KUJAWSKO-POMORSKI
PRZEGLĄD OŚWIATOWY

UczMy

ISSN 2300-830X

XI - XII 2022

Nr 5(47)

SOLIDARNI
Z UKRAINĄ

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE

KUJAWSKO-POMORSKIE CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI WE WŁOCŁAWKU
Akredytowana Wojewódzka Placówka Doskonalenia
ul. Nowomiejska 15A, 87-800 Włocławek, tel. 54 231 33 42, fax. 54 412 10 98, kpcen@cen.info.pl

Doskonalenie zawsze w KPCENie

- Kursy kwalifikacyjne
- Kursy/Warsztaty/Seminaria
- Sieci współpracy i samokształcenia
- Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli
- Otwarte zajęcia edukacyjne
- Partnerski model wspomagania szkół i placówek

www.cen.org.pl /kpcenwloclawek

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku jest Jednostką Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego

Koordynator:
Michał Babiarz
Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego

Redaktorzy:
Dorota Łańcucka
KPCEN we Włocławku

Danuta Potręć
KPCEN w Toruniu

Anna Rupińska
KPCEN w Bydgoszczy

Zespół redakcyjny:
Ewa Kondrat
Anna Puścińska
Katarzyna Karska-Rasmus
Tadeusz Wański
(projekt okładki)

Korekta:
Anna Rupińska

Opracowanie graficzne i skład:
Monika Lis

Wydanie cyfrowe:
Krzysztof Kosiński

Przyjmowanie materiałów:
e-mail: d.lancucka@cen.info.pl
e-mail: Danuta.Potrec@kpcen-torun.edu.pl
e-mail: anna.rupinska@cen.bydgoszcz.pl

Wydawca:
Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy
Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu
Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku

Skład i druk:
Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy
ul. Jagiellońska 9, 85-067 Bydgoszcz

Redakcja zastrzega sobie prawo adiustowania i skracania tekstów oraz niezwracania materiałów

Na okładce:
Canva dla Edukacji

Czasopismo UczMy

Spis treści

Kompetencje międzykulturowe

Andrzej Drozdowski
Kujawsko-Pomorska e-Szkoła dla dzieci i młodzieży z Ukrainy 5
Maria Lesisz-Wojciechowska
Wielokulturowość 7
dr Magdalena Karamucka-Marcinkiewicz
Warto inwestować w kompetencje międzykulturowe 9
Ewa Kruczek
Poza słowami - kompetencje międzykulturowe w odniesieniu do komunikacji niewerbalnej 12
Justyna Miklaszewska-Polcyn, Dorota Salińska
Zaprojektuj się na całe życie 14
Wiesława Kitajgrodzka
Wielokulturowość – zapisy w podstawie programowej III etapu edukacyjnego z geografii 16
Joanna Piernikowska
Otwarci na wielokulturowość… 20
Roksana Łakomy
Jak gadać, żeby się dogadać, czyli o barierach w skutecznej komunikacji międzykulturowej 23
Klaudia Majewska-Rybacka
Nauczanie języka polskiego jako obcego w polskiej szkole 25
Marta Turska
Kształtowanie kompetencji międzykulturowych podczas zajęć w świetlicy szkolnej 26
Anna Puścińska
Z Iranu do Polski – czy to naprawdę daleko? 28
Ivanna Bachynska, dr Aleksandra Stolarczyk
Z pamiętnika obcokrajowca 31

Regionalne okno

Wojewódzki Konkurs w ramach cyklu edukacyjnego „Giganci Nauki Kujaw i Pomorza” 34

Oblicza edukacji

Małgorzata Iglewska-Jendrzejewska
X edycja konferencji Edukacja w cyfrowym wymiarze – nowy wymiar edukacji 35
Katarzyna Sobolewska
Wypalenie zawodowe nauczycieli 36
Krzysztof Nowaczyk
Otwórz się na edukację włączającą 37
Agnieszka Szymczak, Iwona Szczucka
Wyzwolić aktywność ucznia – sieć współpracy matematyków 39
dr Justyna Jakubowska
Więcej muzyki 41

Z praktyki nauczyciela

Elżbieta Brózdowska
Uczniowie jeżewskiej szkoły namalowali mural 43
Joanna Estkowska
Międzynarodowy Konkurs Świat przyszłości: zastosowania ogniw paliwowych 45
Joanna Ejankowska
Zostań kryptologiem. Bądź z szyframi na ty 46
Natalia Brudnicka
O co właściwie chodzi z metodą Montessori? 49
Grzegorz Domański
Wpływ sportu na sprawność fizyczną dzieci i młodzieży 50
Aleksandra Brodzińska, Karolina Szostak-Lubomska
Gramy z Marią Konopnicką 52
Anna Ucińska
Daltońskie przedszkole w Szubinie 55
Małgorzata Maciejewska
Moje przedszkolaki piszą bajki 56
Dariusz Łuszczyk
Uczeń konstruuje i odkrywa niektóre „wzory geograficzne” 57

Biblioteki pedagogiczne dla edukacji

Barbara Leszczyńska
Edukacja kulturowa 62

Szanowni Państwo

„Człowiek jest sobą przez kulturę. (…) To jest olbrzymie dziedzictwo, które zaczyna się od pierwszych słów wypowiadanych przez dziecko za matką, za rodzicami. I potem cały ten proces wychowawczy: dom, szkoła, Kościół" – sądzę, że te myśli, wypowiedziane przez Jana Pawła II 6 czerwca 1991 we Włocławku, są dobrym wstępem do rozważań o tym, co mądrze nazywa się „kompetencjami międzykulturowymi".

A prościej, zwyczajniej mówi o nich tytuł jednego z artykułów opublikowanych w tym wydaniu „UczMy". Roksana Łakomy, nauczycielka Zespołu Szkół w Łabiszynie, zatytułowała swój tekst: „Jak gadać, żeby się dogadać, czyli o barierach w skutecznej komunikacji międzykulturowej".

Co łączy papieskie nauczanie z artykułem pani Roksany? „Słowa", „gadanie", „dogadywanie się", czyli rozmowa z drugim człowiekiem. Oczywiście, gdy ten drugi jest „swój", to znaczy mówi tym samym językiem co my, wychował się na tych samych książkach i filmach, pamięta smak tych samych potraw z dzieciństwa, dogadać się łatwiej.

Ale to nie znaczy, że „z tym obcym" (że strawestuję tytuł, dziś już pewnie zapomnianej, ale w moim szkolnych czasach popularnej powieści Ireny Jurgielewiczowej) dogadać się nie da. Da się, ale trzeba, jak to dziś się mądrze mówi, „wejść z nim w relację", czyli po prostu zobaczyć w nim człowieka. Chcieć posłuchać bez wstępnych uprzedzeń, z otwartością tego, co ma do powiedzenia. Mimo że nie zawsze łatwo go zrozumieć (nie tylko z racji bariery językowej).

Choćby tak jak nasi przodkowie sprzed prawie 400 lat, którzy, gdy cała Europa spływała krwią wojen religijnych, w 1645 roku siedli w Toruniu do „Rozmowy Braterskiej", czyli Colloquium Charitativum - debaty między katolikami a ewangelikami, której celem było „uzyskanie jedności wiary i pokoju religijnego".

Uprawiajmy trudną sztukę dialogu. Wszak nasze słowo „kultura" pochodzi od łacińskiego „colere", co się przekłada na: „uprawiać, pielęgnować, dbać". Jak to sformułował Antoine de Saint-Exupéry: „jesteśmy jedni dla drugich pielgrzymami, którzy różnymi drogami zdążają w trudzie na to samo spotkanie".

Piotr Całbecki
Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego

W następnym numerze
Prawda, dobro, piękno

Andrzej Drozdowski
Departament Edukacji Urzędu Marszałkowskiego
Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu

Kujawsko-Pomorska e-Szkoła dla dzieci i młodzieży z Ukrainy

Z chwilą wybuchu wojny w Ukrainie i napływu do naszego kraju i regionu obywateli tego państwa Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego Piotr Całbecki, korzystając z doświadczenia zdobytego w okresie pandemii, wystąpił z inicjatywą uruchomienia Kujawsko-Pomorskiej e-Szkoły pomagającej ukraińskim dzieciom, młodzieży a także dorosłym kontynuować lub rozpocząć kształcenie w polskiej rzeczywistości oświatowej.

Zadanie to powierzono Departamentowi Edukacji Urzędu Marszałkowskiego. Został powołany kilkuosobowy zespół, który przystąpił do działania, zdając sobie sprawę tak z powagi sytuacji, jak i jej wyjątkowości.

Na pierwszy ogień poszło poszukiwanie nauczycieli posiadających kwalifikacje zawodowe i językowe. Nie było to zbyt proste, ponieważ brakowało jeszcze w tym czasie informacji o tym, ilu nauczycieli ukraińskich przebywa na terenie Torunia i gdzie zamieszkują. Wykorzystano w tym celu instytucje zajmujące się sprawami uchodźców oraz prywatne kontakty. Zostało przeprowadzonych kilkadziesiąt rozmów z kandydatkami do prowadzenia zajęć on-line. Utworzono bazę danych, która w sposób istotny ułatwiła kontakt zespołowi z nauczycielkami.

Kolejny krok stanowiło podjęcie rozmów z Kujawsko-Pomorskim Centrum Kompetencji Cyfrowych „Conectio" Sp. z.o.o, których celem było zawarcie umowy na realizację nagrań lekcji i prowadzenie transmisji na żywo. W efekcie przeprowadzonych rozmów doszło do ustalenia zasad współpracy i warunków umowy.

Miejscem pierwszych realizacji było studio w Toruniu przy ulicy Włocławskiej 167. Tu trzeba było zmierzyć się z problemem dowozu nauczycielek mieszkających w różnych rejonach Torunia, a nawet poza jego granicami. Problem został rozwiązany poprzez wynajęcie firmy przewozowej, która w pierwszym okresie, tj. około 2 tygodni, dowoziła na miejsce nagrań ukraińskie nauczycielki. Dość duża odległość studia od centrum miasta, wpłynęła na decyzję pana marszałka o zorganizowaniu studia w Bibliotece Pedagogicznej im. gen. bryg. prof. Elzbiety Zawackiej przy ulicy Dąbrowskiego 4 w Toruniu, usytuowanej w dogodnym położeniu dla wszystkich zainteresowanych. Po zapoznaniu się z nowym adresem i wprowadzeniu przez władze Torunia bezpłatnych przejazdów dla uchodźców wszyscy pracownicy e-Szkoły zaczęli dojeżdżać miejskimi środkami transportu.

Dość szybko poradzono sobie również z problemem językowym. Jedna z nauczycielek - Polka znakomicie mówiąca w języku ukraińskim - w dużej mierze przyczyniła się do ułatwienia komunikacji między organizatorami i pozostałymi nauczycielkami. W relacjach między pracownikami, okazał się też być pomocny język angielski i język rosyjski.

Kiedy już miały ruszyć pierwsze nagrania, pojawiła się trudność z wyłonieniem spośród chętnych do pracy stałej kadry realizującej zajęcia z przedmiotów, które w przyszłości będą przedmiotami egzaminacyjnymi. Najwięcej ofert pracy wpłynęło od nauczycielek nauczania początkowego i przedszkolnego. A kiedy już zdawać by się mogło, że wszystkie przeszkody zostały pokonane i powstała grupa nauczycielek gwarantujących realizację przyjętych założeń, to pojawił się nowy problem. Otóż nie wszystkie nauczycielki potrafiły odnaleźć się w prowadzeniu lekcji przed kamerą. I z tego powodu lub w związku ze zmianą miejsca zamieszkania rezygnowały z pracy. Trzeba było na nowo uzupełniać kadrę. Aby przełamać barierę lęku związaną z wystąpieniami przed kamerą, przy wsparciu Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego, zorganizowano szkolenie warsztatowe z wystąpień przed kamerą i z prawa autorskiego. Dwudniowe szkolenie odbyło się w Ośrodku Edukacji Ekologicznej „Wilga" w Górznie. Szkolenie okazało się być bardzo skuteczne i owocne, a jego efekty można było zauważyć, obserwując pracę nauczycielek w trakcie realizacji kolejnych nagrań.

Przeprowadzono wiele rozmów, które pozwoliły ustalić, że nauczycielki będą realizowały programy nauczania na różnych poziomach. Szczególny nacisk

położono na nauczanie języka polskiego. Zostały zorganizowane codzienne zajęcia z języka polskiego dla dzieci i dla dorosłych.

Na każdy tydzień prowadzonych zajęć z trzydniowym wyprzedzeniem opracowywany był plan lekcji, który publikowano wraz z ich tematami. Pierwsze odbyły się 8 marca, a ostatnie 30 czerwca. Nagrania odbywały się bez żadnych zakłóceń poza kilkoma losowymi przypadkami, związanymi na przykład z chorobą prowadzącej.

Na przestrzeni czterech miesięcy, w studiu pracowało 12 nauczycielek. Prowadzono lekcje języka polskiego, języka angielskiego, matematyki, fizyki, geografii, biologii, informatyki, nauczania początkowego, plastyki i regionalistyki. Wyemitowano 300 lekcji, co przełożyło się na 100 godzin nagrań.

Jeśli sytuacja w Ukrainie nie ulegnie zmianie, to prawdopodobnie od nowego roku szkolnego, nastąpi kontynuacja działalności Kujawsko-Pomorskiej e-Szkoły dla ukraińskich uchodźców.

W planach pana marszałka jest jeszcze uruchomienie w nowym roku szkolnym stacjonarnych nieodpłatnych kursów przysposabiających młodych ludzi do zawodu. Projekt jest w trakcie przygotowania. Powstała baza danych uczniów z Ukrainy, pobierających naukę w szkołach dużych miast naszego regionu. Przygotowano też ankiety dla dyrektorów tych szkół oraz ukraińskich uczniów zawierające propozycje wyboru różnych specjalności zawodowych. Wyniki przeprowadzonej diagnozy pozwolą ustalić preferencje uczniów i przedstawić im atrakcyjną i adekwatną do potrzeb listę kursów.

Fragmenty wypowiedzi pracujących w Kujawsko-Pomorskiej e-Szkole kilku nauczycielek.

Oksana Zavodyana

Oksana Zavodyana (nauczanie początkowe)

Dzień dobry. Jestem Oksana Zavodyana, zwyczajna nauczycielka ze zwykłej ukraińskiej szkoły. Przy pierwszym nagraniu bardzo się martwiłam, byłam bardzo zdenerwowana. Po wyjeździe integracyjnym, na którym powiedziano nam, jak właściwie przygotować prezentację i jak zachowywać się przed kamerą, praca stała się łatwiejsza i ciekawsza. Miło wspominam dobre i przyjazne relacje między nauczycielami i ekipą studia nagrań. Dziękuję wszystkim, którzy przyczynili się do powstania i realizacji tego projektu!

Oksana Kawecka

Oksana Kawecka (biologia)

Cześć wszystkim. Nazywam się Oksana. Jestem nauczycielem biologii z Ukrainy. Kiedy wybuchła wojna, moje życie było podzielone na przed i po. Po przyjeździe do Polski w mojej głowie dźwięczało jednocześnie wiele pytań: jak?, co?, po co?, kiedy? E-Szkoła stała się miejscem wykonywania mojego zawodu nauczycielskiego w Polsce. Tutaj, w formie on-line, mogłam przekazać swoją wiedzę dzieciom. Przecież w tak trudnym czasie ucieczki przed wojną, pokój i nauka są dla nich najważniejsze. W e-Szkole wszystko działo się na żywo i bez prób. Producenci nie znali języka ukraińskiego, my natomiast nie znaliśmy języka polskiego. Mimo to udało nam się doskonale ze sobą współpracować. Dla mnie e-Szkoła stała się miejscem nie tylko pracy, ale też wytchnienia. Ponieważ zgromadzili się tutaj profesjonaliści w swojej dziedzinie, którzy na zawsze pozostaną w moim sercu.

Iwona Kopacz (język polski)

E-Szkoła to dla mnie nowe doświadczenie. Pracowałam na Ukrainie w latach 1994-98 jako nauczycielka języka polskiego przy Towarzystwie Odrodzenia Kultury Polskiej im. Juliusza Słowackiego w Krzemieńcu. Zaproszenie do e-Szkoły to jak powrót do mojej pierwszej pracy. To było oczywiste, że pomogę, bo tak trzeba i tak spłacę choć w części mój dług wobec Ukrainy, która jest mi szczególnie bliska, również stamtąd pochodzi mój mąż. Nie byłam

przekonana do formy zajęć, bo nie widzę uczniów, a to bezcenne w nauczaniu. Jednak świadomość, że jest to potrzebna praca i ta forma w tym trudnym czasie może być jedynym sposobem nauki czy kontaktu z językiem dla wielu osób ostatecznie mnie przekonała. To było duże wyzwanie, ciekawe doświadczenie, ale i ogromna radość. Ponadto poznałam wiele wspaniałych nauczycielek z Ukrainy, które w ten sposób mogły u nas wykonywać swój zawód, swoje powołanie.

Iwona Kopacz

Tatiana Bobko (język angielski)

Kujawsko-Pomorską e-Szkołę postrzegam jako nowoczesną, innowacyjną platformę edukacyjną, dzięki której można pomóc uczniom z Ukrainy w dalszym zdobywaniu wiedzy w tym trudnym czasie. Jako uchodźca z Ukrainy chcę swoim przykładem motywować dzieci do pójścia naprzód, zdobywania wiedzy, komunikowania się z innymi na różne tematy, uśmiechania się. Chcę im również pokazać, że ten świat jest też kolorowy. Wiem, że nie jest to łatwe w formie zdalnej, ale staram się przekazać te treści poprzez emocje, ton głosu i uśmiech. Więcej szczęścia wynika z dawania niż z otrzymania - to moja życiowa zasada. Dzięki e-Szkole mogę poświęcić swój czas innym, przekazać im wiedzę, doświadczenie i dać impuls, aby iść do przodu, nie oglądając się za siebie. Chcę wrócić do domu. Wiem, że to tyko kwestia czasu kiedy spotkam się z bliskimi, przytulę ich, zobaczę swój rodzinny dom. Oczami wyobraźni widzę, jak pewnego wieczoru cała rodzina zasiada na werandzie, pije herbatę, a ja mówię, jak dobrze być w domu. Ukraina to kraj, w którym się urodziłam i wychowałam, a Polska jest krajem, który dał mi schronienie. Jestem szczęśliwą osobą, bo mam teraz dwa domy.

Tatiana Bobko

Maria Lesisz-Wojciechowska
KPCEN w Toruniu

Wielokulturowość

Wielokulturowość to, najogólniej rzecz ujmując, obecność wielu różnorodnych kultur na trenie jednego państwa lub też polityka państwa wobec różnorodności kulturowej. Polska w ciągu pierwszych dwóch dekad XXI wieku przekształciła się z kraju stosunkowo monokulturowego w państwo wielokulturowe, przyjmując zarówno obcokrajowców – dorosłych imigrantów i ich dzieci z innych kultur oraz Polaków powracających z zagranicy – imigrantów zarobkowych i ich dzieci. Ze względu na fakt, iż temat wielokulturowości jest tematem rzeką, zawęźmy obszar naszych rozważań i przyjrzyjmy się, jak językowo radzi sobie dziecko z innego obszaru kulturowego i językowego w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym oraz starsze dziecko, a także jak można z takim dzieckiem pracować w obrębie polskiej szkoły.

Wielokulturowość w kontekście przedszkolnym i wczesnoszkolnym

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, pochodzących z różnych kultur, krajów, obszarów językowych, ważną motywacją do opanowania drugiego języka lub języka urzędowego kraju, w którym przebywa, jest naturalna chęć przyłączenia się do zabawy z innymi dziećmi. Uczestniczenie w zabawie motywuje dziecko do wykonania intelektualnego wysiłku i przywiązania znaczeń do usłyszanych słów, zobaczonych czynności i sytuacji, a następnie do próby użycia ich w innej podobnej sytuacji. Innymi słowy, poprzez uważne wsłuchanie się w powtarzające się wyrazy, wyrażenia, zdania, dziecko odnosi je do innych nowych sytuacji, w których może ich użyć. O tym, jak ogromną rolę ma taka motywacja, aby poprzez zabawę komunikować się w drugim języku, świadczy niezwykła sprawność językowa dzieci polskich imigrantów zarobkowych powracających z zagranicy do kraju czy dzieci imigrantów z innych obszarów kulturowych i językowych, które po paru miesiącach uczęszczania do polskiego przedszkola czy szkoły stały się dwujęzyczne.

W pierwszym etapie nauki drugiego języka lub języka urzędowego dominują u dzieci sprawności słuchania oraz czytania. Uczeń wchodzi też w interakcje językowe z otoczeniem (rówieśnicy, nauczyciele, inni dorośli), ale są to proste komunikaty językowe, np. pojedyncze wyrazy. Przy okazji, zupełnie nieświadomie, dziecko rozwija słuch fonematyczny, co jest fundamentalne w pierwszym etapie nauki nowego języka w myśl zasady „dobrze słyszę – dobrze mówię". W przedszkolu czy w szkole takie dziecko pokazuje, rysuje, przepisuje to, co widzi na tablicy czy w książce, zakreśla właściwą odpowiedź, łączy elementy, np. słowa z przedmiotami, zdania z obrazkami.

Wielokulturowość w kontekście szkoły podstawowej i szkoły średniej

Dla starszego dziecka i nastolatka imigranta z innego obszaru kulturowego i językowego język polski jest językiem obcym. Stopniowo staje się on drugim kodem komunikacyjnym, który zaczyna dominować w języku ucznia, który wchodzi w interakcje językowe nie tylko w szkole, ale także poza nią. Język ojczysty ucznia otrzymuje status języka domowego, służącego wyłącznie do kontaktów z rodziną i innymi członkami danej grupy narodowej.

Mając w klasie dzieci obcojęzyczne, bądźmy świadomi kontekstu edukacyjnego, który może sprzyjać ich nauce lub nie, czyli przede wszystkim pozwólmy naszym uczniom czuć się bezpiecznie, zapewnijmy ciągłość nauczania tak, aby z roku na rok dzieci miały poczucie, że wiedzą coraz więcej, zachęcajmy dzieci do produkcji językowej wykraczającej poza utarte zwroty, np. poprzez zabawę, przywiązujmy ogromną wagę do umiejętności czytania i pisania, tym bardziej, że dziecko przechodzi powtórny proces alfabetyzacji, tzn. uczy się pisać i czytać w drugim nowym języku, wykorzystujmy technologie informacyjno-komunikacyjne, dzielmy się z uczniami pozytywną informacją zwrotną, oceniajmy kształtująco poprzez przekazanie informacji, co już umie i wie, a nad czym musi jeszcze popracować, pozwólmy na spontaniczne zabawy, gdyż pozwalają one dzieciom na produkcję językową, pokażmy, że uczenie się może być frajdą, przyjemnością, a nie koniecznością, przymusem czy karą.

W przypadku dzieci starszych i nastolatków, którzy uczęszczają do szkoły systematycznie i funkcjonują w systemie szkolnym, przechodząc z klasy do klasy, następuje uruchomienie wszystkich mechanizmów językowych, opierających się nie tylko na percepcji – słuchanie i czytanie, ale i na produkcji – mówienie i pisanie. Innymi słowy, uczeń jest na etapie samodzielnej komunikacji. Umiejętności językowe pozwalają mu na opisywanie i wyjaśnianie tego, co przeczytał lub wysłuchał. Może on porównywać pewne zagadnienia, prezentować w klasie treści edukacyjne omawiane na lekcji, rozwiązywać zadania domowe, brać udział w projektach przedmiotowych, pisać sprawdziany i egzaminy.

Przedstawiona ścieżka nabywania kompetencji językowych w drugim języku lub w języku urzędowym odnosi się do sytuacji, kiedy dziecko imigrantów w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym przyjeżdża do Polski i pozostaje w systemie edukacyjnym praktycznie od początku szkoły aż do jej zakończenia. A jak ma postępować nauczyciel w przypadku, kiedy dziecko starsze lub nastolatek z dnia na dzień zmienia kraj i najbliższe otoczenie i jest rzucone na głęboką wodę, przebywając w innym nowym kraju, w innym nowym systemie edukacyjnym?

Przepis na sukces

Nie jest tajemnicą, że brak znajomości języka polskiego u nowoprzybyłych do Polski uczniów wpływa na bierne i nieefektywne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych. Co więcej, brak znajomości języka polskiego wpływa na spowolnioną integrację z rówieśnikami. Na przykład odczuwalna niemożność rozmowy o ulubionych ubraniach czy ulubionym jedzeniu z kolegami w czasie przerw w szkole może stanowić istotną barierę komunikacyjną. A zatem to, czego potrzebują uczniowie przyswajający język polski jako drugi w warunkach naturalnych i w klasie, to otrzymanie gotowych konstrukcji gramatyczno-leksykalnych stosowanych w typowych szkolnych sytuacjach komunikacyjnych. Innymi słowy chodzi tutaj o przygotowanie takiego samouczka czy też miniro-

zmówek, które wyposażą nowo przybyłych uczniów uczących się języka polskiego jako drugiego w tzw. minimum językowe pozwalające na natychmiastowe interakcje językowe poprzez nauczanie języka w kontekście sytuacyjnym, np. sklepie, w restauracji. To również danie szansy na szybkie i solidne opanowanie podstaw języka polskiego, które zaspokoiłyby potrzebę pierwszych kontaktów z kolegami.

Podsumowując warto pamiętać o tym, że dla uczniów z innego obszaru kulturowego lub językowego, język polski w szkole jest narzędziem umożliwiającym myślenie poznawcze, zdobywanie wiedzy oraz komunikowanie się w obszarze edukacji i w życiu codziennym. Co więcej, dobrze rozpoczęta przygoda z językiem polskim jako drugim językiem da każdemu uczniowi z doświadczeniem migracji możliwość osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i życiowego.

Bibliografia:

B. K. Jędryka, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] „Języki obce w szkole", 2022, nr 2.

dr Magdalena Karamucka-Marcinkiewicz
Zespół Szkół w Mogilnie

Warto inwestować w kompetencje międzykulturowe

Kompetencje międzykulturowe, czyli co?

Competere (łac.) – wspólnie ubiegać się, schodzić się, zbiegać się, być zdatnym, starczać[1]. Zastanawiając się nad genezą słowa ,,kompetencja" i treściami, jakie kryją się w tym nie najłatwiejszym do zdefiniowania pojęciu[2], można dojść między innymi do wniosku, że jest to stan, w którym łączą się, niejako równoważą i wzajemnie uzupełniają różne kategorie i wartości. To efekt zmagania się o to, by z optymalnego połączenia najodpowiedniejszych, często wypracowanych czy wyuczonych, czynników zbudować coś, co pozwoli jednostce być wystarczająco zdolną, by mierzyć się z daną dziedziną i funkcjonować z powodzeniem w związanym z nią obszarze. To, co współtworzy daną kompetencję, to przede wszystkim wiedza, umiejętności i postawa[3]. Będę sobie radzić w jakiejś dziedzinie, jeśli posiądę odpowiedni, niezbędny zakres wiedzy, a ponadto zyskam pewne umiejętności, a także będę wyposażony w cechy, które umożliwią mi wykorzystanie tego, co na dany temat wiem i co w związku z tym umiem.

W przypadku kompetencji międzykulturowej wiedza, jak zauważyła Agnieszka Suchocka, ,,dotyczy różnorodności kulturowej otaczającego świata, wpływu kultury na postrzeganie rzeczy i zjawisk, samoświadomości tego, że nasze osadzenie w danym kręgu kulturowym warunkuje subiektywny ogląd rzeczywistości, komunikacji międzykulturowej, a w szczególności dostrzeganie różnic i prawidłowe interpretowanie komunikacji niewerbalnej"[4]. Niewiedza powoduje lęk, wycofanie, aż po postawy nietolerancji, dyskryminacji, agresji. Umiejętności to w tym wypadku między innymi zdolność do sprawnego odnajdowania się w sytuacji konfrontacji z innym kontekstem kulturowym, porozumiewania się w językach obcych z przedstawicielami innych kultur, funkcjonowania w grupach wielokulturo-

1. *Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1957, s. 102.
2. Choć wszyscy pewnie doskonale wiemy i czujemy, czym kompetencja jest.
3. Por. jedna z definicji kompetencji w *Słowniku języka polskiego* PWN: zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia (https://sjp.pwn.pl/sjp/kompetencja;2564077, dostęp: 3.08.2022).
4. A. Suchocka, *Kompetencje międzykulturowe – przywilej czy konieczność?*, ,,Colloquium Wydziały Nauk Humanistycznych i Społecznych", 4/2016, s. 121-132, tu: 125.

wych itp. Jeśli chodzi natomiast o postawę, wymienić należy przede wszystkim otwartość na odmienność, tolerancję, kreatywność czy empatię[5]. Nawet, kiedy zabraknie trochę wiedzy i umiejętności, wymienione cechy pomogą niewątpliwie odnaleźć się w danych okolicznościach.

Kompetencje międzykulturowe a kompetencje kluczowe

W dzisiejszym świecie naznaczonym globalizacją, wielokulturowością, dostarczającym nam coraz więcej okazji i powodów do spotkania z Innym[6], kompetencje międzykulturowe wydają się niezbędne. Często dochodzi do kontaktu z reprezentantami mniej lub bardziej odmiennych kultur w ramach podróży, pracy, edukacji. Nie zapominamy jednak, że nasz współczesny świat jest też dotknięty wojnami i problemem uchodźstwa czy też innymi nasilającymi się migracjami o podłożu politycznym, socjalnym, klimatycznym[7] itp. Różne są więc przyczyny międzykulturowych konfrontacji, ale za każdym razem ujawnia się podobny szereg potrzeb i wyzwań. Czy tak ważne kompetencje międzykulturowe wliczają się zatem do kompetencji kluczowych? Chociaż nie są na liście wyartykułowane jako jedna z ośmiu podstawowych kompetencji[8], to w zasadzie mieszczą się w zakresie kilku z nich. W przypadku kompetencji dotyczącej porozumiewania się w języku obcym zwraca się uwagę na to, że obok znajomości gramatyki, słownictwa bardzo istotna jest też znajomość kontekstu kulturowego[9]. Przy kompetencjach społecznych i obywatelskich podkreśla się, wspominaną przeze mnie już wyżej, narastającą wielokulturowość społeczeństw. W definicji czytamy: „Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby”[10]. Także w przypadku ostatniej z kompetencji kluczowych dotyczącej świadomości i ekspresji kulturowej padają znamienne słowa: „Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym”[11].

Tożsamość a kompetencje międzykulturowe

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady widnieje też uwaga, że tylko dogłębne rozumienie własnej kultury i poczucie tożsamości mogą prowadzić do szacunku i otwartości wobec innych kultur[12]. Podobną uwagę poczynił Ryszard Kapuściński, któremu niewątpliwie nie brakowało wysokich kompetencji międzykulturowych. Pisał on: „Uczestniczenie w świecie wielokulturowym wymaga silnego i dojrzałego poczucia tożsamości”[13]. Rozumiejąc i doceniając to, kim jestem, mam w sobie gotowość, by spotkać się z Innym bez kompleksów i obaw, które mogłyby mnie blokować czy nawet rodzić jakieś mechanizmy obronne w postaci niechęci bądź wrogości. Właściwe kompetencje międzykulturowe to zatem w rzeczywistości szeroko pojęte kompetencje kulturowe, oparte na rozumieniu wielokulturowości świata, w którym wszyscy pięknie się różnimy. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych to takie otwieranie się na innych, które pozwala przeciwstawić się temu, czego wielu obawia się w związku z nieuniknionymi przecież wielokulturowością i globalizacją. Jest to droga do tego, by dostrzegać, doceniać i pielęgnować odrębności, nie burząc przy tym ducha wspólnoty i nie stając na drodze do porozumienia. W pamięć zapadły mi też bardzo słowa Krzysztofa Szwałka, redaktora naczelnego czasopisma „Europa dla aktywnych”[14]: „Najlepszym sposobem leczenia kompleksów jest poznanie – innych i siebie na ich tle. […] nie znając wad innych ludzi, będziemy nadmiernie przejmować się własnymi. Druga szala nigdy nie powinna być pusta”[15]. Można

5. Por. *ibidem*, s. 126. W ciekawy sposób czynniki składające się na kompetencję międzykulturową ujęła też Elżbieta Gajek w oparciu o Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, zob. E. Gajek, *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning*, ,,Języki obce w szkole”, 3/2012, s. 37-41. Problematyka znaczenia samego pojęcia kompetencji międzykulturowej była też podejmowana przez innych badaczy. Celem mojego artykułu nie jest jednak porównywanie tych definicji czy propozycja definicji własnej. Staram się, przy odwołaniu do wybranych opracowań, przybliżyć sposób definiowania kompetencji międzykulturowej w takim zakresie, jaki będzie niezbędny dla wprowadzenia w problematykę i klarowności mojego wywodu,.

6. Por. m. in. K. Smoter, *Inny i inność a obszar ,,nowej etyki”. Refleksje na pograniczu filozofii i edukacji międzykulturowej*, ,,Filozoficzne problemy edukacji”, 3 (2020), 93-107.

7. Migracje klimatyczne są, jak się wydaje, obecnie przede wszystkim migracjami wewnętrznymi w obrębie danych krajów, ale zjawisko się nasila i może też coraz częściej wykraczać poza własny kraj migrującego, zwłaszcza, że problemy klimatyczne przekładają się też na uwarunkowania społeczne czy polityczne. Por. J. Orłowska, *Migracje klimatyczne – na czym polegają i czy dotyczą Polski?*, https://raport.togetair.eu/czlowiek/ludzie-swiat-klimat/migracje-klimatyczne-na-czym-polegaja-i-czy-dotyczapolski [dostęp: 3.08.2022].

8. Zob. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN [dostęp:3.08.2022].

9. Por. *ibidem,* s. 5.

10. *Ibidem*, s. 8.

11. *Ibidem*, s. 9.

