



CDN Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Koninie od lutego 2022 roku organizuje spotkania literackie pn. „Czytanie pod palmami” skierowane do dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III szkół podstawowych. Zapraszamy do udziału.

SPIS TREŚCI

Elitarny model kształcenia zawodowego dla technikum. Reforma obecnego modelu kształcenia zawodowego dla 5-letniego technikum (Dawid Wróblewski)	3–6
Ekspresja plastyczna dzieci jako niewerbalne wyrażanie emocji, czyli o emocjach zakodowanych w rysunkach (Lidia Goška)	6–7
Algorytm Dijkstry (cz. I) (Mariusz Kordylewski)	8–13
Czy można zaprzyjaźnić się z Norwidem w szkole? (Agata Różańska)	14–16
Edukacja czytelnicza dzieci oraz wychowanie przez czytanie (Lidia Goška)	16–17
Power Girl – porozmawiajmy o potrzebach nastolatków (Mariola Felczyńska)	18–19
Zdrowie w czasie pandemii (Jolanta Staszak)	19
Ćwiczenia relaksacyjne jako forma wspierania rozwoju dziecka (Ewa Karmowska)	19–22
Z narzędziownika oceniania kształtującego – prezentacja lekcji edukacji wczesnoszkolnej (Beata Kubsik)	22–23
O szkołach powszechnych w Wielkopolsce wschodniej w roku szkolnym 1927/1928 – powiat turecki (Piotr Gołdyn)	24–25
„Tworzymy własne komiksy na dowolne tematy” – praca twórcza (konspekt lekcji języka angielskiego w nauczaniu zdalnym) (Małgorzata Gralewski)	26–27
Jak Polacy pokonali wrogów w „potopie” szwedzkim (1655–1660) (scenariusz lekcji dla kl. 6) (Anna Berdzińska)	28–29
IV Warsztaty Liturgiczno-Muzyczne w Kazimierzu Biskupim (Małgorzata Pogodska, Szczepan Mrówczyński)	29
Nauka poprzez obserwację i doświadczenie (innowacja pedagogiczna organizacyjno-metodyczna) (Małgorzata Murawińska, Edyta Gołębiowska)	30
O przedsięwzięciu „Ocenianie kształtujące w praktyce szkolnej” (Iwona Hudańska)	31–32
O ocenianiu kształtującym na konińskiej konferencji on-line (Danuta Sterna)	33
Symposium upamiętniające Prymasa Tysiąclecia w Roku Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Anna Dobropolska)	34–35
Moja miłość z poezją rozpoczęła się niepozornie... (Wioletta Arleta Jaworska)	36–37
Byłem ciekawy, co znaczy „żyć na własnych warunkach” (Katarzyna Roszak-Markowska)	37–39
Placówki oświatowe prowadzone przez Samorząd Województwa Wielkopolskiego	40



W ramach wsparcia uchodźców z Ukrainy Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie realizuje projekt „CDN dla Ukrainy”. Obejmuje on udostępnianie materiałów dydaktycznych, organizację szkoleń wspomagających pracę nauczycieli w klasach z dziećmi ukraińskimi, cykl spotkań dotyczących historii kultury Ukrainy, a także kurs języka polskiego (najważniejsze słownictwo niezbędne do codziennego funkcjonowania w naszym kraju). Upublicznione zostaną przykłady dobrych praktyk.

Szczegółowe informacje dotyczące m.in. działań projektowych dostępne są na naszej stronie internetowej (www.cdnkonin.pl).

Kolejne wydanie „Konińskiego Kuriera Oświatowego” w całości poświęcone będzie Ukrainie i wspieraniu uchodźców.

Koniński Kurier Oświatowy

Kwartalnik Publicystyczno-Edukacyjny

Wydawca:
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
w Koninie

Zespół Redakcyjny:
Jarosław Jankowski (redaktor naczelny)
Zbigniew Budny (sekretarz)
Aleksandra Czaplicka-Wojtas (redaktor)
Iwona Wojtalik (redaktor)
Wioletta Poturała (redaktor)
Iwona Hudańska (redaktor)

Materiały przygotowane według zasad określonych na stronie internetowej CDN w zakładce „Publikacje” prosimy przysyłać pod

adresem redakcji do sekretarza „Kuriera” bądź – w wersji elektronicznej – pod adresem: kko@cdnkonin.pl.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania nadesłanych tekstów i nadawania im tytułów.

