doboru tematu oraz profesjonalizm prelegentów i organizatorów spotkania.

Już dziś zapraszam na kolejne forum w przyszłym roku szkolnym.



Ewa Plura, fot. PODN



Bogna Białecka, fot. PODN

II. Biblioteka METODYKA

Dagmara Kawoń-Noga

Inkluzja w edukacji – teoria i rzeczywistość

Współczesny dyskurs pedagogiczny jest zdominowany postulatami na temat konieczności wdrożenia w globalnej edukacji rozwiązań inkluzyjnych. Ogólnie „inkluzja” oznacza „włączenie czegoś” lub „stosunek zachodzący między dwoma zbiorami, z których jeden zawiera się w drugim”.¹ Odnosząc to na płaszczyznę edukacji i wychowania – chodzi o umożliwienie dostępu do szkoły powszechnej wszystkim uczniom bez względu na płeć, rasę, kulturę, status społeczny, czy stan zdrowia.² Przemodelowanie szkoły miałoby szczególnie polegać na tym, by mogli do niej uczęszczać wspólnie i razem się uczyć zarówno uczniowie pełnosprawni, jak i uczniowie z określoną niepełnosprawnością. Niektóre środowiska głośno i dobitnie domagają się natychmiastowych zmian w postrzeganiu zadań szkoły. Inne studzą emocje i wskazują argumenty, że aktualne rozwiązania są optymalne. Jeszcze inne twierdzą, że idea jest dobra, ale w praktyce – niewykonalna.

Jakie są źródła inkluzji w edukacji?

Warto nadmienić, że propozycje zmian napływają z przestrzeni międzynarodowej i zostały zebrane m.in. w dokumencie UNESCO. Sens prawny opisano tu w sposób następujący: „Włączanie rozpatrywać (...) należy jako proces odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich dzieci (...) poprzez zwiększenie poziomu ich uczestnictwa w systemie szkolnictwa, kulturze oraz życiu społeczności lokalnych, a także poprzez (...) eliminowanie wszelkich form dotyczącego ich wykluczenia. (...) Propagowanie *włączania* oznacza stymulowanie dyskusji, wspieranie właściwych postaw, a także udoskonalenie infrastruktury społecznej i edukacyjnej, tak, aby sprostać nowym wymaganiom związanym z kształtem systemu oświaty oraz koniecznością odpowiedniego nim zarządzania. Celem takiego działania winno być całościowe wsparcie procesu uczenia się.”³

¹ *Słownik PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 1.11.2022 r.]

² Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej* [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska, T. Szkudlarek, Gdańsk 2015, s. 23.

³ UNESCO – *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris 2009, s. 7-9.

Przełomowe wytyczne, co do tego, by wszyscy bez względu na różnego typu deficyty, ograniczenia i odstępstwa od ogólnie przyjętych norm, objęci byli powszechnym nauczaniem oraz, by wszystkie placówki szkolne przyjęły strategię inkluzyjną – pojawiły się w debacie publicznej jeszcze wcześniej. W „Deklaracji z Salamanki” możemy przeczytać „(...) zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich.”⁴

W poszukiwaniu źródeł postrzegania szkoły jako systemu obejmującego całość populacji dzieci i młodzieży bez wyjątków, nie możemy ignorować wysuniętych już przed czterema wiekami założeń Jana Amosa Komeńskiego. Jego dzieło – „Didactica Magna Uniwersale Omnes Omnia”, czyli „Wielka dydaktyka uniwersalna sztuka nauczania wszystkich wszystkiego” – dało nie tylko teoretyczne podstawy tworzącej się dopiero dydaktyce, jako dyscyplinie naukowej, ale, co istotniejsze dla niniejszych rozważań – odzwierciedlało postrzeganie nauczania jako procesu, do którego uprawnieni są wszyscy młodzi ludzie. Uczenie się w szkole nie miało być przywilejem, ale prawem. Argumentem za szkołą powszechną było dla Komeńskiego przeświadczenie, że wobec Boga wszyscy są równi. A jeśli nawet ktoś jest z natury zły lub niemrawy, tym bardziej trzeba go wspierać i pomagać.⁵

Jakie są ogólne założenia szkoły opartej o model inkluzyjny?

Model inkluzyjny jest oczywiście powiązany z integracją edukacyjną, a stoi bezsprzecznie w opozycji do separacji i segregacji.⁶ Ma wyraźne konotacje z równością, akceptacją, sprawiedliwością i normalizacją, przeciwstawny zaś jest wykluczeniu, ekskluzji, marginalizacji, odrzuceniu i nierówności. Założeniem nowej strategii pedagogicznej jest zorganizowanie kształcenia w tych samych placówkach dla dzieci zdrowych i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umożliwienie pobierania nauki przez dzieci niepełnosprawne w szkołach rejonowych oraz uczenie według jednolitego programu nauczania, w oparciu o taką samą ścieżkę edukacyjną.⁷ Inkluzję możemy więc wprost rozumieć jako system kształcenia uczniów

⁴ Za: M. Wlazło, *Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 1, s. 46.

⁵ K. Żegnałek, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego* [w:] *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację* [Tom I], red. nauk. B. Sitarska, Siedlce 2014, s. 67.

⁶ J. Skibska, M. Warchał, *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna* [w:] *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Sosnowiec 2011, s. 370.

⁷ G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 105.

niepełnosprawnych. Według Szumskiego system inkluzyjny w edukacji odznacza się brakiem, czy redukcją specjalnego wsparcia, zapewnieniem największej grupie uczniów możliwości normalnej kariery edukacyjnej, integracją instytucjonalną oraz w uzasadnionych sytuacjach odwoływaniem się do rozwiązań specjalnych i/lub modyfikowaniem programu nauczania.⁸

Szkoła otwarta dla wszystkich musi na nowo zdefiniować, czym jest niepełnosprawność. Konieczne jest odrzucenie medycznego modelu niepełnosprawności i przyjęcie modelu społecznego. W tym pierwszym – niepełnosprawność jest postrzegana jako „uszkodzenie” bądź „brak” w ludzkim ciele, swoista wada. W tym drugim – owa wada traktowana jest jako „rezultat funkcjonowania barier społecznych”.⁹ W modelu społecznym: „Niepełnosprawność powstaje dopiero w zetknięciu z barierami, za które odpowiedzialne jest społeczeństwo. Uszkodzenia ciała nie tworzą niepełnosprawności w sensie społecznym. To dopiero ograniczenia wynikające z nieprzystosowania społeczeństwa decydują o tym, czy dana osoba zostanie z niego wykluczona.”¹⁰ Lepszemu zrozumieniu różnic definicyjnych może pomóc zestawienie kilku kluczowych aspektów niepełnosprawności (tab. 1).

Tab. 1 Medyczny i społeczny model niepełnosprawności w szkole¹¹

Model medyczny	Model społeczny
Dziecko jest niesprawne	Dziecko jest wartością
Diagnoza	Mocne strony i potrzeby określone przez siebie i innych
Etykietowanie	Identyfikacja barier i rozwiązań służących rozwojowi
Skupienie uwagi na uszkodzeniu	Zaprojektowanie programu
Program terapii jest narzucony i monitorowany	Zasoby są dostarczane przez zwykłe usługi
Segregacja i alternatywne usługi	Szkolenie rodziców i profesjonalistów
Zwykłe potrzeby ograniczane	Pielęgnowanie partnerstwa
Osiągnięcie normy lub ekskluzja	Akceptowane zróżnicowanie
Spółeczeństwo pozostaje niezmiennione	Spółeczeństwo ewoluuje

Koncepcja inkluzji rozszerza się na cztery poziomy, w których:

⁸ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 25.

⁹ A. Twardowski, *Kontrowersje wokół społecznego modelu niepełnosprawności*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2019, nr 2, s. 10.

¹⁰ M. Karaś M., *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, „Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny”, 2012, nr 4, s. 24.

¹¹ Za: R. Rieser, *The Struggle for Inclusion: The Growth of a Movement* [w:] L. Barton, *Disability Politics & The Struggle for Change* Routledge Tylor & Francis Group, London, New York 2013, s. 138.

- po pierwsze: dzieci z SPE aktywnie uczestniczą w głównym nurcie szkoły;
- po drugie: dzieci z SPE realizują ogólnodostępny program oraz integrują się społecznie i emocjonalnie;
- po trzecie: dzieci uczestnicząc w zajęciach osiągają sukcesy pomimo różnych wyzwań, a nie trudności (do których zaliczamy biedę, rasę, religię, dziedzictwo kulturowe, społeczne itp.);
- po czwarte: cała społeczność na równych prawach korzysta z wielu form edukacji całonocnej w szkole i poza nią.¹²

Na podstawie literatury przedmiotu można dookreślić wartości, założenia, praktyki społeczne i narzędzia szkoły inkluzyjnej (tab. 2).

Tab. 2 Poziomy kultury organizacyjnej szkoły inkluzyjnej

Wartości	Założenia	Praktyki społeczne	Narzędzia
równość	szkoła dla wszystkich	znoszenie barier	wiedza i kompetencje nauczycieli i innych pracowników szkoły
prawa	dostępność edukacji	dostosowanie	program kształcenia
symetryczność	otwartość na zróżnicowane potrzeby	adekwatność oczekiwań	baza i środki dydaktyczne
wartość różnorodności	różnorodność jako potencjał	różne drogi realizacji celów	metody pracy
szacunek	relacje oparte na szacunku do odmienności	propagowanie współpracy	formy organizacji i harmonogram zajęć
sprawiedliwość	kształcenie i wychowanie wśród rówieśników i w miejscu zamieszkania	włączanie w główny nurt edukacji/ tworzenie różnych symetrycznych nurtów	wsparcie w szkole i szkoły

Kategorie teoretyczno-praktyczne pozwalają na wyodrębnienie kilku typów podejść do inkluzji w edukacji. Pierwsze cechuje się uwypatnieniem potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami oraz miejscem inkluzji, która zachodzi w regularnej, ogólnodostępnej klasie szkolnej. W drugim podejściu włączanie upatruje się jako społeczne spotkanie i wspólną przestrzeń, podkreśla się tu potrzeby i sytuację osób niepełnosprawnych. Pomija się ich wpływ na edukację i rozwój całej klasy. W kolejnym podejściu, również podkreśla się kontekst wspólnotowy, ale nie pomija się procesu

¹² Za: K. Topping & S. Maloney, *Introduction* [w:] *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Routledge red. K. Topping & S. Maloney, London 2005, s. 6.

kształcenia i wychowania klasy jako całości, uwzględnia się tu potrzeby wszystkich uczniów – niepełnosprawnych i pełnosprawnych. I w końcu w najbardziej zaawansowanym (głębokim) włączeniu uwypatnia się wspólnotę jako proces kreowania społeczeństwa i kultury, w którym wszyscy zaangażowani są w tworzenie szkoły dla wszystkich.¹³ Takie rozwiązanie sprzyja temu, że wszystkie dzieci uczęszczają do najbliższej szkoły. Szkoły nie odrzucają uczniów, przyjmują wszystkich bez wyjątków. Wszyscy uczą się w heterogenicznych, ogólnodostępnych klasach ze swoimi rówieśnikami. Dzieci realizują podobne programy nauczania, które można modyfikować do potrzeb uczniów. Wszystkie dzieci aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia, angażują się w życie szkoły i wnoszą swój wkład w rozwój środowiska szkolnego. Wszystkie dzieci wspierane są w swoich dążeniach, aby odnosić sukcesy. Wszyscy współtworzą atmosferę szkoły i wszyscy mają na nią taki sam wpływ. W placówce wychowawczej promuje się wartość relacji rówieśniczych. Szkoła inkluzyjna jest odpowiednio wyposażona, a kadra systematycznie doskonali swoje umiejętności pracy w systemie inkluzyjnym.

Jakie są związki edukacji specjalnej i inkluzji?

W zależności od przyjętych założeń, związki edukacji specjalnej i inkluzji określa się w różny sposób. Inkluzję można widzieć jako jedną z form edukacji specjalnej, która konstytuuje się i umiejscawia właśnie tutaj, niejako w miarę rozwoju samej nauki, jak i nowych potrzeb, i wyzwań społecznych. Jest naturalnym kolejnym etapem, czy kontynuacją procesu integracji w edukacji. W następnym aspekcie obie edukacje są niezależne od siebie, w tym sensie, że mają odrębną genezę. Rozpoznana jest też koncepcja, według której edukacja inkluzyjna i edukacja specjalna są przeciwstawne sobie nawzajem. Zakłada się tu, że edukacja włączająca powstała jako odwrócone założenia edukacji specjalnej. Powiązania występujące między edukacją specjalną i włączającą na osi rozwoju i ewentualnego zastąpienia pierwszej – drugą, można łatwo pogrupować. Dostrzega się takie korelacje, które stanowią swoistą rekonstrukcję celów, metod i środków edukacji specjalnej, takie, które mieszczą się w tzw. delimitacji, tj. wynikają z wyznaczenia granic oddziaływania włączającego bez odwoływania się do tradycyjnych form w edukacji oraz takie, które polegają na całkowitym odrzuceniu, czy krytyce założeń edukacji specjalnej w nowym nurcie włączającym.¹⁴

¹³ T. Loreman, *Straight talk about inclusion education*, „*The Cass Connection*” 2009, s. 41

¹⁴ Np.: Kirejczyk (1983); Ch Sweeney, F. Bothwock (2016); T. Loxley, B Chambers (2007).

Jak zmienia się funkcja pedagoga specjalnego w warunkach przejścia do systemu inkluzyjnego?

Tworzenie szkoły otwartej poprzez wprowadzenie zasady kształcenia się wszystkich dzieci w jednej przestrzeni i zastąpienie inkluzją wcześniej realizowanych form separacji, czy nawet integracji, wymaga poważnej zmiany działań i aktywności nauczycieli klasowych i pedagogów specjalnych. W modelu otwartym – włączającym – inkluzyjnym nauczyciele odpowiadają za proces uczenia się i rozwoju wszystkich uczniów, a w związku z tym pedagodzy specjaliści przejmują rolę doradców metodycznych w szerszym niż dotychczas zakresie.¹⁵ Warsztat pracy pedagoga specjalnego winien obejmować m.in.: wspomaganie nauczycieli w procesie rozpoznawania potrzeb uczniów, modyfikowanie i dostosowywanie materiałów dydaktycznych oraz programów kształcenia, prowadzenie konsultacji dla rodziców, aktywne uczestnictwo w rozwiązywaniu trudności, problemów dydaktyczno-wychowawczych. W obszarze pracy z uczniem niepełnosprawnym pedagog powinien ograniczać się do rehabilitacji i terapii.

Jakie warunki musi spełnić szkoła, żeby osiągnąć sukces w inkluzji?

Idea edukacji włączającej oraz przede wszystkim chęć realizacji jej w praktyce szkolnej, będzie wymuszała poważne zmiany organizacyjne, administracyjne i merytoryczne. Należy mieć na względzie, że inkluzja w edukacji jest/będzie procesem ciągłym, który oddziałuje na wszystkie aspekty i narzędzia oświatowe oraz wychowawcze. Zmianie podlegać będzie cała polityka oświatowa, szkoła jako instytucja, proces organizacji i nadzoru pedagogicznego, środki i metody nauczania oraz, co najważniejsze i najtrudniejsze – relacje i funkcje społeczne w społecznościach szkolnych (czyli pozycja uczniów, nauczycieli, rodziców). Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami wyodrębniła tzw. kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej w formie pakietu rekomendacji dla organizatorów i decydentów.¹⁶ Można tu wymienić chociażby, takie jak:

„- włączenie powinno dotyczyć wszystkich uczniów narażonych na ryzyko wykluczenia,
- aktywne zaangażowanie uczniów w zrozumiały dla nich przebieg procesu dydaktycznego,

¹⁵ G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 109.

¹⁶ *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense (Denmark) 2009, s. 14-19.