12. *Ibidem.*

13. Ryszard Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 38.

14. Czasopismo kierowane do beneficjentów programów edukacyjnych, wydawane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

15. ,,Europa dla aktywnych” 2/2022, s. 3.

by tę myśl nieco jeszcze poszerzyć i do wspomnianych wad dodać też chociażby jakieś niedogodności czy problemy. Czasem wydaje nam się, że inni mają lepiej, a oni mają po prostu inaczej. W trakcie koordynowanego przeze mnie projektu *eTwinning* moi polscy uczniowie współpracowali z uczniami z Turcji. Młodzież wzajemnie się poznawała, korespondując ze sobą. Początkowo docierały do mnie głosy moich uczniów, którzy twierdzili, że Turcy, zwłaszcza ci z południa kraju, skąd pochodzą nasi projektowi partnerzy, mają więcej szczęścia, ponieważ żyją w cieplejszym, wakacyjnym klimacie. Później jednak okazywało się, że korespondencyjni koledzy nierzadko pisali im o tym, że bywają zmęczeni pogodą w swoim kraju, że czasem trudno im się uczyć z powodu wysokich temperatur i woleliby, by było u nich tak, jak w Polsce. Okazało się też, że obecnie ich szkoła przechodzi remont, mający na celu lepsze zabezpieczenie jej przed omijającymi Polskę trzęsieniami ziemi. Gościnny pobyt w innej szkole przyczynił się natomiast między innymi do niezbyt dogodnego planu lekcji. Bliższe poznanie przedstawicieli innych kultur pozwala zatem wykroczyć poza myślenie stereotypowe, które nie koncentruje przecież się tylko na tym, co negatywne, ale też czasem prowadzi do idealizacji tego, czego w rzeczywistości nie znamy. W opisanym, z pozoru banalnym przypadku, moi uczniowie mieli okazję poczynić refleksję nad tym, że pewne zjawiska oglądane z innej perspektywy mogą być nieco inaczej wartościowane, o czym warto zawsze pamiętać, gdy będziemy z nutką zazdrości zerkać na trawę u sąsiada, która, jak wiadomo, często w naszym odczuciu bywa zieleńsza. Ważna jest świadomość tego, że różnimy się, tworzymy barwną mozaikę i dzięki temu możemy sobie niejedno wzajemnie zaoferować. To, co czasem u siebie deprecjonujemy, dla innego może stanowić niemałą wartość. Wydaje mi się zatem, że kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyczynia się też w niemałym stopniu do wzmacniania poczucia własnej tożsamości i patriotyzmu.

Co na to wszystko szkoła?

Czy zatem wobec tego chociażby, co zostało wyżej zarysowane, można wątpić w sensowność stawiania na rozwój kompetencji międzykulturowych? Czy edukacja szkolna, obierająca sobie za cel przygotowanie ucznia do optymalnego funkcjonowania w realiach współczesnego świata, nie powinna kłaść na nie szczególnego nacisku? Odpowiedzi na te pytania wydają się oczywiste. Uczniowie coraz częściej już teraz stają w obliczu odmiennych kultur, a przecież kształcimy ich nie tylko do tego, co teraz, ale też do przyszłości, w której takich spotkań międzykulturowych będzie, między innymi w życiu zawodowym, jeszcze więcej. Nieco może idealistyczne, choć w moim przeświadczeniu też silnie uzasadnione, jest stwierdzenie, że inwestowanie w kompetencje międzykulturowe młodego pokolenia zwiększa szansę na budowanie świata opartego na porozumieniu i pokoju. Z wielu względów warto zatem, by szkoła z dużym zaangażowaniem dostarczała wiedzy i umiejętności w tym zakresie, a także pomagała kształtować niezbędne postawy. Ważniejsze wydaje się zatem pytanie o to, jak właściwie takie kompetencje rozwijać w szkole w sposób efektywny. Nie chcę tu oczywiście stwierdzić, że wcześniej tego nie czyniono i nie czyni się obecnie, a dopiero teraz czas, by do szkół zawitała edukacja w zakresie kompetencji międzykulturowych. Jak pisałam wyżej, kompetencje kluczowe, które staramy się cały czas kształtować w naszych uczniach, na niejednej płaszczyźnie łączą się z kompetencjami międzykulturowymi. W międzykulturowość wpisane jest jednak spotkanie. Warto, jak uważam, także w szkole stwarzać okazję do tego, by owo spotkanie z inną kulturą było realne, niejako namacalne i praktyczne. Jednym z niewątpliwie godnych polecenia sposobów osiągnięcia tego celu jest wspomniany przeze mnie program *eTwinning*[16], w którego ramach można realizować między innym projekt międzynarodowe o różnej tematyce skierowane dla uczniów wszystkich grup wiekowych. Udział w projektach pozwala na wzajemne poznawanie się młodych ludzi, współpracę, aktywne i osadzone w realnym kontekście wykorzystanie znajomości języka obcego, pozyskiwanie wiedzy kulturowej, konfrontację stereotypów z rzeczywistością itp. Co szczególnie istotne, młodzież, która pyta czasem w szkole: „Do czego mi się to przyda?" i zazwyczaj nie lubi poświęcać czasu czemuś, w czym nie widzi w danym momencie sensu i wymiernych, przyszłościowych korzyści, zwykle chętnie i silnie angażuje się w projekty *eTwinning*. Słyszę czasem od moich uczniów, którzy teoretycznie znają niejeden ważny argument w tej kwestii: „Po co mam się uczyć jeszcze języka niemieckiego"? Kiedy jednak korespondują po niemiecku np. z uczniem z Turcji, który nie zna języka angielskiego, to już nie zadają tego typu pytań, tylko, nierzadko z podekscytowaniem, piszą listy, proszą o językowe „doszlifowanie", pytają o określone sformułowania, przygotowują sobie wypowiedzi, które będą przydatne w czasie wideokonferencji itp. Budujące było dla mnie też to, jak moi uczniowie ciekawili się swoimi rówieśnikami z zagranicy, tym, jak wygląda ich szkolne życie, jakie mają zainteresowania, co lubią jeść, czytać, jakiej muzyki słuchają itp. Z radością dostrze-

16. Niejednokrotnie wskazywano już na ogromny potencjał edukacyjny i wychowawczy programów *eTwinning*. Por. m. in. E. Gajek, *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning, op. cit., etwinning – A Way to Education of the Future,* red. E. Gajek, P. Poszytek, Warszawa 2009.

gałam w oddawanych mi do sprawdzenia listach, że większość uczniów starała się wspomnieć coś miłego o kraju swojego korespondencyjnego kolegi. Co również godne podkreślenia i potwierdzające powyższe uwagi o powiązaniu świadomości własnej tożsamości z istotą właściwie pojmowanych kompetencji międzykulturowych, uczniowie dokładali równocześnie dużo starań, by pokazać najatrakcyjniejsze aspekty swojego otoczenia. Już do wstępnych prezentacji, kiedy przedstawiali się krótko na platformie *Padlet*, dołączali zdjęcia najbliższych okolic. Tak wiele wartości, które towarzyszy tego typu działaniom edukacyjnym i tak duży potencjał, jaki uczniowie ujawniają w ich trakcie to niewątpliwie najlepsza rekomendacja do tego, by takie aktywności podejmować i rozwijać. Budowanie kompetencji międzykulturowych wydaje się niezwykle istotną inwestycją w przyszłość naszych uczniów i świata, którą warto coraz silniej akcentować w szkole.

Na zakończenie

Kończąc niniejsze rozważania, chciałabym wspomnieć, że ja sama jestem przykładem na to, iż inwestowanie w rozwój kompetencji międzykulturowych jest inwestycją zwrotną i owocującą. Swego czasu byłam stypendystką programu Erasmus, dzięki czemu rok moich studiów odbyłam w Berlinie, biorąc też w tym czasie udział w programie *Europa macht Schule*[17]. Nie będę tu opisywać wszystkich korzyści, jakie przyniosło mi to doświadczenie. Chciałabym natomiast zwrócić uwagę na to, że moja erasmusowa przygoda szczególnie wyczuliła mnie na znaczenie kompetencji międzykulturowych i przyczyniła się niewątpliwie do tego, że jako nauczycielka podejmuję się działań w ramach programu *eTwinning*. Dostarczyła mi też niewątpliwie kompetencji niezwykle przydatnych przy realizacji projektów. Wierząc w ogromną wartość kompetencji międzykulturowych we współczesnym świecie, chciałabym, by uczniowie mieli jak najwięcej efektywnych i intersujących możliwości ich pozyskiwania. Jestem przekonana, biorąc choćby pod uwagę zaangażowanie polskich nauczycieli w różne programy edukacyjne oparte na współpracy międzynarodowej, że nie pozostaję w tym osamotniona.

17. W ramach programu studenci z różnych krajów europejskich studiujący w Niemczech przeprowadzają w niemieckich szkołach cykle samodzielnie przygotowanych lekcji dotyczących swojego kraju i jego kultury. W trakcie projektu współpracują z niemieckim nauczycielem z danej szkoły. Program funkcjonuje pod patronatem prezydenta Niemiec. Więcej na temat programu: https://www.europamachtschule.de/.

Ewa Kruczek
Przedszkole Miejskie nr 11 im. Tony'ego Halika w Toruniu

Poza słowami - kompetencje międzykulturowe w odniesieniu do komunikacji niewerbalnej

Kompetencje międzykulturowe często definiowane są jako zdolność do szybkiego zrozumienia i efektywnego działania w kulturze innej niż nasza. Działanie to postępowanie, wykonywanie zadań, nawiązywanie kontaktów, relacji i w końcu efektywna komunikacja. Bez komunikacji trudno jest ustalić wspólne cele i dążenia dla co najmniej dwóch osób. Komunikować możemy się za pomocą słów, ale także bez ich udziału. Mamy więc komunikację werbalną i niewerbalną. Przedmiotem naszych rozważań będzie ta druga, czyli niewerbalna.

Już w zamierzchłych czasach różne kultury próbowały się ze sobą komunikować, więc można śmiało stwierdzić, że komunikacja przeszła wiele etapów ewolucji. Bo czymże było dudnienie gongów, tam-tamów i znaki dymne u plemion indiańskich, jak

nie formą komunikacji. Obecne czasy warunkują istnienie innych kompetencji służących komunikacji. Dzisiaj cały świat i wszystkie kultury są nam bardziej znane, mamy je na przysłowiowe „wyciągnięcie ręki" i dzięki temu jeszcze bardziej widoczne są różnice między kulturami całego świata. Warto je znać, choćby niektóre, aby móc porozumiewać się międzykulturowo właśnie i nie zaprzepaścić poznania intersującej nas kultury. Kompetencje międzykulturowe to, jak wspomniano wcześniej, zdolność do szybkiego zrozumienia i efektywnego działania w kulturze innej niż nasza. Komunikaty niewerbalne nie ulegają kodowaniu (wyciągnięty do góry kciuk co innego znaczy w zachodniej Europie, a co innego już w południowej – Sardynia uznaje go za gest obraźliwy). Wyjątkiem oczywiście jest doskonała znajomość przekazu niewerbalnego i umiejętność odszyfrowywania, przetwarzania i wysyłania odpowiednich sygnałów (psycholodzy, kryminolodzy, psychiatrzy odczytują sygnały niewerbalne, np. mimika twarzy). Taką więc umiejętność posiadają tylko nieliczni, dla reszty odbiorców to nieprzydatna i niezrozumiała umiejętność. Musimy jednak pamiętać, że sygnały niewerbalne odbierane są nie jednakowo, przez komunikujących się pochodzących w różnych kultur, np. Japończyka i Amerykanina. Japończycy uwarunkowani są ograniczeniami terenowymi, mieszkaniowymi, (duża liczba ludzi na metr kwadratowy), zawęzili zakres swojej strefy osobistej zatem do minimum. Podchodzą do rozmówcy blisko. Amerykanie, przyzwyczajeni do dużej swobody w sferze osobistej odchodzą – zachowują większy dystans. Podczas rozmowy osoby te tworzą duet, który zobrazowany jest w swoistym układzie choreograficznym (Japończyk wykonuje krok do przodu podczas rozmowy, Amerykanin zapewne zrobi krok do tylu). Obie te osoby chcą się komunikować, nie brak im kompetencji do komunikacji, ale różni ich kulturowość. Przykładów niewerbalnego porozumiewania się jest bardzo dużo – ogólny wyraz twarzy, ściągnięcie brwi, wyraz oczu, ruchy źrenic, zaczerwienienie lub blednięcie skóry, różnego rodzajów tiki itp.

Trzeba zaznaczyć, że wszystkie te ruchy są nieświadome i niekontrolowane, np. źrenice rozszerzają się gwałtownie, kiedy rozmówca lub jego oferta jest w pewien sposób atrakcyjna i intratna. Natomiast niesatysfakcjonujące działania, niezgodne np. z prawem, odbierane negatywnie, powodują odwrotny skutek – źrenice zwężają się w sposób gwałtowny i jak już wspomniano niekontrolowany. Idąc w tym kierunku, lecz pomijając charakterystykę fizjonomii człowieka (np. skośność oka w kulturach Wschodu), która może zaburzać odbiór komunikatów przez inną kulturę, można sformułować wniosek, że jest jeszcze tzw. język oczu. Ruchy gałek ocznych nie są zjawiskiem przypadkowym lecz sterowanym przez podświadomość. Inaczej zachowają się, kiedy ktoś przypomina sobie fakty, inaczej absurdy, kłamstwo lub prowadzi wewnętrzny dialog. Te cechy są wspólne dla wielu kultur. Można pokusić się o przykłady niewerbalnego przekazu, które są zbliżone do siebie w innych kulturach. Trudno znaleźć jednoznacznie takie same o takim samym znaczeniu dla wszystkich. Na pewno jednak łączy je geneza powstania gatunku ludzkiego i ewolucji.

Przykłady można mnożyć, natomiast Marian Golka wskazuje, że wielokulturowość to:

„[…] współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami"[1].

Dostrzeżenie różnic pomiędzy kulturami może przynieść wielorakie efekty. Dla obecnego młodego pokolenia, zatopionego w świecie wirtualnym postrzeganie różnic będzie coraz większym wyzwaniem. Skupieni na mimice wygenerowanej pikselami, z jednej strony nie zdobędą doświadczeń dostępnych w realnym świecie, z drugiej strony mogą nie dostrzec realnych zagrożeń. Bo kiedy wskazane jest aby podejmować właściwe działania, które są planowanie i świadome bardziej będzie widoczny brak znajomości istnienia różnic, a także podobieństw międzykulturowych, co może okazać się brzemienne w skutkach. By nie popełniać błędów, lepiej rozumieć różnice kulturowe i umiejętnie posługiwać się niewerbalnymi środkami przekazu należy podjąć przemyślana działania edukacyjne na każdym szczeblu kształcenia. Działania te powinny być przemyślane, pozbawione negatywnych obciążeń, niefrasobliwych idei i nieprawdziwych osądów, a także uprzedzeń. Prawdziwa tolerancja i wzajemny szacunek pozwolą w pełni rozwijać kompetencje wielokulturowe. Zwróćmy zatem uwagę na rozumienie komunikacji niewerbalnej i werbalnej już od najmłodszych lat. Starajmy się, aby dzieci w wielokulturowości odnalazły nadzieję na rozumienie potrzeb własnych, rozbudzanie zainteresowań, tolerancję i dobroć.

Bibliografia:

A. Pease, *Język ciała*, Kraków, 1992.
W. Domachowski, *Funkcje przestrzeni interpersonalnej*, „Przegląd Psychologiczny" 1980, nr 1.
E. Thiel, *Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała*, Wrocław 1994.
A. J. Bierach, *Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy*, Astrum, Wrocław 1997.

1. M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 1997, s. 54-55.

Justyna Miklaszewska-Polcyn
KPCEN w Toruniu
Dorota Salińska
Szkoła Podstawowa nr 8 w Toruniu

Zaprojektuj się na całe życie

Tradycją Szkoły Podstawowej nr 8 Toruniu jest realizowanie projektów mobilnościowych dla uczniów w ramach programów Erasmus i PO WER. Dzięki nim wielu naszych podopiecznych poznało nowe kultury, zwiedziło różne zakątki Europy, nawiązało kontakty i przyjaźnie międzynarodowe oraz rozwinęło swoje kompetencje kluczowe, a szkoła zbudowała sieć kontaktów z placówkami zagranicznymi i poszerzyła ofertę dla uczniów, m. in. tworząc pracownie tematyczne. Dzięki inicjatywie i pracy nauczycieli od 1 października 2020 w Szkole Podstawowej nr 8 w Toruniu realizowany jest projekt o wartości 168 947,25 zł dla kadry placówki zatytułowany „Zaprojektuj się na całe życie" w ramach programu PO WER. Realizacja tego przedsięwzięcia skierowanego do nauczycieli uczących w Szkole Podstawowej nr 8 w Toruniu została zaplanowana na 24 miesiące.

Osoby zakwalifikowane w procesie rekrutacji do mobilności wzięły udział w kursach językowych, szkoleniach metodycznych i jobshadowing na Malcie, Cyprze i w Hiszpanii. Kluczowymi tematami projektu „Zaprojektuj się na całe życie" były: dążenie do nawiązania współpracy międzynarodowej oraz współpracy na rzecz rozwoju indywidualnego każdego z nauczycieli i wspólnego, jako całej społeczności szkolnej, w efekcie wzrost kompetencji językowych; nauczanie i uczenie się języków obcych; po odbytej mobilności tworzenie i wdrażanie nowych innowacyjnych programów, metod edukacyjnych oraz poprzez szkolenia i kursy rozwój już posiadanych umiejętności. Głównym celem projektu jest poprawa kondycji zawodowej nauczyciela. Wyższe umiejętności językowe to lepsza komunikacja z uczniem, ze środowiskiem szkolnym, poza granicami państwa – nawiązanie współpracy e-twinningowej, nowych partnerstw strategicznych w programie Erasmus + i PO WER. Rozwój kompetencji informatycznych i naukowych oraz strategii w uczeniu się pozwoli nauczycielom na uatrakcyjnienie zajęć lekcyjnych, kół zainteresowań oraz wprowadzenie do swojej pracy działań projektowych. Cele i potrzeby szkoły to przede wszystkim doskonalenie kadry pedagogicznej oraz organizacji pracy szkoły. Projekt poszerzył horyzonty w aspekcie dialogu międzykulturowego z europejskimi społecznościami, a także stał się zaczątkiem zwalczania barier językowych w życiu codziennym. Priorytetami szkoły jest rozwój kompetencji językowych, TIK, uczenia się i kompetencji społeczno-obywatelskich. Nauczyciele udający się na kursy metodyczne skierowani byli na nie zgodnie z ich preferencjami obejmujący CLIL oraz stosowanie nowoczesnych metod nauczania z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Nauczyciele uczestniczący w kursie językowym odbyli mobilność w grupach gwarantujących im posługiwanie się językiem ojczystym w jak najmniejszym stopniu, a jednocześnie wyjazd w towarzystwie innej osoby zapewnił poczucie bezpieczeństwa, szczególnie dla tych uczestników projektu, którzy nie mieli wcześniej możliwości posługiwania się językiem obcym poza granicami Polski.

W lipcu 2021 r. odbyło się 8 wyjazdów na Maltę, w tym 3 metodyczne i 5 językowych. W październiku 2021 r. zrealizowano 2 mobilności na Cypr na kurs metodyczny. W styczniu 2022 r. zrealizowano jobshadowing w Hiszpanii w szkole w Salamance. W lipcu 2022 r. odbyto 6 wyjazdów językowych na Maltę i jedną mobilność do Barcelony w Hiszpanii. Wreszcie ostatnie 5 wyjazdów odbyło się w sierpniu 2022 r. na Maltę.

Pierwszy etap projektu obejmował działania przygotowawcze, napisanie projektu, dokonanie wyboru mobilności zgodnie z preferencjami, przygotowanie językowe oraz to związane z praktycznymi wskazówkami w czasie mobilności. Kolejny etap to dokonanie wstępnej ewaluacji działań logistycznych i merytorycznych oraz planowanych działań po odbytej mobilności. Trzecią fazą była mobilność właściwa, która trwa od początku lipca 2021 r. do końca sierpnia 2022 r. i obejmowała kursy poszerzające kompetencje językowe, kursy metodyczne oraz jobshadowing w hiszpańskiej szkole. W czwartej fazie nauczyciele wdrażali efekty mobilności i dzielili się wiedzą i doświadczeniem z członkami Rady Pedagogicznej i z rodzicami. Uczestnicy wzbogacili programy nauczania i wychowania o nowe treści, metody pracy. Zastosowali dwujęzyczność w zakresie danego przedmiotu.

Nawiązali współpracę w społeczności e-twinning. Na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych wprowadzone zostały elementy metodologii CLIL, np. z użyciem materiałów źródłowych i TIK. Dydaktycy podjęli różne działania projektowe, w tym także działania międzyoddziałowe i ponadprzedmiotowe, a poznane innowacyjne metody i techniki nauczania wykorzystywane były w ramach realizacji podstawy programowej i rozszerzenia wiedzy uczniów. Uczestnicy na poszczególnych przedmiotach wykorzystywali aplikacje anglojęzyczne, literaturę i materiały internetowe opracowane w języku angielskim. Edukatorzy zachęcali swoich uczniów do udziału w konkursach przedmiotowych. Szkoła poszerzyła ofertę o zajęcia dodatkowe z języka hiszpańskiego. Nauczyciele po odbytej mobilności kontaktowali się z nowo poznanymi kolegami po fachu z innych szkół, wymieniali się doświadczeniami, spostrzeżeniami, dokonywali wspólnie ewaluacji. Koordynator projektu dokonał ewaluacji końcowej w aspekcie tego, które cele i w jakim zakresie zostały osiągnięte, np. poziom umiejętności językowych, informatycznych, metodycznych; co udało się wykorzystać i jak to funkcjonuje po zmianach; omówione zostały problemy wynikające podczas realizacji projektu. Wnioski i wskazówki do dalszej pracy były przyczynkiem do ostatniego etapu zamykającego program. Na koniec zostały zaprezentowane efekty pracy w programie, ewaluacja końcowa - co, w jakiej sferze i w jakim zakresie udało się osiągnąć, etapy programu PO WER oraz wnioski do dalszej pracy. Koordynator projektu wraz z wicekoordynatorem zaprezentowali działania społeczności lokalnej, miejskiej i branżowej na konferencji metodycznej w porozumieniu z metodykiem, na stronie szkoły, Urzędu Miejskiego oraz w branżowym czasopiśmie wydawanym przez placówki doskonalenia nauczycieli „UczMy". Na koniec zostały przedstawione szkice nowych projektów w programie Erasmus Plus Akcja KA 1 i KA 2 oraz PO WER.

Wartością dodaną całego projektu, a w szczególności odbytych mobilności, było wzmocnienie relacji międzyludzkich oraz odbudowanie komunikacji w bezpośrednich relacjach, tak ważnych w okresie pandemii, poprzez wspólną naukę, organizowane wycieczek fakultatywnych, planowanie czasu wolnego, dzielenie się sukcesami i porażkami oraz projektowanie pracy zespołowej. Zrealizowane mobilności były nie tylko związane z odbyciem kursów językowych i metodycznych, ale stały się także niecodzienną okazją do poznania nowych kultur, zwiedzenia nowych miejsc i nawiązania nowych międzynarodowych znajomości. Nauczyciele biorący udział w projekcie rozwinęli swoje kompetencje i zdobyli nowe unikatowe doświadczenia, z których inspirację do rozwoju i podejmowania kolejnych, ciekawych wyzwań mogą czerpać pozostali nauczyciele placówki. Realizacja przedsięwzięcia z pewnością już przyczyniła się i nadal będzie się przyczyniała do podniesienia jakości pracy szkoły.

Szkoła Podstawowa nr 8 im. Marii Skłodowskiej – Curie w Toruniu realizuje projekt dofinansowany z Funduszy Europejskich „Zaprojektuj się na całe życie" („Design yourself for life")

Celem projektu jest podnoszenie kompetencji językowych i metodycznych nauczycieli oraz ich rozwój zawodowy

Dofinansowanie projektu z UE: 168 947,25 zł

Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny

www.mapadotacji.gov.pl

Wiesława Kitajgrodzka
KPCEN w Bydgoszczy

Wielokulturowość – zapisy w podstawie programowej III etapu edukacyjnego z geografii

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na aspekt wielokulturowości w zapisach podstawy programowej z geografii na III etapie edukacyjnym. Analizując treści nauczania ujęte w podstawie programowej, śmiało można stwierdzić, że geografia jako przedmiot szkolny ma szczególny potencjał do realizacji zagadnień z zakresu edukacji wielokulturowej. Bowiem celem kształcenia geograficznego jest poznawanie własnego kraju i świata jako zintegrowanej całości, w której zjawiska i procesy przyrodnicze oraz społeczno-ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane na zasadach wzajemnych uwarunkowań i zależności. Geografia pozwala zrozumieć i krytycznie ocenić zjawiska i procesy zachodzące we współczesnym świecie. Nie jest nauką o statycznym obrazie zagospodarowania przestrzeni i warunkach środowiska naturalnego, lecz o stale zmieniającej się sieci relacji społecznych, politycznych, gospodarczych, środowiskowych na różnych szczeblach przestrzennego odniesienia. Prezentuje różnorodność otaczającego nas świata, a także współzależność czynników środowiskowych, społecznych i ekonomicznych. Istotnym założeniem podstawy programowej jest wykorzystanie walorów wychowawczych geografii. Dobór treści w podstawie programowej sprzyja między innymi kształtowaniu takich postaw, jak: rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Uwzględnia również kształtowanie postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowania postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej, rozumienie pozautylitarnych wartości wybranych elementów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna.[1]

Lekcje geografii powinny zatem sprzyjać nie tylko rozumieniu przez ucznia istniejących powiązań i zależności w środowisku przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, ale również kształtowaniu postawy szacunku, zrozumienia, tolerancji i poszanowania innych kultur. W ten sposób lekcje geografii będą wspierać uczniów w rozwijaniu kompetencji wielokulturowości.

Dla lepszego zrozumienia idei edukacji wielokulturowej, warto przybliżyć kilka podstawowych pojęć.[2]

Czym jest wielokulturowość?

Wielokulturowość to występowanie na danym obszarze (np. państwa, regionu a nawet miasta) grup o różnych charakterystykach kulturowych oraz odmiennych systemach wartości. Mówimy o zróżnicowaniu narodowościowym, etnicznym, religijnym czy wyznaniowym. Zróżnicowanie to jest zawsze konsekwencją ruchliwości przestrzennej (migracji) lub podboju jednej grupy przez inną. Na wielu obszarach (np. w Europie) wielokulturowość nie jest nowym zjawiskiem, od zawsze stanowiła stały element przestrzeni społecznej, ale są też miejsca gdzie postrzegana jest jako następstwo nowych czasów. Wielokulturowość może również oznaczać politykę rządową państwa, która ma na celu zmniejszenie napięć społecznych w związku z faktem występowania wielokulturowości w danej populacji, nastawiona na integrację imigrantów w społeczeństwie państwa osiedlenia. Wielokulturowość ma różne korzenie i różne współczesne odmiany.

Skąd się bierze wielokulturowość?

Wielokulturowość jest najczęściej konsekwencją migracji, zarówno dobrowolnych – o podłożu ekonomicznym jak i wymuszonych - o podłoży politycznym) oraz procesów związanych z globalizacją, czyli rozprzestrzenianiem się analogicznych zjawisk, niezależnie od kontekstu geograficznego i stopnia gospodarczego zaawansowania danego regionu.

1. Podstawa programowa – geografia, III etap edukacyjny

2. Przy wyjaśnianiu pojęć wykorzystano materiały ze szkoleń ORE *Autobiografia spotkań międzykulturowych*

Specyficzną formą współczesnej wielokulturowości jest także ekspansja tzw. „kultury Zachodu", będąca konsekwencją procesów globalizacji społeczeństw Azji, Afryki czy Ameryki Łacińskiej, wkomponowania europejsko-amerykańskich elementów (mediów, wzorców zachowań, rozrywki, ubioru, kuchni) w kultury regionalne i lokalne.[3]

Integracja gospodarcza państw prowadzi do globalizacji gospodarki, której towarzyszy globalizacja kulturowa – zróżnicowanie kulturowe w danym społeczeństwie. Z uwagi na nasilające się zjawiska mobilności i migracji, w tym związanej m.in. z wojną w Ukrainie, liczebność społeczeństw wielokulturowych stale rośnie. Dlatego tak bardzo ważnym czynnikiem dla rozwoju społeczeństw wielokulturowych jest opracowanie strategii edukacji międzykulturowej.

Od wielokulturowości do międzykulturowości

Pojęcie *międzykulturowości* należy odróżnić od pojęcia *wielokulturowości*. Międzykulturowość zakłada współpracę, współdziałanie, sugeruje możliwość wspólnego bycia obok siebie pomimo różnic. Wymaga otwartości na ludzi z innych kultur, zainteresowania nimi, ciekawości i empatii wobec nich. Tak rozumiana międzykulturowość nie wymaga identyfikowania się z inną grupą kulturową lub przyjmowania praktyk kulturowych innej grupy.

Jakie są zadania edukacji wielokulturowej i międzykulturowej?

Edukacja wielokulturowa polega przede wszystkim na przybliżaniu uczniom zróżnicowania narodowościowego, etnicznego, religijnego, historii, tradycji i zwyczajów różnych kultur i służy przełamywaniu etnocentrycznego sposobu myślenia oraz stereotypów kulturowych. **Zadaniem edukacji międzykulturowej** jest nie tyle przybliżenie uczniom historii, tradycji i zwyczajów różnych kultur, co ukazanie podobieństw i różnic między ludźmi. To przede wszystkim warsztat kształtujący postawy i umiejętność kontaktu z innymi. Termin m*iędzykulturowa* sugeruje pewną nową jakość - możliwość wspólnego bycia obok siebie, pomimo różnic, zakłada współpracę, współdziałanie, czyli umiejętności bycia tolerancyjnym, otwartym na odmienność.

Czym są kompetencje międzykulturowe?

To zespół nabytej **wiedzy** (znajomość języków obcych, kultury danego kraju, procesów migracji i integracji, różnych koncepcji kultur), **umiejętności** (komunikacyjne, zarządzania konfliktami, umiejętność rozwiązywania sytuacji trudnych, strategie pracy z szokiem kulturowym) i **postaw** (świadomość, adekwatność, autorefleksja, zdolność do współczucia, elastyczność, otwartość i tolerancja) niezbędnych do utrzymywania relacji/komunikacji z przedstawicielami innych kultur. Można powiedzieć, że kompetencje międzykulturowe to świadomość różnic kulturowych i przede wszystkim uwzględnianie ich w swoich działaniach. Akcentują zdolność jednostki do elastyczności zachowań w zależności od sytuacji i kontekstu kulturowego.

Elementy wielokulturowości w podstawie programowej z geografii

I. Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Wiedza geograficzna	II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce.	III. Kształtowanie postaw
Poznanie podstawowych relacji między elementami przestrzeni geograficznej (przyrodniczej, społeczno-gospodarczej i kulturowej) w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.	1. Identyfikowanie relacji między poszczególnymi elementami środowiska geograficznego (przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego). 2. Ocenianie zjawisk i procesów politycznych, społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata. 3. Krytyczne, odpowiedzialne ocenianie przemian środowiska przyrodniczego oraz zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.	1. Przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej. 2. Kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla tradycji, kultury i osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej oraz dla ludzi innych kultur i tradycji. 3. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postaw solidarności, szacunku i empatii wobec Polaków oraz przedstawicieli innych narodów i społeczności.

Już w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych, dostrzegamy zagadnienia związane z wielokulturowością. Osiągnięcie powyższych celów jest możliwe poprzez realizację treści nauczania, czyli wymagań szczegółowych. Poniższa tabela przedstawia przykłady wymagań szczegółowych z zakresu podstawowego i rozszerzonego zawierające elementy wielokulturowości.