Skład, łamanie i druk: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu

Adres redakcji:
ul. Sosnowa 14 (CDN)
62-510 Konin
tel. 63 245 75 20, fax 63 245 61 95
internet: www.cdnkonin.pl
e-mail: kko@cdnkonin.pl

Dawid Wróblewski nauczyciel Zespołu Szkół nr 2 w Otwocku

Elitarny model kształcenia zawodowego dla technikum. Reforma obecnego modelu kształcenia zawodowego dla 5-letniego technikum

Celem niniejszego artykułu jest diagnoza i innowacyjne rozwiązania, których systemowe wdrożenie na poziomie ustawodawczym i wykonawczym będzie mogło wpłynąć w sposób istotny na wartość dodaną w kształceniu zawodowym. Zaproponowana zmiana wpłynie na konkurencyjność absolwenta, legitymującego się właściwą postawą, odpowiednią wiedzą, umiejętnościami, a szczególnie doświadczeniem w zawodzie.

Cel kształcenia – wprowadzenie

Celem każdej szkoły jest pomoc rodzicom w kształtowaniu sylwetki ucznia w zakresie **dydaktycznym, wychowawczym, opiekuńczym**, aby został przygotowany do wypełnienia swojej roli w społeczeństwie zgodnie z posiadanymi talentami oraz potrafił przestrzegać zasad współżycia społecznego w zakładzie pracy.

Cele indywidualne kształcenia mogą być różne, jednak w większości uczymy się po to, aby dobrze zarabiać i wzbogacać swój kraj, wytwarzając dobra i/lub usługi przydatne innym ludziom. Wynagrodzenie (odroczone gratyfikacja w czasie) często jest jednym z głównych motywatorów kształcenia, dlatego ważne są decyzje związane z wyborem zawodu już na poziomie technikum.

Osoba uczęszczająca do szkoły średniej powinna rozwijać zidentyfikowane w szkole podstawowej talenty, a uczeń, który jeszcze nie jest ich świadomy, winien je odkryć i nadać im kierunek rozwoju, szczególnie w technikum, gdzie aplikując, dokonał wyboru określonego zawodu.

Rolą szkoły jest mu w tym pomóc – w zakresie dydaktyki, wychowania i opieki, tak aby stopień realizacji funkcji szkoły był maksymalizowany poprzez właściwe wykorzystanie zasobów, jakimi placówka oświatowa dysponuje. O właściwym wykorzystaniu zasobów decyduje każdy pracownik na własnym poziomie decyzyjności, jednak największy wpływ na posiadane przez szkołę zasoby i sposoby korzystania z nich ma kadra kierownicza, ze względu na pełnomocnictwo do zarządzania nimi.

Wszystkie zadania, jakie szkoła realizuje, winny być zbieżne z jej głównym celem i podejmowane, choćby miały przysłużyć się w minimalnym stopniu rozwojowi ucznia. Należy mieć na uwadze, iż rozwój – szczególnie w zakresie kształcenia – jest możliwy wyłącznie wtedy, gdy występuje tzw. sprzę-

żenie zwrotne, które w szczególności polega na pracy własnej ucznia poprzez systematyczne powtarzanie. Brak cech takich jak: zainteresowanie, systematyczna praca, wytrwałość ze strony ucznia istotnie ogranicza, a nawet uniemożliwia realizację celu szkoły, zaś uczęszczanie do technikum ma charakter przykrego obowiązku.