- propagowanie pozytywnych postaw wśród osób zaangażowanych w kształcenie uczniów z szerokim wachlarzem potrzeb edukacyjnych,
- właściwe przeszkolenie nauczycieli,
- wspieranie zaangażowania uczniów i rodziców (prawnych opiekunów) przy podejmowaniu decyzji dotyczącej procesu kształcenia,
- ujmowanie uczenia się jako procesu, którego celem jest rozwijanie przez uczniów zdolności do nabywania nowych umiejętności,
- wypracowanie u uczniów spersonalizowanego podejścia do procesu uczenia się, dzięki czemu każdy uczeń (wspierany przez nauczycieli) wyznacza sobie określone cele edukacyjne oraz odpowiedni dla siebie indywidualny tok nauki,
- wypracowanie Indywidualnego Planu Nauczania wymagającego zastosowania odpowiednich strategii oraz rozwiązań dydaktycznych i edukacyjnych, co jest korzystne dla wszystkich uczniów,
- wypracowanie zespołowego systemu działania opartego na współpracy uczniów, nauczycieli, osób pracujących w szkole, specjalistów oraz rodziców,
- uczenie oraz rozwiązywanie problemów oparte na współpracy z innymi,
- zindywidualizowane podejście do każdego ucznia,
- stosowanie systemu oceniania wspierającego proces uczenia się.¹⁷

Pisząc te słowa ma świadomość, że prezentowany rejestr rekomendacji nie jest rejestrem zamkniętym i przede wszystkim nie zawiera opisu procedur operacyjnego wdrożenia zmian. Jego przytoczenie w takiej postaci ma za zadanie wyłącznie naświetlenie tego, jaki jest kierunek zmian. Mimo to należy spodziewać się, że implementacja zamysłów i planów do pragmatyki szkolnej będzie procesem niezwykle złożonym i na pewno nie obejdzie się bez stosownych zapisów w legislacji oświatowej.

Czy są (jeszcze) jakieś wątpliwości, co do inkluzji?

Nie ma zastrzeżeń, co do tego, że inkluzja, szczególnie taka, która jest budowana na autentycznej spójności społecznej, stanowi interesującą wizję przyszłej szkoły. Instytucji, w której nikt nie jest wykluczany, a wszyscy mają równą szansę na edukację, kreowanie własnej ścieżki rozwoju, realizację celów, osiągnięcie sukcesów i szczęścia. Gdy poruszamy się w sferze teoretycznej, ideowej, czy filozoficznej i rozpatrujemy wyłącznie generalne, czy ogólne zasady – wszystko wygląda dobrze, a nawet bardzo dobrze. Inaczej jest, gdy weźmiemy pod uwagę konkretne przykłady,

¹⁷ J. Skibska, M. Warchał, *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna* [w:] *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Sosnowiec 2011, s. 371-372.

losy prawdziwych ludzi. Z pewnym sprzeciwem, czy oporem przed inkluzją spotykamy się rozpatrując przypadki osób niepełnosprawnych intelektualnie. Nie ma w tym niczego dziwnego, bo nawet w kontekście *disability studies*¹⁸ niepełnosprawność intelektualna jest traktowana jako wyjątek. Często zdarza się, że rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną, choć dostrzegają dobre intencje i szlachetną ideę w działaniach inkluzyjnych, to wysuwają argumenty za utrzymaniem i rozwijaniem szkół specjalnych. W ich opiniach, szkoły specjalne dużo lepiej odpowiadają na potrzeby uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, zarówno w aspekcie organizacji właściwych warunków dydaktycznych, jak i społecznych.¹⁹ „Sytuacja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi niezmiennie przykład prób inkluzji, która nie zakończyła się społeczną integracją.”²⁰ Trzeba przyznać, że osoby te nie mają zasobów, by wypowiadać się w swoim imieniu, decydować o sobie i w końcu wyrazić wolę o ewentualnym „włączeniu” do społeczeństwa zgodnie z proponowanymi zmianami i według nowych reguł. Wymowna jest wypowiedź rodzica dorosłej osoby z zespołem Downa:

„Integracja osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niemożliwa z natury rzeczy. Wynika to z logiki relacji międzyludzkich. Upośledzeni umysłowo nie mają wiele do zaoferowania swoim rówieśnikom, w związku z tym partnerskie stosunki między nimi nie mogą zaistnieć. Jedyna możliwa relacja to relacja opieki. Nasza córka Natalia ma 28 lat, a wolontariuszki w naszym stowarzyszeniu są od niej młodsze, zachodzi więc między nimi relacja odwrotna od kalendarzowej. Nie będzie z tego przyjaźni, ani nawet koleżeństwa. Osoby upośledzone najlepiej się czują we własnym gronie i my bezskutecznie usiłujemy do tego przekonać różnych natchnionych reformatorów.”²¹

Jak zakończyć?

Przy okazji niniejszych rozważań, które mają stanowić próbę wprowadzenia Czytelnika do tematyki inkluzji w edukacji, ujawnia się bezwzględna potrzeba uporządkowania terminologii. A także zadecydowania, które terminy/zagadnienia są nadrzędne wobec innych. To, co pilnie należy precyzyjnie zrozumieć, to, nie tylko to,

¹⁸ Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008.

¹⁹ M. Wlazło, *Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 1, s. 55.

²⁰ M. Wlazło, *Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 1, s. 56.

²¹ E. Wołkanowska-Kołodziej, *Co by było, gdybyśmy wiedzieli, że nasze dzieci będą miały zespół Downa? To nieuprawniony eksperyment logiczny*, <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,177344,23107217,co-by-bylo-gdybysmy-wiedzieli-ze-nasze-dzieci-beda-mialy.html> [dostęp: 1.11.2022 r.]

czym jest „integracja” i „inkluzja”, ale, jakie relacje zachodzą między tymi sposobami organizacji działania społecznego. Wydaje się, że ten kontekst należy aktualnie odnieść do szerszego zagadnienia „spójności społecznej”. Za OECD przyjmuje się, że społeczeństwo jest spójne, gdy „pracuje na rzecz dobrobytu wszystkich swoich członków, walczy z dyskryminacją i wykluczeniem, tworzy poczucie przynależności, promuje zaufanie i daje swoim członkom szansę na mobilność społeczną w górę”.²² Elementami w strukturze spójności mają być: inkluzja społeczna, kapitał społeczny oraz mobilność społeczna. Natomiast miarą społecznej inkluzji ma być poziom wykluczenia, czyli ubóstwa, czy nierówności. Ale, w jaki sposób zmierzyć i określić mentalność, nastawienie i potrzeby osób niepełnosprawnych, szczególnie niepełnosprawnych intelektualnie, które mają być włączone w system, który z definicji nie pomija nikogo. Czy ktoś będzie upominał się o interes i komfort psychiczny tych osób? Czy na pewno inkluzja jest (jak to się często ujmuje) doskonalszą formą, czy odmianą integracji? Trudno to obecnie rozstrzygnąć. Ale może bezpieczniej założyć, że inkluzja nie będzie pełna i bezwyjątkowa, a oparta o konsultacje i decyzje rodzin osób niepełnosprawnych i samych zainteresowanych. Wydaje się, że mając świadomość wielu trudnych aspektów rozumienia, przyjęcia i realizacji inkluzji – od początku wieku w debacie społecznej pozostajemy na etapie budowania podstaw do zmiany myślenia, zarówno o samym procesie nauczania, jak i społecznej partycypacji osób niepełnosprawnych. Z jednej strony, taka głęboka przemiana mentalna jest czymś zupełnie nowym, a z drugiej – czymś, co odtwarzamy na nowo, bo była już o tym mowa np. w „Wielkiej dydaktyce” kilka wieków temu. Tak, czy inaczej – tkwimy obecnie w nurcie poszukiwania szerokiej perspektywy kreowania społeczeństwa, którego celem jest zabieganie o wysoką jakość życia wszystkich jego członków.²³ System edukacji, jako ważne ogniwo systemu społecznego, a więc też kulturowego i cywilizacyjnego, winien sprzyjać nowej (starej) idei inkluzji. Od jego przedstawicieli, w tym przede wszystkim nauczycieli, wymaga się więc aktywnego angażowania w tworzenie rozwiązań praktycznych, a także czujności i uwrażliwienia na rzeczywiste (a nie ustalone, czy wyobrażone przez innych) potrzeby wszystkich jednostek.

²² *Social Cohesion in a Shifting World, Perspectives on Global Development*, OECD 2011, s. 52.
http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2012-en.

²³ L. Vislie, *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*, „*European Journal of Special Needs Education*” 2003, nr 18, s. 17-35.

III. Sztuka współczesna w szkole

Agnieszka Dela-Kropiowska

Zrozumieć. Pod tym samym niebem

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął ustawę o ustanowieniu 2023 roku „Rokiem Jerzego Nowosielskiego”. Co to dla nas oznacza? Czy taka sytuacja daje szkołom nowe możliwości pracy na tekstach kultury z młodymi ludźmi?

Ostatnie miesiące (lata) przyniosły światu wiele dramatów. Trwająca epidemia COVID-SARS 19, kryzys emigracyjny na granicy polsko-białoruskiej, wybuch wojny w Ukrainie oraz związana z tym emigracja tysięcy ludzi bardzo mocno wpłynęły na Polaków, a w szczególności na najmłodszych. Dzieci i młodzież na co dzień stykają się z kryzysami, które zmieniają ich postrzeganie świata. Nowa sytuacja przebywania z emigrantami zza wschodniej granicy niesie wiele zaskoczeń. Z dnia na dzień dzieci w szkołach mają nowych kolegów i koleżanki, słyszą obcy język, dowiadują się o skompilowanej historii polsko-ukraińskiej, próbują zrozumieć „innego”. Polska dotąd nie należała do krajów, do których uciekano przed głodem, wojną czy kryzysami ekonomicznymi na świecie. Wszystko zmienił ostatni okres. W tej perspektywie sztuka może stać się polem, na którym możliwe jest stworzenie „przestrzeni zrozumienia”, podjęcia próby nauczania się zasad i zwyczajów panujących w innych kulturach i odwrotnie; może stać się polem osławiania nowej rzeczywistości dla Ukraińców (oraz emigrantów, emigrantek z innych krajów). Być może ustanowienie 2023 roku – rokiem artysty, który związany jest z kulturą prawosławną, stanie się pretekstem do dialogu między młodzieżą z Polski i Ukrainy? Sytuacja ta może ukazać złożoność polskiej historii, gdzie w kraju zdominowanym przez zwyczaje katolików zawsze istniały społeczności praktykujące inne obrządku, tradycje i święta.

Jerzy Nowosielski urodził się w Krakowie w 1923 roku i z tym miastem związał prawie całe swoje życie. Studiował na Akademii Sztuk Pięknych, a następnie przed długie lata był profesorem macierzystej uczelni. Malarz, rysownik, scenograf, filozof i teolog prawosławny. Uważany za jednego z najwybitniejszych współczesnych pisarzy ikon. Zmarł w 2011 roku.

Artysta łączy w swojej twórczości świat wschodniej filozofii z dokonaniem zachodnioeuropejskiej awangardy i nowoczesności. W powszechnej świadomości zapisał się jako autor obrazów inspirowanych ikonami. Nie ma w tym przypadku nic dziwnego, ponieważ pisanie ikon było dla niego niezwykle istotne jako członka społeczności prawosławnej. Ponadto

niezwykle ważne dla jego kształtującej się postawy artystycznej, były doświadczenia wyniesione z młodości; odkrywanie ikon we Lwowskim Muzeum Ukraińskim, studiowanie książek oraz albumów o sztuce współczesnej zachodniej Europy oraz fascynacja surrealizmem. Te inspiracje pozwalały mu osiągnąć swobodę twórczości; niczym nieskrępowana kreska Nowosielskiego automatycznie formuje obok siebie nieregularne figury geometryczne, kreślone jak ręką dziecka. Automatyzm i ucieczka od zachodnioeuropejskiej racjonalności stanowił wyróżnik jego twórczości, niezależnie czy będzie zajmował się abstrakcją, czy też malarstwem figuratywnym. Trzeba podkreślić, że granica między tradycyjnym podziałem sztuki (abstrakcja/geometria) została w dużym stopniu zatarta w twórczości Nowosielskiego, a używanie precyzyjnego języka ikony stało się dla niego celem nadrzędnym w komponowaniu awangardowych dzieł. Do najcenniejszych prac Nowosielskiego należą akty oraz obrazy abstrakcyjne: „Akt na tle pejzażu” 1940; „Portret żony artysty”, 1945; „Kobieta na plaży”, 1946; „Kobieta na tle statku”, „Kobieta siedząca na łóżku”, oba z 1947. „Bitwa o Addis Abebę”, „Pływaczki”, „Skrzydło archaniola” (wszystkie przełom lat 40.tych/50.tych XX wieku). Stanowią one ważną część polskiej historii sztuki.

Jerzy Nowosielski wypracował specyficzny, typowy tylko dla siebie i bardzo rozpoznawalny język malarski. Jego styl, oparty na fascynacji ikoną i jej teologią, będąc głęboko zakorzeniony w tradycji, jest zarazem na wskroś nowoczesny. Nowoczesność powiązana z głębokim przekonaniem o istnieniu duchowego pierwiastka w świecie, który nas otacza. W wizerunkach kobiet udało się Nowosielskiemu w malarski sposób połączyć element ziemski z niebiańskim. Akt zyskał u niego niespotykany dotąd wyraz głębokiej refleksji nad rzeczywistością, w której piękno idzie w parze z brzydotą, a dobro ze złem.²⁴

W twórczości Jerzego Nowosielskiego na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie przestrzeni – zarówno fizycznej, jak i metafizycznej – odnajdywanie transcendencji w abstrakcji geometrycznych kształtów oraz w elementach codzienności. Malarz wielokrotnie studiował te same wątki zaczerpnięte z rzeczywistości oraz te określane jako „geometria magiczna”. Powtarzał elementy krajobrazu, sylwetki ludzkie, czy wreszcie figury geometryczne niczym mantrę.

²⁴ Julita Deluga, Realizm Bytów Subtelnych, [w] Byty subtelne, Opole 2013, s. 33.

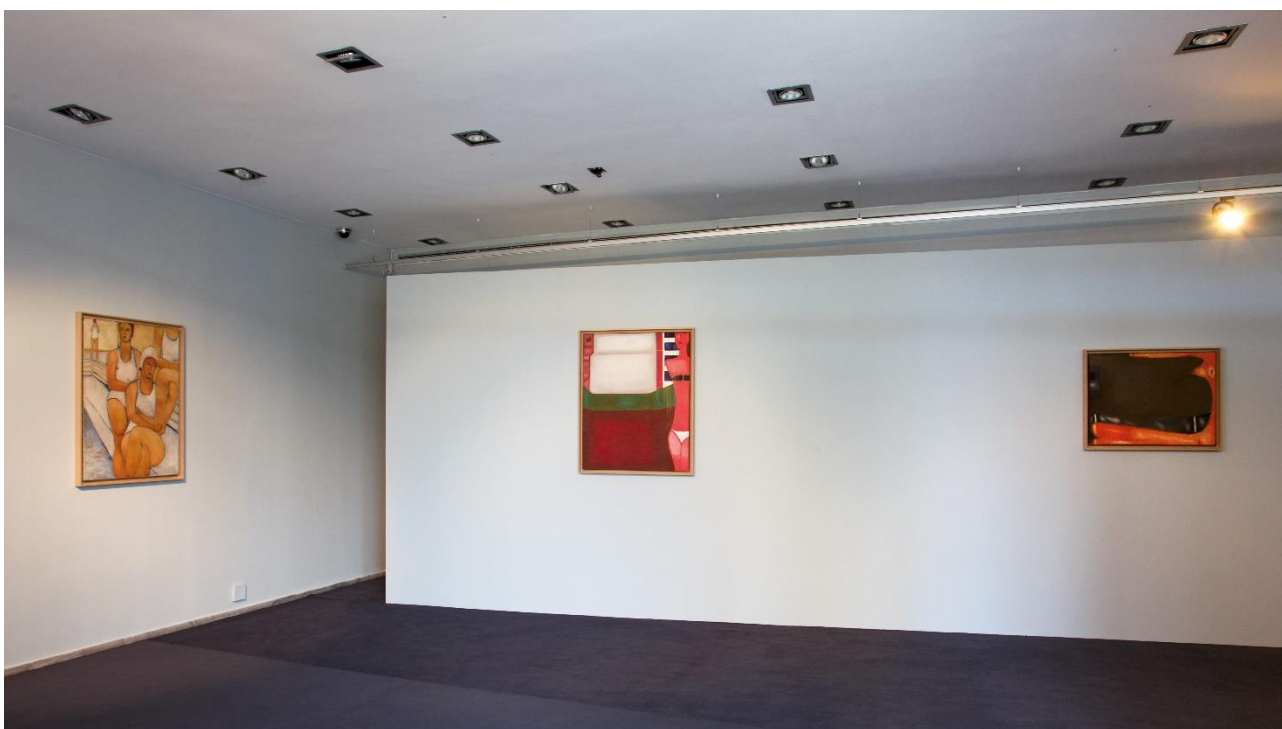
Istotny w odbiorze prac Nowosielskiego jest bezpośredni kontakt z dziełem. Jak mawiał sam artysta: „Chciałem, aby doświadczenie sztuki wiodło tam, dokąd prowadzi, nie zaś prowadziło do jakiegoś z góry wyznaczonego celu”. Interpretacje i próby zrozumienia obrazów są często bardzo intuicyjne, zależą niejednokrotnie od sytuacji kulturowej i tradycji w której nas wychowano. Prace artysty można podziwiać w kolekcjach: Muzeum Narodowego w Krakowie, Muzeum Sztuki w Łodzi czy Muzeum Narodowego w Warszawie. Warto zaplanować taką wycieczkę dla dzieci i zapoznać się z twórczością malarza. Rozmowa z młodzieżą szkolną przed obrazami, zachęcanie ich do dyskusji i swobodnej ekspresji może być receptą na lepsze poznanie siebie nawzajem. Stałe kolekcje w muzeach narodowych pozwalają na ukazanie polskiej tradycji wizualnej i problematyki społecznej ostatnich dekad/ stuleci. Dodatkowo, znajdujące się w nich prace Jerzego Nowosielskiego, łączące dwie tradycje; świata Zachodu i Wschodu, dla dzieci z Ukrainy staną się pretekstem do opowieści o ich duchowych przeżyciach i zwyczajach wynikających z wychowania w kulturze prawosławnej; i odwrotnie - wizyta w Muzeum Narodowym może okazać się pretekstem do lepszego poznania polskiej kultury przez emigrantów. Większość prac w polskich kolekcjach to dzieła z przełomu XIX i XX wieku, kiedy to Polska była pod zaborami i poprzez sztukę realizowała swoje marzenie o wyzwoleniu i podtrzymywała więzi społeczne Polaków.