3. Przegląd geograficzny, 2016, 88, 2 s. 137-157

Zakres podstawowy	Zakres rozszerzony
Podział polityczny i zróżnicowanie poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego świata	**Współpraca i konflikty**
1) dyskutuje na temat wpływu kolonializmu i jego rozpadu na współczesny podział polityczny świata, zróżnicowanie struktur ludnościowych, migracje ludności, występowanie konfliktów zbrojnych i dysproporcje w rozwoju państw; 2) przedstawia przyczyny oraz pozytywne i negatywne skutki integracji politycznej i gospodarczej na świecie, ze szczególnym uwzględnieniem Unii Europejskiej oraz procesów dezintegracyjnych na wybranych przykładach; 3) wskazuje na mapie miejsca ważniejszych konfliktów zbrojnych i podaje przykłady aktów terrorystycznych w wybranych regionach świata w XXI w.	1) wykazuje wpływ dawnych systemów kolonialnych na współczesną sieć powiązań politycznych, gospodarczych i kulturowych państw; 2) wyjaśnia przyczyny współczesnych konfliktów zbrojnych w wybranych regionach świata oraz ich wpływ na zmiany granic państw, migracje ludności, struktury społeczne, gospodarkę i środowisko przyrodnicze
Przemiany struktur demograficznych i społecznych oraz procesy osadnicze	**Zróżnicowanie struktur społecznych i procesów urbanizacyjnych**
1) rozumie społeczno-kulturowe uwarunkowania zróżnicowania modelu rodziny i poziomu dzietności w różnych regionach świata; 2) dyskutuje na temat skutków wielkich ruchów migracyjnych dla społeczeństw i gospodarki wybranych państw świata, ze szczególnym uwzględnieniem krajów Europy, w tym Polski; 3) odróżnia uchodźstwo od migracji ekonomicznej oraz opisuje problemy uchodźców, w tym dzieci, na wybranych przykładach z Europy i innych regionów świata; 4) charakteryzuje strukturę narodowościową ludności świata i Polski oraz zróżnicowanie etniczne w wybranych regionach świata; 5) charakteryzuje zróżnicowanie religijne ludności świata i Polski oraz wpływ religii na życie społeczne i gospodarkę; 6) wyróżnia główne kręgi kulturowe, przedstawia wartości wyznawane przez ich społeczności oraz wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości	1) charakteryzuje strukturę językową ludności świata oraz wyjaśnia proces upowszechniania się wybranych języków na świecie i podaje jego konsekwencje; 2) analizuje zróżnicowanie struktury wykształcenia ludności na świecie i wykazuje jej związek z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego; 3) rozumie, na czym polega kulturowe postrzeganie przestrzeni przez człowieka oraz na podstawie materiałów źródłowych analizuje różnice w jej postrzeganiu w różnych kręgach kulturowych; 4) dyskutuje na temat problemów państw o różnej strukturze etnicznej (zwartości socjoetnicznej)
Uwarunkowania rozwoju gospodarki światowej	**Problemy gospodarcze współczesnego świata**
1) charakteryzuje przejawy procesów globalizacji w aspekcie gospodarczym, społecznym i politycznym, dyskutuje na temat skutków tego procesu dla Polski i podaje ich przykłady na podstawie własnych obserwacji	1) identyfikuje przyczyny przyrodnicze, historyczne, społeczne, gospodarcze i polityczne dysproporcji rozwoju regionów świata i państw oraz przedstawia skutki tych nierówności; 2) podaje przykłady działań dążących do zmniejszania dysproporcji w rozwoju gospodarczym państw i regionów świata oraz dokonuje ich krytycznej oceny; 3) ocenia wpływ korporacji transnarodowych na społeczeństwa, gospodarki i środowisko przyrodnicze państw i regionów świata
Społeczeństwo i gospodarka Polski	**Zróżnicowanie społeczno-kulturowe Polski**
1) analizuje strukturę demograficzną ludności Polski na podstawie danych liczbowych oraz piramidy wieku i płci; 2) analizuje przestrzenne zróżnicowanie salda migracji w Polsce, podaje przyczyny migracji wewnętrznych i zewnętrznych, główne kierunki emigracji Polaków oraz przedstawia sytuację migracyjną w swoim regionie	1) przedstawia zróżnicowanie etnograficzne Polski; 2) analizuje zróżnicowanie przestrzenne zachowań prokreacyjnych Polaków i wykazuje ich związek z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi i polityką prorodzinną państwa

Zakres rozszerzony	
Problemy polityczne współczesnego świata	**Wybrane problemy społeczne współczesnego świata**
1) przedstawia najnowsze zmiany na mapie politycznej świata oraz charakteryzuje główne problemy państw świata utworzonych w XXI w.; 2) przedstawia i ocenia skutki (polityczne, społeczne i gospodarcze) przemian ustrojowych i gospodarczych w Europie i krajach byłego ZSRR po 1989 r.; 3) charakteryzuje nowe wyzwanie dla świata, jakim jest terroryzm oraz podaje jego główne przyczyny oraz skutki społeczno-kulturowe, gospodarcze i polityczne ze szczególnym uwzględnieniem Europy; 4) przedstawia cechy kulturowe cywilizacji zachodniej i cywilizacji islamu, dokonuje ich porównania oraz podaje czynniki kształtujące relacje między nimi	1) charakteryzuje problemy demograficzne w skali globalnej i krajowej (starzenie demograficzne, eksplozja ludnościowa, migracje, uchodźstwo), podając ich przyczyny oraz skutki; 2) wyróżnia problemy związane z migracjami (dobrowolnymi i przymusowymi) i uchodźstwem ludności w skali globalnej i krajowej; 3) klasyfikuje migracje oraz charakteryzuje przebieg ważniejszych fal migracyjnych historycznych i współczesnych na świecie; 4) identyfikuje współczesne przykłady prześladowań na tle religijnym, w tym noszące znamiona ludobójstwa; 5) uzasadnia potrzebę przeciwdziałania dyskryminacji rasowej, ksenofobii i innym formom nietolerancji na świecie oraz przedstawia przykłady wpływu wykluczania grup ludności na życie społeczne i gospodarcze państw

Przedstawione w tabeli treści nauczania – wymagania szczegółowe wskazują dość szeroko na zagadnienia, których dotyczyć może materiał realizowany na lekcji. Nauczyciel może a nawet powinien dostosować szczegółowe treści do możliwości oraz potrzeb swoich uczniów.

W jaki sposób uczyć (się) o wielokulturowości?

Podpowiedzią będą wskazówki zawarte w rozdziale *Warunki i sposób realizacji*, co nie oznacza, że nauczyciel nie może wykorzystać metod, które nie znajdują się w zapisach podstawy programowej. Jednak warto zwrócić uwagę na sposób przedstawienia zagadnień związanych z wielokulturowością – są w ujęciu problemowym. Dlatego nie mogą być traktowane faktograficznie. Autorzy podstawy programowej postawili ważne pytania *Czemu przekazywane informacje mają służyć? Czy mają służyć kształtowaniu pamięci odtwórczej czy eksponowaniu osobowego, ludzkiego wymiaru edukacji i wrodzonych, przynależnych tylko człowiekowi predyspozycji jego umysłu?*[4] Pamiętajmy, że rolą geografii jest tworzenie całościowego obrazu świata. W związku z tym nauczyciel powinien stosować takie metody, które pomagają w zrozumieniu oraz interpretowaniu zjawisk i procesów przyrodniczych, społecznych oraz ekonomicznych w ujęciu zarówno lokalnym jak i globalnym, metody akcentujące aktywną i twórczą postawę ucznia. Przykładowy scenariusz lekcji uwzględniający realizację treści nauczania z zakresu wielokulturowości zostanie zamieszczony w następnym numerze.

4. Podstawa programowa – geografia, III etap edukacyjny

Tematy kolejnych numerów „UczMy”

styczeń/luty: **Prawda, dobro, piękno**
marzec/kwiecień: **Kształcenie zawodowe**
maj/czerwiec: **Media społecznościowe**

Joanna Piernikowska
KPCEN we Włocławku

Otwarci na wielokulturowość…

Implementacja edukacji wielokulturowej na lekcjach języka angielskiego w przedszkolu i w nauczaniu wczesnoszkolnym

Nauka języków obcych oznacza tyle,
co szukanie dostępu, dojścia do innych kultur
H. J. Krumm (1994)

Nauka języka obcego, począwszy od przedszkola, to nie tylko znajomość określonego słownictwa, kilku wyrażeń, piosenek lub wyliczanek, ale również poruszanie zagadnień związanych z rozwojem świadomości wielokulturowej najmłodszych uczniów. Zgodnie bowiem z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej „jednym z zadań kształcenia językowego jest tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur". Lekcje języka angielskiego są zatem doskonałym miejscem do spotkania z obcą kulturą, z tym, co nieznane i inne przy jednoczesnym uczeniu się języka i zgłębianiu wiedzy na temat tego, co własne i znane (Mihułka 2013).

Istnieje wiele przesłanek bez warunkowo sugerujących wprowadzanie treści wielokulturowych podczas edukacji glottodydaktycznej. Według Komorowskiej (2011) powyższe treści dostarczają przede wszystkim wiedzy o innych kulturach, co w konsekwencji rozszerza horyzonty myślowe młodego człowieka. Ponadto, treści te budują i rozwijają indywidualną tożsamość kulturową młodego człowieka, rozwijają zainteresowania, chęć i motywację do poznawania czegoś, co nowe, inne, nieodkryte. Co więcej, wprowadzanie treści wielokulturowych podczas zajęć językowych pomaga w niwelowaniu stereotypów o innych kulturach oraz podnoszeniu motywacji do nauki poprzez odwoływanie się do ich własnych doświadczeń i emocji. Podobnymi spostrzeżeniami dzieli się w swoim artykule *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka* Jałowiec-Sawicka (2006), która uważa, że powyższe treści kształcą i rozwijają cechy, takie jak: otwartość, komunikatywność, wrażliwość, tolerancję, serdeczność, empatię, spontaniczność oraz bezpośredniość w kontaktach z ludźmi o odmiennej kulturze.

Implementacja treści o charakterze kulturowym na lekcjach języka angielskiego sprzyja rozwojowi umiejętności kluczowych u uczniów. Jednakże, mimo wielu dostępnych podręczników do nauki języka angielskiego w przedszkolu i nauczaniu wczesnoszkolnym promujących nauczanie elementów kultury, niewielu nauczycieli decyduje się na ten krok lub lekcje języka angielskiego wzbogacone o treści wielokulturowe ograniczają się bardzo często do świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy lub Walentynek. Z czego to wynika? Moje doświadczenia w nauczaniu języka angielskiego w przedszkolu wskazują na podporządkowanie wszystkich zajęć presji powinności realizacji podstawy programowej. Przeszkodą jest również niewystarczające merytoryczne przygotowanie nauczycieli dotyczące nauczania międzykulturowego oraz konieczność samodzielnego poszukiwania materiałów źródłowych, środków dydaktycznych, innych niż te, które znaleźć można tylko w podręczniku. Dobór odpowiednich materiałów bywa czasochłonny i wymaga dobrej znajomości grupy docelowej. To, co jest odpowiednie dla grupy 4-latków, nie sprawdzi się w grupie 6-latków lub uczniów klasy I szkoły podstawowej. Wielu nauczycieli nie czuje także potrzeby wprowadzania na lekcje języka angielskiego elementów edukacji wielokulturowej, uważa-

jąc je za mało atrakcyjne lub zupełnie niepotrzebne na tym etapie kształcenia. Co więcej, wielu z nich twierdzi, iż edukacja wielokulturowa zmusza ich do używania tylko języka rodzimego, gdyż w przeciwnym razie lekcja prowadzona w języku obcym może być niezrozumiała dla uczniów. Nic bardziej mylnego. Kształtowanie świadomości wielokulturowej ucznia, rozbudzanie jego zainteresowań i chęci pogłębiania wiedzy jest równie ważne co wdrażanie nowego słownictwa czy zwrotów oraz używanie wyłącznie języka obcego. Nauczyciele wielokrotnie nie mają świadomości, jak ważną rolę oni sami pełnią, jak wiele zależy od ich zaangażowania w to, co robią. Raz „złapany" przez uczniów bakcyl zgłębiania tajników języka zaowocuje w postrzeganiu świata, obcowaniu w różnych środowiskach i kulturach. Jak podkreśla Pastuszka (2017), nauczyciel języka jest „interpretatorem zagadnień społeczno-kulturowych, ale również motywatorem". Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym potrzebują kogoś, kto dzięki swym działaniom zachęci ich do odkrywania oraz rozumienia różnojęzyczności i różnorodności kulturowej. Aby jednak zaspokoić ciekawość małych odkrywców, zajęcia muszą być dla nich atrakcyjne, uwzględniać ich wiek, zainteresowania, liczebność grupy, warunki panujące w sali lekcyjnej. Wzorowa lekcja z elementami edukacji wielokulturowej powinna być zorganizowana w taki sposób, aby w najbardziej interesujący sposób wprowadzać młodych ludzi w świat wielokulturowości (Pastuszka 2017).

Przykładowe aktywności wprowadzające w świat edukacji wielokulturowej na zajęciach języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej:

1) *The wheels on the bus go round and round*

• **cele:** poznanie charakterystycznych środków transportu w Wielkiej Brytanii i porównanie ich ze środkami transportu występującym w naszym kraju i w okolicy, utrwalenie nazw kolorów, liczebników, przymiotników (*big, small, fast, slow*), wyrażenia *I cansee*.

• **środki dydaktyczne:** obrazki przedstawiające różne środki transportu, m.in. *car, tube, cab, doubledecker-bus*oraz części autobusu, tj. *koła, wycieraczki, drzwi, klakson,* piosenka *The wheels on the bus (https://www.youtube.com/watch?v=yWirdnSDsV4).*

Podczas zajęć dzieci poznają wyrazy określające nazwy środków komunikacji w języku angielskim oraz dowiadują się, iż w Wielkiej Brytanii panuje ruch lewostronny. Porównują poznane środki transportu z tymi, które możemy zobaczyć w naszym kraju i w naszej okolicy. Przyglądając się obrazkom przestawiającym duży, czerwony autobus, dzieci poznają jego cechy charakterystyczne (czerwony kolor, fakt, że jest piętrowy oraz to, że kierowca siedzi po prawej stronie). Oprócz poznanych wyrazów określających nazwy środków komunikacji w języku angielskim, przedszkolaki utrwalają kolory, liczebniki oraz uczą się piosenki *The wheels on the bus go round and round*, którą śpiewają z wykorzystaniem metody nauczania języka angielskiego TPR. W trakcie zajęć wykorzystywane są gry i zabawy utrwalające słownictwo, ćwiczące pamięć, takie jak: *Memory, Guesswhat'snext, Whatis missing?*, podczas których dzieci dobierają w pary obrazki przedstawiające te same ilustracje, zgadują jakiego elementu układanki brakuje lub odgadują, jaki element układanki będzie następny.

2) *Let's drink some English tea*

• **cele:** poznanie ciekawej tradycji parzenia i picia herbaty w Wielkiej Brytanii oraz roli herbaty w życiu Anglików, poznanie nowego słownictwa pozwalającego lepiej zrozumieć poruszane zagadnienia (*tea, milk, teacup, biscuit, sandwich, jam, sugar),* wyrażanie własnych emocji, opinii na temat nowo poznanej tradycji.

• **środki dydaktyczne:** obrazki przedstawiające nowo poznane wyrazy, imbryk do parzenia herbaty, ulubione kubki dzieci przyniesione z domu, różne rodzaje herbat, cukier, mleko, ciasteczka.

Dzieci na początku zajęć oglądają krótki filmik w języku angielskim prezentujący sposób parzenia herbaty. Następnie zapoznają się z tradycją parzenia i picia herbaty w Wielkiej Brytanii oraz roli herbaty w życiu Anglików. Nauczyciel zadaje pytania celem wywołania minidyskusji, czy dzieci kiedykolwiek piły herbatę z mlekiem, jaką herbatę zwykle piją w domu, jaka herbata im najbardziej smakuje. Na zakończenie nauczyciel wraz z dziećmi parzy herbatę. Dzieci piją herbatę ze swoich ulubionych kubeczków, samodzielnie dolewając sobie mleka i jedząc ciasteczka. Podsumowując lekcję, uczniowie dzielą się swoimi wrażeniami i wykonują własnoręczny projekt filiżanki do herbaty (https://www.supercoloring.com/pl/kolorowanki/filizanka-herbaty)

JEDNYM Z ZADAŃ KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO JEST TWORZENIE SYTUACJI EDUKACYJNYCH SPRZYJAJĄCYCH BUDOWANIU ZAINTERESOWANIA DZIECKA JĘZYKIEM OBCYM NOWOŻYTNYM, CHĘCI POZNAWANIA INNYCH KULTUR.

3) *EasterEgg Games*

cele: poznanie ciekawej tradycji gier i zabaw wielkanocnych, w których motywem przewodnim są jajka, wyrażanie własnych emocji, opinii na temat nowo poznanej tradycji, porównanie tradycji wielkanocnych obowiązujących w Polsce oraz w krajach angielskiego obszaru językowego.

• **środki dydaktyczne:** prezentacja multimedialna opracowana przez nauczyciela przedstawiająca wybrane gry wielkanocne, plastikowe łyżki, plastikowe jajka, miniaturki jajek w czekoladzie do ukrycia w klasie lub placu zabaw (w miarę możliwości).

Podczas zajęć przedszkolaki poznają gry i zabawy, których motywem przewodnim są jajka. Dzieci odpowiadają na pytania: *Czy w Polsce też mamy zabawy wielkanocne związane z jajkami? Jeśli tak, to jakie? Czy dzieci lubią takie zabawy?* Następnie nauczyciel omawia pokrótce kilka najbardziej znanych zabaw wielkanocnych, które towarzyszą dzieciom podczas obchodów świąt wielkanocnych w krajach angielskiego obszaru językowego. Nauczyciel wykorzystuje prezentacje multimedialne oraz wyświetla filmiki ilustrujące ich zasady funkcjonowania. Dzieci zapoznają się ze słownictwem nazywającym poszczególne gry (*egg rolling, egghunting, pace egging*) oraz wraz z nauczycielem grają w jedną wybraną wspólnie grę.

4) *Meet the Queen of England*

• **cele:** podczas zajęć dzieci dowiadują się, kim była królowa Elżbieta II, ile miała lat, gdzie mieszkała i jakie miała hobby; poznają członków Rodziny Królewskiej; utrwalają wyrazy opisujące członków rodziny (*mother, father, son, daughter, grandmother, grandfather*, itp.); próbują znaleźć odpowiedź na pytanie, czy w Polsce panuje królowa oraz kto jest najważniejszą osobą w naszym kraju.

• **środki dydaktyczne:** zdjęcia królowej Elżbiety II z różnych okresów jej życia, zdjęcie Pałacu Backingham, psów corgi oraz ulubionych koni królowej, portret rodziny Windsorów.

Kolejne zajęcia kulturoznawcze poświęcone są postaci królowej Anglii Elżbiecie II. Dzieci uzyskują odpowiedzi na pytania *Kim była królowa Anglii?, Jak miała na imię?, IIe miała lat i gdzie mieszkała królowa?, Co lubiła?, Czy królowa miała rodzinę?* oraz *Czy w Polsce mamy króla lub królową?,Po czym poznać, że król jest obecnie w swoim pałacu?* Poza tym przedszkolaki porównują zdjęcia królowej z różnych okresów jej panowania, poznają członków rodziny królewskiej i z pomocą nauczyciela podają ich nazwę w języku angielskim (*mother, father, son, daughter, grandmother, grandfather*, itp.) Po zakończonych zajęciach dzieci wykonują wspólnie collage - portret królowej Elżbiety II dowolną techniką (pastele, kredki, wyklejanki, farby).

Wskazane aktywności stanowią tylko propozycje, które mogą być realizowane z powodzeniem w grupach przedszkolnych lub w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Mogą być również w dowolnej postaci modyfikowane i urozmaicane, w zależności od potrzeb i możliwości nauczyciela. Zajęcia na tym etapie kształcenia językowego warto realizować z wykorzystaniem różnych metod kształcenia, jak chociażby pracy metodą projektu. Pewne jest również, że wraz z pogłębianiem znajomości języka i świadomości wielokulturowej uczniowie będą bardziej świadomi własnej kultury.

Bibliografia:

Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 356: *Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego oraz Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych*.https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356, dostęp 13.08.2022.

Jałowiec-Sawicka M. *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka,* w: *Języki Obce w Szkole,* 2006, nr 3.

Komorowska H. 2011. *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.

Krumm, H.-J., 1994, *MehrsprachigkeitundinterkulturellesLernen. Orientierungen im Fach DeutschalsFremdsprache*, w: *JahrbuchDeutschalsFremdsprache* 20, 13-36.

Mihułka, K., *Kultura w nauczaniu języka obcego*, w: *Języki Obce w Szkole 2006*, nr 1, s. 14-19.

Mihułka K., *Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języków obcych.* w: *Języki Obce w Szkole 2013*, nr 2.

https://www.youtube.com/watch?v=yWirdnSDsV4, dostęp:13.08.2022

https://www.supercoloring.com/pl/kolorowanki/filizanka-herbaty, dostęp:13.08.2022

Roksana Łakomy
Zespół Szkół w Łabiszynie

Jak gadać, żeby się dogadać, czyli o barierach w skutecznej komunikacji międzykulturowej

Kompetencja międzykulturowa to według M. Zuber *zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z ludźmi pochodzącymi z odmiennych kultur, wzbogaconej o wiedzę dotyczącą różnych kultur* [1]. Kształtowanie tej kompetencji jest jednym z fundamentów polskiego systemu edukacji. Już w podstawie programowej wychowania przedszkolnego przeczytamy, że jednym z zadań przedszkola jest: *Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur* [2]. Z kolei w preambule podstawy programowej dla szkoły podstawowej znajdziemy informację, że *kształcenie ma na celu kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych kultur, a jedną z najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego jest sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych* [3]. Z powyższego wynika zatem, że w celu realizacji podstawy programowej kompetencje międzykulturowe kształtowane powinny być już od przedszkola! Jednym z elementów tych kompetencji są umiejętności komunikacyjne.

Poniższy scenariusz lekcji z wykorzystaniem bezpłatnych narzędzi internetowych został stworzony na potrzeby interdyscyplinarnej lekcji języka polskiego i języka angielskiego. Głównym celem powstania scenariusza było uwrażliwienie polskich uczniów biorących udział w międzynarodowej wymianie na pułapki w komunikacji międzykulturowej. Językiem wiodącym wymiany był język angielski. Scenariusz może zostać zaadaptowany również na potrzeby innych języków obcych oraz poszerzony o elementy komunikacji niewerbalnej (gesty).

Temat lekcji: **Czy chef może być sympathetic? – czyli o językowych pułapkach**.
Typ szkoły: szkoła podstawowa (7, 8 klasa)

Cele lekcji:
Uczeń:
- korzysta ze źródeł informacji za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych
- streszcza biblijną historię wieży Babel
- rozróżnia pojęcia: zapożyczenie sztuczne, zapożyczenie właściwe, kalka, false friend
- poprawnie tłumaczy tekst z języka polskiego na angielski
- potrafi ocenić konieczność stosowania zapożyczeń
- współdziała w grupie
- wyraża swoją opinię
- rozwija wrażliwość międzykulturową
- ma świadomość związku między kulturą własną i obcą
- rozwija postawę ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

Metody i techniki pracy: praca z tekstem, *flipped classroom* (odwrócona lekcja), burza mózgów, praca w grupach, wypowiedź ustna, ćwiczenia online.

Przebieg zajęć:
1. Odgadnięcie zakodowanego w generatorze rebusów pojęcia *zapożyczenia*
https://www.rebusy.edu.pl/
2. Burza mózgów - *Czy przyjaciele mogą być fałszywi?*
3. Ankieta online w aplikacji Kahoot dotycząca historii biblijnej wieży Babel https://create.kahoot.it/share/babel/b42684a9-87cc-4104-8eff-65d615976f43
4. Krótkie ustne streszczenie biblijnej historii wieży Babel (w ramach *flipped classroom,* czyli odwróconej lekcji uczniowie mogą zapoznać się z filmem o wieży Babel lub odpowiednim fragmentem Biblii udostępnionym przez nauczyciela przed lekcją)
5. Praca w grupach – przyporządkowanie zawartości tabeli do nagłówków (zawartość tabeli można podzielić i ukryć w kopertach w sali lekcyjnej przed lekcją).

Pojęcie	Definicja	Przykład
zapożyczenie sztuczne	wyraz składający się z cząstek pochodzących z różnych języków	minispódniczka
kalka	dokładne tłumaczenia poszczególnych elementów obcego wyrazu,	*drapacz chmur (ang. sky scraper)*
zapożyczenie właściwe	wyraz przejęty z języka obcego lub na nim wzorowany	*weekend*
false friend (fałszywy przyjaciel*)	wyraz, który ma podobne brzmienie w dwóch obcych językach, ale ich znaczenie jest inne	ang. *pasta* pol. *makaron* pol. *pasta* ang. *paste*

*Nie jest to rodzaj zapożyczenia!
Za: https://zpe.gov.pl/a/typy-zapozyczen/DVtEBnUFt

6. Praca w grupach – poprawianie tekstu zawierającego *false friends*.

Uczeń chciał przetłumaczyć poniższy tekst na język angielski.

Mój tata aktualnie pracuje w fabryce. Jego szef nie jest sympatyczny.

Poniżej jego wersja tłumaczenia. Sprawdź podkreślone słowa w słowniku polsko-angielskim i zastąp je poprawnymi.

My dad actually works in a fabric. His chef isn't sympathetic. *

słowo angielskie	znaczenie po polsku
actually	
fabric	
chef	
sympathetic	

*Poprawny tekst: My dad currently works in a factory. His boss isn't nice.

słowo angielskie	znaczenie po polsku
actually	właściwie
fabric	materiał, tkanina
chef	szef kuchni
sympathetic	współczujący

7. Burza mózgów – *Do czego może prowadzić niewłaściwe użycie false friends?*
Oczekiwanie odpowiedzi: do nieporozumień, do zabawnych sytuacji itp.
8. Podsumowanie:
Ćwiczenie interaktywne:
Kiedy (nie) warto używać zapożyczeń? https://learningapps.org/watch?v=pian3twyj22
9. Zadanie domowe:

Znajdź przykłady *fałszywych przyjaciół* w języku polskim i innych niż angielski językach obcych.

1. Zuber, M.: Komunikowanie międzykulturowe. [W:] Kusio, U. (Red.), Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
2. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Okres obowiązywania: od 2017.
3. Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania: od 2017.

Po lekcji uczeń powinien mieć świadomość, że w celu skutecznej komunikacji międzykulturowej, pomimo pewnych podobieństw w warstwie leksykalnej, należy upewnić się co do znaczenia danego słowa, jeśli występuje ono w różnych językach. Priorytetem komunikacji powinno być jednak osiągnięcie celu, np. uzyskanie informacji, a nie budowanie u ucznia bariery językowej w postaci obawy przed popełnieniem błędu, dlatego przypominajmy naszym uczniom, że *błądzić jest rzeczą ludzką, ale i również że na błędach powinniśmy się uczyć!*

Klaudia Majewska-Rybacka
Zespół Szkół Katolickich im. ks. Jana Długosza we Włocławku

Nauczanie języka polskiego jako obcego w polskiej szkole

Obecna sytuacja w Europie powoduje duży napływ uczniów z Ukrainy do polskiej szkoły. Polscy nauczyciele są zobligowani do nauczania dzieci polskich oraz dzieci ukraińskich, które często nie znają języka polskiego. Nauczanie języka polskiego jako obcego stało się niejako dodatkowym zadaniem dla każdego nauczyciela uczącego w polskiej szkole, dlatego większość z nich dodatkowo się dokształca w tym zakresie. Jest wiele kursów oraz studiów dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego dostępnych dla nauczycieli. Jednym z nich był ten organizowany przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w którym miałam przyjemność brać udział. Kurs obejmował następujące moduły:

- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego
- Nauczanie języka polskiego jako obcego uczniów słowiańskojęzycznych
- Nauczanie gramatyki języka polskiego (gramatyka funkcjonalna)
- Pomoce dydaktyczne i opracowywanie materiałów dla uczniów
- TIK w pracy z uczniem obcojęzycznym
- Nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży
- Vademecum nauczyciela pracującego z uczniem z doświadczeniem migracji.

Podczas kursu omówione zostały problemy, z jakimi nauczyciele mogą się spotkać, pracując z uczniami obcojęzycznymi w polskiej szkole.

Jeśli chodzi o problemy związane z nauczaniem gramatyki języka polskiego jako obcego, to na pewno mogą pojawić się one tam, gdzie są istotne różnice pomiędzy gramatyką języków: polskiego i ukraińskiego. Dla użytkowników języka ukraińskiego i polskiego pierwszą barierą w komunikacji jest również forma zapisu: z jednej strony cyrylica, z drugiej alfabet łaciński. W języku ukraińskim i polskim wiele jest tzw. fałszywych przyjaciół, czyli słów lub fraz, które mają bardzo podobną formę, ale jednak inne znaczenie. Dodatkowo łatwo zaobserwować różnice występujące na płaszczyźnie gramatycznej, analizując kilka typowych błędów popełnianych przez uczących się. Błędy te w dużej mierze wynikają z przekładania reguł swojego języka na język obcy. Na przykład uczniowie ukraińskojęzyczni muszą wystrzegać się struktur, w których dają o sobie znać odmienności deklinacyjne i koniugacyjne: „On pracuje programistą", „Daję upominek rodzicam, przyjaciołam", „Jestem w prace, w podróże", „Te studenty, te Polaki", „Dzieci krzyczeli", „Ja czytała".

Kwestie różnic w wymowie między językiem ukraińskim a polskim, choć niemałe, nie powinny dla użytkowników obu tych języków być szczególnie trudną barierą do pokonania. Spośród ponad osiemdziesięciu charakterystycznych cech fonologicznych języka ukraińskiego, jak mówiła w wywiadzie dla „Monitora Wołyńskiego" dr Nadia Gergało-Dąbek, dwadzieścia dwie z nich są wspólne z językiem polskim. Dla porównania: jedenaście takich cech łączy ukraiński z rosyjskim, a dwadzieścia dziewięć z białoruskim.

Myślę, że każdy nauczyciel napotyka w swojej pracy różne trudności, które musi rozwiązywać na co dzień. Nauczając języka polskiego jako obcego, również takie napotkamy i będziemy musieli znaleźć rozwiązania dopasowane do naszych uczniów i warunków pracy w szkole. Zasadniczą kwestią będzie tu na pewno dobór odpowiednich materiałów i pomocy dydaktycznych.

Na początku warto zajrzeć na stronę proponowaną przez Ministerstwo Edukacji i Nauki znajdującą się pod adresem:
https://zpe.gov.pl/a/materialy-do-nauczania-jezyka-polskiego.

Znajdziemy tu podręczniki do nauki języka polskiego dla dzieci, młodzieży i dorosłych, poradniki dla nauczycieli oraz zestaw materiałów edukacyjnych.

Ciekawą propozycję przedstawia również Fundacja Cup of Polish, która jest organizacją edukacyjną działającą na rzecz rozpowszechniania języka polskiego jako obcego i kultury polskiej dla obcokrajowców. Fundacja pracuje dla obu grup uczestniczących

w edukacji językowej i kulturowej, tzn. cudzoziemców i cudzoziemek uczących się oraz nauczycieli i nauczycielek uczących języka polskiego jako obcego i kultury polskiej. Cup of Polish prezentuje darmowe materiały do nauczania języka polskiego jako obcego na swojej stronie internetowej:
https://cupofpolish.org/darmowe-materialy-do-nauki-jezyka-polskiego-jako-obcego.

Naprawdę dobrą (choć płatną) ofertę prezentuje platforma e-polish.eu:
https://e-polish.eu/platforma-e-polish.eu-dla-nauczycieli-jezyka-polskiego.

Nauczyciele znajdą tu mnóstwo materiałów do nauki języka polskiego dzieci, młodzieży i dorosłych. Uczniowie zaś mogą znaleźć nauczyciela oraz zapisać się na kurs online. Na stronie dostępna jest także księgarnia, w której można zakupić najnowsze podręczniki, zeszyty ćwiczeń, kompendia gramatyczne i leksykalne. Można skorzystać również z multimedialnego słownika, który umożliwia sprawdzenie słów i wyrażeń oraz zapoznanie się z tabelami odmian gramatycznych.

Na zakończenie polecam jeszcze jedną interesującą propozycję dla nauczycieli, która znajduje się na stronie czasopisma „Języki obce w szkole", a jest nią cykl szkoleniowy „Dzieci ukraińskie w polskiej szkole".
Są to cztery wykłady o następującej tematyce:
1. **„Uczeń ukraiński w polskiej szkole - pedagogika wielokulturowości"**, prowadząca: dr Krystyna Kamińska, pedagog, kulturoznawca, Uniwersytet Warszawski.
2. **„Kiedy polszczyzna nie jest językiem pierwszym, czyli o nauczaniu języka polskiego jako obcego"**, prowadząca: dr hab. Anna Seretny, glottodydaktyk, Uniwersytet Jagielloński.
3. **„Polszczyzna w szkole, czyli o języku używanym na lekcjach"**, prowadząca: dr Beata Jędryka, glottodydaktyk, logopeda, Uniwersytet Warszawski.
4. **„Język polski dla Ukraińców"**, prowadząca: dr Dominika Izdebska-Długosz, glottodydaktyk Uniwersytet Jagielloński.

Wykłady są dostępne na stronie:
https://jows.pl/aktualnosci/cykl-szkoleniowy-dzieci-ukrainskie-w-polskiej-szkole.

Marta Turska
Szkoła Podstawowa nr 3 im. Mikołaja Kopernika w Lipnie

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych podczas zajęć w świetlicy szkolnej

Kompetencji międzykulturowe można zdefiniować jako zespół umiejętności (także danej wiedzy, motywacji), które są wykorzystywane w obszarze komunikacji międzykulturowej czy też edukacji międzykulturowej. Ten zespół umiejętności jest różnie definiowany, zaś kompetencje międzykulturowe wpisują się w szeroko pojętą kompetencję komunikacyjną. Umiejętności te w rezultacie umożliwiają osobom efektywne adaptowanie się do przebywania w środowisku wielokulturowym. Abbe, Gulick i Herman w 2007 roku zdefiniowali kompetencje międzykulturowe jako zdolność do szybkiego zrozumienia i efektywnego działania w kulturze innej niż nasza.

Proces nabywania kompetencji międzykulturowych rozpoczyna się w punkcie wyjścia, w którym:
- występuje brak świadomości istnienia innych kultur, a także przekonanie, że wszyscy są tacy sami, występuje przekonanie, że własna kultura jest „wyższa" od innych
- odbywa się uświadomienie sobie obecności innych kultur, ich zauważenie
- następuje nabywanie wiedzy o innych kulturach, akceptacja, docenienie różnic kulturowych, a także rozumienie wpływu własnej kultury w odniesieniu do innych

- w rezultacie następuje aktywne poszukiwanie wiedzy o innych kulturach oraz uczenie innych o różnicach kulturowych.

Kompetencje do komunikacji międzykulturowej „są z punktu widzenia współczesności podstawowymi kompetencjami społecznymi, które pozwalają w sposób efektywny funkcjonować w codziennym życiu społecznym środowisk wielokulturowych".

W obecnych czasach, w dobie wielkiej mobilności zawodowej, nasilonych konfliktów zbrojnych mamy do czynienia z mieszaniem się przedstawicieli różnych kultur. Dzieje się to zarówno w sąsiedztwie, na gruncie zawodowym, jak i w szkole.

Wiosną 2022 roku dyrektorzy i nauczyciele stanęli przed trudnym zadaniem, jak ułatwić dzieciom z Ukrainy start w polskiej szkole? Jak przygotować dzieci do przyjęcia gości z innych kultur? Jak pomóc wszystkim dzieciom w zaadaptowaniu się do zmieniających się warunków współczesnego świata, aby były bardziej otwarte, akceptujące - słowem - gotowe do bycia obywatelami świata?

W świetlicy podczas zajęć w szkole podstawowej spotyka się grupa kilkudziesięciu uczniów z różnych środowisk, często nie do końca przygotowanych do współistnienia w środowisku wielokulturowym. Zdarzają się dzieci przyjeżdżające czy powracające z innych krajów, które miały do czynienia z innym systemem edukacji. **Dla dzieci w naszej szkole normalnością i codziennością staje się integracja z dziećmi z różnych kręgów kulturowych, która odbywa się na gruncie wspólnej pracy i zabawy.**

Pragnę przedstawić cykl zajęć, jakie przeprowadziłam w grupie świetlicowej w klasach młodszych. Przygotowują one dzieci od najmłodszych lat do bycia świadomym istnienia innych kultur, do zauważania wokół siebie ich przedstawicieli i do bycia mądrym, rozumiejącym, akceptującym człowiekiem.

Cykl zajęć opiera się o filmy edukacyjne, o których potem dyskutuję z grupą, zadaję pytania, prezentuję zdjęcia związane tematycznie z filmami, z danym krajem czy regionem geograficznym.