Dlatego uczeń każdorazowo rozpoczynając rok szkolny powinien poczynić założenia, jaki poziom wiedzy i umiejętności zweryfikowanych oceną końcową jest dla niego satysfakcjonujący, aby móc ocenić efektywność realizacji założonego celu na końcu roku szkolnego. Wówczas przy wsparciu rodziców (szczególnie w pierwszych latach technikum), właściwej identyfikacji własnych możliwości (zasobów), można np. po roku pracy dokonywać świadomie oceny efektywności w nauce.

Najistotniejsza funkcja szkoły to dydaktyka. Funkcja wychowawcza i opiekuńcza stanowią uzupełnienie i są nieodłącznie istotnym obszarem nauki, bez którego nie można właściwie przekazywać wiedzy.

Warunkowe promowanie uczniów z oceną niedostateczną

Promowanie ucznia z oceną naganną z zachowania

Choć ustawodawca wykluczył możliwość warunkowania oceny z przedmiotu obowiązkowego zachowaniem ucznia, należy rozważyć zmianę w podejściu do promowania ucznia z oceną naganną zachowania, ponieważ ocenione zachowanie na poziomie nagannym informuje, że uczeń nie spełnia elementarnych zasad współżycia społecznego w społeczności szkolnej. Poprawne zachowanie ucznia to minimalny warunek, który musi się zadziać, aby przekaz wiedzy – a później jej utrwalenie – zaistniały. Zachowanie naganne uniemożliwia absorpcję wiedzy, nie wspominając o jej utrwaleniu i rozwoju. Z logicznego rozumowania wynika, że

postawa ma istotny wpływ na zachowanie ucznia. To postawa i zachowanie są oceniane na rynku pracy i często mają decydujący wpływ na rozwiązywanie problemów czy opiniowanie eksperckie w przyszłości. Należy pamiętać, że właściwa postawa, kompas moralny wspólny z wiedzą, doświadczeniem oraz umiejętnościami są źródłem dobrych decyzji na każdym etapie życia, w tym zawodowego.

Zachowanie ucznia nie może mieć wyłącznie charakteru towarzyszącego i nie mieć wpływu na promocję ucznia, bowiem funkcje szkoły wychowawcza i opiekuńcza stają się bezprzedmiotowe, tzn. mało istotne z punktu widzenia celu szkoły, a przecież tak nie jest. Obecny stan prawny w tym zakresie powinien ulec zmianie tak, aby funkcje te mogły podlegać ocenie ze skutkiem niepromowania ucznia w przypadku oceny nagannej zachowania, w przeciwnym razie cel szkoły nie będzie możliwy do zrealizowania efektywnie.

Należy wskazać, że szkoła średnia jest ostatnim ogniwem w kształceniu, jej ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu dojrzałości, czyli takiego stanu, kiedy uczeń dzięki właściwej postawie, posiadanej wiedzy i umiejętnościom potrafi myśleć krytycznie. Myślenie krytyczne nacechowane argumentami merytorycznymi jest źródłem rozwoju człowieka, dlatego tak ważna jest właściwie ukonstytuowana postawa ucznia mająca wpływ na myślenie. Postawa wzbogacona wiedzą ucznia, jego doświadczeniem i umiejętnościami jest źródłem dobrych decyzji.

Należy również podnieść aspekt warunkowego promowania uczniów w technikum z oceną niedostateczną do klasy programowo wyższej. Z punktu widzenia celu szkoły obecny stan prawny wymaga zmiany. Uczeń, który nie uzyskuje oceny pozytywnej z danego przedmiotu obowiązkowego, nie powinien być warunkowo promowany. Jak można nie osiągnąć efektów kształcenia na danym

poziomie (np. klasa 2) i uzyskać promocję na następny wyższy, trudniejszy poziom (klasa 3)? Skoro uczeń nie potrafił w naturalnym trybie stacjonarnym pozyskać wiedzy i umiejętności z zakresu klasy 2, jak można zakładać, że zrobi to w nieporównywalnie trudniejszych warunkach w klasie 3, nadrabiając materiał nauczania z klasy 2 i równocześnie przyswajając materiał bieżący z klasy 3, w której niezbędny jest materiał z całej klasy 2, a uczeń go nie zna?