We współczesnym świecie – przestrzeni „anestetycznej”, pozbawionej bezpośredniego doświadczenia na rzecz wielu medialnych i internetowych „protez” – warto wrócić do wewnętrznych doświadczeń możliwych do osiągnięcia przez bezpośredni kontakt z dziełem.

Tekst bazuje na katalogu do wystawy: „Jerzy Nowosielski. Byty subtelne”, Opole 2013. Kuratorka ekspozycji: Agnieszka Dela-Kropiowska



Fot. Wystawa Jerzy Nowosielski, Byty Subtelne, GSW Opole, 2013



Fot. Wystawa Jerzy Nowosielski, Byty Subtelne, GSW Opole, 2013

IV. Moim zdaniem

Bartłomiej Kozera

Recepta na mądrość

Zajmijmy się odpowiedzią na pytanie, czym jest mądrość, a potem jak ją uzyskać? Oto najczęściej mówi się, że mądrość to wiedza, ale dodatkowo także wiedza praktyczna. Nie ma zgody na takie jej określenie, wszak praktyczna wiedza to inżynieria czy medycyna, a rzadko się zdarza mądry inżynier, częściej tę cnotę przypisujemy lekarzom. Inne określenie mądrości precyzuje poprzednie, mianowicie mowa tu o wiedzy dotyczącej również pragmatyki życia. Z tych dwóch stanowisk wynika, że pierwszym warunkiem mądrości jest rzetelna i rozległa wiedza z różnych dziedzin, a drugim znajomość życia, spraw codziennych, wiedza dotycząca egzystencji człowieka. Każdy mędrzec musi być uczonym, nie każdy uczony jest mędrce.

Zatem poprawne określenie mądrości brzmieć powinno tak: mądrość to obszerna wiedza na różne tematy połączona ze znajomością reguł życia. Może nie tylko wiedza, ale również stosunek do niej. Mądrość mianowicie wyróżnia krytycyzm do własnej wiedzy, czego przykładem jest to słynne Sokratejskie „wiem, że nic nie wiem”, co znaczy, „wiem, że nie wiem wszystkiego”. A trzeba wiele wiedzieć, aby wiedzieć, że wie się niewiele. Nadto człowiek mądry nic nie przyjmuje na wiarę, a skłania się jedynie do sądów dobrze uzasadnionych.

Jeśli chodzi o wiedzę o życiu, to ważne jest, by wsłuchiwać się w opinie odmienne od własnych i co najważniejsze trafnie przewidywać konsekwencje własnych decyzji i zdarzeń zachodzących w otaczającym nas świecie. Pozostał jeszcze jeden problem, mianowicie stosunek do emocji. Wydaje się, że człowieka mądrego cechuje inteligencja emocjonalna, to znaczy, że uśmierza on emocje szkodliwe dla procesu

poznania czy myślenia: jak chciejstwo, niechęć, natomiast rozwija emocje sprzyjające temu procesowi: jak sympatię czy ciekawość.

Mądrości można się nauczyć. Jeśli jest ona kulturą poznawczą, to jej zdobycie polega na studiowaniu dzieł z różnych dziedzin oraz zapoznaniu się z wiedzą dotyczącą zasad, celów i wartości realizowanych w życiu ludzkim. Nie bez znaczenia jest znajomość reguł poprawnego myślenia.

Spośród mnogości koncepcji dobrego życia wybieram i polecam uwspółcześniony stoicyzm. Jest jedną z sensowniejszych propozycji egzystencjalnych. Stoicy dzielą wszystkie zdarzenia na dwie grupy, na to, co od nas zależy i to, co od nas nie zależy. Ja też tak czynię, ale linia podziału jest u mnie inna. Ode mnie zależy mój humor, wiedza czy pragnienia. Ale także moje miejsce pracy czy życie społeczne, a z tym stoik by się nie zgodził. Nie zależy ode mnie w dużej mierze świat, szczególnie przyrodniczy. Nie reaguję złością na to, co ode mnie nie zależy. „Nie naginaj biegu wydarzeń do swojej woli, ale naginaj wolę do biegu wydarzeń” – pisał Marek Aureliusz w *Rozmyślaniach*.

Zło traktuje stoik jako naukę dobra, wyciąga ze zła wnioski. Cieszy się z dobra, nie denerwuje go zło. W związku z tym ma wyciszone emocje, szczególnie negatywne, jak gniew czy zazdrość. „Trzymaj krótko na wodzy swe namiętności, by nie stały się biczem smagającym ciebie” – czytamy dalej. Apatii stoickiej natomiast nie polecam, życie społeczne, polityczne bowiem ode mnie zależy. Polecam wewnętrzne wyciszenie jako sposób na dobre, mądre życie. I dodatkowo zachowanie we wszystkim umiaru.

Praca

Starożytność przekazała nam dwa sprzeczne stanowiska, gdy idzie o pracę. Jedno Anaksagorasa, który twierdził, że praca jest konsekwencją rozumności człowieka i drugie, Arystotelesa jakby na przekór tamtemu, że rozumność jest konsekwencją pracy. Przez wiele lat rację przyznawałem Anaksagorasowi. Podejmowana praca – myślałem – musi mieć cel, a cel wyznacza przecież rozum. Ale gdy dorosłem pojąłem, że oba te stanowiska są tylko pozornie sprzeczne, w rzeczy samej są prawdziwe, tylko tłumaczą inne kwestie. Arystotelesa koncepcja wyjaśnia genetyczny związek rozumności i pracy, a Anaksagorasa związek funkcjonalny.

Uwolnienie ręki od funkcji lokomocyjnej, co charakteryzowało człowieka, sprawiło, że rękom przypadły w udziale inne czynności. Ale ręka jest narzędziem ze wszech miar nieokreślonym i wymaga sterowania. Te funkcje sterownicze pełnił mózg, a więc praca, którą wykonywaliśmy, wymuszała myślenie. Im bardziej złożone były czynności ręki, tym sprawniejszego wymagały umysłu. Tak oto rację ma Arystoteles – geneza myślenia, rozumności związana jest z działalnością narzędziotwórczą człowieka. Wynika z tego, że nasze człowieczeństwo zawdzięczamy sobie, a dokładnie naszym rękom.

Ale słuszność jest również po stronie Anaksagorasa. Nasza praca czyni świat coraz bardziej niejednoznacznym, a przez to coraz mniej zdeterminowanym, w tym sensie, że rzeczywistość zależna jest w coraz większym stopniu od naszej woli. W konsekwencji praca coraz mniej jest wymuszona, a coraz bardziej celowa, przedsięwzięta przez człowieka. Robimy nie to, co musimy, ale to, co chcemy zrobić. W tym sensie nasza rozumność poprzedza pracę.

Arystoteles zwracał uwagę na podmiotowy aspekt pracy, na to, co ona nam, ludziom daje, Bo przecież praca winna nas rozwijać, doskonalić. Jest nadto współpracą, a więc pełną realizacją stosunków międzyludzkich. Anaksagoras natomiast zwrócił uwagę na jej przedmiotowy sens, jak ona zmienia rzeczywistość. Oba aspekty są ważne i oba współgrają ze sobą. Dlatego z przykrością patrzę na tych, którzy wartość pracy mierzą finansowym ekwiwalentem. Nie przeczę, on jest ważny, ale nie może być jedynym kryterium podejmowania pracy. Ważne jest również to, jak ona wpływa na naszą osobowość.

W pracy zawarta jest pewna sprzeczność. Oto jest ona męką – stąd zmęczenie po pracy – a jednocześnie cieszy nas spodziewany jej efekt. Jeżeli tym efektem jedynym ma być pieniądz, to gubimy Arystotelesowski sens pracy, jej podmiotową wartość.

Bartłomiej Kozera

Niebo – piekło

Nie znam żadnej baśni, w której wiedza byłaby drogą do szczęścia. Najczęściej taką przesłanką jest dobry uczynek, szlachetne serce czy przypadek. A przecież baśnie są emanacją ludzkich przekonań, przemyśleń, grupowych mądrości. Tymczasem współczesny świat, tworzony przecież przez naukę i praktyczne jej zastosowanie – technikę – postawił sobie jako cel uczynić nas szczęśliwymi.

Liberalizm, realizując ideę ludzkiej szczęśliwości postawił na jej wolność w zaspokajaniu potrzeb. Takie rozwiązanie wynikało z przekonania, że człowiek jest istotą rozumną. W praktyce wyszło jednak na to, że te potrzeby sprowadzają się do osiągnięcia przyjemności. Staliśmy się społeczeństwem konsumentów o wciąż rosnących, wręcz nieskończonych aspiracjach. Rzadko kiedy mierzymy je tym, co mamy, częściej artykułujemy swe rozgoryczenie z powodu tego, czego nie mamy.

Wychodzi więc na to, że człowiek niestety nie jest całkowicie racjonalny. Okazuje się, że jest w stanie realizować swoje pragnienia w sposób zagrażający jemu samemu, wyrazem czego jest stan naszej planety. Od starożytności do XVII wieku mówiono, że człowiek jest mikrokosmosem. Znaczy to tyle, że kosmos jest żywą substancją, rozwijającą się, mającą cele. W czasach nowożytnych, głównie za sprawą Newtona, zaczęto twierdzić, że świat jest mechanizmem jak zegarek. Nie rozwija się, a jedynie porusza, a także ma swego zegarmistrza, więc jest tylko względnie samodzielny. Obecnie na świat patrzymy jako na zasób niezrealizowanych potrzeb, jako na zasób pierwiastków, energii. Toteż korzystamy z tego zasobu w sposób nieodpowiedzialny.

Absurd polega na tym, że jesteśmy świadomi zagrożeń, jakie stworzyliśmy, a mimo to niewiele robimy, by powstrzymać swą

drapieżność względem Ziemi. Oto każdy zauważył, że większość przysłów dotyczących pogody straciła swój sens. Jak idzie luty nie trzeba podkuwać butów, a kwiecień już nie plecie. Zmienia się klimat. A jednak to ludzi niewiele obchodzi, bo nie zmienili swoich zachowań, nie stali się mniej konsumentami.

W średniowieczu z przekonaniem głoszone tezę o ułomności człowieka. Nazywano to wtedy przygodnością jego bytowania. Wynikała ta przygodność z tego, że nie mamy teraźniejszości, a tylko dzięki pamięci przeszłość, dzięki wyobraźni przyszłość oraz że nasza istota jest inna od naszego istnienia. To wszystko sprawiało, że jesteśmy gościem na tym świecie i to gościem, jak się rzekło, ułomnym.

Jakże to się zmieniło. Po pierwsze, nie traktujemy siebie jak gościa, przeciwnie ogłosiliśmy swoje panowanie nad światem. Po drugie, nie potrafimy patrzeć na świat tak, jak sugerowało średniowiecze, posługując się pamięcią i wyobraźnią, przeciwnie chcemy być teraźniejsi, chcemy żyć chwilą i w ten sposób może przezwyciężyć swoją ułomność i przygodność. Jeśli już wychylamy się ku przyszłości, to tylko na czas jednej kadencji. W końcu uznaliśmy, że naszą istotą jest istnienie, celem bowiem życia jest użycie, zaspokojenie egzystencjalnych potrzeb.

W ten jednak sposób nasz świat miał realizować ideę zapowiadanego przez racjonalistów nieba zaczyna, poprzez zmiany klimatyczne, stawać się powoli piekłem.

V. Polecam...

Małgorzata Szelağ

O kulturze rywalizacji i współpracy w szkole

Profesora nauk społecznych Bogusława Śliwerskiego środowisku oświatowemu nie trzeba przedstawiać, znany z licznych artykułów (ok.700), książek naukowych (46) oraz tomów podręczników akademickich (7) do pedagogiki, a także konferencji naukowych. Związany z Uniwersytetem Łódzkim i Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, doktor honoris causa kilku uczelni.

Właśnie ukazała się jego nowa książka „Kultura rywalizacji i współpracy w szkole” wydana przez Wolters Kluwer w Warszawie (2022), pod patronatem Polskiej Akademii Nauk – Komitetu Nauk Pedagogicznych. Tytuł wpisuje się w serię Kultura Szkoły, redagowaną przez Ewę Bochno i Bogusława Śliwerskiego.

Lektura publikacji przypominała mi słowa autorki książek dla młodych dorosłych Clémentine Beauvais, która w jednym z wywiadów powiedziała, że nigdy nie czuła się zbyt dobrze w szkole, nie tylko z powodu rówieśników, ale i francuskiego systemu edukacyjnego. Wyjechała do Anglii, skończyła studia w Cambridge, a po uzyskaniu doktoratu z literatury dziecięcej została wykładowczynią.²⁵

Profesor Śliwerski podejmując temat rywalizacji i współpracy w szkole posługuje się między innymi metaforą szkoły jako gry, przywołując pytanie postawione przez Pawła Tkaczyka: „Skoro dzisiejsza szkoła spełnia wszystkie kryteria porządnej gry, dlaczego jest tak bardzo znienawidzona przez wszystkich graczy?”²⁶ Równie oddziałujące na wyobraźnię porównanie lekcji do areny walki o sukces lub przeżywanie niepowodzeń zaskakuje i skłania do przemyśleń. Jeśli kilka lekcji w ciągu dnia stanowi arenę, to jaki jest stan emocjonalny walczących i efekt procesu nauczania-uczenia się? Kto zajmuje się uczniem po porażce? Czy ma sztab specjalistów, tak jak sportowcy?

Autor wywód rozpoczyna od terminologicznych rozważań zakresu słów: rywalizacja – współzawodnictwo – konkurencja, wskazując zależności między nimi oraz pozytywne i negatywne efekty. Warto

²⁵ N. Szostak, Kiedy zaczniesz pisać dla dorosłych/.Książki Nr5(56), październik 2022.

²⁶ P. Tkaczyk. Grywalizacja Jak zastosować mechanizm gier w działaniach marketingowych? Gliwice, 2012

uważnie przeczytać, gdyż na co dzień nie zastanawiamy się, które z nich sprzyjają realizacji celów wychowawczych.

Zaprezentowany przegląd skutków rywalizacji w szkole w perspektywie od 1989 roku skłania do globalnego spojrzenia. Jako istotny punkt odniesienia Bogusław Śliwerski wskazuje makrospołeczne i makropolityczne uwarunkowania: rankingoza, konkursomania, rekrutacja do placówek oświatowych, korepetycje (patologia szkolnictwa), rankingi szkół (w tym międzynarodowa presja rankingowa badań PISA).

Przywołuje poglądy oraz wyniki badań wielu filozofów, psychologów i pedagogów. Wśród nich, nauczycielom znani między innymi z cyku konferencji dotyczących diagnostyki edukacyjnej, profesorowie: Bolesław Niemierko i Roman Dolata, a także przedstawiciele stowarzyszenia oświatowego OSKKO.

Zatem, jak uczyć i wychowywać w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości? Jakie modele edukacji realizować? W jaki sposób kształtować kulturę realizacji i współpracy w szkole?