Są to filmy o następującej tematyce:

1. **Ulubiona zabawka** – wykorzystuję filmy „Portraits of Children and their Toys Around the World" oraz „Children Playing Around the World"

Pytania: Czy dzieci na całym świecie się bawią? Czy dzieci na całym świecie mają takie same zabawki? Czy te zabawki są drogie? Czy można je kupić w sklepie? Czym się bawić, kiedy nie ma czym się bawić? Jak wyglądają dzieci, ich ubrania, ich pokoje?

Rozmowa uświadamia dzieciom, że nie każdy na świecie ma drogie zabawki i że nie są one potrzebne, aby dobrze się bawić. Czasem do zabawy potrzebny jest towarzysz i zwykła dętka lub kamyki. Mimo różnego koloru skóry, strojów, mieszkania w różnych klimatach dzieci wykazują się naturalną potrzebą zabawy - w tym dzieci zauważają podobieństwa mimo wielu różnic.

2. **Jak dzieci na całym świecie dostają się do szkoły** - wykorzystuję film „How children around the world get to school"

Pytania: Jak dzieci w Polsce dostają się do szkoły? Jak wy dzisiaj dostaliście się do szkoły? Jak dzieci zobrazowane w filmie edukacyjnym dostają się do szkoły? (drabiny, mosty wiszące, ścieżka nad przepaścią, nadmuchana opona).

Dzieci często dochodzą do wniosku, że powinniśmy cieszyć się tym, co mamy. Odkrywają też, jak ważna jest edukacja i szkoła w życiu każdego dziecka.

3. **Sceny ze szkół na świecie** - wykorzystuję film „Scenes from schools around the world"

Pytania: Czy wszystkie szkoły na świecie wyglądają tak samo? Czym się różnią, a co jest podobne? Czy szkoła to tylko budynek? Jak wyglądają szkoły w Afryce, w Brazylii, w Londynie, w Wietnamie?

Każdy film oglądamy dwukrotnie - pierwszy raz jest to ogólne odtworzenie, a drugi raz film zostaje zatrzymany na konkretnym kadrze, który pragnę zaakcentować. Dzieci mogą porównać warunki, mundurki, skład osobowy klas, pozycję podczas nauki, pomoce naukowe i wyposażenie klas, z których kilka znajduje się pod gołym niebem. Dzieci często dochodzą do wniosku, jak ważna jest edukacja we wszystkich kulturach i że mimo różnic wszystkie dzieci na świecie chciałyby (i powinny mieć możliwość) się uczyć.

Cykl filmów zajmuje zajęcia zaplanowane na jeden tydzień, często dzieci proszą, by obejrzeć filmy ponownie, chcą o nich mówić i zadawać pytania. Wszystkie filmy omawiamy wspólnie z grupą. Dzieci mają okazję podczas rozmowy kierowanej wypowiedzieć się na temat, co je zdziwiło, co zauważyły, dlaczego rzeczywistość wygląda tak, a nie inaczej. Czasem filmy uzupełniam zdjęciami z danego kraju, porównuję np. szkoły w Afryce i szkoły polskie, aby uświadomić dzieciom, jak inne kultury radzą sobie w codziennym życiu.

Poza tym konkretnym zakresem zajęć wychowawczych odbywają się zajęcia integrujące grupę, wspólne głośne czytanie, wspólne zajęcia plastyczne, ruchowe, podczas których każde dziecko ma szansę poczuć się członkiem grupy, rozwinąć swoje zainteresowania, podzielić się doświadczeniami.

Oprócz tego od lat włączamy się w pomoc charytatywną Afryce za pośrednictwem Fundacji Redemptoris Missio, dla której zbieraliśmy szczoteczki do zębów, opatrunki, klapki piankowe. Przy okazji organizacji zbiórki opowiadam dzieciom o realiach, z którymi mierzą się dzieci w Afryce - o braku powszechnego dostępu do aptek czy sklepów i uświa-

damiam im istnienie konkretnych potrzeb innych dzieci, z innych krajów i kręgów kulturowych.

W kontekście rozwijania kompetencji międzykulturowych podczas zajęć w świetlicy dzieci mają więc szansę:
- uzyskać świadomość siebie i innych kultur
- stać się bardziej otwarte na odmienność
- spróbować dostosować się do różnych kultur, porównać swoją kulturę z inną, znaleźć podobieństwa i różnice
- rozwinąć zdolność do rozumienia innych, empatię
- nauczyć się tolerancji, dostrzec potrzebę akceptowania odmiennych kultur.

Nie da się ukryć, że kompetencje międzykulturowe rozwinęły się na skutek postępującej globalizacji. Przyczynia się ona do pogłębienia integracji i współzależności społeczeństw. Przed współczesną szkołą stoi wyzwanie, by już u dzieci w młodszym wieku próbować rozwijać świadomość bycia przedstawicielem danej kultury i jednocześnie bycia obywatelem świata.

Bibliografia:

1. Cross-cultural competence in Army leaders: a conceptual and empirical foundation, Abbe, Gulick, Herman, 2007
2. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, 2013
3. *Atlantictraining.com*

Anna Puścińska
KPCEN we Włocławku

Z Iranu do Polski – czy to naprawdę daleko?

Z Aeinem Ghobadi rozmawia Anna Puścińska

Pasją Irańczyka Aeina Ghobadi są - jak sam mówi - muzyka i literatura. To zamiłowania, z których Irańczycy są znani. Mniej typowe, że obiektem swojego szczególnego zainteresowania mój rozmówca uczynił muzykę i literaturę polską oraz to, że treści literatury i teksty utworów muzycznych chciał poznawać w oryginale. Początkowo uczył się języka polskiego samodzielnie. Kiedy skontaktował się z ambasadą polską w Iranie, bo potrzebował więcej materiałów do poznawania języka polskiego, jego umiejętności zrobiły tak duże wrażenie, że ambasada udostępniła mu swoją bibliotekę. Ponieważ obecnie bardzo sprawnie posługuje się językiem polskim, od dwóch lat prowadzi na YouTube kanał „Kot Perski" i przybliża Polakom kulturę oraz literaturę swojego kraju. Na początku roku 2022 świętował wydanie własnego tłumaczenia na język perski poezji Tadeusza Różewicza, a kilka miesięcy temu spełnił marzenie o przyjeździe do Polski. Iran i Polskę geograficznie dzieli około 3500 kilometrów drogą powietrzną, drogą lądową nieco więcej. Dla współczesnych środków transportu ten dystans nie stanowi problemu. Jaki mamy dystans kulturowy i mentalny? Ile i jakie bariery trzeba pokonać, aby się wzajemnie poznać i zrozumieć?

- Skąd się wzięło Pana zainteresowanie Polską i językiem polskim?

- Mam w życiu dwie pasje – muzykę i literaturę - i kiedy sam siebie przedstawiam, to mówię, że jestem tłumaczem i muzykiem. Europejska poezja i kultura zawsze mnie interesowały. Zawsze uwielbiałem literaturę rosyjską, niemiecką i francuską. Miałem takie szczęście, że już od 10. roku życia mogłem uczyć się w języków obcych i w związku z tym zawsze próbowałem nawiązywać kontakty międzynarodowe. Dzięki temu nie tylko dużo się uczyłem, lecz także wielu ludzi poznałem. I dzięki temu poznałem polską poezję. Nic wtedy o Polsce nie wiedziałem, prowadziła mnie

czysta dociekliwość. Uczyłem się wcześniej języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego. Ale zafascynował mnie język polski i od momentu, gdy zacząłem go poznawać, inne języki „poszły w odstawkę".

- Jak został Pan tłumaczem?

- Mieszkając w takim kraju jak Iran, gdzie ze względu na sytuację polityczną możliwości kontaktu ze światem są ograniczone, zawsze miałem taki niedosyt, świadomość, że poza naszą granicą dzieje się coś ciekawego, co nas omija. Nawet nie wiemy o wydarzeniach, które mogą być źródłem inspiracji i radości. Zawsze chciałem uczyć się czegoś nowego. Na początku nie miałem w Iranie dostępu do polskich książek, bo trudno było przez sankcje robić w Polsce zakupy, a Polska nie jest w Iranie popularnym krajem. Najpierw poznałem muzykę: od Chopina po muzykę metalową i uznałem, że Polska to kraj, który ma bardzo dobrą muzykę. Za jakiś czas przypadkowo natknąłem się na jeden z filmów Kieślowskiego. Już nie pamiętam dziś tytułu, bo wkrótce obejrzałem wszystkie filmy tego twórcy, do których tylko miałem dostęp. Niektóre więcej niż raz i wciąż do tych filmów wracam. Czytałem też poezję polską w internecie, najpierw oczywiście po angielsku. Kiedy zacząłem się uczyć polskiego, nie miałem żadnych polskich podręczników, kursów, płyt do nauki języka polskiego. Wszystko musiałem robić sam. Później otrzymałem pomoc od ambasady polskiej w Iranie.

- W jaki sposób nawiązał pan współpracę z polską ambasadą?

- Zadzwoniłem do ambasady z pytaniem o pomoce do nauki języka polskiego. Sekretarka - Iranka - zapytała, czy chciałbym porozmawiać z attaché kulturalnym. Zaznaczyła, że musiałbym rozmawiać po angielsku. W czasie, gdy czekałem na rozmowę, pomyślałem, że spróbuję mówić po polsku. To bardzo pomogło, bo pan attaché był tak zaskoczony, że od razu zaprosił mnie do siebie. Później dwa razy w polskiej ambasadzie udało mi się zorganizować spotkania poświęcone polskiemu filmowi i polskiej poezji. W bibliotece ambasady natknąłem się też na książki Sienkiewicza. I kiedy zaproponowano mi, aby jedną z nich przetłumaczyć, wybrałem nie „Krzyżaków" czy „Ogniem i mieczem", ale „Bez dogmatu" ze względu na prostszy język i tematykę, która będzie zrozumiała dla Irańczyków, bo to książka wśród dzieł Sienkiewicza wyjątkowo uniwersalna. Dzisiaj wiem, że jest mało znana polskim czytelnikom.

- A kolejne książki? Co zdecydowało o wyborze?

- Tłumaczenie Sienkiewicza udało się wydać niemal 10 lat temu dzięki pomocy polskiej ambasady. Wybierając książki do tłumaczenia, nigdy nie myślę o zarabianiu na tłumaczeniach. Tłumaczę to, co uważam za wartościowe. I dlatego jestem w stanie przekonać dobre wydawnictwo w Iranie, żeby książkę wydać. Na „Bez dogmatu" bardzo trudno było znaleźć wydawcę. Książka ma ponad 400 stron, a to powoduje że była kosztowna dla odbiorców. Nikt w Iranie nie znał Sienkiewicza, więc nie byłby gotowy zapłacić wysokiej ceny za tę książkę. Poza tym jako początkujący tłumacz nie miałem wystarczającej umiejętności samooceny, nie byłem pewny, czy to jest bardzo dobre tłumaczenie. Teraz, gdy jestem w Polsce, mam dostęp do całej polskiej literatury, więc mogę sięgać do pozycji, które spotkają się u Irańczyków z ciepłym odbiorem. Chcę podkreślić, że mówiąc o odbiorze nie mam na myśli wielkości nakładu, bo to nie są książki komercyjne. W Iranie jest taka mniejszość prawdziwych miłośników literatury i to na nich mi zależy. Na moje najnowsze tłumaczenie utworów Różewicza mam odbiorców właśnie z tego kręgu.

- Teraz może Pan z Polakami rozmawiać bezpośrednio. Czy znajomość innych języków jest nadal przydatna?

- Czasami tu w Polsce mam możliwość spotkać się z ludźmi, którzy mówią po rosyjsku lub niemiecku, wtedy staram się nawiązać z nimi kontakt w ich języku, bo to jest inne doświadczenie, gdy z kimś rozmawiasz w jego języku. Nawet jeśli jestem w stanie powiedzieć tylko pięć słów. Zauważyłem to szczególnie w kontaktach z Polakami. To zdecydowanie bardziej działa, gdy do Polaków mówi się po polsku, a nie na przykład po angielsku. Spotkałem w Polsce Irańczyka i pytałem o jego opinie o Polakach, bo byłem tu dopiero kilka dni. Powiedział, że Polacy to mili ludzie, ale z początku nie są gotowi do rozmowy. Następnie odkryłem, że ten Irańczyk w ogóle nie mówi po polsku. Polacy nie są tacy gadatliwi jak Irańczycy, ale jak mówisz w ich języku, to chęć rozmowy jest.

- Wiem, że w rozwijaniu przez Pana irańsko-polskich relacji dużą rolę odegrały *social media*. Jest Pan youtuberem, który na kanale Kot Perski przybliża Polakom kulturę irańską.

- YouTube był na wyraźne zapotrzebowanie moich polskich znajomych, którzy chcieli, żeby to pokazać, powiedzieć coś ciekawego o Iranie. Pomyślałem, że można to zrobić, chociaż nigdy w życiu nie myślałem, żeby być youtuberem. Nie interesowałem się nawet samym YouTubem. Ale jak poznałem stronę, to zrozumiałem, że można tam poruszać ważne tematy. Pomyślałem, że wykorzystam tę możliwość i powiem o rzeczach, które mnie interesują i mogą zainteresować polskich odbiorców. Chciałem, aby Polacy i Polki odnieśli się do tego oraz żebym mógł ich wysłuchać. Nie myślałem o publiczności i zasięgach, ale przez YouTube poznałem ciekawych i poważnych ludzi, z którymi mogę godzinami rozmawiać. Kanał prowadzę ponad półtora roku. Kiedyś bardziej regularnie dodawałem nowe odcinki, teraz trochę mniej,

bo życie w Polsce bardzo mnie absorbuje. Na pewno wrócę do Kota Perskiego, bo dzięki kanałowi nawiązałem wiele bardzo wartościowych kontaktów, między innymi z Instytutem Orientalistyki UJ i stacjami telewizyjnymi.

- Oglądałam nagranie ze spotkania w Instytucie Orientalistyki UJ, w którym brał Pan udział. Prof. Anna Krasnowolska mówiąc tam o współczesnej prozie perskiej stwierdziła, że jest ona również doskonałym źródłem wiedzy o kulturze, mentalności, stereotypach panujących w Iranie. To działa także w drugą stronę. Jakie wyobrażenie o Polakach miał Pan, poznając polską literaturę? Na ile to wyobrażenie utrzymało się, gdy przyjechał Pan do Polski?

- Należy rozróżnić pojęcia „mentalność" i „kultura". Kultura może się zmienić, ale mentalność jest bardzo trwała. Zacznę od tego, że w Iranie znany jest po pierwsze Robert Lewandowski, po drugie siatkówka i potem teatr polski, zwłaszcza Mrożek. Dla mnie polska mentalność jest najbardziej rozpoznawalna właśnie w teatrze i poezji. Mieszkam w Polsce około 100 dni i w zasadzie niewiele mnie zaskoczyło, jeśli chodzi o ludzi i moje kontakty z nimi. Poza jednym - zawsze myślałem, że Polacy są bardzo ciekawi i dociekliwi. Tymczasem teraz, kiedy jestem w Polsce, to widzę, że w zasadzie nikt nie chce wiedzieć więcej o Iranie, a przecież Iran jest w Polsce mało znany. Jeśli w Iranie pojawi się cudzoziemiec - nieważne z Europy, Afryki czy innej części świata, my Irańczycy chcemy zadać co najmniej sto pytań na temat tego, jak tam wygląda życie. Spodziewałem się, że tu będzie tak samo, bo ludzie wchodzący na mój kanał są ciekawi i zadają pytania. Myślałem, że wszyscy tak mają, a to nie jest wcale tak. Codzienne życie w Polsce pokazało mi, że zainteresowani Iranem to mniejszość. Za to tutaj moi polscy znajomi bardzo interesują się moimi sprawami prywatnymi: jaką wyznaję religię, czy mam żonę, a nawet ile zarabiam. O to z kolei my w Iranie nigdy nie pytamy. Zaskoczyło mnie w Polsce jeszcze jedno – istnienie gwar. Myślałem, że jest tylko jeden język polski, tymczasem zamieszkałem na Śląsku i okazało się, że mieszkańcy posługują się „językiem polskim", który trudno mi zrozumieć.

- Stereotypowe wyobrażenia Polaków o Iranie są takie, że żyje się tam bardzo trudno, Iran jest państwem wyznaniowym, wszyscy mieszkańcy są wyznawcami islamu, kobiety noszą specjalne nakrycia głowy, nie jada się wieprzowiny i nie pije alkoholu. Gdyby Irańczyk głośno powiedział, że nie jest muzułmaninem, miałby problemy. Czy naprawdę tak jest?

- Nie do końca. Polacy, kiedy dowiadują się, że nie wszyscy Irańczycy są żarliwie religijni, są często zdziwieni. Bo w Iranie jest tak, że istnieje życie publiczne, oficjalne oraz nieoficjalne życie prywatne. Turysta, który przyjedzie do Iranu, jeżeli zwiedza go z tubylcem, zobaczy zupełnie inny kraj, niż ten oficjalny. W ostatnich 10 latach bardzo pogorszyła się sytuacja gospodarcza w Iranie, standardowa pensja wynosi nie więcej niż 200 euro. W dzisiejszym Iranie sytuacja jest zbliżona do czasów PRL-u w Polsce. Mamy cenzurę, nie ma wolności słowa. Wielu rzeczy o Iranie nie można w ogóle wiedzieć, to całkiem naturalne, ale za dużej chęci do zdobywania wiedzy też nie widzę.

- Chyba jest coś, co Polaków i Irańczyków szczególnie łączy. Mentalnie musi być nam blisko, skoro nasza literatura znajduje w Iranie odbiorców. Usłyszałam ostatnio przekład pięknego współczesnego wiersza perskiego i bardzo mnie poruszył. Gdybym nie wiedziała, że napisał go irański poeta, to nigdy bym nie pomyślała, że utwór pochodzi z innego kręgu kulturowego.

- Łączy nas historia. Można nawet powiedzieć, że czasami jestem zaskoczony, jak dużo ludzie w Polsce - zwłaszcza starsi - wiedzą o tym, co się stało w czasie drugiej wojny światowej, gdy przyjechało do Iranu wielu polskich uchodźców. Ich potomkowie, gdy się dowiadują, że jestem Irańczykiem dziękują mi za pomoc, jaką Iran dał wówczas Polakom. No i w Iranie wielu z nich ma teraz groby rodziców, ojców, dziadków i o tym pamiętają, i za to są wdzięczni, że mój kraj wtedy Polaków przyjął. Myślę, że tak wielkich nie do pokonania różnic między Polską a Iranem nie ma. Wiele rzeczy jest podobnych. Widzę to jako tłumacz literatury. Ostatnio wydałem Różewicza. Przygotowuję do publikacji poezje Miłosza. Czytamy zwłaszcza XX-wiecznych wielkich polskich poetów: Herberta, Miłosza, Różewicza, Szymborską. Na tłumaczenia Szymborskiej jest duże zapotrzebowanie. Wydawnictwa zwracają się do mnie, żeby coś przetłumaczyć bezpośrednio z polskiego, bo jest wiele tłumaczeń, ale za pośrednictwem języka angielskiego. W Iranie popularna jest twórczość Haliny Poświatowskiej i Olgi Tokarczuk. Polska poezja powojenna ma w Iranie duży oddźwięk, bo stawia takie pytania, które my w Iranie też obecnie mamy przed sobą. Jak żyć po katastrofie, gdzie szukać wolności i jaka jest rola poety w takim społeczeństwie? My patrzymy, co robili polscy twórcy w drugiej połowie XX wieku i czerpiemy inspirację dla naszej poezji.

- Dziękuję za rozmowę oraz za to, co robi Pan dla popularyzowania polskiej literatury i dla rozwijania polsko-irańskich relacji. Widzę, że wcale nie jest nam do siebie tak daleko. Gotowość i umiejętność otwarcia na międzykulturowe poznanie jest dziś jedną z kluczowych kompetencji. Nasza rozmowa wniosła do nich wiele.

Ivanna Bachynska, dr Aleksandra Stolarczyk
Toruńskie Technikum Informatyczne

Z pamiętnika obcokrajowca

Podczas realizacji zajęć skierowanych do uczących się języka polskiego jako obcego – poświęconych redagowaniu relacji i wspomnień z użyciem form czasu przeszłego i różnicowaniu aspektu czasownika – włączam w tok swojej lekcji piosenkę *Ale to już było* autorstwa Andrzeja Sikorowskiego. Ćwiczenie z wykorzystaniem utworu muzycznego to bardzo dobre narzędzie usprawnienia kompetencji percepcyjnych (słuchanie, mówienie) i recepcyjnych (czytanie i pisanie) ucznia oraz – co ważne – element zaznajamiania z polską kulturą oraz uwrażliwienie na jej aksjologiczny wymiar. Wybór piosenki nie jest przypadkowy – wszak oprócz usprawnienia użycia form gramatycznych doskonalę przy tej okazji ze swoimi podopiecznymi umiejętność cenniejszą: identyfikacji i nazywania emocji związanych z „minionym", myślenia przyczynowo-skutkowego z uzasadnieniem trafności dokonanych wyborów. Piosenka w wykonaniu Maryli Rodowicz daje też asumpt do osobistych przemyśleń o doświadczeniu międzykulturowych, które jest nie tylko „[…] kwestią wiedzy i umiejętności (posługiwanie się językiem, mową ciała, znajomość zwyczajów), ale także stanu umysłu otwartego na akceptację niejednoznaczności, innych poglądów i zachowań"[1].

Niniejszy szkic stanowi próbę ukazania rzeczonego stanu z perspektywy lektora języka polskiego jako obcego z doświadczeniem pracy dydaktycznej za granicą oraz z punktu widzenia Ivanny, absolwentki Uniwersytetu im. Iwana Ohijenki w Kamieńcu Podolskim, obecnie mieszkającej w Lizbonie. Jak zaznacza moja rozmówczyni: „Przeprowadziłam się do Portugalii kilka lat temu i w tym czasie zgromadziłam wiele różnych wrażeń, którymi chciałabym się z Wami, Czytelnikami, podzielić".

I jak integracja

Dotyczy budowania relacji, wspólnoty między lektorem a uczącymi się, potrzeby akceptacji siebie z bagażem doświadczeń narodowych, tj. zachowań społeczno-obyczajowych, kulturowych, ciężarem historii. To proces formowania więzi personalnych za pośrednictwem języka i umacniania tego, co nazywam przywiązaniem do niego: udana integracja zespołu sprawia bowiem, że wzrasta motywacja do nauki języka obcego. W integracji z uczniami/studentami cudzoziemcami staram się łączyć wskazane wyżej elementy, tj.: pokazać złożoność i różnorodność polskiej kultury/historii, wzbudzić refleksję nad kondycją człowieka współczesnego z perspektywy obcokrajowca, rozwijać warsztat leksykalny i poprawność językową, na etapie przygotowań – wspierać poznawczo i emocjonalnie. Organizuję dla swoich podopiecznych listopadowy konkurs „Wolność w aforyzmach" – zadanie polega na ułożeniu autorskiej sentencji na temat suwerenności. Termin konkursu nawiązuje do rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, służy upamiętnieniu daty, zgłębienia historii kraju, w którym cudzoziemiec mieszka/do którego wyjedzie. Należy jednak podkreślić, że tak sformułowany temat pozwala autorom zrealizować problem szerzej, w sposób pogłębiony – poniżej wypowiedzi moich studentów z Ukrainy:

„Serce jest duszą wolności!" (Альона [Alona])

„Swobodny człowiek to nie taki, który może robić wszystko, co chce, to człowiek, który może przekroczyć granice własnego ja".(Андрій [Andrij])

„Niepodległość kraju rozpoczyna się walką człowieka o siebie i swojego bliźniego". (Надя [Nadia])

„Jedyne, czego chcemy dla naszego kraju to prawo do godnego istnienia, do nieograniczonej wolności. Nadejdzie dzień, czas, w którym historia powie słowo". (Юлія [Julia])

K jak kultura

Kultura to zbiór wartości materialnych i duchowych tworzonych przez ludzkość w całej jej historii. O kulturze portugalskiej mogę napisać dużo, ponieważ mieszkam tu prawie 3 lata i ta kultura jest mi bardzo bliska, wyjątkowa, jest jedną z najbardziej imponujących w Europie. Portugalczycy (jak i mieszkańcy

1. H. Fennes, K. Hapgood, *Intercultural learning in the classroom*, Londyn 1997 – przedrukowany w: *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10-12 listopada 2003, s. 34.

innych krajów) bardzo cenią swoją kulturę i tradycje. Nieodłącznym, niemal integralnym aspektem kultury portugalskiej jest kawa (por. *café*). Tutaj kawa jest nie tylko pijana, ale także cieszą się nią, jest częściowo gloryfikowana i doceniana. Więcej – tu pije się kawę po kawie. Oznacza to, że podczas godzinnej przerwy obiadowej Portugalczycy jedzą obiad przez 15-25 minut, a resztę czasu poświęcają na rytuał kawowy. Jako cudzoziemka, a także osoba, która kocha kawę, bardzo lubię ten portugalski zwyczaj i jestem już do niego bardzo przyzwyczajona, często robię to samo. Należy jeszcze dodać kilka słów o winie zielonym (por. *Vinho Verde*), które Portugalczycy piją podczas obiadu, dlatego, że nie jest mocne, nie wpływa negatywnie na organizm i można po nim pracować. Pije się to wino o każdej porze roku, ale najbardziej popularne jest latem, dlatego, że przepięknie odświeża.

Ogólnie kultura jedzenia jest tutaj bardzo popularna. Portugalczycy mają aż 365 rodzajów różnych potraw z tej samej ryby – dorsza (por. *Bacalhau*). Większość złowionego dorsza jest suszona i solona, ponieważ portugalskie tradycje rybackie zostały opracowane przed wynalezieniem technologii chłodniczej i to właśnie te przepisy pozwalają na jak najdłuższe przechowywanie przysmaku. *Bacalhau* jest głównym daniem na wigilijnym stole, ale nie oznacza to, że Portugalczycy jedzą go tylko raz w roku. Jak już wspomniałam, jest 365 rodzajów przygotowania tej ryby i to od regionu zależy jej unikalny przepis.

J jak język (język-pośrednik)

Stosowanie języka-pośrednika, na ogół angielskiego, w tłumaczeniu lub objaśnianiu terminów niezrozumiałych w języku polskim jako obcym (i każdym innym) może wydawać się wygodne, bo pozwala szybko, sprawnie i bez zbędnych zawiłości przełożyć to, co jasne: wystarczy podać angielski odpowiednik słowa, a uczący się przetłumaczy je na swój rodzimy i przyswoi w języku obcym. W tym jakże na pozór łatwym działaniu lingwistycznym diabeł tkwi w szczegółach. Oto one: po pierwsze – wykorzystywanie na lekcji języka obcego języka-pośrednika powoduje, że uczeń przyzwyczaja się do myśli, że ma prawo (prawie) wszystko tłumaczyć lub prosić o translację. Stoję na stanowisku, by rezygnować z takiego uproszczenia. Lekcja języka obcego powinna być lekcją prowadzoną w tym języku. Zawiłości semantyczne można – a nawet trzeba – wspierać obrazem, pokazem, peryfrazą, transformacją, przemyślanym doborem słownictwa (z zasobów już znanych i utrwalonych przez uczącego się). Po drugie – korzystanie z języka-pośrednika wymaga pogłębionych kompetencji lingwistycznych. Pozwalają one zauważyć niuanse znaczeniowe, które wpływają na wartość i jakość komunikatu. Wyjaśnię to na przykładzie interrogatywności jako kategorii modalnej w języku polskim i angielskim.

Interrogatywność oznacza, że nadawca nie zna odpowiedzi, ale wie, że zna ją odbiorca, a ten jest zobowiązany do odpowiedzi[2]). W języku polskim wykładnikiem leksykalnym kategorii jest partykuła pytajna „czy" przy pytaniach rozstrzygnięcia (stosowana także jako wykładnik prośby: *Czy może Pani podać mi bilet?*). Są nimi także zaimki względne przy pytaniach o uzupełnienie (*kto*, *kiedy*, *gdzie*, *czym, jak*, *dlaczego*, *jaki*, *który*, *czyj*, *ile*, *dokąd*, *skąd*).

W języku angielskim wykładnikami leksykalnymi interrogatywności są: operatory pytań (odpowiedniki partykuły „czy"): *do* (*does*), *is* (*are*), *did*; inne: *can*, *could*, *may* (prośba), *can* (propozycja), *shall* (nadawca proponuje, że coś dla kogoś zrobi/oferuje coś/prosi o sugestię): *Shall I help you carry your suitcase? = Czy pomóc Pani/Ci nieść walizkę?*, *will* (prośba, ale formalna): *Will you carry my suitcase, please? = Proszę przynieść moją walizkę.*

Kontekst użycia wskazuje właściwe pole semantyczne wykładnika – niewłaściwe określony lub określony prowadzi do reinterpretacji lub po prostu wypacza znaczenie.

P jak punktualność

Punktualność to cecha charakteru sugerująca wyjątkową dokładność człowieka… ale nie w przypadku Portugalii i jej mieszkańców. Portugalczycy chyba nie znają znaczenia tego słowa. Nigdy się nie spieszą, często się spóźniają. Co więcej – takie spóźnienie 10-20 minut na uroczystość domową lub spotkanie biznesowe jest naturalne, nikt nie zwróci uwagi na taki drobiazg. Należy o tym pamiętać: dla osób punktualnych komunikacja z Portugalczykami może być nieco stresująca. Dodam też, że ta cecha Portugalczyków jest trochę pocieszająca dla osób z innych krajów, które tu mieszkają od dłuższego czasu. Jak gąbka wchłaniamy te cechy w siebie, więc z czasem charakterystyczne dla nas staje się również spóźnienie. Z pewną różnicą – Ukraińcy, Polacy czy inni Europejczycy, w przeciwieństwie do Portugalczyków, wciąż staramy się przepraszać, gdy się spóźnimy i czujemy się nieswojo, czujemy się winni. Portugalczycy mają do tego prostsze podejście. I myślę, że to chyba ułatwia im życie.

S jak stereotyp

Brak punktualności u Portugalczyków, o których wspomniała Ivanna, przypomniał mi sytuację, która stanowi dobry przykład obalania stereotypów i uwrażliwia na konieczność zaakceptowania zmiany, bo ta – jak zauważa z kolei Sławomir J. Magala – jest następstwem globalizacji i „coraz większej liczby kontaktów z coraz większą liczbą oprogramowań

2. Wyjątek stanowią pytania retoryczne, które nie są nastawione na uzyskanie odpowiedzi.

kulturowych […]”[3]. Jeszcze kilka lat temu na pytanie o najbardziej punktualny naród świata odpowiedziałabym: kraje Dalekiego Wschodu (w czołówce plasując Chiny). Okazuje się jednak, że wyobrażenie o azjatyckiej punktualności jest mylne – Chińczycy, z którymi miałam przyjemność pracować, stawiali się na zajęcia z wybiciem godziny (nie wcześniej, choć obraz Chińczyka gotowego do zajęć na pół godziny przed ich rozpoczęciem był silnie utrwalony w moim wyobrażeniu o ich warsztacie pracy) lub – gdy były to zajęcia realizowane w formie zdalnej – nawet po czasie, nierzadko tłumacząc spóźnienie obowiązkami domowymi, które zajęły im więc czasu niż zakładano. Przekonanie o chińskiej organizacji pracy chyba też należy zweryfikować.

E jak edukacja

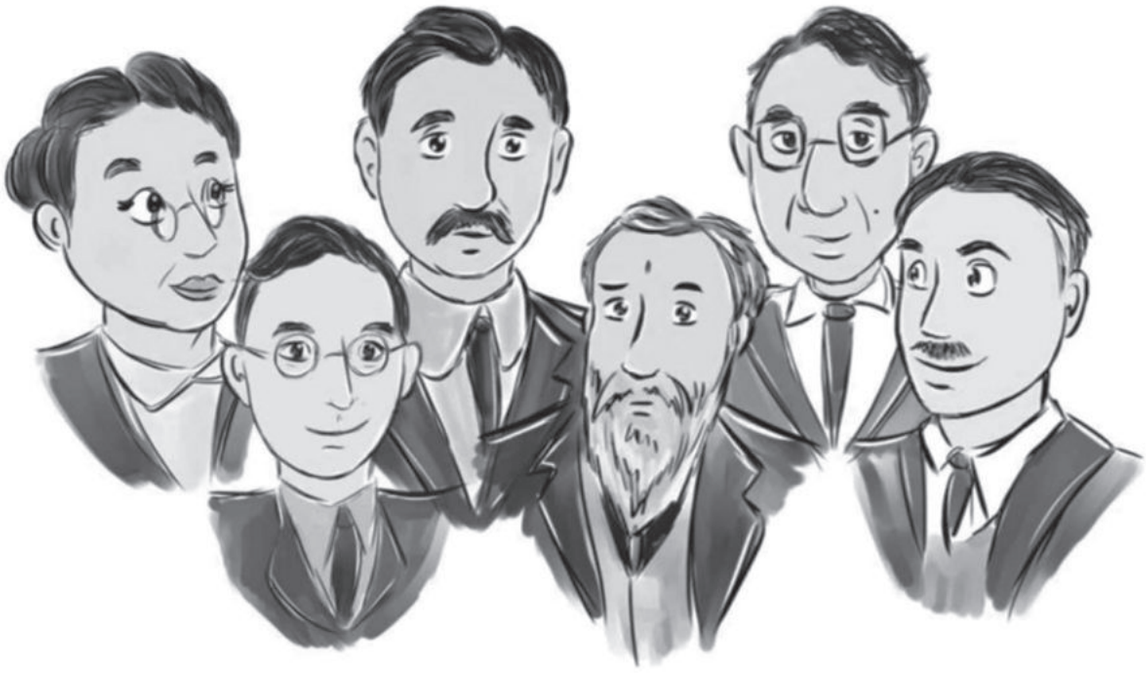
W Portugalii, a konkretnie w miejscowości Coimbra znajduje się jeden z najstarszych uniwersytetów w Europie – założony w 1290 roku. Na Uniwersytecie w Coimbrze i ogólnie na wielu uniwersytetach w Portugalii studiuje duża liczba studentów portugalskich i zagranicznych. Aby obcokrajowiec mógł dostać się na portugalską uczelnię, konieczne jest posiadanie pozwolenia na pobyt i studia, a także wymagana jest znajomość języka portugalskiego na wysokim poziomie, mimo że studia prowadzone są głównie w języku angielskim. Studiowanie tutaj dla obcokrajowców jest drogie. To około 5000-6000 euro rocznie. Dlatego ważne jest również posiadanie pracy. Tak, tutaj to normalne i bardzo powszechne, że student pracuje i studiuje oraz płaci za własną edukację. Jeśli student studiuje medycynę, to już od pierwszego roku ma możliwość pracy równoległej w placówkach medycznych, dzięki czemu można zarabiać i zdobywać praktykę.