Słabością obecnego modelu kształcenia zawodowego jest to, że uczeń może nie uzyskać promocji do klasy programowo wyższej z jednego lub wszystkich przedmiotów zawodowych, a może przystąpić do egzaminu zawodowego państwowego (zewnętrznego), co nie ma zastosowania w przypadku egzaminu dojrzałości. Oznacza to, że jeden nauczyciel po roku kształcenia w technikum ocenił wiedzę ucznia z danego przedmiotu na poziom niedostateczny, uwzględniając ocenianie bieżące, systematyczność, indywidualizując pracę z uczniem itp., a egzaminator (inny nauczyciel) ocenił pracę ucznia pozytywnie. W następstwie tego uczeń powtarza klasę, choć ma już zdany egzamin zawodowy z kwalifikacji.

Uczeń technikum, a następnie absolwent w prezentowanym poniżej modelu rozwiązań to osoba zdolna do wypełniania obowiązków pracownika, co oznacza, że jest w stanie wykonywać pracę sumiennie i starannie oraz stosować się do poleceń przełożonych, które dotyczą pracy, jeżeli nie są one sprzeczne z przepisami prawa lub umową o pracę. Według Kodeksu pracy oznacza to w szczególności, że osoba taka jest zdolna: przestrzegać czasu pracy ustalonego w zakładzie pracy; przestrzegać regulaminu pracy i ustalonego w zakładzie pracy porządku; przestrzegać przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, a także przepisów przeciwpożarowych; dbać o dobro zakładu pracy, chronić jego mienie oraz zachować w tajemnicy informacje, których ujawnienie mogłoby narazić pracodawcę na szkodę; przestrzegać tajemnicy określonej w odrębnych przepisach; przestrzegać w zakładzie pracy zasad współżycia społecznego. Te ww. wyszczególnienia wyeksponowane w polskim prawie wskazują na funkcje wychowawczą i opiekuńczą szkoły jako źródło nabywania umiejętności do sprośnięcia przepisom prawa – dlatego wyłączenie oceny nagannej zachowania z promowania ucznia do klasy wyższej jest niewłaściwe.

Aby szkoła mogła efektywnie realizować swój podstawowy cel (opisany powyżej), niezbędna jest z jednej strony ocena zachowania, a z drugiej strony ocena wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Oba te aspekty powinny warunkować promocję ucznia do klasy programowo wyższej jako jeden z elementów podniesienia jakości kształcenia.

Czym jest reforma według „Słownika języka polskiego”

Według „Słownika języka polskiego” *reforma to zmiana lub szereg zmian w jakiejś dziedzinie życia, w strukturze organizacji lub sposobie funkcjonowania jakiegoś systemu, mająca na celu ulepszenie istniejącego stanu rzeczy*. Z definicji tej wynika, że reforma to **zmiana, której celem jest ulepszenie istniejącego stanu rzeczy**. Oznacza to, że po reformie powinno być lepiej.

Zmiana systemu kształcenia

Zmianę systemu kształcenia, jaką zaproponowano w 2016 roku jako szkołę podstawową 8-klasową i szkołę średnią 4 lub 5-letnią, należy uznać za słuszną decyzję pod warunkiem, że uczeń coś z tego ma. Jeśli obowiązek szkolny oraz nauki jest utrzymywany, trudno dostrzec korzyści systemowe. W tej sytuacji korzyść polegać powinna **na możliwości wyboru** przez ucznia i jego rodziców (prawnych opiekunów), czy kształcić się dalej, czy nie. Wolny wybór jest motorem konkurencji.

Jeśli jakkolwiek obowiązek nauki powinien istnieć, to wyłącznie do ukończenia szkoły podstawowej, która powinna przygotować człowieka do elementarnego funkcjonowania w społeczeństwie i nie powinna się kończyć żadnym egzaminem ósmoklasisty, tylko wydaniem świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Wybór szkoły średniej czy szkoły branżowej zawsze powinien być wyborem wolnym, a nie wymuszonym przez prawo oraz związanym z egzaminem wewnętrznym w danej szkole, szczególnie w technikum, co w naturalny sposób wprowadzi konkurencję pomiędzy szkołami średnimi, a tym samym wzmocni ich rozwój i jakość kształcenia. Podniesienie poziomu nauczania w szkołach średnich nada im większe znaczenie na rynku pracy, a szczególnie dyplom z technikum. Wolność wyboru jest jednym z wielu czynników sprzyjających tworzeniu naturalnych warstw społecznych i nie powinna być skreślana prawem.