Polecam szukanie odpowiedzi w lekturze. Książkę czyta się z zainteresowaniem i zrozumieniem wielu aspektów potwierdzonych własnym doświadczeniem pracy nauczycielskiej, a jednocześnie odkryciem faktów, których do tej pory nie zauważaliśmy. Dokonane przez Profesora Śliwerskiego analizy omawianych zjawisk w szerokim kontekście społeczno-politycznych uwarunkowań stwarzają szansę ich wykorzystania do doskonalenia systemu edukacyjnego.

To ważna książka, którą koniecznie powinni przeczytać: wychowawcy, nauczyciele, dyrektorzy, przedstawiciele organów prowadzących i organów nadzorujących szkoły i placówki oświatowe, którzy mają realny wpływ na kształtowanie systemu oświatowego i jego kultury.

„Przedstawione w książce przyczyny, przejawy i skutki rywalizacji są następstwem działania nie tylko pedagogów, nauczycieli, wychowawców, ale także polityków, biznesu i mediów. Zbyt małą uwagę przywiązujemy do problemów, z których skutkami musimy mierzyć się niemalże na co dzień, będąc ich sprawcami, współsprawcami, ofiarami lub beneficjentami.”

/Bogusław Śliwerski/

VI. Uczyć i wychowywać skuteczniej

Klucze do motywacji

Od szeregu lat wzrasta liczba zaburzeń zdrowia psychicznego u dzieci i młodzieży. Dwa lata nauki zdalnej proces ten znacznie przyspieszyły. Dane Policji za 2021 rok pokazują gwałtowny wzrost zachowań samobójczych wśród młodych osób. W 2021 roku 1496 dzieci i nastolatków poniżej 18. roku życia podjęło próbę samobójczą, 127 z nich zakończyło się śmiercią. W stosunku do 2020 roku jest to wzrost odpowiednio o 77% zachowań samobójczych oraz o 19% śmierci samobójczych.^[27] Niestety problem narastał już wcześniej, a dwuletni lockdown w nauce zdalnej tylko przyspieszył ten proces.

Jednym z głównych czynników ryzyka prób samobójczych jest depresja i długotrwały stres.

Już pod koniec listopada 2020 roku wielu nauczycieli zauważyło niepokojące zmiany w zachowaniach uczniów. W pierwszym lockdownie i fali nauczania zdalnego wiosną 2020 roku dominowały problemy techniczne, dla wszystkich była to nowość i wyzwanie, jednak każdy miał nadzieję na szybki powrót do normalnego życia, czemu sprzyjała narracja „tylko dwa tygodnie”. Wtedy – w maju 2020 r. – przeprowadziliśmy pierwszą serię badań, z których wynikało pojawienie się fatalnych nawyków, dotyczących korzystania z elektroniki (po nocy, wiele godzin dziennie, czemu towarzyszyła zła dieta i brak ruchu). Niską efektywność nauki przypisywano rzuceniu na głęboką wodę w zakresie korzystania z elektroniki. Jesienią większość problemów technicznych została opanowana, jednak nauka zaczęła być coraz mniej efektywna.

„Mam wrażenie, że moje dzieci zmieniły się w zombie” - mówi nauczycielka klasy szóstej – „Maksimum interakcji uzyskuję sprawdzając obecność. Jednak w odpowiedzi na wyczytane nazwisko słyszę zaledwie wypowiedziane grobowym tonem głosu "jestem". Choć większość włącza kamerki (dyrekcja nakazała to wszystkim w szkole), widzę twarze pustym wzrokiem wpatrzone w przestrzeń. Zachęcam do pracy na lekcji, stawiam plusy za aktywność, ale niewiele osób reaguje. Najgorsze, że nawet uczennica, która do tej pory miała świetne oceny i zawsze była bardzo aktywna, wycofała się, a jej prace są robione ewidentnie byle jak, byle z głowy. Nie wiem, jak im pomóc.”

²⁷ Dane za: „Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012-2021”, projekt „Życie warte jest rozmowy”. (<https://zwjr.pl/>)

Najważniejsze problemy

Pod wpływem takich głosów, zdecydowaliśmy się jako Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii przeprowadzić w grudniu 2020 r drugie badanie stanu psychicznego młodzieży. Wtedy wzięło w nim udział ponad 800 nastolatków. Ostatnią, jak na razie serię badań (tym razem na próbie ponad 5000 nastolatków), przeprowadziliśmy na przełomie lat 2021/2022.

Po szczegóły odsyłamy do naszych raportów "Etat w Sieci" 2020, "Etat w Sieci 2.0" 2020 i "Etat w Sieci 3.0" 2022 dostępnych na stronie fundacji www.edukacja-zdrowotna.pl

Najważniejszym odkryciem było, że młodzież spędzała na nauce zdalnej przed monitorem ponad 9 godzin dziennie, przeżywała nastroje depresyjne i cierpiała na zaburzenia snu. Prawie 43 procent badanych nastolatków myślało o śmierci, 75 proc. martwiło się o przyszłość, a 70 procent czuło większe rozdrażnienie.

Najbardziej męczyła ich nie tylko fizyczna izolacja od rówieśników, lecz też problemy z samą nauką, a właściwie z uczeniem się. Młodzież opisywała to jako problem ze zdyscyplinowaniem się do samodzielnej nauki, w większości przyznając, że nie potrafią tego robić. Problem z motywacją, samodyscypliną i organizacją pracy pojawił się we wszystkich naszych badaniach. Co więcej, „dzieci komputera” miały dość elektroniki, dość siedzenia po wiele godzin dziennie przed monitorem.

Co się dzieje w mózgu, gdy nastolatek wyrabia etat przed ekranem?

Jednym z problemów była (i jest) wielozadaniowość, a właściwie hiper-zadaniowość. Teoretycznie nauczyciel widział uczniów na ekranie, jednak tak naprawdę nie był w stanie ich w pełni skontrolować. Dostępność całego spektrum rozrywek na kliknięcie oraz fakt, że w wielu przypadkach nauka ograniczała się do oglądania „gadającej głowy” powodowały, że młodzi sięgali jednocześnie po gry, oglądając w tle filmy, słuchając nagrań, rozmawiając ze znajomymi na komunikatorach, wysyłając sobie snapy i memy. Ciągłe przerzucanie uwagi między zadaniami skutkuje tym, że uczeń na niczym tak naprawdę się nie skupia. Uczenie jest mało efektywne. Ten nawyk uczenia się z szumem w tle bardzo się utrwalił i nawet teraz wiele młodych osób walczy po wiele godzin z prostymi zadaniami, które (gdyby skoncentrować się tylko na nich) można odrobić w kilkanaście minut. Zbyt intensywny kontakt z zaawansowanymi technologiami (przebodźcowanie ciągłymi zmianami) wywołuje między innymi efekt jednoczesnego pobudzenia i znużenia. Młody człowiek czuje się zbyt znużony, by zająć się działaniami typu czytanie książek, jednak jednocześnie zbyt pobudzony, by iść spać. W rezultacie przepełnia go nuda i zaczyna ją

zabijać w Internecie. Instagram, Snapchat, Tik Tok, grupy na Discordzie – wszędzie tam było pełno dzieci i nastolatków, szukających z jednej strony sposobu na nudę, z drugiej próbujących pielęgnować relacje rówieśnicze czy nawiązywać nowe znajomości.

Mogłoby się wydawać, że to już przeszłość. Nauka zdalna odeszła w niepamięć, a zatem niebezpieczeństwa związane z wielogodzinnym siedzeniem przed ekranem minęły. Niestety, złe nawyki korzystania z elektroniki, skutecznie utrwalone przez dwa lata, na trwałe wrosły w życie naszych dzieci. Według badań NASK – średnia raportowana czasu ekranowego w ciągu dnia polskiej młodzieży wzrosła z 4,5 h w roku 2014 do 6 h dziennie w roku 2021. Dotyczy to – uwaga, tylko czasu wolnego (nie są w to wliczane godziny związane z nauką).

Na ile jest to problemem, pokazują nam zalecenia, opracowane przez Amerykańską Akademię Pediatriczną i Kanadyjskie Towarzystwo Pediatriczne,²⁸ mówiące o maksymalnie 3 godzinach dziennie przed ekranem dla młodzieży w wieku 13-18 lat.

Jak motywować w tej trudnej sytuacji?

Jak wykazała analiza zebranych przez nas danych - największym problemem okazało się wzbudzenie motywacji do nauki. Po części związane jest to z samodyscypliną, po części - ze znalezieniem sensu uczenia się w sytuacji niepewnej przyszłości.

Dlatego polecamy podejście do wyrobienia pozytywnych nawyków metodą małych kroków, autorstwa psychologa BG Fogga.

Wiele znaczy mniej

Doświadczenie z automotywowaniem do pozytywnej zmiany sprowadza się z reguły do wielkich postanowień, które szybko się rozmywają. Tłumaczymy to sobie mówiąc: „Po prostu nie mam silnej woli, nic z tego nie będzie, jestem beznadziejny”. Jednak zmiana nie zależy od silnej woli, a raczej od wybrania właściwej metody. Dlatego pierwszym krokiem do zdobycia motywacji do zmian jest zaprzestanie obwiniania się i przypisywania sobie negatywnych cech. Duży cel można rozbić na małe kroki i wyrobić w sobie nawyk uczenia się ze swych potknięć zamiast rozpaczania z ich powodu.

Sposobem na dużą zmianę jest tworzenie drobnych nawyków, które krok po kroku pomogą w dobrej zmianie. Zauważmy, że tak naprawdę nie mamy w swoim rozkładzie dnia czasu na praktykowanie nowego nawyku – na przykład wygospodarowania dodatkowego czasu na naukę. Dlatego zamiast wielkich postanowień, warto zacząć od czegoś małego, np. zwyczaj

²⁸ mniejekranu.pl

przeglądania zeszytu z notatkami zaraz po przyjściu do domu i przepisania zadań domowych na kartki typu post-it przywieszane na tablicy korkowej, które można wykonać w minutę. Dzięki temu, jeśli ktoś wyrobi w sobie ten drobny nawyk, uzyskuje poczucie sukcesu, tak bardzo potrzebne dla utrzymania motywacji.

Klasycznie poleca się, by decyzję o zmianie na lepsze zakomunikować publicznie (jak np. przy rzucaniu palenia), co ma wzbudzić w człowieku motywację, by nie okazać się przed bliskimi człowiekiem niewiarygodnym. To wiele osób paraliżuje, jednak metoda drobnych nawyków zapobiega temu problemowi. Robimy małą zmianę, nie będzie nam wstyd, jeśli się nam nie powiedzie. Odpada lęk przed porażką.

Drobna zmiana może się wydać nieefektywna, jednak wyrabia w człowieku nawyk, daje pęd, wyrывa z poczucia niemocy.

Motywacja dla niezmotywowanych

Dr Fogg zwraca uwagę, że nasze zachowania zależą od trzech czynników: motywacji, umiejętności wykonania danej czynności oraz bodźca wyzwalającego to zachowanie (wewnętrznego lub zewnętrznego). Motywacja jest skomplikowana i złożona. Dlatego Fogg poleca, by skupić się na pozostałych – prostszych – warunkach zmiany na lepsze – na bodźcu wyzwalającym i najprostszym możliwym działaniu do wykonania.

Co już umiesz?

Obserwuję w mediach społecznościowych przesympatycznego pana Erika Gillihana. Wążący ponad 200 kg człowiek zyskał popularność, podejmując wyzwanie, by poprawić swoje funkcjonowanie. Jest przy tym osobą promieniejącą życzliwością. Choć on akurat oparł się na publicznej deklaracji zmiany (i chyba czasem tego trochę żałuje, bo mimo ogromnego wsparcia internautów jest też zalewany falami hejtu), podjął się zmian na bardzo drobnym poziomie. Zaczął od celu, by 5 razy pod rząd podnieść się z krzesła. Jednym z kolejnych celów było, by po wstaniu z łóżka przejść do łazienki jednym ciągiem, bez zatrzymywania się na odpoczynek. Dopiero na tej małej zmianie zaczął budować następne.

Warto zacząć od czegoś, co już się potrafi, co można wykonać w maksymalnie w 30 sekund.

Co może być kotwicą nowego nawyku?

Choć nie zwracamy na to uwagi, nasze życie jest przepełnione bodźcami wyzwalającymi zachowania. Dzwoni budzik i go wyłączamy, wyglądamy rano przez okno i widząc zachmurzone niebo, sięgamy po parasol, przed pójściem spać myjemy zęby itp. Bodźce wyzwalające mówią

nam: czas na konkretne zachowanie. Nie musimy o nich myśleć, wywołują automatyczną reakcję. Czasem są to bodźce wewnętrzne – od prostych, wrodzonych – jestem spragniona – sięgam po picie, do wyuczonych – jak człowiek sięgający automatycznie po smartfon, gdy zdarzy się coś ciekawego, by to utrwalić. Zjawisko to możemy wykorzystać, starając się wyrobić nowy nawyk – połączmy nowe zachowanie z bodźcem już wcześniej działającym.

Istotą nowych drobnych nawyków jest skorzystanie z już istniejącego bodźca, by dodać do niego nowe zachowanie. Innymi słowy – nowo ćwiczone zachowanie powinno następować tuż po jakiejś czynności, zdarzeniu, które pojawia się kilkakrotnie w ciągu dnia.

Oto kilka przykładów drobnych nawyków sprzyjających efektywnej nauce:

- od razu po wejściu do domu i zdjęciu butów i ubrania, wyjąć z plecaka zeszyty z danego dnia i szybko przeczytać notatki,
- po przeczytaniu notatek przepisać treść zadania domowego na kartkę (każde zadanie osobno) i przywiesić na tablicy korkowej nad biurkiem,
- rozpoczynając naukę przełączyć smartfon w tryb "nie przeszkadzać" lub samolotowy.

Ułatwiamy wyrobienie nowego nawyku, odpowiednio przygotowując się, żeby wszystko, co jest do niego potrzebne, było pod ręką. W opisanym powyżej przykładzie – dbając, by zapas post-itów i piszący długopis zawsze czekały przygotowane na biurku.

Fogg nazywa to „kotwicą”. Konkretnie zdarzenie, zachowanie staje się bodźcem wyzwajającym nasz nowy pozytywny nawyk, czyli niejako nowy nawyk zostaje „zakotwiczony” czy przymocowany do już istniejącego. Dlaczego akurat to jest rewolucyjne? Ponieważ wykonanie nowej czynności nie zależy już od motywacji, której nam brakuje, a tylko od nauczenia się na pamięć, że po X ma nastąpić Y.

Pamiętaj o pozytywnych emocjach!

Bardzo ważną rzeczą jest wzmacnianie swojego nowego drobnego nawyku za pomocą pozytywnych emocji. Czyli za każdym razem, gdy go wykonasz, pozwól sobie na odrobinę dumy, zadowolenia: „Hej! Udało mi się!”. BJ Fogg mówi, że to może być albo jakieś słowo, np. „zwycięstwo!” czy „znowu się udało”, lub „brawo!”, albo gest – np. ułożenie palców w znak zwycięstwa (V – jak "victory"), kłaśnięcie w dłonie, czy uśmiechnięcie się. Dlaczego to jest ważne? Ponieważ pozwolenie sobie na odczucie tej odrobiny pozytywnych emocji powoduje, że wzmacniamy swoją chęć do powtórzenia tego. Mózg człowieka szybko uczy się przypominać nam o powtarzaniu tego, co przynosi przyjemność, satysfakcję.

Bogna Białecka

Jak zmusić się do nauki?

„Gdy wprowadzasz pozytywne zmiany, przybliżasz się do bycia osobą, którą pragniesz się stać.” Dr BG Fogg Tiny habits

Wiele osób pyta nas, jak zmusić się do nauki. Jak się zmotywować, gdy jest się znużonym i przekonanym o braku sensu i możliwości efektywnej nauki.

Zacznij od DLACZEGO? ☺

Dlaczego masz się uczyć? Niewiele ludzi uznaje informacje zdobyte w szkole za przydatne. Czy one kiedykolwiek zostaną wykorzystane w praktyce? W sumie to podstawy matematyki, pisanie i czytanie. Ale czy pamiętamy z chemii, fizyki, geografii, historii czy biologii cokolwiek, co ma przełożenie na praktykę?

Mimo to zastanów się – dlaczego potrzebujesz, chcesz lub musisz się uczyć? Spisz te powody na kartce. Te powody mogą być różne – od negatywnych „**uczę się, bo nie chcę powtarzać klasy**” do bardziej pozytywnych „**uczę się, bo chcę się dostać na dobre studia i uzyskać stypendium**”.