Zaproszenie

W naszym artykule starałyśmy się pokazać złożoność i zróżnicowanie problemu międzykulturowości w wielokulturowym świecie. „Inność” wymaga poznania i wzbudzenia w sobie woli samokształcenia. „Inność” to potrzeba akceptacji i siły do mierzenia się z barierami kulturowymi, także – stereotypizacją. „Inność” to podróż – w nowe i nieznane – wyruszamy więc na koniec w fotograficzną wycieczkę po Portugalii, by zachęcić do okrywania i zgłębiania Innego. Zdjęcia pochodzą z prywatnego archiwum Ivanny Bachynskiej.

3. S. J. Magala, *Kompetencje międzykulturowe* [org. *Cross-Cultural Competence*], przeł. J. F. Dąbrowski, Warszawa 2011, s. 65.

Coimbra budynek uniwersytecki z 1290 r.



Wojewódzki Konkurs w ramach cyklu edukacyjnego „Giganci Nauki Kujaw i Pomorza”

Wojewódzki Konkurs na infografikę

szczegóły: **www.cen.org.pl** / zakładka Konkursy

Wojewódzki Konkurs na grę edukacyjną

szczegóły: **www.bptorun.edu.pl**

Konkurs skierowany jest do uczniów klas VI–VIII szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych z województwa kujawsko-pomorskiego.

Termin nadsyłania prac do 16 grudnia 2022 r.

Organizatorzy

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku
Akredytowana Wojewódzka Placówka Doskonalenia
ul. Nowomiejska 15A, 87-800 Włocławek

Biblioteka Pedagogicznaim. gen. bryg. prof. Elżbiety Zawackiej w Toruniu
ul. Generała Jana Henryka Dąbrowskiego 4, 87-100 Toruń

Współorganizator

Województwo Kujawsko-Pomorskie

Kolejna seria spotkań promujących sylwetki zasłużonych postaci z naszego regionu rusza już w październiku. Najbliższy cykl poświęcony będzie gigantom medycyny, wybitnym lekarzom z Kujaw i Pomorza, którzy swoimi osiągnięciami zapisali się na kartach historii.
Zapraszamy do śledzenia strony internetowej www.kujawsko-pomorskie.pl jak również platformy edukacyjnej Edupolis, na których już wkrótce zaprezentujemy pierwszego Giganta Medycyny Kujaw i Pomorza.

Małgorzata Iglewska-Jendrzejewska
Biblioteka Pedagogiczna KPCEN we Włocławku

X edycja konferencji Edukacja w cyfrowym wymiarze – nowy wymiar edukacji

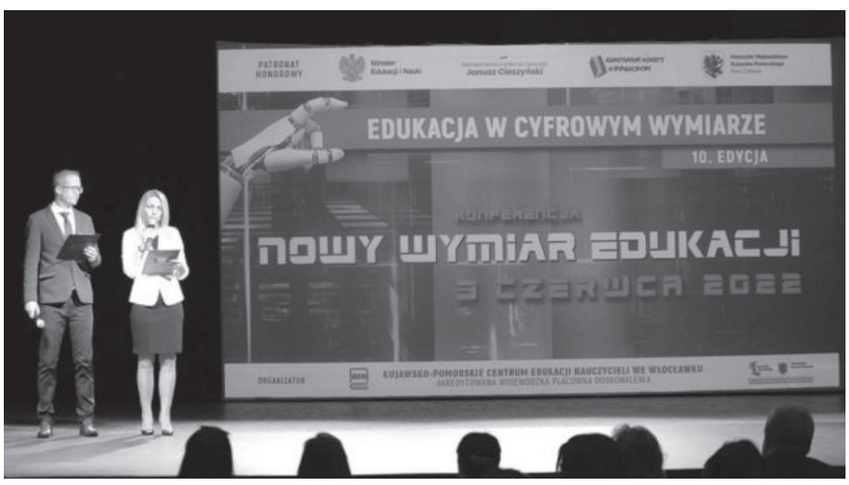
Rozwój cyfrowych technologii silnie oddziałuje na edukację, dlatego wymóg permanentnego podnoszenia kompetencji w tym obszarze jest bardzo ważny. Nauka zdalna pokazała, że korzystanie z cyfrowych rozwiązań daje nowe perspektywy uczeniu się i nauczaniu.

Obecnie już każdy uczeń należy do pokolenia, które świat technologii traktuje jak naturalne środowisko swojego życia, toteż kluczowego znaczenia nabiera cyfrowy wymiar edukacji. Znakomitą okazją do zapoznania się z tą tematyką była konferencja corocznie organizowana przez Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku.

„Konferencja *Edukacja w cyfrowym wymiarze - nowy wymiar edukacji* to cykliczne przedsięwzięcie, które na stałe wpisało się w kalendarz wydarzeń edukacyjnych naszej placówki oraz regionu. Działania w tym zakresie zostały docenione zaszczytnym tytułem Ambasadora Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych w Edukacji przyznanym KPCEN w 2016 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji jako jedynej w województwie kujawsko-pomorskim placówce. Jest to dla nas zobowiązujące, dlatego naszymi priorytetami są: popularyzowanie i upowszechnianie nowoczesnych technologii w nauczaniu, innowacyjność metod i form pracy z uczniami oraz podnoszenie kompetencji cyfrowych nauczycieli" - takimi słowami Grażyna Troszyńska, dyrektor Kujawsko-Pomorskiego Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku otworzyła 3 czerwca 2022 roku X jubileuszową edycję wydarzenia.

Celem tegorocznej konferencji było propagowanie wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, promowanie nowatorskich metod i form pracy z uczniem oraz rozwijanie kompetencji cyfrowych dydaktyków.

Konferencja została objęta honorowymi patronatami: Ministra Edukacji i Nauki Przemysława Czarnka, Sekretarza Stanu ds. Cyfryzacji w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Janusza Cieszyńskiego, Kuratora Oświaty w Bydgoszczy Marka Gralika oraz Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego Piotra Całbeckiego.



W spotkaniu wzięli udział dyrektorzy, nauczyciele wszystkich typów szkół i placówek oświatowych, a także znamienici goście, wśród których znaleźli się m.in.: Mateusz Rafał, Zastępca Dyrektora Centrum Transformacji Cyfrowej Ministerstwa Edukacji i Nauki, Małgorzata Oborska, Wicekurator Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Sławomir Kopyść, Członek Zarządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Domicela Kopaczewska, Zastępca Prezydenta Miasta Włocławek.

W programie uwzględnione zostały dwa segmenty: wykładowy oraz warsztatowy. Moduł wykładowy dotyczył wykorzystania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych, zastosowania rozwiązań technologicznych, digitalizacji, które otwierają przed edukacją zupełnie nowe możliwości:

„Już w nadchodzącym tygodniu będziemy mogli usłyszeć o kolejnych krokach, które są podejmowane w stronę digitalizacji edukacji na miarę XXI wieku"[1]- zapowiedział podczas konferencji Mateusz Rafał, Zastępca Dyrektora Centrum Transformacji Cyfrowej MEiN.

Podczas warsztatów uczestnikom zaprezentowano sposoby na urozmaicenie zajęć lekcyjnych przy wykorzystaniu innowacyjnych urządzeń, procedury łączenia świata manualnych działań z nauką programowania, a także skuteczne metody wdrażania technologii cyfrowych w szkole.

Konferencja była też okazją do konsultacji i spotkań z przedstawicielami firm dostarczających najnowsze rozwiązania technologiczne stosowane w edukacji oraz do odwiedzenia stoisk wystawienniczych, na których można było obejrzeć pomoce dydaktyczne związane z nowymi technologiami stosowanymi w edukacji.

Wydarzenie z pewnością zainspirowało uczestników do efektywnego korzystania z innowacji w pracy z uczniami oraz wzbogaciło ich warsztat metodyczny.

1. [Źródło:] Włocławski Portal Internetowy Q4, https://q4.pl/aktualnosci/2022/06/03/x-edycja-ogolnopolskiej-konferencji-edukacja-w-cyfrowym-wymiarze, dostęp: 14.06.2022.

Katarzyna Sobolewska
Zespół Szkół Katolickich im. ks. J. Długosza we Włocławku

Wypalenie zawodowe nauczycieli

Problematyka wypalenia zawodowego jest obecna od lat 70-tych XX w. i dotyka różnych środowisk społecznych, m. in. również środowisk nauczycielskich. Nie ma się co dziwić, gdyż zawód nauczyciela nie jest zawodem łatwym. To właśnie nauczyciele narażeni są na wiele stresów. Wielu z nich nie radzi sobie z ciężką sytuacją w oświacie, z ciągle zmieniającymi się warunkami pracy i wymaganiami.

Można zaobserwować trzy podstawowe modele wypalenia zawodowego:
- nauczyciel dużo pracuje, widzi efekty swojej pracy i „nakręca się" jeszcze bardziej, aż zaczyna brakować mu sił
- nauczyciel dużo pracuje, ale nie widzi efektów swojej pracy, czuje się niedoceniony i traci motywację
- nauczyciel nie pracuje dużo, nie widzi efektów swojej pracy, więc brakuje mu motywacji.

Od 1 stycznia 2022 r. na podstawie Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO wypalenie zawodowe jest uznane za jednostkę chorobową. Jest to zjawisko coraz powszechniejsze i dotyka nawet osoby bardzo młode, które pracują w zawodzie kilka lat. Pandemia także przyczyniła się do zwiększenia wypalenia zawodowego. Zarobki również satysfakcji nie dają, a dodatkowo nauczycielom zarzuca się, że mają „za dużo wakacji", że jest to „ciepła posadka na pół etatu". W rzeczywistości nauczanie dzieci to męczące, wyczerpujące i niedoceniane zajęcie.

Charakterystyczne dla stanu wypalenia zawodowego są:
- uczucie zmęczenia i wyczerpania
- brak przyjemności z wykonywania zawodu
- lęk przed rutyną zawodową
- zmniejszenie produktywności
- dehumanizacja - początkowa sympatia dla podopiecznych ustępuje pola emocjonalnemu dystansowi czy wręcz uczuciom pogardy
- w ostatniej konsekwencji często przedwczesna rezygnacja z obranego zawodu z racji niezdolności do jego wykonywania lub choroby.[1]

Symptomy wypalenia zawodowego w końcowym stadium przypominają reakcje na silny, długotrwały stres.

Stresorodny charakter zawodu pedagoga znajduje pełne potwierdzenie w badaniach. Zwraca się tu szczególną uwagę na braki techniczno-materialne placówki, nie dość dopracowane i zbyt obszerne ra-

1. R. Kretschmann, Stres w zawodzie nauczyciela, Gdańsk 2003, s.17

mowe programy, niewłaściwe relacje interpersonalne w zespołach nauczycielskich, niewłaściwe zachowania uczniów i ich niedostateczną motywację do nauki.

Nauczyciel zwykle pracuje na „wysokich obrotach". Musi wiele rzeczy spostrzegać, szybko analizować sytuację, aby adekwatnie zareagować i działać. Musi także sprawnie i efektywnie komunikować się nie tylko z uczniami, ale także z ich rodzicami bądź opiekunami.

Nauczyciel na terenie szkoły występuje w kilku rolach. Analiza roli nauczyciela, dokonana przez D. Fontana wskazuje, że tworzą ją:
- rola dydaktyka, który ma pomóc uczniowi w nauce
- rola wychowawcy, który ma ukierunkować, wspomagać i korygować rozwój różnych sfer osobowości
- rola administratora odpowiedzialnego za nadzór merytoryczny nad klasą czy klasami
- rola opiekuna bądź lidera w zajęciach ponadprogramowych
- rola reprezentanta autorytetu szkoły, np. wychowawcy klasowego, członka rady pedagogicznej, dyrektora szkoły.[2]

Pełnienie każdej z ról jest absorbujące i czasochłonne, a ponadto nie zawsze przebiega harmonijnie. Wieloaspektowość roli nauczyciela w istotny sposób zwiększa poziom obciążenia psychicznego wykonywanym zawodem.

Współcześnie poziom obciążenia stresem wzrósł niepomiernie nie tylko u uczniów, ale także u nauczycieli ze względu na wzrost przemocy stosowanej przez uczniów wobec rówieśników i nauczycieli. Obok przemocy szkolnej, do największych współczesnych zagrożeń należy działanie dealerów narkotykowych i innych członków grup przestępczych.[3]

W najnowszych opracowaniach na temat wypalenia zawodowego nauczycieli podkreśla się, że zjawisko to staje się coraz bardziej poważnym problemem społecznym w różnych krajach. Wiąże się to z czynnikami makrospołecznymi, polityczno-ekonomicznymi i czynnikami dotyczącymi w szczególności tych systemów edukacji, które są poddawane nie do końca przemyślanym działaniom reformatorskim.

Jak więc pracować, aby nie zwariować?

Trzeba dbać o dobre samopoczucie. Należy starać się zwiększać poczucie własnej skuteczności nauczania, czyli skupiać się na efektach i wychowaniu, tworzyć innowacje, uatrakcyjniać sposoby prowadzenia lekcji. Ważne jest także budowanie pozytywnych relacji w gronie współpracowników, czyli pomagać sobie wzajemnie, rozmawiać o trudnościach i sukcesach w pracy.

To w szkole, a co poza nią?

Przede wszystkim trzeba zadbać o odpoczynek, wysypiać się, być aktywnym, spędzać czas na łonie natury, spotykać się z rodziną i przyjaciółmi, mieć hobby.

Najważniejsze jest, aby być szczęśliwym, bo wtedy możemy spełniać się w swojej pracy. To ona daje nam satysfakcję i dzięki niej się realizujemy.

2. D. Fontana, Psychologia dla nauczycieli, Poznań 1998, s. 96

3. H. Sęk, Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie, Warszawa 2004, s. 150

Krzysztof Nowaczyk
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 3 w Bydgoszczy

Otwórz się na edukację włączającą

Szkoła równych szans, dla wszystkich – takie motto przyświeca Specjalistycznemu Centrum Wspierania Edukacji Włączającej (SCWEW), które już od roku funkcjonuje w Bydgoszczy, obejmując pilotażowym programem 8 placówek ogólnodostępnych. **SCWEW** zajmuje się udzielaniem skutecznego wsparcia przedszkolom i szkołom ogólnodostępnym w zakresie doskonalenia kompetencji kadry oraz zapewnienia uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych możliwości pełnego rozwoju na każdym etapie kształcenia. Jak ważne i zasadne jest takie wsparcie, wystarczy prześledzić wyniki ankiety, w której nauczyciele tychże placówek jasno wskazują na 5 najistotniejszych trudności w ich codziennej pracy w organizowaniu zajęć / lekcji w grupach różnorodnych: ***Zaburzenia zachowania, Wady słuchu, Niepełnosprawność intelektualna, Spektrum autyzmu oraz Wady wzroku***. Poza tym nie należy

zapominać o obiektywnych trudnościach i wyzwaniach, z jakimi zmagają się szkoły i przedszkola, które przyjmują dzieci i uczniów z Ukrainy. To kolejny egzamin tu i teraz polskiej oświaty.

SCWEW, oprócz aktywności opisanej w nr 1/2022 *UczMy*, skupia się obecnie na: *Indywidualnych konsultacjach dla dyrektorów i nauczycieli; Wsparciu specjalistycznym dla rodziców i ich dzieci; Obserwacjach wspierających i superwizjach koleżeńskich,* a także na *Modelowych zajęciach na terenie przedszkoli i szkół ogólnodostępnych*. Nowością w zakresie działań wspierających jest utworzenie ***Sieci współpracy i samokształcenia***, która będzie nie tylko formą wsparcia wszystkich osób zaangażowanych, ale możliwością pogłębiania wiedzy i dzielenia się nią z innymi. W skrócie wspomaganie to będzie polegało na wymianie doświadczeń w celu doskonalenia swojej pracy. Jak wiadomo efekt organizacyjny osiągnięty przez każdego członka zespołu współdziałającego z pozostałymi osobami jest większy, niż efekt możliwy do osiągnięcia w działaniu indywidualnym.

Do największych jednak zadań realizowanych przez SCWEW w Bydgoszczy należało zorganizowanie w marcu br. **Ogólnopolskiej Konferencji** dotyczącej wdrażania edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych. Wzięli w niej udział włodarze miasta, przedstawiciele Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy i wszystkich instytucji wspierających, dyrektorzy i nauczyciele zainteresowanych szkół, Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie, PFRON oraz wybitni specjaliści w dziedzinie edukacji włączającej z uniwersytetów i szkół wyższych w Polsce i na Litwie. W pierwszej części konferencji prelegenci przybliżyli tematykę edukacji włączającej zarówno w aspekcie lokalnym, jak i ogólnopolskim. W drugiej części dowiedzieliśmy się, jak nowy model edukacji kształtuje się na Litwie oraz wzięliśmy udział w debacie, w której o swoich doświadczeniach z edukacją włączającą opowiedzieli: dyrektor szkoły, nauczyciel i rodzic. Wreszcie w III części zagłębiliśmy się w zasobach i możliwościach szkoły ogólnodostępnej dla uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: autyzm, zaburzenia depresyjne i z dysfunkcją wzroku. **O ogromnym zainteresowaniu i atrakcyjności konferencji niech świadczy fakt pełnego audytorium dla uczestników stacjonarnych w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej w Bydgoszczy oraz średnio ok. 200 gości on-line.**

Na koniec chciałbym przybliżyć jeszcze jedną, zorganizowaną w czerwcu br. z dużym rozmachem inicjatywę SCWEW – ***Kampanię społeczną na rzecz edukacji włączającej.*** Organizatorom przedsięwzięcia, czyli liderowi, ekspertom i koordynatorom SCWEW, **bardzo zależało na dotarciu do jak największej liczby odbiorców. Już na kilka tygodni przed eventem w Radio Eska można było usłyszeć rozmowy nagrane z członkami SCWEW propagujące ideę edukacji włączającej i zapraszające do udziału w kampanii.** Dzięki naszemu zaangażowaniu otrzymaliśmy Patronat medialny od TVP 3 i Radio Eska. Oceniamy, że zasięg naszego oddziaływania zdecydowanie przekroczył granice miasta. Na potrzeby realizacji kampanii wydrukowaliśmy stosowne plakaty, ulotki, nalepki i banery. Zakupiliśmy różnokolorowe koszulki i czapeczki z logo SCWEW w Bydgoszczy dla uczestników i organizatorów. Przygotowaliśmy 10 specjalnie przemyślanych stanowisk dostosowanych do możliwości uczestników. Zadbaliśmy o ich oznaczenie piktogramami i balonami z logo SCWEW. Przedszkolaki i uczniowie musieli wykazać się nie tylko sprawnością, pomysłowością i kreatywnością, ale także pokonywaniem zadań, w których ograniczony był dostęp do zmysłu wzroku, słuchu czy ruchu. Zaprosiliśmy 13 placówek oświatowych, które reprezentowane były przez 10 uczniów bądź przedszkolaków z opiekunami. Dziesięć z tych placówek brało udział w bezpośrednich zadaniach i zabawach na stanowiskach. Były to 2 przedszkola, 5 szkół podstawowych, a także 3 ośrodki szkolno-wychowawcze dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, słabo słyszących i słabo widzących. Natomiast uczniowie 3 placówek ponadpodstawowych pełnili rolę wolontariuszy. Razem w trakcie imprezy gościliśmy ok. 170 osób. Warto odnotować, że zakupiliśmy także soki i owoce wydawane uczestnikom w specjalnym namiocie „Zdrowej żywności" oraz zamówiliśmy cysternę krystalicznej wody z Miejskiego Przedsiębiorstwa Wodno-Kanalizacyjnego w Bydgoszczy. Zależało nam także, aby to ważne społecznie wydarzenie miało swoistą oprawę, czyli atrakcyjną Ceremonię Otwarcia oraz Ceremonię Zamknięcia z rozdaniem Certyfikatów uczestnictwa dla każdej szkoły i przedszkola. Placówka, której udało się najlepiej przejść przez wszystkie 10 stanowisk, otrzymała także ogromną, przechodnią maskotkę goryla, ponieważ mamy zamiar cyklicznie kontynuować powyższy sposób docierania do społeczeństwa z ważnym przekazem. W ocenie organizatorów **Miejski event rekreacyjno-sportowy w ramach kampanii społecznej wspierającej edukację włączającą „Szkoła równych szans, dla wszystkich" znakomicie wypełnił swój cel, którym było poszerzenie świadomości członków społeczności lokalnej dotyczącej zróżnicowanych potrzeb osób żyjących, uczących się i funkcjonujących właśnie w tej lokalnej społeczności, lokalnej szkole i lokalnym przedszkolu.** Ponadto przybliżając aspekty związane z budowaniem edukacji włączającej, w ogromnym stopniu zintegrował środowisko lokalne.

Aktywność i dokonania bydgoskiego SCWEW są odbierane bardzo pozytywnie, czego dowodem była obecność na evencie Zastępcy Prezydenta Miasta Bydgoszczy Iwony Waszkiewicz i Dyrektora Wydziału Edukacji i Sportu Magdaleny Buschmann.

Więcej informacji znajdziesz na stronie: sosw3.bydgoszcz.pl

Agnieszka Szymczak
KPCEN w Toruniu/Szkoła Podstawowa im. Janusza Korczaka w Wielkim Rychnowie
Iwona Szczucka
Szkoła Podstawowa im. gen. Józefa Bema w Toruniu

Wyzwolić aktywność ucznia – sieć współpracy matematyków

Sieć współpracy i samokształcenia widziana z perspektywy nauczyciela matematyki pracującego w szkole podstawowej im. gen. Józefa Bema w Toruniu – Iwony Szczuckiej

Sieci współpracy nauczycieli z roku na rok stają się coraz bardziej popularne. Procesu ich popularyzacji nie spowolniła nawet pandemia, która rozpowszechniła zdalne metody komunikacji i nauczania. Sieci współpracy można obecnie bez przeszkód tworzyć wśród nauczycieli z różnych stron Polski, a nawet świata. Jednakże sieci zdobywają coraz więcej zwolenników wśród nauczycieli nie tylko z uwagi na ułatwienia organizacyjne, ale również z uwagi na wartość, którą dają uczestnikom.

Proces samodoskonalenia nauczyciela rozumiany jako podnoszenie kwalifikacji zawodowych staje się jeszcze bardziej skuteczny, jeżeli przebiega w formie kooperacji z innymi osobami, które posiadają podobne cele i dziedzinę, w której się specjalizują. Taką platformą wymiany doświadczeń oraz możliwości współpracy są właśnie sieci. Obok tych oczywistych wartości wynikiem działania takich sieci są również konkretne pomysły i metody nauczania wypracowane przez grupę, ciekawe materiały lub ćwiczenia, które można wykorzystać na lekcjach.

Jednym z typów sieci współpracy są sieci dla nauczycieli określonego przedmiotu. Jako przykład takiej sieci można podać sieć współpracy i samokształcenia „Wyzwolić aktywność ucznia", której kierownikiem i koordynatorem jest Agnieszka Szymczak. Sieć skierowana jest do nauczycieli matematyki szkoły podstawowej.

Celem sieci, na co wskazuje jej nazwa, jest wypracowanie metod i zdobycie umiejętności, które następnie można by wykorzystać do aktywizacji ucznia. I to już samo w sobie było wartością, ponieważ w punkcie centralnym został postawiony uczeń, a wszystkie działania i pomysły były nakierowane na zbudowanie aktywnej postawy ucznia w procesie edukacji.

Sieć dostarczyła miejsce spotkań i wymiany doświadczeń. Baza materiałów, a także pomysły, które pojawiły się w toku współpracy miały charakter bardzo praktyczny i z pewnością będą jeszcze przez długi czas wykorzystywane przez jej uczestników w codziennym nauczaniu. Natomiast możliwość dzielenia się pomysłami znacząco wpłynęła na mój rozwój.

Jako przykład bardzo wartościowej i praktycznej metody aktywizacji uczniów przepracowanej w ramach spotkań sieci była gamifikacja. Połączenie metody grywalizacji z nauką matematyki może przynieść niesamowite rezultaty. O ile pojęcie gamifikacji było mi znane głównie od strony teoretycznej, o tyle przepracowanie tej metody w ramach sieci współpracy pozwoliło jeszcze lepiej zrozumieć jej istotę oraz ułatwiło zastosowanie metody na lekcjach.

Kolejną metodą, która aktywizowała ucznia, głównie pod kątem pracy w grupie, były escape roomy. Omówienie i przepracowanie tej metody na spotkaniach sieci dało unikalną możliwość wczucia się w rolę ucznia, który z rówieśnikami rozwiązuje różne zagadki. Takie podejście pozwoliło zrozumieć, jak uczeń postrzega tego typu zadania.

Na wstępie wspomniałam o zaletach i korzyściach płynących z uczestnictwa w sieciach współpracy dla nauczycieli. Uważam zjawisko rosnącej popularności sieci współpracy za całkowicie uzasadnione, jak i bardzo potrzebne do podnoszenia szeroko pojętej jakości nauczania.

Iwona Szczucka

Refleksje kierownika sieci współpracy i samokształcenia „Wyzwolić aktywność ucznia", doradcy metodycznego ds. matematyki w toruńskim KPCEN, nauczyciela matematyki w SP im. Janusza Korczaka w Wielkim Rychnowie – Agnieszki Szymczak

Tworzenie sieci współpracy nauczycieli matematyki przypadło na trudny czas pandemii i lockdownu. Należało więc stworzyć taką przestrzeń, która

dałaby jak najlepszą możliwość wymiany wśród nauczycieli swoich pomysłów i doświadczeń, a czasem problemów i napotykanych trudności. W pierwszym roku działalności zależało mi głównie na nawiązaniu i podtrzymywaniu relacji (niestety tylko wirtualnych) w celu wzajemnego wspierania się w tym trudnym czasie. Regularne, niestacjonarne spotkania na platformie Teams oraz zamieszanie gotowych materiałów tworzonych przez uczestników sieci na platformie Moodle w znacznym stopniu pozwoliło na uatrakcyjnienie lekcji online. Ilość nadsyłanych materiałów i opisanych aplikacji pozwoliła na wzbogacenie warsztatu pracy każdego z nas, zachęcając uczniów do aktywności w czasie lekcji, ale też poza nią. Szczególnie popularne były wtedy escape roomy w wersji online, tworzone w aplikacji Genially (np. https://view.genial.ly/5ec3f82832a04c0d96b795fd/interactive-content-dark-street-2), które stały się ulubionym narzędziem popularyzacji matematyki, ponieważ wkroczyły w naturalne środowisko naszych uczniów, jakim stała się wirtualna przestrzeń. Omówienie zasad lekcji odwróconej oraz własnych doświadczeń związanych z jej wprowadzeniem przez jedną z uczestniczek zaowocowało wprowadzeniem jej w wielu szkołach nie tylko w czasie lekcji zdalnych, ale też później.

Dzięki inspiracji ze strony sieci wielu z nas dowiedziało się i wzięło udział w ogólnopolskim projekcie grantowym, którego celem jest podniesienie kompetencji informatycznych oraz aktywizacja młodzieży uzdolnionej, realizowanym przez Centrum Mistrzostwa Informatycznego. Oprócz paczki mBotów, grantu finansowego, kompleksowego szkolenia z różnych języków programowania oraz obsługi robotów pozyskaliśmy nowe miejsce do wymiany doświadczeń, jak rozwijać matematykę poprzez informatykę. Przykładowymi scenariuszami i pomysłami podzieliliśmy się z pozostałymi uczestnikami sieci współpracy, zachęcając do udziału w obecnej edycji projektu.

Sieć współpracy zaowocowała wspólnym tworzeniem scenariuszy stacjonarnych escape roomów. Autorzy tych scenariuszy wspólnie inspirują się do różnorodnych rozwiązań, ale też dzielą się z innymi nauczycielami gotowymi materiałami umieszczonymi pod adresem: https://wakelet.com/wake/q6bruflIuN7Gjrlll4AxT. Gotowe scenariusze wystarczy wydrukować, wyciąć i schować do kopert, a potem dzieje się już magia wciągająca uczniów, którzy z wypiekami na twarzy liczą zadania z matematyki, a przecież o to nam wszystkim chodzi. Najlepszy przepis na lekcję matematyki to 100% zaangażowania ucznia i prawie niewidoczna rola nauczyciela, który obserwuje i wspiera, gdy zajdzie potrzeba, współpracę uczniów.

Program Laboratoria Przyszłości, którego celem jest budowanie kompetencji kreatywnych i technicznych wśród uczniów zainspirował nas do stworzenia w lutym 2022 roku kolejnej sieci współpracy i samokształcenia pt. „Matematyka w laboratorium". W czasie spotkań dyskutowaliśmy, jakie pomoce warto zakupić oraz jak nowy sprzęt uatrakcyjni zajęcia szkolne i pozwoli uczniom rozwijać swoje zainteresowania nie tylko na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, lecz także w ramach zajęć pozalekcyjnych czy kół zainteresowań.

Wspólne tworzenie różnych rozwiązań na potrzeby szkół w ramach pracy sieci daje duże możliwości, a wymiana doświadczeń wyzwala niespożytą energię i chęć wprowadzania nowych, ciekawych pomysłów. Sieć sprawiła, że nie tylko u uczniów została wyzwolona aktywność, ale przede wszystkim u nauczycieli, którzy chętniej teraz eksperymentują i szukają nowych wyzwań.

Agnieszka Szymczak

dr Justyna Jakubowska
Szkoła Muzyczna I stopnia w Chełmży

Więcej muzyki

Sztuka traci sens,
jeśli nie wywiera wpływu na ludzi.
Lion Feuchtwanger

Język muzyki jest idealną formą ekspresji i wyrażania emocji. Dzięki niemu można zrozumieć i przekazać wiele uczuć niezależnie od pochodzenia, czy narodowości. Można więc śmiało stwierdzić, że muzyka jest niepodważalnym filarem wielokulturowości.

Muzyka należy do jednej z dziedzin sztuk pięknych, która wpływa na psychikę człowieka poprzez dźwięki. Dlatego w temacie muzyki psychologia ma dużo do powiedzenia - zarówno z perspektywy psychologicznej, jak i muzykoterapii. Dzięki tej subdyscyplinie na całym świecie realizowane są badania pod względem oddziaływania muzyki na jednostkę ludzką. Wyniki tychże badań pokazują, że muzyka nie jest obojętna dla człowieka, ponieważ wpływa na jego fizjologię. Pod wpływem słuchanej muzyki może zmieniać się tempo bicia serca, odczuwane są emocje i różnego rodzaju wrażenia fizjologiczne, np. w postaci tzw. „gęsiej skórki". Pojawiają się łzy wzruszenia albo ewidentna radość, jeśli muzyka jest bardzo pogodna. W związku z tym na poziomie zarówno psychologicznym, jak i fizjologicznym muzyka bardzo silnie oddziałuje na odbiorców. Z kolei percepcja muzyki mówi o jej odbiorze ujętym w wielu różnych kontekstach. Na jej percepcję składa się odbiorca, czyli słuchacz, jak i sama muzyka. Jej rodzaj nie zależy tylko od gatunku, ale również od tego, czy słuchana jest na żywo, z nagrania, z wizją, czy bez. Czy jest to muzyka, którą słuchacz autentycznie lubi, czy coś zupełnie nowego, co jeszcze nie wzbudza w nim emocji ani negatywnych, ani pozytywnych. Odbiorca również nie jest bez znaczenia, ponieważ każdy jest inny i różni się temperamentem oraz osobowością. W zakresie tych cech okazuje się, że istnieją różnorodne preferencje dotyczące wybieranych gatunków i stylów muzycznych. Nie da się ukryć, że posiadany poziom inteligencji ma wpływ na wybierany gatunek muzyki, dlatego niektórzy wolą słuchać muzyki bardziej ambitnej, a inni preferują mniej skomplikowaną - zarówno pod względem przekazywanej treści, jak i jej budowy, formy, faktury czy stylistyki. Ważną rolę odgrywa również umiejętność odnoszenia słuchanej muzyki do różnych kontekstów życia. Możliwość powiązania jej z rozmaitymi przeżytymi wydarzeniami i to jakie wzbudza skojarzenia, wpływa na samopoczucie odbiorcy i stanowi o jej emocjonalnym przeżywaniu. Natomiast w kontekście społecznym istotny jest sposób, w jaki słuchacz chce przeżywać muzykę - czy w samotności, a może w relacji z innymi ludźmi. Ciekawym zjawiskiem, o którym warto wspomnieć w tematyce psychologii w muzyce, jest tzw. *życiowy soundrack* - pojęcie jeszcze mało zbadane, polegające na utożsamianiu konkretnych piosenek lub innych utworów muzycznych z ważnymi momentami życiowymi.