Zdarza się, że obecnie obowiązek wyboru szkoły średniej czy branżowej wymusza decyzje, które skutkują tym, że uczeń chodzi do szkoły i kształci się w zawodzie, który wybrał przypadkowo. Wprowadzenie egzaminu wstępnego do technikum przyczyniłoby się do bardziej pogłębionej analizy i lepszego wyboru zawodu przez uczniów, a tym samym do osiągnięcia w przyszłości lepszych efektów kształcenia.

Osiągnięcie celu w technikum wymaga nowych rozwiązań systemowych

Wiek ucznia po ukończeniu technikum to 20 lat, co oznacza, że powinien posiadać cechy, które pozwolą mu sprostać wymaganiom art. 100 Kodeksu pracy, tak aby mógł

pracować np. w pełnym wymiarze czasu pracy w wyuczonym zawodzie i budować własne gospodarstwo domowe. Obecny model kształcenia oferuje uczniowi po pomyślnym ukończeniu technikum kilka/kilkanaście tygodni praktyk w zależności od zawodu, co praktycznie stawia go w trudnej pozycji w zakresie doświadczenia na rynku pracy.

Należy rozważyć zmianę sposobu kształcenia uczniów w technikum tak, aby uczeń uczęszczał do szkoły w trybie stacjonarnym przez trzy lata, aż do ukończenia 18. roku życia, a 2 ostatnie lata kształcenia odbył w modelu hybrydowym w szkole i w miejscu wykonywania pracy. Uczniom kończącym 18 lat w miesiącach 9–12 towarzyszyć powinna zgoda rodzica (prawnego opiekuna) udzielona już na etapie rekrutacji.

Przez pierwsze trzy lata uczeń nabywa w szkole wiedzę z zakresu przedmiotów ogólnokształcących oraz zawodowych i kończy ten etap egzaminem zawodowym zewnętrznym. Od klasy 4 to czas, kiedy uczeń nabytą wiedzę wykorzystuje w praktyce przez dwuletni okres zdobywania doświadczenia, gdzie dla klasy 4 są to 3 dni w pracy w tygodniu, a dla klasy 5 dwa dni pracy w tygodniu. Łącznie pracodawca otrzymuje zasoby pracy na 5-dniowy tydzień pracy. Pozostały czas uczniowie spędzają w szkole naprzemiennie dwa dni w klasie 4 i trzy dni w klasie 5, kształcąc się w zakresie przedmiotów ogólnokształcących i przygotowując się do matury.

Egzamin zawodowy pisemny należy przeprowadzić jeden raz na koniec trzeciej klasy, gdzie uczniowie kończą zajęcia teoretyczne.

Egzamin zawodowy praktyczny należy przeprowadzić w miejscu pracy ucznia po skończeniu 5 klasy. Egzamin ten powinien być przeprowadzany na stanowisku lub stanowiskach roboczych, jakie uczeń zajmował w okresie dwuletniej pracy.

Należy podkreślić, że praca ucznia powinna podlegać ocenie na zasadach takich samych jak innych pracowników. Rezygnacja z uczęszczania do szkoły czy z wykonywanej pracy skutkuje relegowaniem ucznia z obu obszarów kształcenia.

Uczeń w pracy podlega prawu pracy, zaś w szkole prawu szkoły. W pracy uczeń jest odpowiedzialny za swoje decyzje i ma takie same prawa i przywileje jak inni pracownicy. W szkole zasada jest taka sama, uczeń posiada prawa i realizuje obowiązki jak pozostali uczniowie.