Pójdź dalej - zastanów się, jakie masz teraz korzyści z uczenia się.

Uczę się, więc mam co robić, szkoła nadaje strukturę mojemu dniowi.

Uczę się, więc nie muszę wykonywać innych zadań (typu sprzątanie itp.).

Ćwiczę swoje umiejętności – organizacji czasu, organizacji pracy, zdolność wyciągania wniosków, doskonałą umiejętność robienia notatek...

Uczę się uczyć, co mi się przyda na całe życie.

Doskonałą nawyk skutecznego uczenia się.

Zastanów się też, co nauka daje ci w perspektywie co najmniej kilku lat.

Uczę się, by zdobyć zawód.

Uczę się, by zdać na dobre studia i dobrze zarabiać.

Uczę się, by zdobyć wykształcenie pozwalające na dającą satysfakcję karierę.

Uczę się, bo chcę w przyszłości mieć rodzinę i być w stanie na nią zarobić.

Uczę się, bo chcę żyć bez poczucia, że mogłem dobrze wykorzystać czas, a zamiast tego marnowałem go na marudzenie, jaka to szkoła jest beznadziejna.

Wszystkie te powody, dlaczego warto się uczyć, wypisz sobie czytelnie na kartce i zaglądaj do niej, gdy brakuje ci motywacji.

Odkryj praktyczną stronę zdobywanej wiedzy.

Teoria, teoria, teoria... NUUUDA!

Uczysz się dla sztuki? Zakuć, zdać, zapomnieć? Przecież nie musi tak być. Nie musimy uczyć się tylko by dostać ocenę czy zaliczenie. Właśnie dlatego warto ucząc się jakiegoś przedmiotu pomyśleć, jak ta wiedza może się przydać w praktyce. Uczysz się o jakiś rodzajach plazów? Sprawdź przy okazji, które są jadalne i jak je przyrządzić, by dało się je zjeść. Uczysz się czegoś z geografii? Sprawdź w google earth – może to ciekawe miejsce na wyprawę?

Innymi słowy - spróbuj odnaleźć w teorii coś ciekawego dla siebie.

Z niektórymi przedmiotami jest łatwo, co do innych trudniej odkryć ich praktyczne zastosowanie. Np. co daje nauka historii? Cóż, daje Ci możliwość zaobserwowania procesów zachodzących na skalę światową, co ma przełożenie na aktualną sytuację. Jest nawet powiedzenie: „Ci, którzy nie pamiętają historii, skazani są na jej powtarzanie.”, warto uczyć się na błędach przodków.

Podziel materiał na mniejsze części:

Każdego przygnębia wizja konieczności nauczania się połowy podręcznika. Dlatego dziel materiał na mniejsze kawałki - np. co kilka stron. Ucz się, potem zrób przerwę.

Jedna rzecz naraz:

Nie daj się rozproszyć. Zrobienie kilku rzeczy PO KOLEI zabiera zdecydowanie mniej czasu niż przerzucanie uwagi między zadaniami. Czyli nie – nie jedno zadanie z matematyki i potem początek wypracowania z polskiego i potem ćwiczenie z geografii, by wrócić znów do matematyki. A w międzyczasie pisane ze znajomymi na messengerze i przeglądanie powiadomień. Jedna rzecz naraz.

Używaj minutnika:

Nikt nie chce się uczyć non stop. Dlatego warto robić regularne przerwy. Bardzo polecamy technikę pomodoro (którą opisujemy na pytam.edu.pl), jednak można po prostu samodzielnie poeksperymentować, jaki czas nauki jest dla Ciebie najlepszy – może 20 minut, a potem przerwa, ale może na przykład godzina.

Dlaczego warto mieć minutnik? Bo dzięki temu masz spokój. Nie musisz się zastanawiać, o której zacząłeś naukę, ani o której masz mieć przerwę. Minutnik po prostu zadzwoni, gdy czas się skończy. Sam. Nie musisz się nim martwić.

Ustal stałą porę nauki:

Nawyk uczenia się w tych samych godzinach bardzo pomaga. Twoje ciało i mózg zaczynają oczekiwać określonego wysiłku intelektualnego w określonej porze dnia (lub wieczoru, sprawdź, co ci najbardziej odpowiada) i przygotowuje się doń.

Daj sobie nagrodę za każdy zakończony blok nauki!

Zrobiłeś wszystkie zadania z matematyki? Zasłużyłeś na nagrodę. Zrób coś, co sprawia Ci przyjemność, odpocznij. Pamiętaj też, że regularna aktywność fizyczna (gimnastyka, sport) poprawia zdolność uczenia się. (Potwierdzają to badania).

Co dwie głowy to nie jedna!

Jeśli szczególnie trudno ci się zmotywować do nauki jakiegoś przedmiotu, spróbuj namówić kogoś, kto sobie z nim radzi, byście co jakiś czas pouczyli się wspólnie. Może Ci to wytłumaczy tak, że lepiej zrozumiesz? A może pomoże w ten sposób, że po partii nauki odpyta cię, byście mogli sprawdzić, ile się nauczyliście? Możesz zrewanżować się wspólną nauką przedmiotu, w którym ty jesteś dobry. A może obaj jesteście w czymś kiepscy? Wtedy możecie próbować razem rozpracowywać temat. Co dwie głowy to nie jedna!

Przedruk z www.pytam.edu.pl

Elżbieta Lisak-Duda

Dziadek edukacyjny

Wciąż w mediach trwają spory na temat wprowadzonego do szkół przedmiotu, który, o ile się nie mylę, bo już nie pracuję w szkole — nosi aktualnie nazwę „wychowanie do życia w rodzinie”. I tak na kanwie tych dyskusji w pamięci utkwiała mi scenka rodzinna, której byłam mimowolnym świadkiem. Zatytułowałam ją „Dziadek edukacyjny”.

A było tak:

Dziadek, mężczyzna w tak zwanej „sile wieku”, człowiek wykształcony, po dwóch fakultetach, spędzający większość czasu wśród książek — gościł u siebie wnuka, ucznia gimnazjum, który postanowił zostać... fryzjerem, aby — jak twierdził — nie zaprzętać sobie głowy nadmiarem zbytecznej wiedzy, tylko zająć się czymś znacznie pożyteczniejszym, czyli jak najszybszym zarabianiem pieniędzy.

Usiedli po dwóch stronach stołu. Dziadek dumając, jakby odwieść wnuka od jego zamiaru, bawił się bezwiednie leżącym na stole ołówkiem i zbierał myśli.

— To twój ołówek? — zapytał przerywając ciszę.

— Nie, cioci — padła odpowiedź. (Nawiasem mówiąc, ciocia w sąsiednim pokoju akurat prasowała.)

— Posłuchaj — zaczął dziadek — w życiu najbardziej liczy się wiedza. Popatrz chociażby na ten ołówek — tu dziadek ujął w trzy palce znajdującą się właśnie pod ręką pomoc dydaktyczną — taki zdawałoby się drobiazg, rysik i kawałek drewna, a jaki przydatny, i to też ktoś musiał wymyślić. Autorem tego wynalazku, jak gdzieś czytałem, był Konrad Gesner, uczony i humanista z szesnastego wieku! A dzisiaj, gdy kosmos staje się coraz bardziej odarty z tajemnic — kontynuował —

a informatyka otwiera przed nami niezwykle wręcz możliwości, bez poszerzania wiedzy stajemy się nic nie znaczącym pyłkiem.

Dziadek nieskazitelną polszczyzną roztaczał przed wnukiem niewątpliwe korzyści, jakie są darem nauki i wiedzy. Wnuk cały czas kiwał potakująco głową i nie spuszczał oka z ołówka, tak pięknie wykorzystanej pomocy naukowej. W krótkich chwilach, gdy rozogniony tematem dziadek, wciągał dla ochłody powietrze przed kolejną tyradą, dawało się słyszeć wnukowe, pełne akceptacji: uhu, uhu...

Dziadek prawił dalej. Poruszył temat znajomości języków obcych, nie zapomniał też o radości przeżywania dóbr kulturalnych, która cechuje przede wszystkim ludzi wyedukowanych. Mówił pięknie!

W pewnej chwili odłożył ołówek na stół, zawiesił głos i spojrzał wyczekująco na wnuka, a ten zapytał:

— Dziadku, czy mogę odnieść cioci ten ołówek?

Efekty kształcenia w podstawie programowej z zakresu edukacji zdrowotnej na różnych etapach szkolnego procesu kształcenia. Część III.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego opisuje proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. W podstawie programowej treści związane z edukacją zdrowotną znajdują się między innymi w zadaniach przedszkola w punktach 1, 6, 7, 8, 10, 14:

1. „Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju”.
6. „Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie.
7. „Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym”.
8. „Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci”.
10. „Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka”.
14. „Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju”.

Osiągnięcia dziecka na koniec etapu edukacji przedszkolnej w zakresie nabywania umiejętności edukacji zdrowotnej w poszczególnych obszarach:

- w fizycznym obszarze rozwoju – dziecko
- 1) zgłasza potrzeby fizjologiczne, samodzielnie wykonuje podstawowe czynności higieniczne;
 - 3) spożywa posiłki z użyciem sztućców, nakrywa do stołu i sprząta po posiłku;
 - 5) uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami lub bez nich; wykonuje różne formy ruchu;

8) wykonuje podstawowe ćwiczenia kształtujące nawyk utrzymania prawidłowej postawy ciała;

- w emocjonalnym obszarze rozwoju – dziecko

- 1) rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje, próbuje radzić sobie z ich przeżywaniem;
- 2) szanuje emocje swoje i innych osób;
- 3) przeżywa emocje w sposób umożliwiający mu adaptację w nowym otoczeniu, np. w nowej grupie dzieci, nowej grupie starszych dzieci, a także w nowej grupie dzieci i osób dorosłych;
- 4) przedstawia swoje emocje i uczucia, używając charakterystycznych dla dziecka form wyrazu;
- 5) rozstaje się z rodzicami bez lęku, ma świadomość, że rozstanie takie bywa dłuższe lub krótsze;
- 6) rozróżnia emocje i uczucia przyjemne i nieprzyjemne, ma świadomość, że odczuwają i przeżywają je wszyscy ludzie;
- 7) szuka wsparcia w sytuacjach trudnych dla niego emocjonalnie; wdraża swoje własne strategie, wspierane przez osoby dorosłe lub rówieśników;
- 8) zauważa, że nie wszystkie przeżywane emocje i uczucia mogą być podstawą do podejmowania natychmiastowego działania, panuje nad nieprzyjemną emocją, np. podczas czekania na własną kolej w zabawie lub innej sytuacji;
- 9) wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia
- 10) dostrzega, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę;
- 11) dostrzega emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej.

- w społecznym obszarze rozwoju – dziecko

- 1) przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze;
- 2) odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej;
- 3) posługuje się swoim imieniem, nazwiskiem, adresem;
- 4) używa zwrotów grzecznościowych podczas powitania, pożegnania, sytuacji wymagającej przeproszenia i przyjęcia konsekwencji swojego zachowania;
- 5) ocenia swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych; przyjmuje, respektuje i tworzy zasady zabawy w grupie, współdziała z dziećmi w zabawie, pracach użytecznych, podczas odpoczynku;
- 6) nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny,

życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość;

- 7) respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby;
- 8) obdarza uwagę inne dzieci i osoby dorosłe;
- 9) komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy.

W podstawie programowej kształcenia przedszkolnego przedstawione zostały również warunki i sposób realizacji zadań, w tym w zakresie kształcenia prozdrowotnego, gdzie wyszczególniono zagadnienia:

1. Zgodnie z zapisami dotyczącymi zadań przedszkola nauczyciele organizują zajęcia wspierające rozwój dziecka. Wykorzystują do tego każdą sytuację i moment pobytu dziecka w przedszkolu, czyli tzw. zajęcia kierowane i niekierowane. Wszystkie doświadczenia dzieci płynące z organizacji pracy przedszkola są efektem realizacji programu wychowania przedszkolnego. Ważne są zatem zajęcia kierowane, jak i czas spożywania posiłków, czas przeznaczony na odpoczynek i charakter tego odpoczynku, uroczystości przedszkolne, wycieczki, ale i ubieranie, rozbieranie. Bardzo ważna jest samodzielna zabawa.
2. Przedstawione w podstawie programowej naturalne obszary rozwoju dziecka wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem powinna stać się dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu. Naturalna zabawa dziecka wiąże się z doskonaleniem motoryki i zaspokojeniem potrzeby ruchu, dlatego organizacja zajęć na świeżym powietrzu powinna być elementem codziennej pracy z dzieckiem w każdej grupie wiekowej.
6. Współczesny przedszkolak funkcjonuje w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu.
7. Organizacja zabawy, nauki i wypoczynku w przedszkolu oparta jest na rytmie dnia, czyli powtarzających się systematycznie fazach, które pozwalają dziecku na stopniowe zrozumienie pojęcia czasu i organizacji oraz dają poczucie bezpieczeństwa i spokoju, zapewniając mu zdrowy rozwój.
8. Pobyt w przedszkolu jest czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów tworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także na rolę poznawania wielozmysłowego. Szczególne

znaczenie dla budowy dojrzałości szkolnej mają zajęcia rytmiki, które powinny być prowadzone w każdej grupie wiekowej oraz gimnastyki, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń zapobiegających wadom postawy.

13. Elementem przestrzeni w przedszkolu są odpowiednio wyposażone miejsca przeznaczone na odpoczynek dzieci (leżak, materac, mata, poduszka), jak również elementy wyposażenia odpowiednie dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
14. Estetyczna aranżacja wnętrza umożliwia celebrowanie posiłków (kulturalne, spokojne ich spożywanie połączone z nauką posługiwania się sztucami), a także możliwość wybierania potraw przez dzieci (walory odżywcze i zdrowotne produktów), a nawet ich komponowania.

Z podstawy programowej wynika, że dziecko kończące edukację przedszkolną powinno być przygotowane do podjęcia nauki w szkole w zakresie fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego obszaru rozwoju.

We wstępie podstaw programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zamieszczono zdanie: „Ważną rolę w kształceniu i wychowaniu uczniów w szkole podstawowej odgrywa edukacja zdrowotna. Zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów, w tym wdrożenie ich do zachowań higienicznych, bezpiecznych dla zdrowia własnego i innych osób, a ponadto ugruntowanie wiedzy z zakresu prawidłowego odżywiania się, korzyści płynących z aktywności fizycznej, a także stosowania profilaktyki”. To niezwykle ważne stwierdzenie, które nadaje edukacji zdrowotnej wysoką rangę wśród zadań szkoły.

Do zadań szkoły w edukacji wczesnoszkolnej m. in. należą zagadnienia wskazane w pkt 7,8, tj:

7) organizacja zajęć:

- a. dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaniepokojenie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej),
- b. umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka,
- c. wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku,

- d. wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania,
 - e. umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,
 - f. wspierających poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka,
 - g. wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego integralnego podmiotu tego środowiska,
 - h. umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka;
- 8) organizacja przestrzeni edukacyjnej:
- a. ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągnięcia celów edukacyjnych i wychowawczych,
 - b. umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą dzieci, nabywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa,
 - c. stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego.

W podstawie programowej edukacji szkolnej II etapu nie wyodrębniono zakresu kształcenia jak „edukacja zdrowotna”, ale składające się na nią treści zostały umieszczone w przedmiotach: przyroda, biologia, technika, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa. W każdym z nich zalecane jest, aby kształtować u uczniów nawyk dbania o własne zdrowie oraz zdrowie innych.

W podstawie programowej na zajęciach przyrody wskazano: „Podczas zajęć w ramach przedmiotu przyroda, zarówno terenowych, jak i w sali lekcyjnej, uczeń pod kierunkiem nauczyciela doskonali umiejętność właściwego reagowania w wypadku kontaktu z organizmami zagrażającymi życiu i zdrowiu.

Ważne zagadnienia dotyczące budowy i higieny ciała oraz właściwej dbałości o własny organizm kształtują u ucznia poprawne zachowania w życiu codziennym”

W zakresie zajęć z biologii zapisano: „Niezwykle istotnym aspektem nauczania biologii jest zdrowie, stąd w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, zagadnienia dotyczące anatomii i fizjologii człowieka oraz ochrony jego zdrowia”

W opisie przedmiotu technika podkreślono: „Podczas praktycznej działalności uczeń wyrabia prawidłowe nawyki zachowań, które są niezbędne w dorosłym życiu zawodowym. Ma możliwość działania na realnym stanowisku pracy uwzględniającym niezbędne wymagania bezpieczeństwa i higieny pracy”, jak również „Przedmiot technika spełnia istotną rolę wychowawczą, uczy szacunku do wytwarzanych dóbr materialnych oraz kreuje postawy świadomego użytkownika zdobyczy techniki poprzez respektowanie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, obowiązującego regulaminu, poszanowanie mienia oraz współpracy w grupie”.