W tym miejscu warto zadać sobie pytanie, jak profesjonalni muzycy odbierają muzykę. Istotnym czynnikiem będą tu zagadnienia z zakresu neuroanatomii, czyli zmian w mózgu, które mogą pojawić się pod wpływem uczenia się gry na instrumencie. Badania neuropsychologów potwierdzają, że po około sześciu, siedmiu latach nauki muzyki w profesjonalnej formie następują trwałe, konkretne zmiany w mózgu, które wpływają m. in. na to, że instrumentalista, czy śpiewak odbiera muzykę w zdecydowanie bardziej analityczny sposób niż laik, ponieważ następuje przekierowanie odbioru muzyki z półkuli prawej do lewej. Jak powszechnie wiadomo lewa półkula jest odpowiedzialna za zdecydowanie bardziej logiczne i analityczne myślenie oraz konkretne przetwarzanie informacji. W związku z tym muzyka, z którą uczeń szkoły muzycznej obcuje poprzez przedmioty takie jak: kształcenie słuchu czy zasady muzyki powoduje, że zaczyna rozdzielać dany utwór i dźwięki na czynniki pierwsze, co prowadzi do przetwarzania tych bodźców na poziomie logicznym, a nie tylko na poziomie emocjonalnym. Drugą ważną zmianą, jaka zachodzi pod wpływem długoletniej nauki gry na instrumencie, jest zmiana rozwoju móżdżku, który odpowiada za koordynację wszelkich czynności, wykonawstwo muzyki i szeroko pojęty ruch. W grze na większości instrumentach niezbędną umiejętnością

jest koordynacja różnych czynności wykonywanych przez prawą i lewą rękę, za którą odpowiada wspomniany wcześniej móżdżek. Dzięki zmianom, jakie w nim zachodzą, dochodzi nie tylko do jego usprawnienia, ale również do powiększenia jego objętości o około cztery procent w porównaniu do osób, które nie miały styczności z nauką gry na żadnym instrumencie przez minimum sześć lub siedem lat. Kolejną niezwykle istotną zmianą, jaka zachodzi w mózgu pod wpływem stałej i intensywnej nauki muzyki, jest rozwój ciała modzelowatego, które łączy obie półkule mózgu i odpowiada za transfer informacji między nimi. Po kilku latach nauki gry na instrumencie dochodzi do jego powiększenia o dwa lub trzy procent, w skutek czego integracja informacji między obiema półkulami jest trochę szybsza i sprawniejsza. Jednak najważniejsza zmiana, jaka zachodzi w mózgu muzyka, to rozwój kory słuchowej, która może być bardziej rozbudowana na poziomie gęstości powiązań synaptycznych o ponad sto trzydzieści procent od potencjału wyjściowego, co jest efektem żmudnych ćwiczeń podczas lekcji kształcenia słuchu, które z założenia mają za zadnie gimnastykować słuch ucznia. U zawodowych muzyków pojawia się również większa wrażliwość sensoryczna na dźwięki i na subtelne zmiany w muzyce, które świadczą o wrażliwości na jakość wykonania danego dzieła muzycznego. Są osoby, które potrafią rozpoznać wiele różnorodnych wykonań tego samego utworu i skupić się na szczegółach interpretacyjnych, ale są też osoby, dla których dany utwór będzie brzmiał identycznie niezależnie od sposobu jego wykonania. Co ciekawe, słuchanie muzyki pochodzącej z bardzo odległej kultury po raz pierwszy, może okazać się dla odbiorcy drażniące oraz rozpraszające i tylko wytrawny koneser lub miłośnik danej kultury może odnaleźć w niej przyjemność. Należy jednak zaznaczyć, że wszelkie badania neuropsychologiczne, które potwierdzają powyższy wpływ muzyki na mózg homo sapiens i jego rozwój, są przeprowadzane na małych populacjach. Nie jest to ogólnodostępna ankieta, tylko badanie pojedynczych muzyków, które wymaga czasu, wykorzystania odpowiedniej aparatury (takiej jak rezonans magnetyczny), nakładów finansowych i sporej ilości chętnych, którzy wezmą w nim udział, ponieważ samo badanie jest długotrwałe i męczące fizycznie. Jakkolwiek większość tych badań potwierdza zaistniałe, trwałe zmiany w mózgu. Badania pokazują także, iż osoby, które preferują muzykę klasyczną, czyli taką, która jest bardziej złożona pod względem formy i mniej konwencjonalna niż pozostałe rodzaje muzyki, są introwertykami, którzy wolą w samotności i skupieniu doświadczać wrażeń artystycznych. Mają niższy poziom agresji, jeśli chodzi o właściwości temperamentalne, ponieważ z natury są łagodniejsi, spokojniejsi i wrażliwsi. Posiadają też wyższy poziom satysfakcji z życia i więcej optymizmu życiowego, co dowodzi słuszności myśli Arystotelesa, że *muzyka łagodzi obyczaje.*

W polskim systemie edukacji jest bardzo duży rozdźwięk między profesjonalnym kształceniem muzycznym, a bardzo ubogim zakresem zajęć muzyki w szkołach ogólnokształcących, co w późniejszym czasie zdecydowanie odbija się na preferencjach muzycznych dorosłych już słuchaczy. Powszechne szkoły publiczne nie oferują dodatkowych zajęć z dziedziny muzyki, co przekłada się na brak zainteresowania muzyką klasyczną przez dzieci i młodzież. Mówi się o tym, że każda szkoła zachodnia może pochwalić się amatorskim zespołem muzycznym, w ramach którego uzdolnione dzieci niekoniecznie kształcące się w szkołach muzycznych lub prywatnie mają jednak szansę grać i prezentować się szerszej publiczności. W Polsce niestety nie ma takiej możliwości. Należy jednak podkreślić, iż system edukacji muzycznej, jaki posiadamy jest niezwykle wysoki, nastawiony na duży profesjonalizm i często już od najmłodszych lat, dzieci, które zaczynają naukę w szkole podstawowej, mają możliwość bardzo intensywnego rozwoju swoich umiejętności i zdolności. Jeśli uczeń ma w sobie potencjał i pozytywnie przebrnie przez podstawową szkołę muzyczną, to idąc później do liceum i na studia, otrzymuje wykształcenie muzyczne na poziomie europejskim. Coraz więcej młodych osób zachęcanych jest do tego, aby uczestniczyć w rozmaitych wydarzeniach kulturalnych, a instytucje muzyczne, takie jak: filharmonia, opera czy teatry muzyczne wychodzą naprzeciw ich oczekiwaniom, prezentując np. lżejsze formy muzyki klasycznej, organizując różnego rodzaju koncerty w plenerze, które cieszą się ogromną popularnością i przyciągają rzesze młodych ludzi, a jak wiadomo uczestniczenie w koncertach muzyki klasycznej wpływa na nastrój odbiorcy, daje mu wytchnienie, wycisza i uspokaja.

Wpływ muzyki na nastrój człowieka został również dostrzeżony w dziedzinie społecznej psychologii muzyki. Przeprowadzone zostały badania w różnych branżach m. in. w handlu, które dowodzą, iż muzyka oddziałuje podprogowo na mózg potencjalnego konsumenta i determinuje jego różne zachowania, w skutek czego taka stymulacja jest wykorzystywana do manipulacji przez przedsiębiorców. Przykładem mogą być centra handlowe, w których zdecydowanie bardziej sprawdza się łagodna, delikatna i spokojna muzyka zachęcająca klientów do robienia częstszych zakupów. Podobnie jest w innych dziedzinach, np. w sporcie, gdzie muzyka ma bardzo wiele znaczeń i dobierana jest pod kątem wykonywanych aktywności. Jednym z przykładów może być siłownia - w tym wypadku muzyka ma aktywizować do działania, dla-

tego powinna być energetyczna i oparta na intensywnym, jednostajnym rytmie, który jednocześnie podtrzymuje tempo wykonywanych ćwiczeń fizycznych. Innym przykładem wykorzystania muzyki w sporcie może być muzyka na stadionach jako atrakcja artystyczna w przerwie między meczami czy wyścigami. Może to być również sposób na odizolowanie się sportowca od stadionowego zgiełku i skupieniu się na sobie przed ważnym meczem, a także wzmocnieniu siebie w ramach psychologicznego, mentalnego treningu. Nie można również pominąć muzyki filmowej - przykładem może być muzyka z horrorów, która ewidentnie ma budzić w odbiorcach strach, lęk i sporo negatywnych emocji.

Muzyka ma ogromną siłę, buduje poczucie świadomości narodowej i jest wykorzystywana w muzykoterapii jako element wspomagający leczenie zarówno pod kątem wielomiesięcznej rehabilitacji, jak też u osób cierpiących na depresję lub będących w śpiączkach. Terapię muzyką stosuje się m.in. w celu wybudzenia osoby ze śpiączki, nawiązania z nią kontaktu lub stworzenia przyjaznej atmosfery (pomimo braku pełnej świadomości). Wykorzystywana jest także w celu poprawienia i zmiany nastroju u osób z zaburzeniami psychologicznymi oraz psychicznymi. Na bazie utworów nostalgicznych, melancholijnych, utrzymanych przeważnie w tonacjach mollowych z wręcz dramatycznym brzmieniem, stopniowo wprowadzane są dzieła muzyki klasycznej o charakterze bardziej pogodnym, pozytywnym i pobudzającym, które mają za zadanie wyprowadzić osobę chorą z pesymistycznego nastroju. Muzyka w różnych obszarach i dziedzinach życia może więc być elementem wspomagającym proces zdrowienia.

Wszelka sztuka, w tym muzyka wpływa na emocje, rozwój oraz poznawanie otaczającego świata. Pomaga też w zrozumieniu języka i porozumiewaniu się, dlatego tak ważne jest zrozumienie muzyki nie tylko w kategorii artystycznej, ale też psychologicznej. Nieustannie rozwijające się i przeprowadzane badania wyznaczają nowe kierunki poszukiwań powiązań muzyki z innymi dziedzinami życia, niosąc nadzieję na rozwój wiedzy dotyczącej zdolności muzycznych, emocji z nią związanych i jej percepcji.

Elżbieta Brózdowska
Szkoła Podstawowa w Jeżewie

Uczniowie jeżewskiej szkoły namalowali mural

Na wsi też powstają murale. Takim przykładem jest Jeżewo. To miejscowość położona w powiecie świeckim. Autorami muralu są uczniowie klasy siódmej tutejszej szkoły podstawowej. Wspierał ich artysta z Warszawy Dariusz Paczkowski. Warto podkreślić, że mural nawiązuje do małej ojczyzny i do regionu, jakim jest Kociewie. Przed pracami na ścianie budynku uczestnicy warsztatów obejrzeli prezentację na temat street artu, a następnie przygotowali kilka swoich projektów. Prowadzący zajęcia pomysły uczniów ujął w artystyczną całość i wspólny projekt został przeniesiony na budynek.

Mural powstał w centrum miejscowości na szarej, zniszczonej ścianie budynku. Składa się z elementów zaproponowanych przez uczniów. Jest na nim jeż, nawiązujący do nazwy wsi Jeżewo. Jest las, są grzyby odnoszące się do Borów Tucholskich, na których krańcu położona jest wieś. Dominuje wiejski krajobraz. Na łące rosną kwiaty - maki, chabry, margaretki i złociste kłosy zboża zainspirowane haftem kociewskim. Wśród malowideł wyróżnia się swoją wielkością dzwon, w którym pływają szczupaki. Dzwon nawiązuje do legendy, według której został znaleziony w jeziorze Jeżewko i umieszczony w kościelnej wieży. Któryś z uczniów dodał, że w jeziorze można złowić szczupaki, więc i one są elementem muralu. Po niebie latają jaskółki będące symbolem wolności. Dariusz Paczkowski zaproponował, by na muralu znalazła się znana postać związana z Jeżewem.

Wybrano Emilię Liszkowską-Parczewską – patriotkę, artystkę i działaczkę społeczną żyjącą podczas zaborów, która na muralu odpoczywa pod drzewem.

Prowadzący zajęcia Dariusz Paczkowski jest prezesem Fundacji KLAMRA. W 2001 roku nagrodzony za pracę na rzecz przeciwdziałania ksenofobii i rasizmowi przez australijską Niezależną Fundację Popierania Kultury Polskiej „Polcul". W 2010 nagrodzony przez Centrum Aktywności Lokalnej w Konkursie im. Heleny Radlińskiej dla Animatorów Społecznych. W 2011 odebrał nagrodę Dobrych Uczynków przyznawaną przez Fundację Ekologiczną Arka. W 2011 został wyróżniony tytułem: „Przyjaciel Niewidomych" przyznanym przez Zarząd Główny Polskiego Związku Niewidomych. W 2011roku jego projekt „Graffiti Polska dla wszystkich" został nagrodzony w konkursie Ministra Spraw Zagranicznych RP. Laureat plebiscytu „Patriotycznie Zakręceni 2014". Wyróżniony w konkursie nagrody POLIN 2017.

Jest absolwentem Akademii Innowatorów Społecznych. Założył grupę happeningową „Pod nadzorem", Front Wyzwolenia Zwierząt oraz grupę 3 Fala. art.pl. W latach 80. był aktywistą Ruchu „Wolność i Pokój". Jest dyrektorem artystycznym Galerii murali w Warszawie (Tybetańska, Czeczeńska, Ukraińska, Romska oraz Witamy w Domu). Dariusz Paczkowski jest współpracownikiem wielu organizacji pozarządowych.

Streetartowiec prowadzi warsztaty artystyczne dla rożnych grup wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli i seniorzy) o różnorodnej specyfice (z autyzmem, zespołem Aspergera, z uzależnieniami: alkohol, narkotyki). W maju poprowadził zajęcia dla uczniów klasy siódmej jeżewskiej szkoły.

Uczniowie uczestniczący w artystycznych warsztatach w poprzednim roku szkolnym wzięli udział w XI edycji Kujawsko-Pomorskiego Festiwalu Projektów Edukacyjnych Metodą WebQuest i przygotowali projekt „Podróże z muralami w tle", który komisja konkursowa wysoko oceniła, bowiem zdobył on drugie miejsce w województwie.

Na zakończenie warsztatów w sali języka polskiego został namalowany patron szkoły Adam Mickiewicz. Malowidło wieszcza przypomina prace Andy Warhola, jest inne, ale robi wrażenie.

Mural to dzieło uczniów dla swojej miejscowości, a jeżewianie z dużym zadowoleniem przyjęli ich pracę i czekają na kolejne rysunki na murach. Skorzystali też uczniowie, bo ich czas został właściwie wykorzystany i czują satysfakcję z dobrze wykonanej pracy. Była to dobra lekcja integracji i współpracy.

Mural nie powstałby, gdyby nie wsparcie wielu osób: dyrektora Szkoły Podstawowej w Jeżewie, wójta Gminy Jeżewo oraz kilku sponsorów.

Joanna Estkowska
Szkoła Podstawowa nr 13 w Bydgoszczy

Międzynarodowy Konkurs *Świat przyszłości: zastosowania ogniw paliwowych*

Sukces uczniów Szkoły Podstawowej nr 13!

Od połowy ubiegłego roku uczniowie naszej szkoły przygotowywali się do międzynarodowego konkursu „Świat przyszłości: zastosowania ogniw paliwowych". Z powodu pandemii termin konkursu został przesunięty. Mimo to udział w konkursie i przygotowanie projektu naukowego były dla nas niezwykłą przygodą. Uczniowie: Alan Drzewiecki, Jagoda Januszewska, Michał Piontek, Julia Radulska oraz Larysa Żak zaprezentowali pracę pt. „The future of hydrogen and helium fuel cell – the Earth's future", w której przedstawili interdyscyplinarne spojrzenie na problemy globalne i lokalne naszej planety, a także pomysły zastosowania paliwa wodorowego i helowego.

28 maja dowiedzieliśmy się, że zespół uczniów naszej szkoły został wybrany spośród zespołów uczniowskich z Polski w kategorii wiekowej 12 – 14 lat do finału konkursu. To było już dla nas wyróżnienie. 15 czerwca wzięliśmy udział w ceremonii ogłoszenia wyników klasyfikacji międzynarodowej i wręczenia nagród online prowadzonej przez organizatorów z Uniwersytetu w Modenie we Włoszech. Te chwile były dla nas niezwykle radosne. Nasza drużyna zajęła I miejsce za projekt naukowy „The future of hydrogen and helium fuel cell – the Earth's future".

Więcej na temat konkursu można przeczytać na stronach: http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/nowa_strona/?q=node/958 Winners of the international FCHgo Award - EU-Project FCHgo

Joanna Ejankowska
Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Łochowie

Zostań kryptologiem. Bądź z szyframi na ty

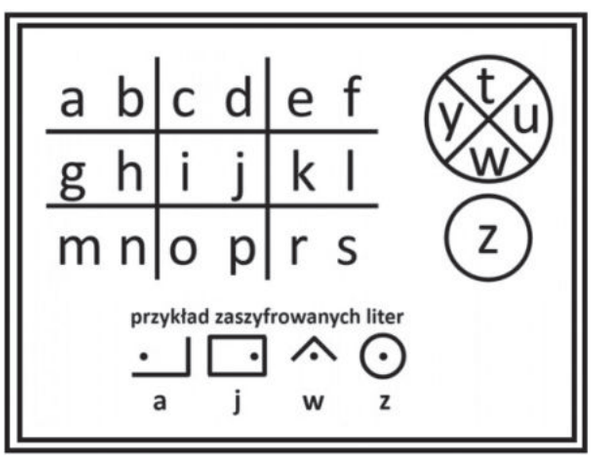
W Szkole Podstawowej im. Jana Pawła II w Łochowie przeprowadzono innowację pedagogiczną pt. „Zostań kryptologiem. Bądź z szyframi na ty". Głównym założeniem programu innowacji było zapoznanie uczniów klas 1-3 z różnymi formami szyfrowania tekstów oraz ilustracji.

Zajęcia z kodowania i dekodowania treści są bardzo efektywne, ponieważ pozwalają integrować treści z różnych obszarów edukacyjnych. Szyfrowanie tekstowe i ilustracyjne doskonale rozwija kompetencje matematyczne, umiejętności programowania, analitycznego i abstrakcyjnego myślenia, skupiania i utrzymywania uwagi, kreatywności, poszukiwania nowych rozwiązań oraz rozwiązywania problemów.

Dzieci zapoznały się kilkoma formami kodowania tekstowego.

Szyfr ramowy

Szyfr graficzny znany jest również pod nazwą *szyfr czekoladka*. Jest kilka wersji, które opierają się na tej samej zasadzie - każda litera jest szyfrowana zgodnie z ustaloną poniżej tabelką.



Źródło: *https://mattomatti.com/pl/a35r*

Kodowanie za pomocą szyfru ramowego sprowadza się do przerysowania fragmentu obramowania, w którym znajduje się szyfrowana litera oraz zaznaczenia kropką miejsca, w którym powinna występować litera.

Szyfr literowy

Szyfr literowy jest najbardziej popularnym kodem. Polega na zastępowaniu litery alfabetu odpowiednią liczbą. Przy dekodowaniu hasła korzystamy z odpowiedniego wzoru.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	Ł
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

M	N	O	P	R	S	T	U	W	Y	Z
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

3,8,5,14,9,1 = CHEMIA

Źródło: *http://72kabajka.blogspot.com/p/szyfry.html*

Szyfr podstawieniowy

Szyfr podstawieniowy nazwany inaczej *szyfrem drabiną* polega na zamianie liter w pionie z góry lub z dołu tabelki. Podczas szyfrowania potrzebna jest zamieszczona poniżej drabina literowa.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Ł	M	N	O	P	R	S	T	U	W	Y	Z

CŁINLKNUPZ =NAUCZYCIEL

Źródło: *https://cdw.edu.pl/ksiega-szyfrow-czyli-zbior-zabaw-z-szyframi-do-pobrania/*

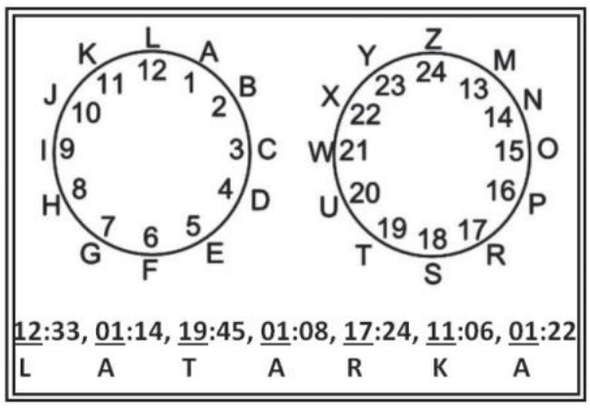
Szyfr sylabiczny

Szyfr sylabiczny jest monoalfabetycznym szyfrm podstawieniowym, opartym na łatwym zapamiętaniu wzoru. GA-DE-RY-PO-LU-KI to najczęściej stosowany klucz, zapisany w formie sylab dwuliterowych, który ulega prostemu zastąpieniu litery na drugą w parze. Niewystępujące litery w szyfrowanym haśle przepisywane są bez zmian.

Źródło: *http://klobuck.zhp.pl/o-nas-2/do-pobrania/materialy-dla-harcerzy/szyfry/*

Szyfr zegrowy

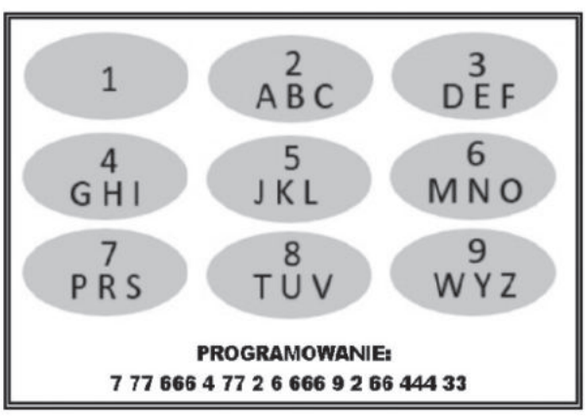
Informację zaszyfrowaną zapisuje się, podając odpowiednie cyfry jako godzinę zgodnie z rozpiską przedstawioną na poniższej grafice oraz losową liczbę minut po znaku dwukropka. Poszczególne minuty oddzielone są przecinkami.



Źródło: *https://cdw.edu.pl/ksiega-szyfrow-czyli-zbior-zabaw-z-szyframi-do-pobrania/*

Szyfr telefoniczny

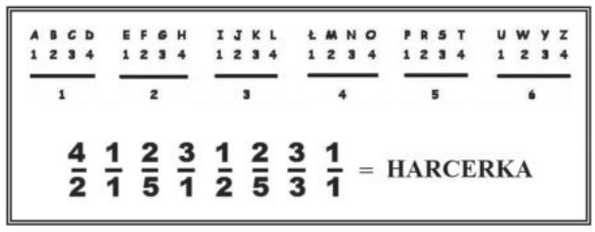
Kluczem szyfru jest klawiatura starego telefonu komórkowego. Każdemu trzyelementowemu zbiorowi liter zaszeregowana jest kolejna cyfra. Aby zaszyfrować daną literę należy napisać przynależną jej cyfrę tylekroć, ile wynosi numer porządkowy jej miejsca w zbiorze.



Źródło: http://aktywnispecjalni.blogspot.com/2020/01/szyfr-komorkowy.html

Szyfr ułamkowy

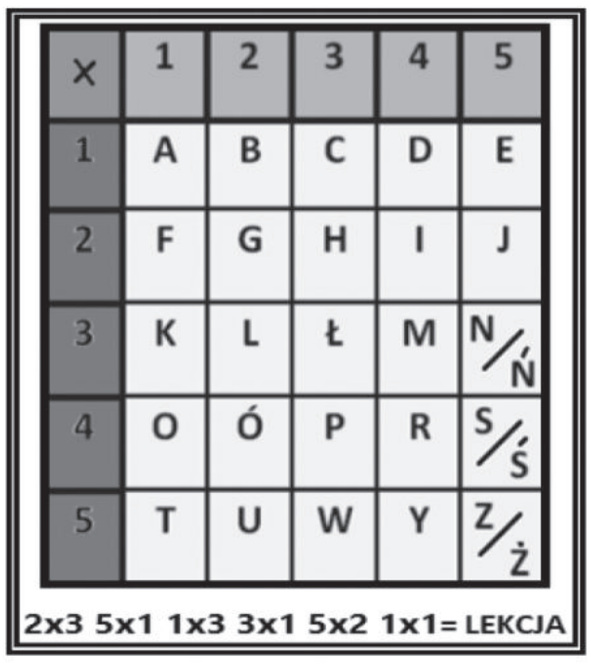
Szyfr jest kodowany w formie ułkamka. Ukrytą literę należy odnaleźć według następującego schematu: licznik jest liczbą kolejności, w jakiej litera występuje w swoim „ułamku", a mianownik przepisujemy, posługując się numerem grupy.



Źródło: *http://www.matematykainspirowane.pl/2016/12/szyfrujemy-polska-adaptacjaszyfru.html*

Szyfr tabliczki mnożenia

Szyfrowanie polega na podaniu numeru kolumny i numeru wiersza, w których znajduje się szukana litera. Literki po zaszyfrowaniu tworzą działanie matematyczne, np. 1x2, 2x3.



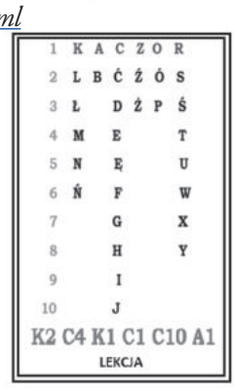
X	1	2	3	4	5
1	A	B	C	D	E
2	F	G	H	I	J
3	K	L	Ł	M	N/Ń
4	O	Ó	P	R	S/Ś
5	T	U	W	Y	Z/Ż

2x3 5x1 1x3 3x1 5x2 1x1= LEKCJA

Źródło: *http://www.matematykainspirowane.pl/2016/12/szyfrujemy-polska-adaptacjaszyfru.html*

Szyfr kaczor

Szyfr polega na kodowniu hasła za pomocą wyznaczonych liter i liczb. Para jest to nagłówek kolumny (pojedyncza litera), a liczba to numer wiersza, gdzie znajduje się szyfrowany znak w tabelce. Standardowo szyfrowanie odbywa się według tabelki zamieszczonej obok.



	K	A	C	Z	O	R
2	L	B	Ć	Ż	Ó	S
3	Ł		D	Ż	P	Ś
4	M		E			T
5	N		Ę			U
6	Ń		F			W
7			G			X
8			H			Y
9			I			
10			J			

K2 C4 K1 C1 C10 A1
LEKCJA

Źródło: *http://zieloneszeregi.weebly.com/szyfry.html*

Szachownica polibiusza

Szyfr został opracowany przez greckiego historyka Polibiusza. Litery szyfrujemy zgodnie z poniższą szachownicą o wymiarach 5x5. Pierwsza z nich to numer kolumny, druga zaś to numer wiersza zawierającego wybraną literę.

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

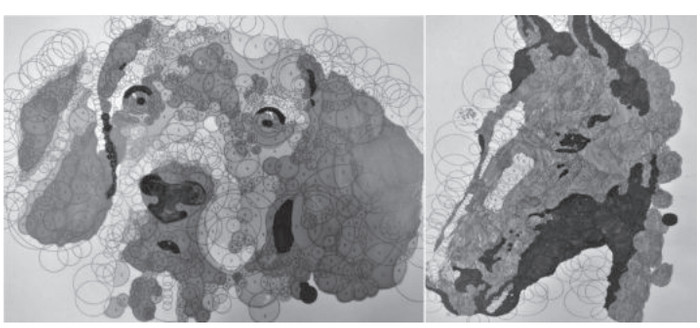
33 11 54 52 11 = NAUKA

Źródło: Karbowski M., Podstawy Kryptologii (2021), wyd. Helion , Gliwice 2021

W ramach innowacji również wprowadzono formy kodowania graficznego. Uczniowie klas 1-3 zapoznali się z grafikami koncepcyjnymi.

Kwerkle

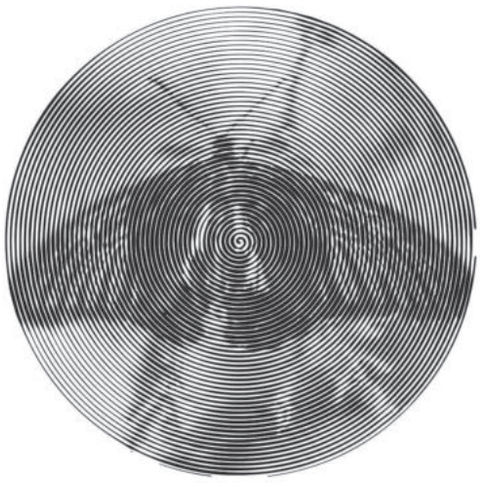
Kwerkle jest to kolorowanka graficzna autorstwa Thomasa Pavitte'a, która składa się z różnej średnicy kół. Rysunek trzeba odpowiednio pokolorwać za pomocą pięciu barw lub odcieni. Za gąszczem okręgów kryje się tajemniczy portret człowieka lub obraz zwierzęcia, który zamienia się w prawdziwe dzieło sztuki.



Źródło: Pavitte T., Kwerkle. Zwierzęta, wyd. Insignis, Kraków 2016

Spirografia

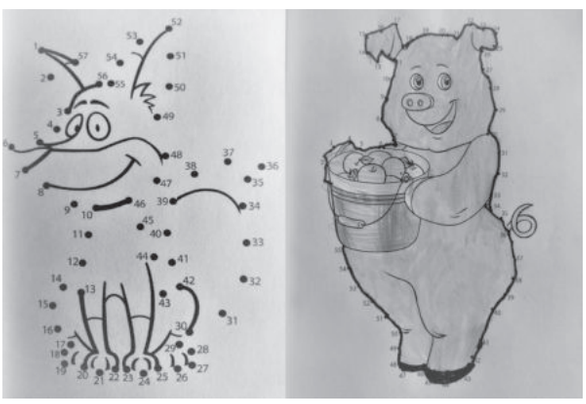
Spirografy to kolejne łamigówki graficzne autorstwa Thomasa Pavitte'a. Jest to kolorowanka w formie spirali, w której precyzyjnie wypełniamy kolorem linie. Spirala przeistacza się w szczegółowy obraz zwierzęcia lub portret człowieka.



Źródło: Pavitte T., Spiroglyphics. Animals, wyd. Octopus Publishing Group, 2018

Kropka do kropki

Najbardziej znana forma kodowania graficznego. Jest to łamigówka składająca się z wielu kropek. Po odpowiednim połączeniu punktów wyławia się obraz krajobrazu, zwierzęcia lub ludzi, który należy precyzyjnie pokolorować.



Źródło: Wiśniewska A., Łamigłówki dla ciekawskich, wyd. Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2022

Szyfrowanie to nie tylko świetna zabawa, ale przede wszystkim edukacja. Szyfrując i odkodowując różne informacje i obrazy, uczymy się logicznego myślenia, konsekwencji i wytrwałości. Warto systematycznie wykorzystywać elementy kryptologii w naszej codziennej pracy edukacyjnej i wychowawczej.

Bibliografia:

Karbowski M., Podstawy Kryptologii, wyd. Helion, Gliwice 2021, s. 20.
Wiśniewska A., Łamigłówki dla ciekawskich, wyd. Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2022, s. 23 i 35.
Pavitte T., Spiroglyphics. Animals, wyd. Octopus Publishing Group, 2018.
Pavitte T., Kwerkle. Zwierzęta, wyd. Insignis, Kraków 2016.

Natalia Brudnicka
Przedszkole S.T.E.P. w Bydgoszczy

O co właściwie chodzi w metodzie Montessori?

Chyba większość z nas słyszała o „Montessori". Najczęściej słyszane i chętnie powtarzane komentarze to: „super podejście do dziecka", „to te dziwne zabawki", „podejście jest dobre". Nie zawsze wypowiedzi na temat metody są aprobujące, bywa, że słyszymy: „to jest bezstresowe wychowanie", „dzieci wchodzą wam na głowę", „nauczyciel nic nie robi".

Jestem nauczycielem przedszkola, pracującym metodą Montessori 9 lat i właśnie z punktu widzenia nauczyciela–praktyka chciałabym wyjaśnić, co to właściwie jest to całe „Montessori" i jak praca tą metodą wygląda na co dzień.

Kilka słów o Marii Montessori

Maria Montessori była włoską lekarką. Żyła na przełomie XIX i XX wieku. Po tych słowach może pojawić się pytanie, co Maria Montessori może mieć wspólnego z nauczycielem XXI wieku? A proszę wierzyć, że ma wiele, jak choćby to, że nie podobał jej się autorytarny system szkolnictwa funkcjonujący w czasie, w którym żyła i w podobny sposób funkcjonujący do dzisiaj. Nie podobał jej się na tyle, że zaproponowała coś własnego.

Początkowo metoda Marii Montessori skierowana była ku potrzebom dzieci upośledzonych, dzieci z deficytami rozwojowymi, ponieważ Montessori jako lekarka przez jakiś czas pracowała w szpitalu psychiatrycznym na oddziale dziecięcym. Szybko jednak okazało się, że jej pomysły świetnie sprawdzają się w pracy z dziećmi zdrowymi w różnym wieku i na różnych poziomach edukacyjnych.

Obserwacja

Jeśli by się pokusić o słowo-klucz w pedagogice Marii Montessori, według mnie byłoby to słowo OBSERWACJA. Wnikliwa, baczna i ciągła. To właśnie na nieustannej obserwacji dziecka opiera się praca edukatora montessoriańskiego. Obserwacja jest obecna w każdym elemencie pedagogiki Marii Montessori, ponieważ cała jej metoda została stworzona dzięki prowadzonym przez nią obserwacjom – Maria Montessori była wybitną obserwatorką dzieci.

Dziecko rozwija się w swoim tempie

Uszanuj to. Maria Montessori uważała, że najważniejsze jest, aby obserwować dziecko i na tej podstawie podążać za nim w stronę tych zainteresowań czy umiejętności, które samo z siebie, naturalnie wykazuje. Każde dziecko rozwija się w swoim tempie, wobec czego nie można mierzyć wszystkich dzieci jedną miarą – jedno dziecko szybciej nauczy się jeździć na rowerze, inne wiązać buty, jeszcze inne czytać. Ważne, by dać dziecku swobodny wybór – to dziecko najlepiej wie, z jakim wyzwaniem jest się w stanie zmierzyć w danym momencie. Nie narzucaj – wtedy maluch będzie się uczył sam z siebie.

Wolność wyboru

W codziennej pracy zostawiam dzieciom dużo miejsca na wybór czasu, miejsca i rodzaju aktywności – to od dziecka zależy, jak dużo czasu poświęci na pracę z danym materiałem. To ja podążam za dzieckiem – nie dziecko za mną. Dziecko ma chęć pracować z materiałem codziennie przez tydzień? Świetnie – dla mnie jest to znak, że maluch prawdopodobnie znajduje się w fazie wrażliwej.

Wspieranie samodzielności

Wszyscy rodzice w rozmowach deklarują, że wspierają dzieci w samodzielności. Ale czy na pewno? Źle pojęta pomoc, podcina maluchowi skrzydła, dla przykładu: dziecko chce nalać sobie wody do szklanki, jest pełne chęci, motywacji, zapału i wiary w to, że sobie poradzi. Bardzo często słyszy: „Daj, naleję ci bo porozlewasz". I tu dziecko „gaśnie". W podejściu montessoriańskim dziecko słyszy: „Nie ma sprawy, nalewaj". Rozlało się? Świetnie – dla mnie jest to doskonała okazja, by wprowadzić dziecko w nawyk sprzątania po sobie (rozlałeś, trudno, nic takiego, przecież możesz to sam wytrzeć). Montessoriańska idea przewodnia, a jednocześnie chyba najbardziej znany cytat z Marii Montessori to: „Pomóż mi zrobić to samemu" (tymi słowami zwróciła się dziewczynka do Marii Montessori, gdy ta chciała udzielić jej pomocy, która była pomocą tylko w jej przekonaniu – nic dodać nic ująć).