Praca w zawodzie połączona z nauką zagadnień branżowych jest najdoskonalszym rozwiązaniem, którego zwieńczeniem byłby praktyczny egzamin zawodowy dokonany w miejscu pracy.

Korzyści dla ucznia po reformie

Uczeń uczęszczając do 5-letniego technikum ma możliwość uzyskania wykształcenia, w tym zdobycia wiedzy, umiejętności i doświadczenia na rynku pracy, kształtując właściwą postawę. W prezentowanym modelu kształcenia uzyskuje dwuletnie doświadczenie w zawodzie poparte świadectwem pracy, co powoduje, że bariery rynku pracy w zasadzie znikają. Posiada własne środki finansowe z tytułu wynagrodzenia za pracę, które mogą stanowić podstawę do zakładania własnych firm, tym samym przyczynia się do wzrostu konkurencji. W sposób naturalny omija bezrobocie, ograniczając wydatki państwa w tym zakresie.

Nauczyciele w zaproponowanym modelu kształcenia zawodowego

Rola nauczycieli kształcenia ogólnokształcącego w technikum nie ulega zmianom. Sytuacja wymaga zmian u nauczycieli kształcenia zawodowego, ponieważ nauczyciel powinien towarzyszyć uczniowi w ciągu całego cyklu kształcenia i dokonywać oceny bieżącego, które jest źródłem informacji dla dalszego rozwoju ucznia. Oznacza to, że nauczyciel obowiązany jest do uczestniczenia w zajęciach praktycznych uczniów, co związane jest również z jego zatrudnieniem w miejscu pracy w czasie wykonywania pracy uczniów. Dlatego pełnoletni uczeń podlega służbowo bezpośrednio nauczycielowi, który jest jego bezpośrednim przełożonym w miejscu pracy. Uczeń odpowiada za własne decyzje w pracy samodzielnie zgodnie z przepisami danej firmy i prawem powszechnym tak jak inni pracownicy.

Nauczyciel w miejscu pracy pełni funkcję kierownika zespołu uczniów (pracowników), gdzie zarówno nauczyciel jak i uczniowie wykonują prace dzielone przez swoich przełożonych. Nauczyciele kształcenia zawodowego cechują się uniwersalnością, tj. umiejętnościami zarówno kształcenia teoretycznego jak i praktycznego (co jest praktykowane w szkołach). Tak więc dla nauczycieli istnieje możliwość dodatkowego zarabkowania, ciągłego kontaktu z rynkiem i zachodzącymi na nim zmianami, a dla uczniów wykonywania pracy, którą zlecił klient.

Wykonywanie rzeczywistych zleceń klientów jest podstawowym warunkiem prezentowanego modelu kształcenia. Wykonana praca w formie dóbr lub usług przez nauczyciela oraz uczniów powinna trafiać na rynek sprzedaży i tym samym tworzyć wartość dodaną będącą źródłem przychodów przedsiębiorstwa. Niedopuszczalne jest, aby była to wyłącznie praca ideowa czy bezproduktywna, kluczowe jest nie samo bycie w pracy, tylko faktyczne wykonywanie zadań. Za podział pracy w przedsiębiorstwie odpowiedzialny jest pracodawca. Oznacza to, że wytwory pracy uczniów i nauczycieli nie powinny ostatecznie przynosić

straty dla firmy w rozliczeniu rocznym czy dwuletnim (gdzie cykl kształcenia się kończy), ale powinny być źródłem przychodu większego niż poniesione koszty z tytułu wynagrodzenia, czego finałem stanowiąc winien zysk netto.

Rolę nauczyciela w zakresie kształcenia praktycznego mogą pełnić również pracownicy danej firmy, jednak wyłącznie w sytuacji odpowiedniego wykształcenia, szczególnie w zakresie pedagogicznym i gdy dyrektor szkoły nie ma wystarczającej obsady nauczycieli. Dotyczy to również zastępstw czy doraźnych urlopów.