Dużo miejsca na ukształtowanie prozdrowotnego zachowania dzieci poświęcono w podstawie programowej na zajęciach z wychowania fizycznego. „Wychowanie fizyczne pełni ważne funkcje edukacyjne, rozwojowe i zdrowotne: wspiera rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny i społeczny uczniów oraz kształtuje obyczaj aktywności fizycznej i troski o zdrowie w okresie całego życia, wspomaga efektywność procesu uczenia się oraz pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej uczniów. Oczekiwania wobec współczesnego wychowania fizycznego wymagają nowych standardów przygotowania ucznia do całonocnej aktywności fizycznej i troski o zdrowie. Wychowanie fizyczne to nie tylko przygotowanie sprawnościowe, ale przede wszystkim prozdrowotne. Pełni ono, oprócz swej funkcji doraźnej, również funkcję perspektywną (przygotowuje do dokonywania w życiu wyborów korzystnych dla zdrowia). W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej widoczna jest personalistyczna koncepcja wychowania oraz koncepcja sprawności fizycznej ukierunkowanej na zdrowie”.

Celem nauczania edukacji dla bezpieczeństwa jest: „Edukacja dla bezpieczeństwa służy przygotowaniu uczniów do właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia. Przedmiot obejmuje różnorodne treści kształcenia z zakresu bezpieczeństwa państwa, treści dotyczące organizacji działań ratowniczych, edukacji zdrowotnej i pierwszej pomocy. Bezpieczeństwo państwa pojmowane jest jako obszar wiedzy, który wyjaśnia mechanizmy zapewnienia ładu, porządku, stabilności społeczności ludzkich, a także towarzyszących temu koncepcji, metod i form postępowania. Kształcenie, w ramach przygotowania

do działania w stanach nadzwyczajnych, ma charakter interdyscyplinarny, nastawiony na skuteczne działanie i radzenie sobie poszczególnych jednostek w sytuacjach określonych zagrożeń. Jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych w szkole jest umiejętność udzielania pierwszej pomocy. Już na wczesnym etapie edukacji należy wprowadzić zagadnienia związane z ochroną zdrowia i życia: ocenę bezpieczeństwa miejsca zdarzenia, rozpoznanie potencjalnego zagrożenia życia na podstawie prostych objawów, skuteczne wezwanie pomocy, podejmowanie wstępnych czynności ratujących życie”.

W zapisach podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum/technikum podkreślono: „Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu”, jak również „Bardzo istotna jest edukacja zdrowotna, która prowadzona konsekwentnie i umiejętnie będzie przyczyniać się do poprawy kondycji zdrowotnej społeczeństwa oraz pomyślności ekonomicznej państwa”.

Zagadnienia z zakresu kształcenia prozdrowotnego prześledzić można jako kontynuację nauczania spiralnego z niższych poziomów edukacji. Zakres wiadomości i umiejętności edukacji zdrowotnej i zalecenia z zakresu stosowanych treści w formie efektów kształcenia odnaleźć można w przedmiotach: biologia, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa.

Biologia:

„Wiedza biologiczna nabyta przez uczniów w trakcie kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum powinna być odpowiedzią na wyzwania współczesnej rzeczywistości. Niezwykle istotnym elementem kształcenia biologicznego jest zapoznanie ucznia z praktycznymi zastosowaniami nauk biologicznych”.

Wychowanie fizyczne:

„Wychowanie fizyczne w szkole ponadpodstawowej ma na celu kontynuację wspierania i doskonalenia wszechstronnego rozwoju ucznia (fizycznego, psychicznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego). Utrwala nawyk uczestnictwa w aktywności fizycznej dla zdrowia i utrzymania sprawności fizycznej przez całe życie. Wychowanie fizyczne pełni ważne funkcje edukacyjne, wspomaga efektywność procesu uczenia się oraz pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej uczniów. Oczekiwania wobec współczesnego wychowania fizycznego wymagają nowych standardów przygotowania ucznia do całonocnej aktywności fizycznej i troski o zdrowie. Pełni ono, oprócz swej funkcji doraźnej, również funkcję perspektywną. Przygotowuje do dokonywania w życiu wyborów korzystnych dla indywidualnych potrzeb ruchowych i zdrowotnych, z uwzględnieniem także przyszłych ról zawodowych i rodzinnych”.

Edukacja dla bezpieczeństwa:

„Przedmiot przygotowuje uczniów teoretycznie i praktycznie do właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach trudnych i kryzysowych, stwarzających zagrożenie dla zdrowia i życia. Przedmiot obejmuje różnorodne treści kształcenia: z zakresu bezpieczeństwa państwa oraz treści dotyczące organizacji działań ratowniczych, edukacji zdrowotnej i pierwszej pomocy. Niezwykle ważne jest, ażeby kłaść szczególny nacisk na kształcenie umiejętności praktycznych, powtarzanych możliwie często, szczególnie przy nauce pierwszej pomocy. Wyrabianie w ten sposób u uczniów odpowiednich nawyków ma istotne znaczenie w wykorzystywaniu przez nich zdobytych umiejętności w warunkach realnego zagrożenia, kiedy to naturalnie występujący wysoki poziom stresu utrudnia prowadzenie akcji ratunkowej”.

Analizując tematykę edukacji zdrowotnej i jej usytuowania w warunkach przedszkolnych i szkolnych można zauważyć, jak ważnym jest ona aspektem kształcenia już od nauczania przedszkolnego przez szkołę podstawową i ponadpodstawową. W zadaniach poszczególnych etapów kształcenia istotne jest rozwijanie u uczniów i kontynuowanie nawyku dbałości o własne i innych zdrowie oraz umiejętność tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. Szczególnie zwraca się uwagę na stworzenie warunków niezbędnych do funkcjonowania organizmu, także do dobrego samopoczucia, satysfakcji z różnych działań, umiejętności koncentracji uwagi, a co za tym idzie również lepszych wyników w nauce. Elementem edukacji zdrowotnej w sposób naturalny jest również edukacja żywieniowa. Aktualizowanie tej wiedzy i pozyskiwanie nowych umiejętności w tym zakresie jest niezbędne ponieważ jak każda z dziedzin nauki wymaga aktualizacji, z uwagi na nowe drogi badawcze i pozyskiwanie nowej wiedzy.

Zdrowie zajmuje wysokie miejsce w hierarchii wartości, nie zawsze jest jednak doceniane w codziennym życiu, tzn., że znaczny odsetek ludzi nie dąży do jego osiągnięcia i nie dba wystarczająco o swoje zdrowie, co wskazują dane dotyczące profilaktyki zdrowia, statystyki szczepień ochronnych i inne.

Z raportu CBOS z 2021r. „Zadowolenie z życia” wynika, że zadowolenie ze stanu swojego zdrowia deklaruje 61% dorosłych, a niezadowolenie – 17%, 22% wyraża przeciętną satysfakcję. Częściej niż inni o zadowoleniu ze stanu swojego zdrowia mówią badani przed 45 rokiem życia, zwłaszcza mający od 18 do 34 lat, z kolei do niezadowolonych głównie zaliczają się osoby po 65 roku życia oraz źle oceniające własną sytuację materialną.

Zdrowie jednostki i zbiorowości we wszystkich kulturach zależy od wielu czynników. Zgodnie z obliczeniami kanadyjskiego lekarza Marc’a Lalonda długość i jakość życia człowieka zależą głównie od:

1. Stylu życia (ok. 50 - 52%) rozumianego jako zbioru decyzji (działań) jednostki, które wpływają na jego zdrowie i które jednostka może w mniejszym lub większym stopniu kontrolować.
2. Środowiska (ok. 20%) – wszystkich jego elementów zewnętrznych w stosunku do ciała ludzkiego, na które jednostka nie ma wpływu lub jest on ograniczony.
3. Biologii człowieka (ok. 20%) – wszystkich cech związane z biologią organizmu ludzkiego, w tym czynniki genetyczne, płeć, wiek.
4. Organizacji opieki medycznej (10 - 15%) – dostępności, jakości, organizacji, rodzaju, zasobów opieki medycznej.

Dr Marc Lalond obliczył również przybliżoną wartość procentową tych czynników.

Prozdrowotny styl życia oznacza, że ludzie podejmują świadomie działania ukierunkowane na zwiększenie potencjału swego zdrowia oraz eliminują zachowania zagrażające mu.

Dzieci i młodzież w przedszkolu i szkole powinny mieć możliwość nie tylko zdobywania określonej wiedzy dotyczącej zdrowia, ale także kształtowania nawyków, umiejętności i postaw. Ponadto szkoła powinna stwarzać możliwości i odpowiednią infrastrukturę do ich praktykowania. Takie działania, połączone z realizacją wymagań określonych w podstawie programowej, dają szansę na sukces szkolnej edukacji zdrowotnej i stanowią inwestycję w zdrowie młodego pokolenia. Warunkiem skuteczności prowadzonych zajęć z edukacji zdrowotnej jest prowadzenie ich z wykorzystaniem różnorodnych metod i technik aktywizujących oraz interaktywnych, dokonywanie ewaluacji przebiegu zajęć, włączenie rodziców oraz wprowadzanie na tej podstawie modyfikacji treści i organizacji zajęć.

Edukacja i promocja zdrowia stała się obecnie wyznacznikiem zmian jakości i stylów życia. Szybko upowszechniają się prozdrowotne zachowania ludzi z różnych grup społecznych. Jest to efekt nie tylko bezpośrednich działań organizacji zaangażowanych w tę edukację, ale też intensywnych działań producentów, handlowców i usługodawców, których oferta rynkowa ma wywierać korzystny wpływ na zdrowie i kondycję konsumentów. Poprzez bogatą ofertę rynkową promocja i edukacja zdrowia skutecznie docierają do społeczeństwa, skłaniając do podejmowania prozdrowotnych stylów życia. W procesie edukacji zdrowotnej trzeba też uczyć umiejętności dokonywania właściwych wyborów.

Według Hiroshi Nakajimy, byłego dyrektora Generalnego WHO: „Zdrowie jest nieodłącznym warunkiem osiągnięć szkolnych, dobrej jakości życia i ekonomicznej produktywności. Wyposażając dzieci w wiedzę, umiejętności i właściwe postawy wobec zdrowia, możemy zwiększyć ich szansę na zdrowe życie oraz ich zdolności do działań na rzecz zdrowia społeczności, w których żyją”.

Bibliografia

1. D. Lamczyk. Rozprawa doktorska Edukacja zdrowotna na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej - Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w województwie śląskim. Katowice 2018
2. B. Woynarowska, Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. PWN, Warszawa 2007
3. B. Woynarowska, Zdrowie i szkoła, PZWL, Warszawa 2000
4. K. Zajączkowski. Profilaktyka w szkole. Rubikon, Kraków 2004
5. Materiały z webinarium z dnia 20.01.2022. Praca z uczniem. Zróżnicowana klasa. M. Śniegulska, M. Jurewicz
6. 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 2017, poz. 356)
7. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018, poz. 467)

Netografia:

1. <https://www.pzh.gov.pl/serwisy-tematyczne/instytut-zywnosci-i-zywienia/> [dostęp:29.11.2022]
2. <https://www.profesor.pl/publikacja,20815,Zdrowy-styl-zycia-elementem-edukacji-zdrowotnej> [dostęp:29.11.2022]
3. https://sbc.org.pl/Content/354763/doktorat4097_Dorota_Lamczyk.pdf [dostęp:31.01.2022]
4. https://bibliotekacyfrowa.pl/Content/99731/Zdrowie_i_style_zycia_Wyzwania_ekonomiczne_i_spoleczne.pdf [dostęp:29.22.2022]
5. http://www.jchc.eu/numery/2015_4/201541.pdf. [dostęp:29.11.2022].
6. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_005_21.PDF [dostęp:29.11.2022]
- 7 <http://www.kuratorium.opole.pl/wp-content/uploads/2018/04/promocja-zdrowego-stylu-zycia-w-swietle-przepisow-prawa.pdf> [dostęp: 29.11.2022]

VII. Edukacja włączająca

Sabina Panaszek

Wspomaganie rozwoju sensoryczno-motorycznego dziecka w przedszkolu i szkole

W obecnym systemie wychowania i kształcenia coraz częściej mówi się o edukacji włączającej. Mimo iż jest to nowy model organizacji edukacji osób niepełnosprawnych, jako pedagog dostrzegam ogromną wartość dotychczasowej formy wspólnej edukacji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami w systemie edukacji integracyjnej, jak również w ramach ich nauki w szkole specjalnej, która dla pewnej grupy dzieci i młodzieży stanowi jedyną bezpieczną przestrzeń i miejsce, w którym mogą się rozwijać adekwatnie do swoich szczególnych potrzeb i ograniczeń w integracji ze środowiskiem lokalnym, a nie segregacji, jak niejednokrotnie się obecnie podkreśla.

W związku z tym, iż w ramach edukacji włączającej coraz więcej dzieci z problemami, w tym z orzeczeniami do kształcenia specjalnego będzie uczęszczało do ogólnodostępnych przedszkoli i szkół, warto tak przygotować swój warsztat pracy i warunki w sali czy klasie, by wyjść naprzeciw ich potrzebom. Większość uczniów, oprócz swoich niepełnosprawności, posiada też inne, towarzyszące im trudności, które dodatkowo zaburzają proces edukacji zarówno im samym, jak i innym dzieciom w klasie – mam na myśli problemy w integracji wrażeń sensorycznych, coraz częściej spotykanych u dzieci. Nauczyciel odgrywa tu ogromną rolę, ponieważ musi wziąć pod uwagę potrzeby dzieci zarówno nadwrażliwych słuchowo, wzrokowo, dotykowo, jak również takich, które usilnie poszukując wrażeń zmysłowych, są w ciągłym ruchu. Zanim ocenimy zachowanie dziecka jako negatywne warto poszukać przyczyny takiej sytuacji. Czasem wynika to z nadmiernej lub obniżonej reaktywności na bodźce sensoryczne, a nie złego wychowania czy złośliwości ucznia.

Proces edukacji podczas wychowania przedszkolnego, podobnie jak w trakcie edukacji wczesnoszkolnej, opiera się na poznawaniu wielozmysłowym, a więc stymulacji sensorycznej. „Jeżeli w umiejętny sposób stwarzamy uczniom warunki do wykorzystywania wszystkich (albo przynajmniej wielu) zmysłów podczas uczenia się, wówczas zwiększamy ich możliwości percepcyjne i tym samym w łagodny sposób przeciwdziałamy trudnościom w nauce. Połączenie zmysłu wzroku, słuchu i dotyku z działaniem w nauczaniu zwiększa skuteczność uczenia się, aktywizuje ucznia i wyzwala motywację do

zdobywania wiedzy”²⁹. Organizacja środowiska w przedszkolu czy szkole odgrywa więc kluczową rolę w skuteczności procesu edukacji.

Jak zmodyfikować otoczenie, by wesprzeć dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej?

Nauczyciel w grupie czy klasie powinien zwrócić uwagę na ton swojego głosu i jego modulację. Gdy mówi zbyt głośno lub wysokim tonem, może wpłynąć na dyskomfort dzieci nadwrażliwych słuchowo, co powoduje ich pobudzenie i trudność w skupieniu uwagi na zadaniu. Informacje powinny być przekazywane w formie krótkich, konkretnych komunikatów zachowując kontakt wzrokowy. W grupie dzieci młodszych oraz w przypadku starszych nadwrażliwych i nadpobudliwych sprawdza się strukturalizowanie dnia, czyli znajomość programu dnia, kolejności następujących po sobie czynności, najczęściej w formie zestawu obrazków. Wpływa to na większy ład w zespole oraz mniejsze pobudzenie dzieci. Aby sprostać potrzebom niektórych uczniów warto pozwolić im na samodzielność w dokonywaniu wyborów. Podczas wykonywania pracy plastycznej, dzieci podwrażliwe dotykowo zdecydują się na malowanie palcami, te z obronnością w tym zakresie wybiorą mazak lub kredki, by nie brudzić rąk. Aktywności ruchowe angażujące układ proprioceptywny (czucia głębokiego) są korzystne dla wszystkich dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego. W ciągu całego dnia potrzebują one niezbędnego wsadu sensorycznego, dlatego też nauczyciel powinien tak zaplanować działania, by im to zapewnić. Warto dzieci te angażować w przenoszenie przyborów, piłek czy woreczków do ćwiczeń, przesuwanie stert książek, układanie wieży z książek, ryz papieru, zamykanie drzwi do sali, ostrzenie kredek, przestawianie krzesełek lub dosuwanie ich do stolików³⁰. Nauczyciel musi być stałym obserwatorem, gdyż swoim działaniem rzutuje na organizację zachowania zarówno jednego dziecka, jak i całej grupy czy klasy.