Dbałość o porządek

Kiedy dziecko kończy pracę z danym materiałem, odkłada go na miejsce. Przygotowane otoczenie w klasie montessoriańskiej jest zorganizowane tak, by każda pomoc miała swoje stałe miejsce. Dbałość o porządek wprowadza spokój w otoczenie i niweluje chaos. Inny maluch mający ochotę pracować z pomocą zawsze dobrze wie, gdzie ją znaleźć i nie musi tracić czasu na kompletowanie pomocy, szukając jej poszczególnych elementów po całej sali (stąd w tacki do przenoszenia, na których znajdują się pomoce).

Grupy mieszane wiekowo

Maria Montessori uważała, że grupy jednorodne wiekowo to grupy nienaturalne, które w życiu codziennym nie funkcjonują (ciężko sobie wyobrazić np. wizytę na placu zabaw, na którym bawią się tylko i wyłącznie 3-latki). Uważała też grupy mieszane za doskonałe dla rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci. Rodzice często obawiają się, że „starszaki" biją maluchy, że maluchy są przytłoczone i stłamszone, a „starszaki" z kolei uwstecznia się. Nic bardziej mylnego! Maluchy uczą się poprzez obserwowanie i naśladowanie starszych dzieci (czym są zachwycone, bo czują się duże), dzieci starsze poznają takie wartości, jak: troska o młodszego, odpowiedzialność, bezinteresowna pomoc.

Przykładów można mnożyć i z całą pewnością użyć do napisania większej pracy. Nie mając tak wiele miejsca, skupiłam się na wybiórczym podejściu do tematu, na zainteresowaniu czytelnika, a być może obaleniu mitów i negatywnych skojarzeń co do metody. Reasumując: obserwuj, obserwuj i jeszcze raz obserwuj. Jak na tacy otrzymasz, czytelniku, wszystko – informację o dziecku, o tym, w jakim kierunku aktualnie podąża, czy znajduje się w fazie wrażliwej i na co, czym się interesuje i w jakim kierunku ty będziesz podążać za dzieckiem. Ponadto zdobędziesz informację, w jaki sposób przygotować się do zajęć, jak uatrakcyjnić pomoce (warto wspomnieć, że bardzo dużo pomocy wykonuję samodzielnie, oczywiście zgodnie z zasadami wypracowanymi przez Marię Montessori), co daje niesamowity materiał do samorozwoju i pracy.

Maria Montessori powiedziała kiedyś: „Moim marzeniem jest, aby dzieci pracowały tak, jakby mnie tu nie było". Myślę, że jest to marzenie każdego nauczyciela montessoriańskiego.

Grzegorz Domański
Szkoła Podstawowa im. Kazimierza III Wielkiego w Szpetalu Górnym

Wpływ sportu na sprawność fizyczną dzieci i młodzieży

Niniejsza publikacja dotyczy wpływu sportu na sprawność fizyczną dzieci i młodzieży trenującej w klubie piłkarskim. Celem pracy jest ukazanie dużego wpływu treningu na rozwój człowieka.

W obecnej sytuacji społecznej, istnieje wielka potrzeba pisania tego typu artykułów. W klubach sportowych trenują nasze dzieci. Tam często pobierają pierwsze poważniejsze lekcje życia. Naszym obowiązkiem jest baczne przyglądanie się, jak trening oddziaływuje na młodych sportowców. Jest to wpływ jak najbardziej pożądany i korzystny. Niestety, niewielu ludzi zdaje sobie sprawę, że uprawianie sportu nie tylko rozwija organizm ludzki, ale wpływa również na umysł. Okazuje się, że ludzie, którzy trenują, mają mniej problemów w życiu. Są pogodniejsi, odporniejsi na stres, zdrowsi. Często zrywają z nałogami, by w całości poświęcić się treningowi i doskonaleniu swoich umiejętności. Zmienia się spojrzenie na świat. Gdy człowiek, który trenuje, spogląda rano w lustro, widzi silną, wysportowaną osobę o pięknym ciele. Taka osoba idzie przebojem przez życie. Wie, że niewiele rzeczy może ją załamać. Na treningu zawodnicy doświadczają trudności i przeszkód. Muszą zmagać się z własną słabością i pokonać ją, by trening nabrał sensu. Pokonują w końcu swoją słabość i przekraczają swoje bariery. W tym momencie dowiadują się, że są silni. Że trening przyniósł rezultaty. Ich ciało jest piękniejsze i zdrowsze, a oni silniejsi, szybsi, wytrzy-

malsi, skoczniejsi i bardziej gibcy. Świadomość tego daje im moc i siłę przebicia. Wydają się promieniować entuzjazmem na otocznie, zarażać ludzi optymizmem i pogadą ducha. Ludzie pytają: skąd się to bierze? Odpowiedzią jest sam zawodnik. Sprawny, zdrowy, wytrenowany, pogodny, nastawiony na cel. To wszystko zawdzięcza treningowi. Dzieli się tą wiedzą z innymi. Zachęca, inspiruje, poleca różne metody treningu. Wie, że ktoś wyciągnął do niego pomocną dłoń i pokierował nim. Ma dług do spłacenia i spłaca go. Dzięki treningowi dowiedział się, że każdy może się doskonalić, poprawiać swoje ciało i swój umysł. Posiadł tę głęboką wiedzę i próbuje ją przekazać innym. Trening zmienia zawodnika. Kładzie mu na barki odpowiedzialność. Odpowiedzialność za innych. Trenując i rozgrywając mecze, nauczył się działać w grupie. Wie, że tylko współdziałając i pomagając innym, może osiągnąć wyznaczone cele - czy to w drużynie rozgrywając mecz, czy w życiu próbując czegoś dobrego. Trening sportowy sprawił, że nie marnuje czasu. Każdą chwilę poświęca doskonaleniu. Bo wie, że gdy on się zmienia, to zmienia się również świat wokół niego. Świat staje się lepszy, bardziej kolorowy. Trening sprawia, że zawodnik nie potrafi siedzieć bezczynnie i rozkładać rąk. Potrzebuje pracy i celów. Wyznaczanie i osiąganie celów staje się dla niego bardzo proste.

W niniejszej publikacji chciałem pokazać, że uprawianie sportu może być bardzo dobrym sposobem na życie. A jeżeli nie sposobem, to dobrym dodatkiem. Skupiono się nie tylko na fizycznym aspekcie, który jest dominujący, ale również na aspekcie osobowościowym. Objęto trening całościowo i pokazano wiele wpływów i oddziaływań. Sens pisania takiej pracy jest oczywisty, zważywszy na to, że naukowcy wciąż poszukują recepty na zdrowie, sprawność, piękno i długowieczność. To właśnie nauka sprawia, że człowiek oddala się od oczywistej prawdy. Nie ma cudownego środka, który by sprawił, że człowiek stanie się lepszy od innych. Prawda zawsze była taka sama. Tylko przez trening i pracę nad sobą człowiek może wznieść się wyżej, ponad swoje ograniczenia i słabości.

Sport istnieje od zawsze w życiu człowieka. Od zawsze odgrywa istotną rolę. Już w starożytności ceniono jego funkcje wychowawcze. Ceniono również jego wpływ na organizm, na rozwój sprawności i zdrowie. Dlatego ćwiczenia fizyczne były obowiązkowym przedmiotem w ówczesnej szkole. W tamtych czasach podziwiano sportowców. Tylko nieliczni mogli nimi zostać. Za ciężką pracę i wysiłek obdarowywano ich wysokimi honorami. Podziwiano ich sprawność i ciężką pracę jaką wykonywali. Byli lepsi od zwykłych śmiertelników i porównywano ich z bogami.

W niniejszej publikacji cofamy się do tego okresu, by pokazać oddziaływanie treningu sportowego na społeczność. I nie jest to tylko sentymentalna podróż, jest to przypomnienie oczywistych faktów, które zostały zasłonięte przez mijające lata i rozwijającą się naukę oraz technikę. Obecnie obserwuje się tendencje powrotu do korzeni. Ludzie przestają ufać nauce, medycynie i nowym rozwiązaniom technicznym. Szukają nowych dróg. Chcą się rozwijać. Nie chcą już dalej zmagać się z życiem. Pragną się nim cieszyć. Z pomocą przychodzą kluby sportowe. Trenowanie uwalnia od stresu, złego samopoczucia, nadwagi, chorób. Poprawia wydolność organizmu, kondycję psychiczną i kształtuje osobowość. Tę wiedzę posiedli już starożytni. Współczesny świat zasłonił ją przed nami. Jednak powoli zostaje ona udostępniana przez wybitne jednostki: trenerów, sportowców, pedagogów i psychologów. Niniejsza publikacja ma przyczynić się do poszerzenia tej wiedzy.

UczMy online

Serdecznie zapraszamy do lektury internetowej wersji czasopisma *UczMy*. Znajduje się ona na stronach KPCEN w Bydgoszczy, Toruniu i Włocławku. Czytając online nasz bydgosko-toruńsko-włocławski dwumiesięcznik, można miło spędzić czas, a nade wszystko skorzystać z doświadczeń nauczycieli szkół i przedszkoli, którzy w ciekawej formie dzielą się na łamach czasopisma dobrymi praktykami. Ciekawe artykuły, sprawozdania z nietuzinkowych wydarzeń, informacje o działaniach Urzędu Marszałkowskiego Województwa Kujawsko-Pomorskiego oraz KPCEN-ów na rzecz regionalnej edukacji to tylko niektóre z intelektualnych atrakcji, które napotkają czytelnicy *UczMy*. Nasze pismo jest także otwarte na nowych autorów. To nauczyciele mają najwięcej do powiedzenia o współczesnej szkole. Zapraszamy do współpracy.

Redakcja

Aleksandra Brodzińska
Szkoła Podstawowa w Wydrznie
Karolina Szostak-Lubomska
KPCEN w Toruniu / Szkoła Podstawowa nr 35 w Toruniu

Gramy z Marią Konopnicką

Sejm ustanowił Marię Konopnicką jedną z patronek roku 2022. Dla uczczenia tej wybitnej polskiej poetki i pisarki uczniowie klas IV-VIII Szkoły Podstawowej w Wydrznie wzięli udział w imprezach zorganizowanych przez polonistę i nauczyciela bibliotekarza.

Punktem kulminacyjnym obchodów była GRA TERENOWA zatytułowana „Na tropie Koszałka-Opałka". Przewodnikiem w tej grze był oczywiście Koszałek-Opałek, jeden z bohaterów bajki „O krasnoludkach i sierotce Marysi". Przygotował on dla uczniów różne zadania, szyfry, krzyżówki na podstawie twórczości Marii Konopnickiej. Klasy zostały podzielone na dwie grupy, a każda z nich otrzymała list od Koszałka-Opałka z prośbą o pomoc w dotarciu do Kryształowej Groty i wskazówką, jak odnaleźć koperty z QR kodem, pierwszym zadaniem i wskazówką, gdzie się udać, aby odnaleźć kolejną kopertę.

Zadania

Każdą grę terenową warto obudować fabułą. Uczniowie zostali wprowadzeni w historię za pomocą listu zaadresowanego do nich samych przez nadwornego kronikarza Koszałka-Opałka.

Kolejnym krokiem było odszyfrowanie poszczególnych wskazówek i udanie się we wskazane miejsca, by tam wykonywać następne zadania. Gra została przygotowana specjalnie dla Wydrzna, w związku z tym bazowała na tamtejszej topografii. Warto pamiętać, że wskazówki zawsze można dopasować do swojej okolicy.

Zatem grupy zaczynały od biblioteki szkolnej (tam otrzymywały QR kod do uzupełniania) i kolejno udawały się do sklepiku, remizy, opuszczonego sklepu, czterech dębów w pobliskim parku. W poszczególnych miejscach czekały na nich zadania. Były skonstruowane tak, by każdy mógł jak najwięcej dowiedzieć się o samej Marii Konopnickiej i poznać bliżej jej twórczość. W grze zostały wykorzystane następujące utwory: fragment opowieści „O krasnoludkach i sierotce Marysi", „Rota" oraz „O, czemuż dęby nasze starodawne…", a także informacje biograficzne o autorce.

Zadania bazowały na szyfrach, kodach, spostrzegawczości i przede wszystkim na umiejętności logicznego myślenia. Ukoronowaniem gry było zadanie polegające na zbudowaniu ekologicznego minidomku dla Koszałka-Opałka.

Nie wszystkim grupom udało się ukończyć grę, ale wszyscy uczniowie podchodzili do zadań z determinacją i poświęceniem. Szybko naprawiali niepowodzenia i świetnie się bawili!

Niewątpliwie warto wykorzystać ten nowatorski sposób przybliżenia młodzieży szkolnej twórczości i sylwetki Marii Konopnickiej. Dlatego też załączamy Państwu schemat scenariusza gry terenowej, by każdy mógł „pograć w Konopnicką" ze swoimi uczniami w swojej przestrzeni.

Schemat scenariusza

„Na tropie Koszałka-Opałka" – gra na podstawie twórczości Marii Konopnickiej

1. Start – biblioteka w szkole. Gracze otrzymują list przewodni od Koszałka-Opałka oraz małą kopertę ze wskazówkami do odnalezienia QR kodu.

Kochani Ludzie!

Znowu tułam się po Waszym świecie i próbuję odnaleźć pierwsze oznaki wiosny. Gdybyście nie wiedzieli, jestem nadwornym kronikarzem i historykiem Króla Jegomości Błystka. W wielkiej księdze zapisuję wszystko, co wydarzyło się od najdawniejszych czasów w państwie Krasnoludków. Bo mam nadzieję, że wiecie, iż istniejemy.

Pewna znana pisarka poznała naszą historię i ją opisała rodzajowi ludzkiemu. Myślę, że właśnie ona podpowie Wam, jak pomóc mi dotrzeć z powrotem do Kryształowej Groty, do moich współziomków. Albo chociaż jak sprawić, że w spokojnych warunkach doczekam jesieni. Nie jestem w stanie sam sobie z tym poradzić.

Liczę na Waszą pomoc!

Będę Wam stale towarzyszył i przy okazji opowiem trochę o naszej Wielkiej…

Uważnie odczytujcie wszystkie wskazówki i zadania. Zadania wykonujcie od razu, a wskazówki będą prowadziły Was do kolejnych miejsc.

Nadworny Kronikarz

Koszałek-Opałek

Koperta z 3 fragmentami kalki technicznej (najprostsze kwadraty) – narysować schematycznie miej-

sce schowania koperty A4 z QR kodem (pierwszym zadaniem i wskazówką).

Zadanie 1.

Wykonajcie prawidłowo zadanie.

W związku z przypadającą w maju 180. rocznicą urodzin Marii Konopnickiej – poetki i nowelistki epoki pozytywizmu oraz działaczki społecznej – Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustanowił rok 2022 Rokiem Marii Konopnickiej.

Maria Konopnicka urodziła się 23 maja w Suwałkach.

W którym roku urodziła się Maria Konopnicka? Zsumuj cyfry do momentu, aż zostanie tylko jedna. Odpowiedź zamaluj na QR kodzie.

(1842 = 1+8+4+2=15=1+5=6

Pierwsza wskazówka: (idźcie do sklepiku)

Tak rozpoczyna się słynna opowieść „O krasnoludkach i sierotce Marysi". Przeczytajcie uważnie tekst. Rozszyfrujcie, a dowiecie się, gdzie macie się udać.

Szyfr książkowy – zasada szyfrowania:

12 - 1 - 8 - 3 pierwsza liczba oznacza numer strony, jeżeli jest więcej stron w tekście.

12 - **1** - 8 - 3 druga liczba oznacza numer linijki na stronie.

12 - 1 - **8** - 3 trzecia liczba oznacza wyraz w danej linijce.

12 - 1 - 8 - **3** czwarta liczba oznacza nr litery w wyrazie

1-19-1-1
1-39-5-6
1-18-2-3
1-1-1-1
1-5-3-6
1-9-5-7
1-25-1-2
1-28-4-5
1-11-2-1
1-22-1-1
1-18-1-2
1-24-3-5
1-35-5-1
1-8-4-5
1-11-3-10
1-40-1-8

(idźcie do sklepiku)

Czy to bajka, czy nie bajka
Mówcie sobie, co tam chcecie
A ja przecież wam powiadam
Krasnoludki są na świecie!
Naród wielce osobliwy
Drobny niby ziarnko maku
Jeśli któreś z was nie wierzy
Niech zapyta starej niani
W górach, jamach, pod kamykiem
Na zapiecku czy w komorze
Siedzą sobie krasnoludki
W byle jakiej mysiej norze
Pod kominkiem czy pod progiem
Wszędzie ich napotkać można
Czasem który za kucharkę
Poobraca pieczeń z rożna
Czasem skwarków porwie z rynki
Albo liźnie cukru nieco
I pozbiera okruszynki
Co ze stołu w obiad zlecą
Czasem w stajni z bicza trzaśnie
Koniom spląta długie grzywy
Czasem dzieciom prawi baśnie
Istne cuda! Istne dziwy!
Gdzie chce - wejdzie, co chce - zrobi
Jak cień chyżo, jak cień cicho
Nie odżegnać się od niego
Takie sprytne małe licho!
Zresztą myślcie, jako chcecie
Czy kto chwali, czy kto gani
Krasnoludki są na świecie
Zapytajcie tylko niani!
Czy to bajka, czy nie bajka
Mówcie sobie, co tam chcecie
A ja przecież wam powiadam
Krasnoludki są na świecie!
A ja przecież wam powiadam
Krasnoludki są na świecie!
A ja przecież wam powiadam
Krasnoludki są na świecie!

Zadanie 2. (sklepik)

Dotarliście na wyznaczone miejsce. Przeczytajcie dokładnie informację i przejdźcie do wykonania zadania.

Konopnicka, matka ośmiorga dzieci, tworzyła także utwory dla najmłodszych. Obok utworu „Na jagody" to właśnie „O krasnoludkach i sierotce Marysi" jest jej najbardziej znaną książką napisaną z myślą o małych czytelnikach. Pomysł na utwór o małych skrzatach zrodził się podobno, gdy autorka odwiedziła swego wydawcę i właściciela księgarni w Warszawie Michała Arcta. Księgarz z zagranicznej podróży przywiózł ilustracje przedstawiające małe ludziki. Spytał poetkę, czy nie zechciałaby napisać do nich jakiejś historyjki i tak powstała baśń o krasnoludkach, która ukazała się po raz pierwszy w 1895 roku i jest wznawiana do dziś.

Przed Wami uszkodzona ilustracja do tej słynnej książki. Złóżcie wszystkie elementy.

Pamiętajcie, nie wystarczy tylko ułożyć, trzeba jeszcze odczytać. Pomoże Wam szyfr SEMAFOR.

Odpowiednią cyfrę zamalujcie na QR kodzie.

(Wydrukowana albo skserowana ilustracja lub okładka z książki. Na odwrocie szyfrem SEMAFOR zapisać cyfrę 7. Następnie pociąć ilustrację na puzzle i włożyć do koperty. Załączyć schemat szyfru SEMAFOR do koperty).

Wskazówka:

Gdyby odwiedziła Was Maria Konopnicka, dzia-

łaczka społeczna – gdzie w Waszej miejscowości odbyłoby się z nią spotkanie (tak by mogło przyjść jak najwięcej osób)?
(remiza)

Zadanie 3. Remiza

Poetka była osobą zaangażowaną w sprawy narodowe i społeczne. Współorganizowała międzynarodowy protest przeciw pruskim represjom i prześladowaniu dzieci polskich we Wrześni (zaczęło się od tego, że polscy uczniowie nie zgodzili się na odpowiadanie w języku niemieckim na lekcji religii). Propagowała walkę kobiet o należne im prawa oraz organizowała pomoc dla politycznych i kryminalnych więźniów. Jej słynny utwór „Rota" należy do kanonu polskich pieśni patriotycznych – muzykę napisał Feliks Nowowiejski.

Nie rzucim ziemi skąd nasz ród!
Nie damy pogrześć mowy.
Polski my naród, polski lud,
Królewski szczep Piastowy.
Nie damy, by nas zgnębił wróg!
Tak nam dopomóż Bóg!
Tak nam dopomóż Bóg!

Do krwi ostatniej kropli z żył
Bronić będziemy ducha,
Aż się rozpadnie w proch i w pył
Krzyżacka zawierucha.
Twierdzą nam będzie każdy próg!
Tak nam dopomóż Bóg!
Tak nam dopomóż Bóg!

Nie będzie Niemiec pluł nam w twarz
Ni dzieci nam germanił,
Orężny stanie hufiec nasz,
Duch będzie nam hetmanił.
Pójdziemy, gdy zabrzmi złoty róg!
Tak nam dopomóż Bóg!
Tak nam dopomóż Bóg!
Nie damy miana Polski zgnieść
Nie pójdziem żywo w trumnę
Na Polski imię, na jej cześć
Podnosi czoła dumne.
Odzyska ziemi dziadów wnuk!
Tak nam dopomóż Bóg!
Tak nam dopomóż Bóg!

Utwór jest formą deklaracji, przysięgi wierności Polsce. Ile razy tekście „Roty" pojawia się słowo „Polska" w różnych formach?

Odpowiedź zamalujcie na QR kodzie. (4)

Wskazówka:

Maria Konopnicka zwracała uwagę na los najbardziej pokrzywdzonych: dzieci, ludzi ubogich, opuszczonych. W Waszej miejscowości też jest takie opuszczone miejsce. Tam czeka na Was kolejne zadanie.
(opuszczony sklep)

Zadanie 4.

Maria Konopnicka świadoma sytuacji międzynarodowej, warunków Polaków żyjących pod zaborami, postanowiła poświęcić się **pracy dziennikarskiej** i choć trochę przyczynić się do poprawy losu rodaków. Pracując w gazetach, miała okazję poznać sytuację najbiedniejszych czy wykluczonych (chociażby przez listy do redakcji). Przyjrzawszy się dokładnie losowi polskiego chłopa, ciągłemu strachowi prześladowanych patriotów czy nieustannemu hamowaniu wszelkich prób pozyskania choć odrobiny autonomii, w 1882 roku zdecydowała się na pisanie **nowel i opowiadań**.

Rozwiążcie krzyżówkę, by poznać parę tytułów jej dzieł.

Sprawdźcie, ile razy pojawia się w rozwiązaniach litera G. Właściwą cyfrę zamalujcie na QR kodzie. (2)

Wskazówka:

Do kolejnego miejsca skieruje Was utwór Marii Konopnickiej. Słyszałem, że tam znajdują się aż cztery te zabytkowe… , o których mowa poniżej.

O, czemuż dęby nasze starodawne
Nie od pioruna poległy w swej sile...
Czemu korony nie spadły im sławne
Na jakiejś wielkiej mogile!

Po liściu oto, po jednej gałęzi
Odarł je wicher z wiosennej ich krasy,
A pierś ich cisza obumarła więzi
I milczą pola nasze, milczą lasy...

(park i podobno 4 zabytkowe dęby – na jednym z nich, obok niego można ukryć kopertę z zadaniem)

Zadanie 5.

Maria Konopnicka jest przykładem pisarki wszechstronnej. Stworzyła liryki, poematy, dramaty, nowele, obrazki, uprawiała publicystykę i krytykę literacką. Wszystkie jej utwory są wyrazem protestu przeciwko niesprawiedliwości społecznej oraz okrucieństwu.

Maria Konopnicka zmarła na zapalenie płuc 8 października 1910 roku we Lwowie. Została pochowana 11 października 1910 roku na cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie, w Panteonie Wielkich Lwowian. Pogrzeb, zorganizowany przez Marię Dulębiankę, stał się wielką manifestacją patriotyczną, w której udział wzięło blisko 50 tysięcy osób.

Dlaczego Wam o tym opowiadam? Dlatego, że to właśnie ta pisarka tchnęła we mnie życie i sprawiła, że ludzie na nowo uwierzyli w krasnoludki.

Teraz przed Wami ostatnie zadanie – polecenie: odczytajcie na QR kodzie. Pamiętajcie, że jak wykonacie zadanie, będę już szczęśliwy i spokojny.
(Ekologiczny domek)

Sugestia, by uczniowie pod którymś z dębów zbudowali z dostępnych gałęzi, liści i tego, co znajdą minidomek dla Koszałka-Opałka.

Anna Ucińska
Samorządowe Przedszkole nr 2 w Szubinie

Daltońskie przedszkole w Szubinie

Na polskiej mapie daltońskich, certyfikowanych placówek można znaleźć Samorządowe Przedszkole nr 2 w Szubinie. Plan daltoński został tu wdrożony 1.09.2017 roku. Pierwsze modułowe szkolenie miało miejsce 2.12.2016 roku, a przeprowadziła je pani Katarzyna Dryjas - prezes Polskiego Stowarzyszenia Dalton, dzięki której nasza kadra pedagogiczna zapoznała się z ideą Helen Parkhurst. Na drodze uchwały podczas posiedzenia Rady Pedagogicznej 16.02.2017 roku podjęto decyzję rozpoczęcia starań o uzyskanie certyfikatu placówki daltońskiej, co konsekutywnie miało miejsce 12.06.2019 roku. Od tego czasu prowadzimy działalność statutową przedszkola w oparciu o filary pedagogiki planu daltońskiego, rozwijając w dzieciach umiejętność współpracy, samodzielności odpowiedzialności oraz refleksji.

W poczuciu szerzenia wizji edukacji Helen Parkhurst, zorganizowaliśmy wiele szkoleń dla pracowników oraz wzieliśmy udział w szeregu aktywności, które utwierdziły nas w przekonaniu, że ta alternatywna edukacja to utylitarna odpowiedź na potrzeby naszych podopiecznych. Wymaga na początku konsekwencji i zaangażowania nauczyciela, jednak przynosi znakomite efekty.

Uczymy dzieci od 3. roku życia samodzielności, odpowiedzialności, współpracy i egzekwujemy te cechy w dalszych etapach edukacji przedszkolnej. Brzmi górnolotnie, ale jest bardzo proste. Na początku tej drogi nie mieliśmy świadomości, że tak bardzo Plan Daltoński ułatwi naszą pracę. Już wiemy, że inicjatywa i motywacja wypływają od dzieci. To one uczą się tworzyć przedszkolną codzienność, zarządzać swoim czasem, planować i krytycznie odnosić się do realizacji tych planów. Pełnią obowiązki dyżurnego posiłków, łazienki, „prawej ręki", poszczególnych kącików czy eksperta (na przykład w zawiązywaniu sznurowadeł), dzięki czemu mają poczucie sprawstwa. Chętnie podejmują interakcje z innymi, oferując pomoc. Wizualizują swoje poczynania w przedszkolu, dbają o to, aby dzienny czy tygodniowy plan był zawsze realizowany. Przygotowują posiłki, nakrywają do stołu i sprzątają. Wybierają materiały i przybory, które są niezbędne do wykonania pracy plastycznej, technicznej, odczytują samodzielnie instrukcję. Rozwój dzieci przebiega w naturalnym tempie, zgodnie z biologicznym zegarem oraz budzącą się motywacją i potrzebą zaistnienia określonej zmiany, zdobycia umiejętności czy wiedzy. Dzieci kontrolują czas na zegarze daltońskim, potrafią pracować określony czas, z przekierowaną uwagą. Starają się panować nad poziomem hałasu w sali, korzystając z hałasomierza. Współdziałając w parze z różnymi dziećmi, odnajdują wiele inspiracji. Korzystają z doświadczeń i przeżyć kolegów podczas spędzania czasu na rozmowach, wspólnym wykonywaniu zadań. Tym samym niwelują postawy wykluczania kogokolwiek, potrafią współdziałać z każdym. Znają konsekwencje własnych czynów. Potrafią bawić się, manipulować przedmiotami i wykonywać zadania w kącikach poza salą przedszkolną. Korzystają z przestrzeni holu, sali przejściowej i ogrodu przedszkolnego. Przedszkolaki uczą się dokonywać refleksji stopnia trudności, a także satysfakcji wykonanego zadania.

Styl działania i sposób, w jakim funkcjonują w przedszkolu, przenoszą na grunt domowy. W swojej macierzystej przestrzeni chcą kontynuować swoją samodzielną, otwartą postawę, co spotyka się z wdzięcznością ich rodziców. W znacznej większości rodzice kontynuują nadrzędną zasadę „Nie rób za mnie nic, co potrafię zrobić sam". Mają oni pełną wiedzę na temat uwarunkowań, form i sposobów realizowanych aktywności, którą zdobywają na warsztatach, spotkaniach podczas zebrań.

Pedagogika Planu Daltońskiego, mimo dziesiątek lat, jest efektywna, jej założenia są wciąż aktualne. Staje się odpowiedzią na częste pytanie, jak wychowywać dziecko. Właśnie dlatego z pełną odpowiedzialnością polecamy ją każdemu podmiotowi prowadzącemu działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Polecamy ją rodzicom, dziadkom. Jest rozwiązaniem, jak wskazać drogę do szeroko rozumianego sukcesu, który jest na wyciągnięcie ręki.

Kilka lat temu nasz zespół nauczycielski wszedł do krainy, której już dziś nie chcemy opuszczać. To jest po prostu nasz świat. Nasza mała fabryka produkowania motywacji, odpowiedzialności, współdziałania i krytycznego odnoszenia się do efektów własnej pracy, w atmosferze życzliwości, zaufania i zrozumienia. Pozostaje pytanie, co nasi absolwenci i ich rodzice zrobią z tym dalej. Z całą pewnością poradzą sobie w każdej sytuacji.

Małgorzata Maciejewska
Przedszkole Niepubliczne „Kujawiaczek" we Włocławku

Moje przedszkolaki piszą bajki

W ubiegłym roku szkolnym razem z naszymi przedszkolakami brałyśmy udział w Międzynarodowym Projekcie Edukacyjnym „Z kulturą mi do twarzy". Realizacja jednego z punktów „Dawno, dawno temu za górami, za lasami…" zachęciła nas do przeprowadzenia twórczej zabawy, polegającej na wymyślaniu przez dzieci bajki. Nasze cztero - i pięciolatki entuzjastycznie zareagowały na propozycję, ochoczo wymyślając fabułę oraz kolejno następujące po sobie zdarzenia, zapisywane przez nauczyciela. Kolejnym krokiem po wymyśleniu bajki było ilustrowanie przez dzieci wybranych przez siebie, ulubionych fragmentów. Tak powstała bajka „Zaginiony Puszek", która została zaprezentowana na stronie Facebooka przedszkola oraz na forum projektu, gdzie zebrała wiele pochlebnych opinii.

Pragnę zachęcić Państwa do podejmowania tego typu aktywności wspólnie z wychowankami. Tworzenie bajek pozwala zaspokoić dziecięcą potrzebę kreatywności, praca w grupie uczy komunikacji i socjalizuje, a, co istotne uczy, ubierania myśli w słowa i budowania prawidłowej logicznie oraz gramatycznie wypowiedzi.

Pozwalam sobie zaprezentować wymyśloną i zilustrowaną przez dzieci bajeczkę.

Zaginiony puszek

Dawno, dawno temu, za górami, za lasami mieszkał pan Paweł z żoną Anią i córeczką Aurelią. Niedaleko domu, w środku lasu, mieszkał inny pan – kolega pana Pawła – Stefan. Pan Paweł był policjantem. Pracował w miasteczku, które było blisko ich domu. Miasteczko nazywało się Biały Las.

Pewnego razu pan Paweł pojechał do pracy i spotkał kotka. Kotek miał kłopoty, bo wszedł wysoko na drzewo i bał się zejść.

Pan Paweł był dzielnym policjantem. Uratował kotka i zabrał go do domu. Razem z rodziną nakarmili go i dali mu na imię Puszek. Aurelka była bardzo szczęśliwa, że ma kotka. Cały wieczór bawiła się z nim włóczką. Wieczorem dziewczynka przygotowała Puszkowi posłanie i pogłaskała go na dobranoc. Sama zjadła kolację i poszła spać.

Rano, jak tylko Aurelka się obudziła, pobiegła do posłania Puszka. Okazało się, że kotka nie ma! Dziewczynka była bardzo smutna, od razu pobiegła do rodziców. Rodzice przytulili dziewczynkę i powiedzieli:
- Nie płacz Aurelko, chodź, poszukamy kotka.

Najpierw szukali go w domu, we wszystkich pokojach, ale Puszka tam nie było. Dziewczynka była coraz bardziej smutna. Zapytała tatusia, co teraz mogą zrobić? Tatuś pomyślał i powiedział, że mogą poszukać Puszka na dworze. Aurelia z rodzicami wyszła szukać kotka. Poszli w stronę pobliskiego lasu. Dotarli do domu ich przyjaciela Stefana, który mieszkał w środku lasu. Tatuś powiedział:
- Aurelko, zapukajmy. Może pan Stefan widział naszego Puszka?
I zapukali. Jednak nikt im nie otworzył. Zapukali drugi raz – w domu nadal była cisza. Aurelia była coraz bardziej smutna, zaczęła płakać. Tatuś mocno przytulił córeczkę i powiedział:
- Chodź, sprawdzimy jeszcze w ogrodzie, może tam nam się schował…

Dziewczynka z daleka zobaczyła pana Stefana, który w ogródku podlewał kwiatki, a obok kwiatków siedział…mały kotek! To Puszek! Tata zapytał pana Stefana, skąd kotek wziął się w jego ogródku? Okazało się, że Puszek wyszedł z domu, zgubił się w lesie i dotarł do domku pana Stefana, który go przygarnął.

Aureli była bardzo szczęśliwa. Wróciła do domu z rodzicami i Puszkiem.

Dariusz Łuszczyk
Szkoła Podstawowa im. Leona Poeplau w Kończewicach

Uczeń konstruuje i odkrywa niektóre „wzory geograficzne"

Jednym z celów drugiego i trzeciego etapu edukacji jest wprowadzenie uczniów (przez ich samodzielność myślenia i działania) w świat wiedzy naukowej.