Podczas zajęć warto stosować przerwy w postaci turlania się po dywanie, podskoków, siłowania się, chodzenia po matach kolczastych lub też wolnych ćwiczeń rozciągających. Pozwoli to przywrócić pożądaną poziom pobudzenia dzieciom nadmiernie spokojnym, apatycznym, natomiast wyciszyć się osobom nadaktywnym, potrzebującym porcji ruchu. Niespodzianki są przyjemne, lecz nie dla wszystkich. Warto informować dzieci o nadchodzących zmianach, np. w grupach łączonych podczas ferii zimowych czy też zaproponować rodzicom odbieranie dziecka zaraz po lekcjach, by nie musiało iść już do świetlicy. Jest to szczególnie ważne dla dzieci nadwrażliwych dotykowo, które źle się czują w otoczeniu nowych osób, innych niż te, które codziennie widzą w klasie, nie

²⁹ M. Kotarba – Kańczugowska, Stymulowanie systemów zmysłowych w warunkach pracy zbiorowej w szkole, „Integracja Sensoryczna”, 4/2010, s. 31.

³⁰ N. Peske, Aktywności proprioceptywne o typie „ciężkiej pracy” w warunkach klasy – dla dzieci z problemami sensorycznymi, „Integracja Sensoryczna”, 1/2014, s. 43.

wiedzą, czego mogą się po nich spodziewać w kontekście ruchu, a tym samym niepożądanego, niekontrolowanego dotyku.



W trakcie zajęć wielu dzieciom, zwłaszcza nadpobudliwym trudno jest wytrwać w jednej pozycji przez dłuższy czas. Warto wtedy pozwalać na zmianę, siedzenie na poduszkach, workach sako, dyskach sensorycznych a nawet pozwolić dziecku stać, jeżeli tego potrzebuje. Do nóg krzesła można przytwierdzić elastyczną taśmę, na którą dziecko będzie mogło napierać nogami podczas siedzenia. Niektóre dzieci będą potrafiły się lepiej skupić

ściskając „gniotki”, piłeczkę, kawałek ciastoliny, a nawet rysować sobie coś na dodatkowej kartce³¹. Podczas siedzenia przy stoliku, czasami krzesło można zastąpić dużą piłką terapeutyczną. Badania dowodzą, że wpływa to na mniejszą ilość hałasu w klasie, poprawę zachowania dziecka podczas siedzenia, większą koncentrację uwagi oraz czytelność pisma. Wychowankowie mogą w różnym stopniu podskakiwać i lekko kołysać się na piłce w trakcie siedzenia, gdyż by utrzymać odpowiedni stan pobudzenia, sami regulują swoje osobnicze potrzeby sensoryczne. Korzystanie z piłek terapeutycznych wpływa też na bezpieczeństwo dzieci, zwłaszcza tych, które huśtają się na krześle i przyjmują na nich różne dziwne pozycje. Siedząc na piłce osoba musi zawsze jedną nogę mieć opartą o podłoże, by zachować równowagę³².

W przypadku nadmiernego przeładowania układu nerwowego dziecka, a najlepiej zanim jeszcze ono nastąpi, można zaproponować wychowankowi przejście do kąciaka relaksacyjnego na odpoczynek. Warto, by znajdowały się tam wykonane wcześniej przez dzieci zabawki, rozwijające zmysł czucia głębokiego np. butelki wypełnione piaskiem, które mogą pełnić funkcję kręgli, plastikowe pojemniki pełne kamieni do przenoszenia, ważenia, liczenia. Powinna się tam też znajdować kołderka obciążeniowa, przedmioty do rozciągania, ściskania, a także książki.

Dzieciom poszukującym wrażeń wzrokowych warto udostępnić szkła powiększające, lupy, kalejdoskop, pokazać iluzje optyczne³³. Nauczyciel powinien też zwrócić uwagę, czy w sali lub klasie są osoby, które podczas pracy

³¹ M. Baj – Lider, Dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej w grupie przedszkolnej, „Wychowanie w Przedszkolu”, 6/2021, s. 39

³² D. L. Schilling, K. Washington, F. F. Billingsley, J. Deitz, Siedzenia w szkole dla dzieci z nadpobudliwością psychoruchową i zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD): piłki terapeutyczne versus krzesła, „Integracja Sensoryczna”, 1/2014, s. 5

³³ M. Baj – Lider, Przestrzeń przedszkolaka – jak wspierać rozwój integracji sensorycznej dzieci w wieku przedszkolnym, „Wychowanie w Przedszkolu”, 10/2019, s.14.

z książka kołyszą się do przodu i do tyłu. Jest to szkodliwe, ponieważ sprawia, że nadwyrężeniu ulegają mięśnie akomodacyjne oka.³⁴ Warto korzystać z przedmiotów, by wesprzeć definiowanie pojęć abstrakcyjnych w grupie np. „kółka hula-hop jako symbolu przestrzeni, zegara pokazującego za pomocą kolorów, jak wiele czasu pozostało na wykonanie zadania, okręgu z jednej strony pokolorowanego na czerwono, a z drugiej na zielono do pokazania, kiedy dziecko powinno zachować ciszę, a kiedy zadawać pytania lub na nie odpowiadać” (pedagogika planu daltońskiego)³⁵.

Dzieci z nadreaktywnością słuchową często czują się przeciążone nadmiarem dźwięków. Człowiek bez tej dysfunkcji w przedszkolu zwraca uwagę na hałas i na ciszę, która jest ulgą po opuszczeniu sali czy korytarza w szkole podczas przerwy. Warto ustalić z dziećmi, co będzie ich informować o zbyt mocnym natężeniu hałasu w grupie np. zgaszenie światła, włączenie lampki alarmowej czy zastosowanie „hałasomierza”, który służy do kontroli poziomu głośności podczas różnych aktywności. O zbliżających się wydarzeniach, z którymi związany jest głośny dźwięk np. koncert, bal karnawałowy, należy zawsze informować osoby nadwrażliwe słuchowo wcześniej, pozwolić im się przygotować, „nastawić”, gdy będą czuły potrzebę opuszczenia sali, wyrazić na to zgodę, by mogły poczuć ulgę w miejscu cichym (w szczególnych przypadkach można pozwolić im nie brać udziału w przedsięwzięciu). Na dzieci z tym problemem należy zwrócić szczególną uwagę podczas zajęć, zwłaszcza zadań wymagających dużego skupienia, gdyż każdy, nawet najmniejszy dźwięk może je zdekoncentrować np. spływanie wody rurami czy odgłos filtru w akwarium. W sali warto stworzyć „cichy kącik”, w którym w miarę możliwości będzie mogło odgrodzić się od hałasu, może to być namiot z poduszkami czy maskotkami w środku. Takie miejsce będzie też dobre dla osób z nadwrażliwością dotykową.

Szczególnie należy wspomagać dzieci z obronnością dotykową, dla nich bardzo ważna jest rutyna, która pozwala na przewidywalność działań, a tym samym wpływa na poczucie bezpieczeństwa. W szatni czy podczas zajęć warto zwrócić uwagę, by miejsce dziecka było z brzegu ławki czy stolika, aby w kole wychowankowie siedzieli na poduszkach lub w hula-hopach, co sprawi, że każdy będzie miał swój teren. Podczas występów dziecko z nadwrażliwością dotykową będzie się lepiej czuło stojąc z brzegu, a na spacerach w pierwszej parze lub ostatniej. Takie działania zniwelują możliwość niekontrolowanego, przypadkowego dotyku, który może sprawiać ogromny dyskomfort. Nauczyciele powinni również modyfikować niektóre zajęcia tak, by dziecko z obronnością z chęcią w nich uczestniczyło np. przemyśleć dobór mas plastycznych czy

³⁴ B. Mierzejewska, Jak pomóc dzieciom z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego funkcjonować w szkole, „Integracja Sensoryczna”, 4/2016 (dodatek dla nauczycieli i rodziców), s. 12.

³⁵ P. Godwin Emmons, L. McKendry Anderson, Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej, Liber, Warszawa 2007, s. 97.

zestaw ćwiczeń gimnastycznych tak, by uniknąć chaosu, by uczestnicy nie biegali po sali w ramach rywalizacji, lecz wykonywali zadania koncentrując się na ich jakości³⁶.



Należy zadbać o to, by dziecko miało kontakt z różnymi fakturami, materiałami sypkimi, masami, by w ten sposób stale, adekwatnie do swoich możliwości zwiększać tolerancję na nie lubiane bodźce dotykowe. Z powierzchniami drażniącymi warto oswajać wychowanka bardzo powoli np. zamiast chwytania, można proponować tylko dotknięcie.

Dla dzieci podwrażliwych dotykowo, które w ciągu dnia poszukują mocnych bodźców z zakresu czucia głębokiego, nauczyciel powinien organizować jak najwięcej okazji, by zaspokajać tę potrzebę. Wskazane są ćwiczenia wymagające przenoszenia cięższych przedmiotów, siłowanie się, turlanie po dywanie, po matach kolczastych, przechodzenie przez ciasne tunele itp. W sali może znajdować się kącik doświadczania dotyku, w którym powinny być pluszowe maskotki, piłeczki – „gniotki”, zabawki fakturowe, pojemniki z fasolą, grochem, pszenicą wraz z łyżką lub łyżką do przesypywania, materiały o różnej strukturze: futerka, papier ścierny, gąbka, plusz, siateczka itp. Wielką radością dla dzieci poszukujących wrażeń dotykowych są zajęcia z wykorzystaniem mas plastycznych i samodzielne eksperymentowanie w tym zakresie. Dobrym pomysłem są też fakturowe ścieżki do chodzenia po nich boso. Dzieci wiedzą, czego im potrzeba, poprzez zabawy w kąciu doświadczania dotyku będą mogły dostarczać sobie wrażeń czuciowych na tyle, na ile ich potrzebują.



Często dzieci mające problem z odbiorem i przetwarzaniem bodźców zmysłowych mają również trudność podczas zajęć ruchowych. – koordynacją i planowaniem ruchu. Z trudem naśladują pozycje wyjściowe podczas ćwiczeń, potrzebują pomocy, by odpowiednio ustawić swoje ciało, wymagają krótkich, jasnych poleceń i czasu na przyjęcie danej pozycji zanim otrzymają kolejną instrukcję. Warto oznaczyć miejsce rozpoczęcia i zakończenia ćwiczenia,

³⁶ M. Baj – Lieder, Dziecko z nadwrażliwością dotykową w grupie przedszkolnej, „Wychowanie w Przedszkolu”, 5/2018, s. 17

ograniczenia przestrzeni poprzez narysowanie linii, ustawienie pachołków, co pomoże utrzymywać się w granicach danego zadania ruchowego³⁷.

Niektórym dzieciom należy pomóc w przedszkolu czy szkole również w zakresie samoobsługi. Krzeselka i toaleta powinny być dostosowane do ich wzrostu, gdyż korzystanie ze zbyt wysokich wymaga oderwania stóp od podłoża, co jest bardzo trudne nie tylko dla osób z niepewnością grawitacyjną, ale również z achondroplazją (niskorosłocią). Równie trudne może być wejście na podest przy nadwrażliwości przedsionkowej. W przypadku problemów w zakresie czucia głębokiego czy interocepcji, czyli odbieraniu bodźców z pęcherza lub jelit, dzieci mogą dłużej mieć kłopot z sygnalizowaniem potrzeb fizjologicznych. Warto otoczyć je większym wsparciem podczas treningu czystości. Wychowankowie z dyspraksją będą mieli problem z samodzielnością podczas ubierania i rozbierania się³⁸.

Chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt związany z edukacją włączającą – objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tylko dzieci, ale i ich rodziców, spojrzeć na nich z życzliwością, dostrzec w nich osoby, które potrzebują wsparcia i zrozumienia, a nie osądu. Zazwyczaj rodzice są objęci należytą pomocą psychologiczno-pedagogiczną, ale niestety nie zawsze. Są sytuacje, kiedy to rodzic z uwagi na problemy w regulacji dynamiki procesów nerwowych swojego dziecka, boi się wejść do szkoły z obawy przed kolejną krytyką ze strony nauczyciela, a także pretensjami innych rodziców. Owszem, czasem matka lub ojciec nie współpracują z różnych powodów i nie ma możliwości ujednolicenia oddziaływań szkoły czy przedszkola z zasadami przestrzeganyymi w domu rodzinnym, czy też wykonaniu dodatkowych badań. Są jednak rodzice świadomi, którzy robią, co mogą w kwestii rozwoju swojego dziecka, jednak z powodu problemu tkwiącego poza ich możliwościami (problem neurologiczny, ADHD, spektrum autyzmu) nie sprawiają, że syn czy córka wyciszy się na tyle, by nie wyróżniać się w klasie i zachowywać się tak, jak tego oczekują dorośli.

Wielu nauczycieli być może nigdy się nad tym nie zastanawiało, ponieważ jest dla nich oczywiste, że empatią i troską należy otoczyć również rodziców dziecka „problemowego”. To właśnie ich zadaniem jest sprawić, by nie czuli się jak intruzy, wchodząc do przedszkola czy szkoły w obawie przed kolejnymi skargami brzmiącymi jak wyrzuty. Naszą rolą jest zapobiec, by nie czuli się napiętnowani przez rodziców innych dzieci, które z pewnością mówiły o dziwnym zachowaniu kolegi, przeszkadzaniu przez niego na zajęciach, czasem podrapaniu czy uderzeniu kogoś. W przypadku skarg, zamiast odsyłać ich do jego matki lub ojca, warto wspomnieć, że ów Leon czy Marcel ma problem

³⁷ Z. Przyrowski, Wskazówki i sugestie na lekcje WF, „Integracja Sensoryczna”, 3/2017, s. 47.

³⁸ M. Baj – Lieder, Dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej w grupie przedszkolnej, ..., s. 40.

z kontrolą emocji, bardzo się stara, ale czasem niestety nie potrafi nad sobą zapanować, wielokrotnie jest bardzo opiekuńczy, zgodnie się bawi i jest lubiany przez kolegów. Jako wychowawcy zróbcie wszystko, by nie doszło więcej do takich czy innych sytuacji. Słowa wypowiedziane z szacunkiem i troską na temat dziecka z problemem kontroli emocji z pewnością wzbudzą w rozmówcy także empatię i chęć zrozumienia całej sytuacji, a nie złość i potrzebę powiedzenia kilku gorzkich słów rodzicom niegrzecznego dziecka na temat jakości jego wychowania.

Oczywiście nie mam na myśli pomijania problemów, lecz poruszania ich z szacunkiem dla rodziców, ze zrozumieniem ich trudnej sytuacji, z którą zmagają się 24 godziny na dobę i niestety często czują się w tym osamotnieni, ponieważ zamiast wsparcia czują na sobie ciężar posiadania dziecka dezorganizującego lekcje w klasie, sprawiającego problemy nauczycielom, dziecka, o którym mówi się z krytyką w innych domach. Jakiś czas temu zdarzyła się właśnie sytuacja, kiedy na wywiadówce pozwolono na publiczną ocenę rodziców dziecka problemowego, zapominając, że w klasie jest więcej „ananasów”, istniało jednak ciche przyzwolenie nauczyciela na krytykę rodziców właśnie Leona czy Marcela.

Jestem pewna, że taki nietakt wychowawcy zdarza się bardzo rzadko, należy jednak mieć oczy szeroko otwarte, ponieważ nasz sukces – pomoc dziecku w pokonaniu swoich słabości, to również otoczenie wsparciem jego rodziny. Rodzic nie musi mieć wiedzy pedagogicznej, od takich strategii ma nas – nauczycieli, naszym zadaniem jest mu pomóc iść przez życie z dzieckiem wymagającym, absorbującym, czasami napiętnowanym przez otoczenie czy niemającym przyjaciela. Ukazać, że właśnie to dziecko ma w sobie wiele wspaniałych cech, które należy wyeksponować i na nich zbudować to wszystko, co tylko da się wykrzesać. Należy sprawić, by ono samo myślało o sobie dobrze, wierzyło w siebie i było szczęśliwe mimo problemów, które posiada.