Zasadniczym celem dydaktyczno-wychowawczym przyrody i geografii jest:
• budzenie zainteresowań przestrzenią przyrodniczo- - geograficzną
• kształtowanie gotowości uczestniczenia w rozwiązywaniu problemów
• uświadomienie wartości płynących z wiedzy geograficznej dla współżycia człowieka z przyrodą
Istotnym zadaniem szkoły i nauczyciela jest stwarzanie uczniowi sprzyjających warunków do:
• korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy przyrodniczo-geograficznej
• uczenia się być dociekliwym, refleksyjnym, krytycznym, chętnym do działania
• kształtowania postawy szacunku dla przyrody.

Treści przedmiotów przyroda i geografia przewidują (między innymi) tematykę: *Ziemia w Układzie Słonecznym; ruch obrotowy i obiegowy; następstwa tych ruchów Ziemi (II etap edukacyjny). Ziemia jako planeta, następstwa ruchów Ziemi, Układ Słoneczny, budowa Wszechświata (III etap edukacyjny).*

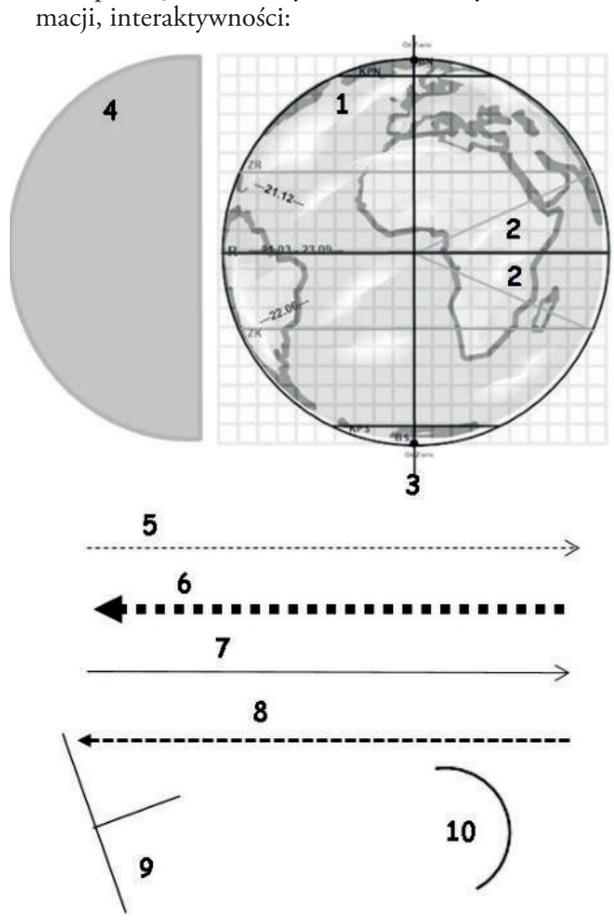
Programy tych przedmiotów proponują uczniowi: wiedzę w zakresie identyfikowania zjawisk i procesów w przestrzeni geograficznej, ich zróżnicowania i zależności oraz uwarunkowań i konsekwencji, umiejętności prowadzenia obserwacji, pomiarów, analiz, wykonywania obliczeń matematycznych, stawiania hipotez, proponowania rozwiązań problemów dotyczących środowiska geograficznego, postawy rozpoznawania swoich predyspozycji, talentów oraz rozwijanie pasji i zainteresowań geograficznych a także łączenia racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody.

Przedstawiam środek dydaktyczny w postaci rysunku, z pomocą którego uczeń (wykonując ćwiczenia interaktywne i animując sytuacje) staje się konstruktorem kątów, twórcą wyrażeń algebraicznych, odkrywcą wzorów i oblicza wysokość górowania Słońca nad horyzontem dowolnych punktów na Ziemi w południe pierwszych dni czterech pór roku (**a**).

Świadomie w tym miejscu nie precyzuję celów edukacyjnych formułowanych w postaci, co uczeń powinien poznać, rozumieć, umieć. Uważam, że (po zapoznaniu się z zaprezentowanymi niżej ćwiczeniami) każdy nauczyciel łatwo wytypuje szczegółowe cele dostosowane do własnych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych.

Zaprezentowana pomoc – rysunek opracowany jest w Wordzie i do konstrukcji, animacji, interaktywności wykorzystałem różne narzędzia tego programu, np. zaznaczanie, kopiowanie, wklejanie, wstawiane, przenoszenie, formatowanie, obracanie i inne. Zastosowanie tablicy interaktywnej, jej oprogramowania i narzędzi stwarza dodatkowe możliwości metodyczne.

Opis części składowych i oznaczeń rysunku, animacji, interaktywności:



✓ uproszczony obraz Ziemi – półkula E (**1**) z rysunkiem:
• równika-najdłuższy równoleżnik (**R**)

• zwrotników – równoleżniki ziemskie (Raka-**ZR** oraz Koziorożca-**ZK**), nad którymi Słońce w swoim rocznym pozornym ruchu po niebie zawraca (szerokość geograficzna zwrotników jest znana i wynosi $23^0$27'N Raka i $23^0$27'S Koziorożca (**2**)
• kół podbiegunowych (**KPN** i **KPS**)
• biegunów (**BN** i **BS**)
• dat (21.03, 22.06-23.09, 21.12) – pierwsze dni czterech pór roku
• osi Ziemi (**3**) – hipotetyczna prosta, wokół której nasza planeta wiruje w ciągu doby, niezmiennie odchylona od kierunku prostopadłego o stały kąt $23^0$27', zawsze pochylona w tym samym kierunku (i związku z tym, gdy Ziemia corocznie obiega dookoła Słońce „oś jest nachylona raz do, a potem od Słońca"

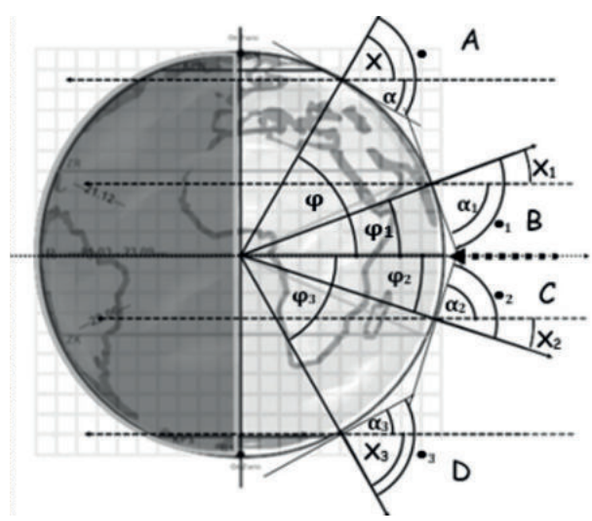
- ✓ nieoświetlonej przez Słońce część Ziemi – zawsze połowa = noc (**4**)
- ✓ fragmentu orbity Ziemi – tor eliptyczny zbliżony kształtem do koła, po którym Ziemia obiega Słońce w kierunku przeciwnym do ruchu wskazówek zegara (**5**)
- ✓ promienia słonecznego zenitalnego – dociera z najwyższego (w ciągu doby) położenia Słońca na niebie, pada w punkcie Ziemi pod kątem 90^0 (**6**)
- ✓ φ (wym. fi) - szerokość geograficzna wybranego punktu na Ziemi to kąt między półprostą poprowadzoną ze środka kuli ziemskiej i przechodzącą przez dany punkt na jej powierzchni a płaszczyzną równika (**7**)
- ✓ promienia słonecznego (**8**) - dociera od Słońca na niebie do wybranego punktu na Ziemi w południe
- ✓ stycznej – prosta do krzywej w punkcie wybranej szerokości geograficznej (**9**)
- ✓ łuku - wskazujący zasadne kąty (**10**)
- ✓ **a** (wym. alfa) - kąt padania promieni słonecznych to maksymalna wysokość górowania Słońca nad horyzontem obserwatora wybranej szerokości geograficznej, w czterech dniach rozpoczynających pory roku (kąt mierzony między promieniem słonecznym a styczną do punktu szerokości geograficznej zawsze „do równika")
- ✓ **X** - oznakowanie kąta pomocniczego (najczęściej odpowiadający)
- ✓ • - oznakowanie kąta prostego
- ✓ **1** – wartość **φ** Zwrotników = $23^0$27'

Ćwiczenia w konstruowaniu kątów oraz odkrywania wzorów na obliczanie, na różnych szerokościach geograficznych, kąta padania promieni słonecznych w południe pierwszych dni czterech pór roku.

Każde ćwiczenie to kierowana przez nauczyciela, samodzielna praca ucznia, której efektem jest: konstrukcja i oznaczenie odpowiednich kątów, zapisanie właściwego wyrażenia algebraicznego, odkrycie wzoru na obliczenie kąta padania promieni słonecznych w południe wybranego miejsca na Ziemi w pierwszym dniu jednej z pór roku.

Dla sprawności wspólnych działań (konstrukcja, zależności, wzory, obliczanie) proponuję następującą kolejność czynności:
• zestaw ze sobą na fragmencie orbity Ziemi: jej obraz w postaci półkuli wschodniej i nieoświetloną część Ziemi w podstawę przyrządu
• poprowadź promień słoneczny zenitalny na równik
• nastaw oś Ziemi tak, aby fragment jej orbity „trafił" na datę wybranej pory roku
• wybierz dowolną szerokość geograficzną
• poprowadź promień słoneczny przez wybraną szerokość geograficzną
• przystaw w wybranym punkcie na Ziemi styczną
• oznacz w tej konstrukcji (łukiem i symbolami) kąty: szerokość geograficzna – φ, prosty – •, pomocniczy – X (może odpowiadające, naprzemianległe, wierzchołkowe, przystające), poszukiwany padania promieni słonecznych – **a**, szerokość geograficzna Zwrotników – 1
• odkryj zależność między kątami powstałej konstrukcji
• zapisz wyrażenie algebraiczne oraz odkryj wzór na obliczenie kąta padania promieni słonecznych tego dnia i tym miejscu
• oblicz ten kąt.

Ćwiczenie 1. - 21.03 i 23.09
A – wiosna na półkuli N – **φ** np. 60^0 N
B – wiosna na półkuli N – **φ** np. 20^0 N
C – jesień na półkuli S – **φ** np. 18^0 S
D – jesień na półkuli S – **φ** np. 60^0 S



Rys. 1. Pozycja Ziemi na orbicie wokół Słońca 21.03 i 23.09 na 4 różnych „φ" obu półkul[1]

1. Aby oszczędzać miejsce na stronach czasopisma zamieszczam na rysunku dla danej pory roku, obserwacje na 4 wybranych **φ**.

Jestem pewien, że – po prawidłowej konstrukcji kątów – uczeń zauważy zależności między nimi, zapisze właściwe wyrażenie algebraiczne, odkryje wzór, obliczy wartość poszukiwanego kąta **a**:

Dla przypadku **A** (**φ** „pozazwrotnikowe" – **N** – od Bieguna do Zwrotnika Raka)

1. $\mathbf{X = \varphi}$ (jako kąty odpowiadające)
2. $\mathbf{a = 90^0 - X}$
3. Wzór: $\mathbf{a = 90^0 - \varphi}$
4. $\mathbf{a = 90^0 - 60^0 = 30^0}$

Dla przypadku **B** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **N** – od Zwrotnika Raka do Równika)

1. $\mathbf{X_1 = \varphi_1}$ (jako kąty odpowiadające)
2. $\mathbf{a_1 = 90^0 - X_1}$
3. Wzór: $\mathbf{a_1 = 90^0 - \varphi_1}$
4. $\mathbf{a_1 = 90^0 - 20^0 = 70^0}$

Dla przypadku **C** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **S** – od Równika do Zwrotnika Koziorożca)

1. $\mathbf{X_2 = \varphi_2}$ (jako kąty odpowiadające)
2. $\mathbf{a_2 = 90^0 - X_2}$
3. Wzór: $\mathbf{a_2 = 90^0 - \varphi_2}$
4. $\mathbf{a_2 = 90^0 - 18^0 = 72^0}$

Dla przypadku **D** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **S** – od Zwrotnika Koziorożca do Bieguna)

1. $\mathbf{X_3 = \varphi_3}$ (jako kąty odpowiadające)
2. $\mathbf{a_3 = 90^0 - X_3}$
3. Wzór: $\mathbf{a_2 = 90^0 - \varphi_2}$
4. $\mathbf{a_2 = 90^0 - 60^0 = 30^0}$

Tematyczna dyskusja panelowa pozwala sprecyzować minimum dwa wnioski:

• w dacie 21.03 i 23.09 pozycja Ziemi na jej orbicie dookoła Ziemi pozwala obserwować na półkulach **N** i **S** odwrócenie pór roku

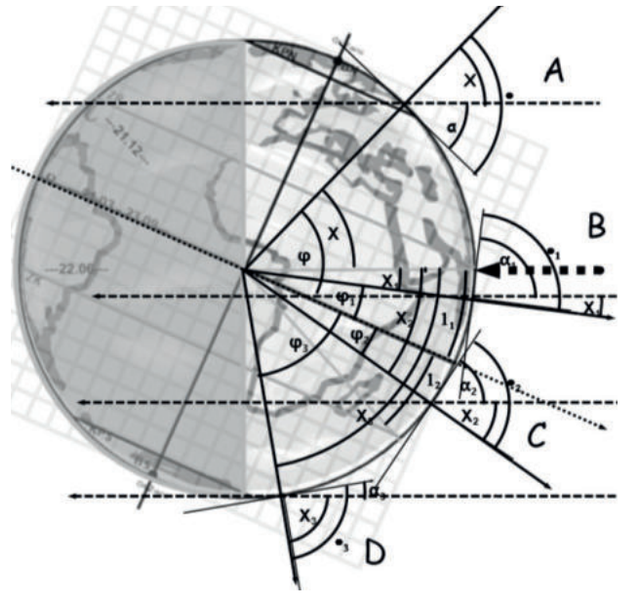
• wzór na obliczanie kąta **a** w wymienionych datach jest w każdej szerokości taki sam, a jego zapis to równanie: $\mathbf{a = 90^0 - \varphi}$

Ćwiczenie 2. – 22.06

A – lato na półkuli N – **φ** np. 70^0 N
B – lato na półkuli N – **φ** np. 17^0 N
C – zima na półkuli S – **φ** np. 15^0 S
D – zima na półkuli S – **φ** np. 55^0 S

Na rysunku 2. prezentowana jest pozycja Ziemi na orbicie podczas obiegu Słońca w dniu 22.06. Konstruujemy kąty padania promieni słonecznych **a** na 4 różnych φ obu półkul. Pamiętamy, że układ pór roku jest odwrócony: na półkuli **N** rejestrujemy lato, a na półkuli **S** rozpoczyna się zima.

Należy być pewnym, że uczeń pod kierunkiem nauczyciela rozwiąże problem, prawidłowo rozmieści odpowiednie kąty, ustali między nimi zależności, opracuje końcowy wzór, obliczy wartość **a**, znając **φ** i wiedząc, że $\mathbf{1 = 23^0 27'}$.



Rys. 2. Pozycja Ziemi na orbicie wokół Słońca 22.06 na 4 różnych „φ" obu półkul

Dla przypadku **A** (**φ** „pozazwrotnikowe" – **N** – od Bieguna do Zwrotnika Raka)

1. $\mathbf{X = X}$ (jako kąty odpowiadające) = $\mathbf{(\varphi - 1_1)}$
2. $\mathbf{a = 90^0 - X}$, więc $\mathbf{a = 90^0 - (\varphi - 1_1)}$ i dalej $\mathbf{a = 90^0 - \varphi_1 + 1_1}$
3. Wzór: $\mathbf{a = 90^0 - \varphi + 23^0 27'}$
4. $\mathbf{a = 90^0 - 70^0 + 23^0 27' = 43^0 33'}$

Dla przypadku **B** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **N** – od Zwrotnika Raka do Równika)

1. $\mathbf{X_1 = X_1}$ (jako kąty odpowiadające) = $\mathbf{(1_1 - \varphi_1)}$
2. $\mathbf{a_1 = 90^0 - X_1}$, więc $\mathbf{a_1 = 90^0 - (1_1 - \varphi_1)}$ i dalej $\mathbf{a_1 = 90^0 - 1_1 + \varphi_1}$
3. Wzór: $\mathbf{a_1 = 90^0 - 23^0 27' + \varphi_1}$
4. $\mathbf{a_1 = 90^0 - 23^0 27' + 17^0 = 83^0 33'}$

Dla przypadku **C** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **S** od Równika do Zwrotnika Koziorożca)

1. $\mathbf{X_2 = X_2}$ (jako kąty odpowiadające) = $\mathbf{(\varphi_2 + 1_1)}$
2. $\mathbf{a_2 = 90^0 - X_2}$, więc $\mathbf{a_2 = 90^0 - (\varphi_2 + 1_1)}$ i dalej $\mathbf{a_2 = 90^0 - \varphi_2 - 1_1}$
3. Wzór: $\mathbf{a_2 = 90^0 - \varphi_2 - 23^0 27'}$
4. $\mathbf{a_2 = 90^0 - 15^0 - 23^0 27' = 51^0 37'}$

Dla przypadku **D** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **S** – od Zwrotnika Koziorożca do Bieguna)

1. $\mathbf{X_3 = X_3}$ (jako kąty odpowiadające) = $\mathbf{(\varphi_3 + 1_1)}$
2. $\mathbf{a_3 = 90^0 - X_3}$, więc $\mathbf{a_3 = 90^0 - (\varphi_3 + 1_1)}$ i dalej $\mathbf{a_3 = 90^0 - \varphi_3 - 1_1}$
3. Wzór: $\mathbf{a_3 = 90^0 - \varphi_3 - 23^0 27'}$
4. $\mathbf{a_1 = 90^0 - 55^0 - 23^0 27' = 11^0 33'}$

Analiza ćwiczenia 2, wykonanego dla daty 22.06, pozwala potwierdzić (między innymi):

• odwrócony układ pór roku: na półkuli **N** – lato, zaś w tym samym czasie na półkuli **S** zima

• modyfikację wzoru na obliczanie kąta padania promieni słonecznych w południe latem w szerokościach

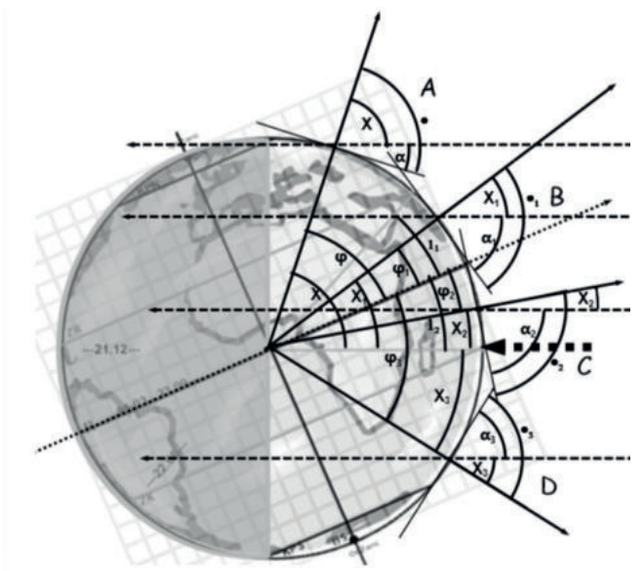
„międzyzwrotnikowych" półkuli **N** (od Zwrotnika Raka do Równika).

Ćwiczenie 3. – 21.12

A – zima na półkuli N – **φ** np. 49^0 N
B – zima na półkuli N – **φ** np. 14^0 N
C – lato na półkuli S – **φ** np. 12^0 S
D – lato na półkuli S – **φ** np. 55^0 S

Na rysunku 3. pokazano schematyczny obraz pozycji Ziemi na orbicie dookoła Słońca w dniu 21.12.

Wierzę, że uczeń (mając już doświadczenie) jak zawsze pod kierunkiem nauczyciela rozwiąże stający przed nim problem: opracuje końcowy wzór, obliczy wartość **a**, znając **φ** i wiedząc, że **1 = $23^0$27'**.



Rys. 3. Pozycja Ziemi na orbicie wokół Słońca 21.12 na 4 różnych „φ" obu półkul

Dla przypadku **A** (**φ** „pozazwrotnikowe" – **N** – od Bieguna do Zwrotnika Raka)

1. $\mathbf{X = X}$ (jako kąty odpowiadające) = $(\varphi + 1_2)$
2. $\mathbf{a = 90^0 - X}$, więc $\mathbf{a = 90^0 - (\varphi + 1_2)}$ i dalej $\mathbf{a = 90^0 - \varphi - 1_2}$
3. Wzór: $\mathbf{a = 90^0 - \varphi - 23^0 27'}$
4. $\mathbf{a = 90^0 - 49^0 - 23^0 27' = 17^0 33'}$

Dla przypadku **B** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **N** – od Zwrotnika Raka do Równika)

1. $\mathbf{X_1 = X_1}$ (jako kąty odpowiadające) = $(\varphi_1 + 1_2)$
2. $\mathbf{a_1 = 90^0 - X_1}$, więc $\mathbf{a_1 = 90^0 - (\varphi_1 + 1_2)}$ i dalej $\mathbf{a_1 = 90^0 - \varphi_1 - 1_2}$
3. Wzór: $\mathbf{a_1 = 90^0 - \varphi_1 - 23^0 27'}$
4. $\mathbf{a_1 = 90^0 - 14^0 - 23^0 27 = 52^0 33'}$

Dla przypadku **C** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **S** od Równika do Zwrotnika Koziorożca)

1. $\mathbf{X_2 = X_2}$ (jako kąty odpowiadające) = $(1_2 - \varphi_2)$
2. $\mathbf{a_2 = 90^0 - X_2}$, więc $\mathbf{a_2 = 90^0 - (1_2 - \varphi_2)}$ i dalej $\mathbf{a_2 = 90^0 - 1_2 + \varphi_2}$
3. Wzór: $\mathbf{a_2 = 90^0 - 23^0 27' + \varphi_2}$
4. $\mathbf{a_2 = 90^0 - 23^0 27' + 12^0 = 78^0 33'}$

Dla przypadku **D** (**φ** „międzyzwrotnikowe" – **S** – od Zwrotnika Koziorożca do Bieguna)

1. $\mathbf{X_3 = X_3}$ (jako kąty odpowiadające) = $(\varphi_3 - 1_2)$
2. $\mathbf{a_3 = 90^0 - X_3}$, więc $\mathbf{a_3 = 90^0 - (\varphi_3 - 1_2)}$ i dalej $\mathbf{a_3 = 90^0 - \varphi_3 + 1_2}$
3. Wzór: $\mathbf{a_3 = 90^0 - \varphi_3 + 23^0 27'}$
4. $\mathbf{a_1 = 90^0 - 55^0 + 23^0 27' = 58^0 27'}$

Wykonaniem, pod kierunkiem nauczyciela, ćwiczenia 3. uczeń ma szansę potwierdzić swoją wiedzę, umiejętności, postawy konstruktora i odkrywcy kolejnych wzorów pozwalających obliczyć wiadome kąty oraz wskazać wnioski:

• odwrócony układ pór roku jest faktem, a jego przyczynami (między innymi) są: ruch obiegowy Ziemi po orbicie dookoła Słońca, pochylenie osi Ziemi do tej orbity pod stałym kątem $66^0 33'$ na całej jej długości

• modyfikację wzoru na obliczanie kąta padania promieni słonecznych w południe latem w szerokościach „międzyzwrotnikowych" półkuli **S** (od Równika do Zwrotnika Koziorożca).

Warto odkryte wzory zestawić w tabeli oraz zaznaczyć wspomniane modyfikacje.

*Tabela 1. Wzory do obliczeń **„a" w południe pierwszych dni pór roku na różnych „φ"***

Data	Półkula N	Półkula S
21.03 albo 23.09	Biegun N – Zwrotnik R	Równik – Zwrotnik K
	a = 90^0 – φ wiosna	**a = 90^0 – φ** jesień
	Zwrotnik R – Równik	Zwrotnik K – Biegun S
	a = 90^0 – φ wiosna	**a = 90^0 – φ** jesień
22.06	Biegun N – Zwrotnik R	Równik – Zwrotnik K
	a = 90^0 – φ + $23^0$27' lato	**a = 90^0 – φ - $23^0$27'** zima
	Zwrotnik R – Równik	Zwrotnik K – Biegun S
	a = 90^0 – $23^0$27' + φ lato	**a = 90^0 – φ – $23^0$27'** zima
21.12	Biegun N – Zwrotnik R	Równik – Zwrotnik K
	a = 90^0 – φ - $23^0$27' zima	**a = 90^0 – $23^0$27' + φ** lato
	Zwrotnik R – Równik	Zwrotnik K – Biegun S
	a = 90^0 – φ - $23^0$27' zima	**a = 90^0 – φ + $23^0$27'** lato

Przedstawiony zestaw ćwiczeń, projekcji, animacji ułatwia, realizację treści oraz celów zawartych w tytule zajęć edukacyjnych, a także daje szansę wprowadzić, przypomnieć, utrwalić (pożądaną metodą problemowo-praktyczną) wiele dodatkowych pojęć przyrodniczo-geograficznych: oś ziemi, pory roku i ich równoległą przemienność, dzień i noc oraz ich długość, równik, zwrotniki, promień słoneczny i zenitalny, szerokość geograficzna i na pewno jeszcze kilka innych.

W praktyczny sposób korelujemy treści, przyrody, geografii, matematyki, informatyki, plastyki, a na tym w organizacji zajęć dydaktycznych nam zależy.

Twierdzę, że zaprezentowana pomoc dydaktyczna daje szansę nauczycielowi być organizatorem ciekawych zajęć, a uczniowi chętnie się uczyć. Chodzi także o to, aby przekonać uczniów, że geografia to ciekawy i miły przedmiot, a jego nauka to czysta przyjemność.

Bibliografia:

1. Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, 1994.
2. *Atlas geograficzny do szkoły podstawowej. Blok przyroda.,* PPWK, 2000.
3. Barbag J., (red), *Metodyka nauczania geografii,* WSiP, 1974.
4. Czekańska M., *Zarys metodyki geografii*, PZWS, 1964.
5. Flis J., *Wstęp do geografii fizycznej*, PZWS, 1969.
6. Kalesnik S., *Geografia fizyczna ogólna*, PWN, 1962.
7. Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, 1995.
8. Perrott E., *Efektywne nauczanie*, WSiP, 1994.
9. Piskorz S., (red), *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, 1997.
10. Rybka E., *Astronomia ogólna*, PWN, 1983.
11. Tematyczne strony internetu.
12. Uniwersalny – szkolny atlas geograficzny, PPWK, 1999.
13. Wilgat T., Geografia astronomiczna, PZWS, 1972.
14. Winklewski J., *Metodyka nauczania geografii*, PZWS, 1967.
15. Winklewski J., *Rysunek w nauczaniu geografii*, PZWS, 1969.

Pani Anna Wiligalska, autorka artykułu Współpraca warunkiem rozwoju (UczMy 4/2022), przeprasza, że zabrakło w nim informacji na temat przedstawicieli Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy współpracujących z Biblioteką Pedagogiczną w Toruniu w organizacji Wojewódzkiego Konkursu im. gen. bryg. prof. Elżbiety Zawackiej „Oni tworzyli naszą historię". Niesłabnące zainteresowanie konkursem jest m.in. wynikiem współdziałania wszystkich wyżej wymienionych instytucji.

Barbara Leszczyńska
Biblioteka Pedagogiczna KPCEN we Włocławku

Edukacja kulturowa

zestawienie bibliograficzne w wyborze

Książki

1. Edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie: program autorski / Joanna Angiel, Ewa Repsch. - Warszawa: Stowarzyszenie - Polska Sekcja CIOFF, 1999
2. Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości / Jerzy Nikitorowicz. - Wydanie 2. - Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2018
3. Kompetencje kulturowe młodzieży: uwarunkowania edukacyjne / Katarzyna Potyrała, Karolina Czerwiec, Stanisław Kowal. - Kraków: Wydawnictwo Libron - Filip Lohner, 2018
4. Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych / red. nauk. Jolanta Muszyńska, Wioleta Danilewicz, Tomasz Bajkowski. - Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2013
5. Kulturowe konteksty dzieciństwa: szkice antropologiczno-pedagogiczne / Adela Kożyczkowska, Anna Młynarczuk-Sokołowska - Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2018
6. Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej / Monika J. Nawracka. - Kraków; Gliwice: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, 2020
7. Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły: studium społeczno-pedagogiczne / Barbara Dobrowolska. - Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015
8. Poznawanie kultur: ku edukacji antropologicznej i międzykulturowej / redakcja naukowa Ewa Ogrodzka-Mazur, Grzegorz Błachut, Gabriela Piechaczek-Ogierman. - Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2020
9. Rozgryźć dziedzictwo: podręcznik dobrych praktyk upowszechniania dziedzictwa i edukacji o dziedzictwie kulturowym / [tekst Katarzyna Zarzycka; współpraca merytoryczna Marta Graczyńska, Piotr Idziak, Barbara Łepkowska, Marta Sztwiertnia]. - Warszawa: Narodowy Instytut Dziedzictwa, 2016
10. Szkoła dziedzictwa: działaj...! / [redakcja Monika Herkt, Anna Mieszała]. - Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, Dyrektor Robert Mirzyński, 2018

Artykuły z czasopism

1. Edukacja kulturowa wśród dzieci z obszarów wiejskich / Aleksandra Paprot.// Wychowanie w Przedszkolu: miesięcznik instrukcyjny dla wychowawczyń przedszkoli. - 2012, nr 7, s. 5-11
2. Edukacja dla tradycji / Tomasz Kozłowski. - 2018. // Dyrektor Szkoły 2018, nr 3, s. 10-12
3. FilozoGraf, czyli jak wprowadzić młodzież w świat filozofii? / Hanna Borzyszkowska. // Biblioteka w Szkole: czasopismo pracowników bibliotek oświatowych. - 2019, nr 1, s. 48-50
4. Moniuszko na Mazowszu / dr Zina Jarmoszuk (Uniwersytet Warszawski). Meritum: kwartalnik Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. - 2020, nr 3, s. 108-111
5. Nauka tolerancji i poszanowania / Agnieszka Straszewska. // Sygnał: magazyn wychowawcy. - 2019, nr 1, s. 21-23
6. Nauczyciel i uczeń w dobie zmian kulturowych / Justyna Kapuścińska-Kozakiewicz. - 2021. // Życie Szkoły 2021, nr 2-3, s. 54-58
7. Święta w stylu folk: poznajemy tradycje i zwyczaje świąteczne z różnych regionów Polski / Barbara Polińska. // Biblioteka w Szkole: czasopismo pracowników bibliotek oświatowych. - 2018, nr 10, s. 30-31.
8. W setną rocznicę powrotu Pomorza i Kujaw do Wolnej Polski: kultywowanie pamięci historycznej to ważna lekcja / Dorota Łańcucka. - 2020. // UczMy 2020, nr 4, s. 10-12
9. Wirtualny rejs edukacyjny: sekcja kulturalno-oświatowa / Milena Kolibczyńska. Meritum: kwartalnik Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. - 2020, nr 3, s. 77-87

KUJAWSKO-POMORSKIE CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI W BYDGOSZCZY
PLACÓWKA AKREDYTOWANA

KUJAWY POMORZE
Województwo Kujawsko-Pomorskie
Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy jest Jednostką Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego

Kompleksowe wspomaganie szkół i placówek w rozwoju

Kompleksowe wspomaganie szkół to forma uwzględniająca zarówno potrzeby dyrektora, nauczycieli, rodziców, a także uczniów. Obejmuje efektywne działania skupione na realizacji potrzeb szkoleniowych nauczycieli wynikających z diagnozy, w formach i sposobach ustalonych i zaakceptowanych przez grono pedagogiczne. Nauczyciele są inicjatorami, twórcami i realizatorami programu. Rolą KPCEN w Bydgoszczy jest wspieranie i towarzyszenie w drodze do rozwoju indywidualnego każdego nauczyciela. Wspólne podejmowanie różnorodnych działań obejmujących wszystkie obszary pracy szkoły oraz przedszkola pozwala osiągnąć podstawowy cel wspomagania, jakim jest podniesienie jakości i efektywności pracy szkół i przedszkoli.

Program:

- diagnoza obszaru rozwojowego szkoły we współpracy z dyrektorem i nauczycielami
- projektowanie kierunków rozwoju szkoły/przedszkola
- opracowanie Rocznego Planu Wspomagania oraz możliwość jego dostosowywania do zmieniających się potrzeb placówki
- przeprowadzenie doskonalenia nauczycieli zgodnie z opracowanym RPW (konsultacje, warsztaty, szkolenia, opracowywanie wzorców dokumentów i inne w zależności od potrzeb placówki)
- wsparcie przy wdrażaniu nabytych umiejętności i wypracowanych rozwiązań do codziennej pracy, w tym monitorowanie efektów działań
- ewaluacja wspólnie zrealizowanych działań, analiza efektów i opracowanie rekomendacji do dalszej pracy.

Korzyści z udziału w programie:

- spójność działań zespołów przedmiotowych nauczycieli
- wzrost motywacji do podejmowania rozwiązań na rzecz wzajemnego rozwoju
- trwałe zmiany jakościowe w wybranym obszarze funkcjonowania szkoły/przedszkola
- zwiększenie satysfakcji uczniów i ich rodziców.

Organizatorzy:
Wiesława Kitajgrodzka wieslawa.kitagrodzka@cen.bydgoszcz.pl
Iwona Rostankowska iwona.rostankowska@cen.bydgoszcz.pl

Województwo
Kujawsko-Pomorskie

Publiczne, wojewódzkie, akredytowane placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzone przez Samorząd Województwa Kujawsko-Pomorskiego

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy

ul. Jagiellońska 9
85-067 Bydgoszcz, PL

stac. 52 349 31 50, fax 52 349 31 03
kom. 697 011 842

www.cen.bydgoszcz.pl
info@cen.bydgoszcz.pl

www.facebook.com/kpcenbydgoszcz

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu

ul. Henryka Sienkiewicza 36
87-100 Toruń, PL

stac. 56 622 77 47, fax 56 622 31 81
kom. 881 931 025

www.kpcen-torun.edu.pl
kpcen_torun@kpcen-torun.edu.pl

www.facebook.com/kpcentorun

Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku

ul. Nowomiejska 15A
87-800 Włocławek, PL

stac. 54 231 33 42, fax: 54 412 10 98
kom. 531 431 086

www.cen.org.pl
kpcen@cen.info.pl

www.facebook.com/kpcenwloclawek