Grażyna Tetelmajer

Edukacja włączająca – czy jesteśmy na nią naprawdę gotowi?

Ostatnio bardzo dużo się mówi o edukacji włączającej, wydawać by się mogło, że w polskiej edukacji zagościła już na dobre i jest już standardem w naszych szkołach. Każdy nauczyciel słyszał o niej i spytany o realizację jej założeń, z pewnością, odpowie twierdząco. Chciałabym, w tym artykule, zwrócić uwagę czytelnika na różne aspekty edukacji włączającej, które pozwolą ocenić, czy rzeczywiście jesteśmy na nią gotowi.

Zacznę moje rozważania od wykładni, która zamieszczona jest na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki:

Edukacja włączająca rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne.

Edukacja ta stawia za cel wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. To systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia.

Szkoła ogólnodostępna to szkoła dostępna dla każdego ucznia, otwarta na jego potrzeby i możliwości, realizująca założenia edukacji włączającej. To szkoła zapewniająca każdemu uczniowi warunki do rozwoju i pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania oraz życiu społecznym szkoły.

*Włączenie to proces, który pomaga pokonywać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów (UNESCO, 2017).*³⁹

Żeby dobrze zrozumieć, zinterpretować i wprowadzić do praktyki szkolnej ideę edukacji włączającej, proponuję zagłębić się w lekturę materiału zamieszczonego na wspomnianej wyżej stronie MEiN.⁴⁰

Autorka rozważa w nim wieloaspektowe podejście do specjalnych potrzeb, w tym edukacyjnych, zauważa niedoskonałości systemu w tym zakresie, ale podaje też szereg propozycji rozwiązań, które gdyby były wdrożone, dałyby szansę na powodzenie tej szlachetnej idei.

Tymczasem, bez zapewnienia odpowiednich warunków i zapewnienia niezbędnych standardów systemowych prowadzimy edukację włączającą, często wypaczając jej istotę. Obawiam się, że ta spłaszczona i przekręcona albo nie do końca dobrze rozumiana, stanie się codzienną praktyką w naszych szkołach i przyniesie więcej szkody niż pożytku. Dlatego też, zastanówmy się, czy mimo w/w braków odpowiednich rozwiązań, jesteśmy gotowi na edukację włączającą w naszej szkole i co możemy na to poradzić.

Moje rozważania, w tym artykule, oprę na edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu umiarkowanym czy znacznym. Wyobraźmy sobie szkołę podstawową ogólnodostępną z klasami 20-26 osobowymi, z uczniami w normie intelektualnej, o zróżnicowanym potencjale i potrzebach. Realizowany jest tam program zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego z określonymi zajęciami w klasach I-III czy przedmiotami w klasach IV-VIII. Do jednej z takich klas zapisany jest uczeń posiadający orzeczenie o kształceniu specjalnym wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. Przeanalizuję poniższe aspekty pracy, w ramach tej samej jednostki lekcyjnej, i realizacji dwóch podstaw programowych. Pominę analizę porównawczą celów kształcenia dla uczniów w normie intelektualnej z celami kształcenia specjalnego – polecam tę analizę i wyciągnięcie wniosków czytelnikowi.

³⁹ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca> [dostęp:08.07.2022]

⁴⁰ file:///C:/Users/HP/Downloads/20210707_KKrakowiak_Zasady_organizacji_wsparcia_niepe%C5%82nosprawnych.pdf [dostęp:08.07.2022]

Skupmy się na naszym przykładzie: klasa ogólnodostępna z uczniem z orzeczeniem o kształceniu specjalnym (stopień umiarkowany). Na początek klasa I-III:

NORMA INTELEKTUALNA	NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA (stopień umiarkowany lub znaczny)
Zajęcia edukacyjne: kl. I-III (20 godzin) • Edukacja polonistyczna • Edukacja matematyczna • Edukacja społeczna • Edukacja przyrodnicza • Edukacja plastyczna • Edukacja techniczna • Edukacja informatyczna • Edukacja muzyczna • Wychowanie fizyczne • Edukacja językowa • Etyka	Zajęcia edukacyjne: (19 godzin) • funkcjonowanie osobiste i społeczne, 4h • zajęcia rozwijające komunikowanie się, 2h • zajęcia rozwijające kreatywność, 10h • wychowanie fizyczne, 3h • etyka;

Zadaniem nauczyciela jest realizacja dwóch podstaw programowych równocześnie (podczas tej samej lekcji). W tym celu musi dostosować/zmodyfikować realizowany program dla klasy, tak aby uczeń z orzeczeniem realizował swoje treści, wynikające z jego podstawy programowej i indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPETu). Musi przy tym wziąć pod uwagę także ramowe plany nauczania i wynikającą z nich liczbę godzin poszczególnych zajęć.

Nauczyciel ponadto prowadzi dwa dzienniki lekcyjne, wpisuje realizowane tematy adekwatnie do zajęć, dbając ponadto o stosowanie metod i form pracy dostosowanych do możliwości i potrzeb wszystkich uczniów. Dobrze gdy posiada kwalifikacje do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, dobrze gdy uczeń nie ma dodatkowych niepełnosprawności (sprzężeń), dobrze gdy jest możliwość zatrudnienia nauczyciela „wspomagającego”.

W klasach I-III, nawet jeśli weźmiemy pod uwagę powyższe „trudności”, sprawny i dobrze zorganizowany nauczyciel powinien sobie poradzić.

Natomiast, sprawa się komplikuje w klasach starszych, gdzie wchodzi poszczególne przedmioty, realizowane przez kilku/kilkunastu nauczycieli. W tabeli przedstawiam zestawienie przedmiotów i zajęć wraz z liczbą godzin odpowiednio w poszczególnych klasach.

NORMA INTELEKTUALNA	NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA (stopień umiarkowany lub znaczny)
Przedmioty: kl. IV-VIII (24,25,25,32,31h) • język polski; 5,5,5,5,5 • język obcy nowożytny; 3,3,3,3,3 • drugi język obcy nowożytny; 0,0,0,2,2 • muzyka; 1,1,1,1,0 • plastyka; 1,1,1,1,0 • historia; 1,2,2,2,2 • wiedza o społeczeństwie; 0,0,0,0,1 • przyroda; 2,0,0,0,0 • geografia; 0,1,1,2,1 • biologia; 0,1,1,2,1 • chemia; 0,0,0,2,2 • fizyka; 0,0,0,2,2 • matematyka; 4,4,4,4,4 • informatyka; 1,1,1,1,1 • technika; 1,1,1,0,0 • wychowanie fizyczne; 4,4,4,4,4 • edukacja dla bezpieczeństwa; 0,0,0,0,1 • etyka	Zajęcia edukacyjne: (24,25,25,27,27h) • funkcjonowanie osobiste i społeczne, 6,6,6,7,7 • zajęcia rozwijające komunikowanie się, 2,2,2,2,2 • zajęcia rozwijające kreatywność, 12,13,13,14,14 • wychowanie fizyczne, 4,4,4,4,4 • etyka

Tutaj występują te wszystkie wątpliwości, które wymieniałam przy kl. I-III, a ponadto zauważamy, że liczba godzin w klasach IV-VI jest taka sama, dopiero pojawia się różnica w klasie VII-VIII -trzeba zadać pytanie, co uczeń z orzeczeniem będzie w tym czasie robił? Np. może nie chodzić na języki- jak zatem ułożyć plan? A może będzie miał w tym czasie zajęcia rewalidacyjne, ale to tylko 2h?; czy będzie dostępny wtedy nauczyciel rewalidant?

Niektóre szkoły radzą sobie z powyższymi problemami, organizując dla uczniów z orzeczeniem nauczanie indywidualne (oczywiście na podstawie odpowiedniego orzeczenia) albo organizując niektóre zajęcia w formie indywidualnych zajęć z nauczycielem (także na podstawie odpowiednich zapisów w orzeczeniu). Wszystko odbywa się zgodnie z prawem, ale jak się to ma celów edukacji włączającej?

Na te i jeszcze szereg innych pytań powinniśmy sobie odpowiedzieć, by uzyskać odpowiedź, czy naprawdę jesteśmy gotowi na edukację włączającą, rozumianą w sposób, który zapewni realizację jej idei, a przede wszystkim zagwarantuje odpowiednie wsparcie i edukację wszystkich uczniów w klasie?

VIII. Stąd jest

Piotr Żarczyński

Poeta z Kluczborka

Nim tu zamieszkałem, urzekły mnie widoki z okna pociągu relacji Opole – Kluczbork.

I było tak, jak wówczas, kiedy pokonywałem trasę z Opola do moich dziadków w Chrzanowicach, małej wioseczce w powiecie radomszczańskim. Z nosem przy szybie chłonałem czary tasujących się krajobrazów, wychwytywałem wzrokiem stada saren i chmary ptactwa za każdym razem inne i te same. A potem lądowałem bezpiecznie w skrzydłach ramion Babci rozpostartych na powitanie.

Gdy jadę autem w tym samym kierunku, urzeka mnie magia przyrody z pięknem Borów Stobrawskich i wtulonych w nie małych miejscowości rozsianych wzdłuż wstążki drogi. Dwa gigantyczne wiatraki – elektrownie wyznaczają kierunek wiatru i fakt zbliżania się do mojego małego Centrum Świata.

Tu żyję pośród kwiatnych łąk. Codziennie kłaniam się narożnym kamienicom śródmieścia, rozsiadłej w samym centrum rynku magnolii, magicznemu ratuszowi z podcieniami i malachitową sygnaturką, neogotyckiemu kościołowi katolickiemu, kościołowi ewangelickiemu i mieszkańcom mojego już Kluczborka.

Otoczony gronem ludzi o podobnych zainteresowaniach rozsianych po Polsce, wiankiem córek, wnuczek i dalszą rodziną, czuję obecność ich wszystkich przy sobie.

*

Moja przygoda z poezją rozpoczęła się w szkole podstawowej a w technikum swojej ukochanej Wychowawczynie i Polonistce Pani Romualdzie Prucnal odważyłem się dać w prezencie swój wiersz. (Z moją klasą do dzisiaj utrzymujemy kontakt, a z panią Romualdą – teraz Romą

prawie codziennie prowadzę długie Polaków rozmowy. Mam szczęście, że Ich i Ją mam.)

Jako poeta zadebiutowałem w Prezentacjach Klubu Autorskiego pod kierunkiem Hanny Gryczmańskiej przy Wojewódzkim Domu Kultury w Opolu w 1987 roku.

W 1998 roku wydałem swoją pierwszą książkę poetycką „Skrzydła anioła” pod redakcją Tadeusza Soroczyńskiego w Wydawnictwie PiT w Krakowie, następną w 2009 roku „Zaimki liryczne” ze wstępem i redakcją Ewy Marii Aulich w Wydawnictwie Słowaków w Krakowie. W 2018 roku wydałem trzecią książkę poetycką „Drzwi do domu” ze wstępem i redakcją Marii Ewy Aulich w Wydawnictwie Słowaków w Polsce w Krakowie.

Napisałem posłowie do książki poetyckiej Marii Ewy Aulich „Śladami dotyku” z 2012 roku wydanej przez Wydawnictwo „Głos Nauczycielski” w Warszawie i wstęp do książki prozatorskiej Doroty Lorenowicz „Życiowe przypadki kobiety aktywnej” w 2019 r. Wydanej przez Oddział Krakowski ZLP.

Jestem laureatem ogólnopolskich konkursów poetyckich.

Moje wiersze były drukowane w Słowie Powszechnym, Głosie Nauczycielskim, Akancie, Indeksie, Biuletynie Szkolnym, Ypsilonie w około 30 almanachach Konfraterni Poetów w Krakowie i wielu innych publikacjach zbiorowych. Były tłumaczone na język czeski i ukazały się w książce Frantiska Vseticki „Polsko Literarni” w Ołomuńcu w 2017 roku. Jestem członkiem Związku Literatów Polskich Oddziału Opolskiego, Konfraterni Poetyckiej w Krakowie, Stowarzyszenia Literacko-Artystycznego w Krakowie, Nauczycielskiego Klubu Literackiego w Opolu.

Piotr Żarczyński

Mamie

Stoi w kapliczce okna
patrzy jak się oddala syn
blondynek z żabą w kieszeni
walczący po ziemi
brudną stopą rajtuz

chłopiec w ślubnym garniturze
wpatrzony w oczy obcej kobiety

łysiejący mężczyzna
wsparty pożyczką z emerytury

jej uniesiona na pożegnanie ręka
skrzydło anioła.

On

Dziadkom

W wiejskiej szkole
zostawiłem tamtego chłopca

stoi w oknie latem
tonąc w pelargoniach
czeka na koło ratunkowe ramion

stoi w oknie zimą
głodne ptaki zjadają ziarenka dni
powoli zarasta koronką mrozu.

Moja czwarta klasa

W sali numer osiem
jest niebo co świeci
trzydziestoma parami gwiazd

na przerwach spadają mu do stóp
częstują słodyczami
przerzucają kładkę uśmiechu
nad rzeką lęków
łaszą się
czekając na słowo
ciepłe jak szalik zimą
szukają spojrzenia
koła ratunkowego
rzuconego samotności

spłoszone dzwonkiem
lecą karmić przeznaczenie.

Południe w zapachu lawendy

Na balkonie
w towarzystwie kawy
Adele krzyżówki i zapachu lawendy
czeka
aż będzie mógł wrócić do pokoju
pochylić się nad ukochaną twarzą
i z aureoli siwych włosów
wybrać jeszcze śpiące pocałunki

jest zazdrosny
o wielkie skrzydła pościeli
wtulone w tamto ciało.

Pani ze sklepu z antykami

córce Ali

Kiedy rankami
otwierała drzwi hali
stare chore meble łąsiły się do niej
zazdrościły wilczycy Dianie
że potrafi przewrócić się
na plecy pragnąc pieszczot

uważając na rany
mierzwiała bujną sierść
gładziła szlachetne kształty

gdyby nie płot i szyby w witrynach
poszłyby za nią do nowej pracy.

* * *

W sieci

Ktoś znowu porzucił go w sieci
pod złotą gwiazdką z „ulubionymi”
krzyczy czyjś ostatni wpis

z zawiązanymi oczami
i niepotrzebną nikomu miłością pod pachą
błąka się po ulicach obcego cybermiasta.

IX. Warto zobaczyć

Łukasz Turek

Jubileusz 50-lecia w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Kluczborku – fotoreportaż plenerowy





AUTORZY:

Bogna Białecka, psycholog, prezes Fundacji Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, autorka poradników dotyczących wychowania i relacji, redaktor portali: rodzice.co, pytam.edu.pl, zatroskani.pl, redaktor czasopisma "Wychowujmy.

Agnieszka Dela-Kropiowska, historyczka sztuki, kuratorka Galerii Sztuki Współczesnej w Opolu

Harry Duda, poeta, prozaik, publicysta, działacz społeczny

Anna Dzierżan, dyrektorka Powiatowego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku, konsultantka ds. informacji pedagogicznej i systemu doskonalenia

Dagmara Kawoń-Noga, dr nauk pedagogicznych, pedagożka, metodyczka, nauczycielka akademicka w Wyższej Szkole Bankowej w Opolu

Bartłomiej Kozera, emerytowany profesor Uniwersytetu Opolskiego, filozof

Elżbieta Lisak-Duda, emerytowana nauczycielka geografii, autorka pięciu tomików poetyckich, sekretarz opolskiego oddziału Związku Literatów Polskich, członek Nauczycielskiego Klubu Literackiego i Górnośląskiego Towarzystwa Literackiego

Halina Maras-Pawliszyn, konsultantka ds. edukacji zawodowej i systemu egzaminów w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku

Sabina Panaszek, pedagog specjalny, terapeuta integracji sensorycznej w Publicznym Przedszkolu nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Janczarskiego w Kluczborku

Ewa Poręba, dyrektor Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kluczborku

Małgorzata Szeląg, konsultantka ds. zarządzania w oświacie w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku

Grażyna Tetelmajer, doradczyni metodyczna nauczycieli kształcenia specjalnego w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku, wicedyrektorka Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kluczborku

Łukasz Turek, wychowawca w grupie wychowawczej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Kluczborku

Piotr Żarczyński, poeta, członek Stowarzyszenia Literacko-Artystycznego w Krakowie, Nauczycielskiego Klubu Literackiego w Opolu i Konfraterni Poetów w Krakowie