Wynagrodzenie zarówno z pracy w szkole jak i pracy np. w firmie w zależności od poświęconego czasu pracy wymaga szczegółowego omówienia oraz odrębnej analizy. Bezsprzeczny wydaje się fakt, że muszą to być rozwiązania szczególne w relacji do poświęconego czasu, obecnego prawa oraz realiów rynkowych.

Nauczyciele uczestniczący w kształceniu praktycznym, będący kierownikami pełniącymi rolę koordynatora prac podległych im uczniów, a zarazem będący bezpośrednimi przełożonymi powinni pełnić rolę łącznika w przepływie informacji pomiędzy firmą i szkołą.

Ocenić podlega również jakość świadczonych prac, której dokonuje wspólnie nauczyciel z pracodawcą. Rolą nauczyciela jest więc podział pracy zgodnie z możliwościami i umiejętnościami ucznia, aby uczeń był w stanie wykonać zadania, do których był przygotowywany w zakresie zawodowym (dydaktycznym) przez trzy lata w technikum, a w zakresie behawioralnym (realizując funkcję wychowawczo-opiekuńczą) od szkoły podstawowej.

Korzyści dla firm

W niniejszym modelu kształcenia powinny uczestniczyć podmioty zarówno sektora prywatnego jak i państwowego.

Jednostki organizacyjne chcące uczestniczyć w takim przedsięwzięciu powinny wyodrębnić w swoich strukturach organizacyjnych odpowiednie wydziały lub stanowiska robocze w już istniejących wydziałach tak, aby uczniowie wykonujący pracę wraz z nauczycielem mogli wykonywać zlecone zadania w przypisanych im stanowiskach roboczych.

Zlecane zadania dla uczniów w miejscu pracy to klasyczne zadania, jakie wykonują inni pracownicy, oczywiście w odpowiedni sposób dzielone, co jest rolą nauczyciela.

Pracodawca w ten sposób pozyskuje kapitał ludzki w postaci pracy uczniów (ich wiedzy, umiejętności, zaangażowania), ponieważ uczniowie przez czas uczęszczania do szkoły (klasa 4 i 5) otrzymują minimalne wynagrodzenie jako osoby zatrudnione

na podstawie umowy o pracę proporcjonalnie do czasu pracy. Nauczyciel nadzorujący zadania kontroluje pracę uczniów, właściwie dokonując jej podziału i oceny, tak aby pracodawca mógł wywiązać się terminowo względem kontrahentów.

Pracodawca jest obowiązany przekazywać takie zadania dla uczniów, których realizacja ma przynosić przychody na odpowiednim poziomie, czyli minimum takim, że pokryje koszty związane z zatrudnieniem danej osoby i przyniesie oczekiwany zysk w określonym horyzoncie czasu.

Podmiotom uczestniczącym w takim przedsięwzięciu należy wskazać możliwości różnych rozwiązań finansowych w postaci ulg, których finansowanie można przenieść z obszarów zarezerwowanych dla urzędów pracy. Osoby po technikum, mając dwuletnie doświadczenie w branży i wykształcenie średnie, raczej nie trafiłyby na bezrobocie, więc część środków w naturalny sposób można przeznaczyć na program adaptacyjny ucznia (młodego pracownika) do firm jako wsparcie.

Aby wzmocnić pozycję takiej koncepcji, można rozważyć możliwość dofinansowania utworzenia stanowisk roboczych dla podmiotów chcących uczestniczyć w takim kształceniu, a zarazem pozyskiwaniu nowych pracowników.

W przypadku nauczyciela wynagrodzenie otrzymywane w przedsiębiorstwie podlega indywidualnym ustaleniom, jednak nie powinno być niższe niż wynagrodzenie przeciętne w Polsce.

Korzyści dla społeczeństwa

Wprowadzenie młodych ludzi na rynek pracy przekłada się bezpośrednio na system emerytalny, zwłaszcza repartycyjny, ponieważ następuje poprawa zastępowalności pokoleniowej w postaci dodatkowych osób z doświadczeniem na rynku pracy. Skutkuje to wzrostem ilości wytworzonych dóbr i usług, wzmocnieniem kreatywności i nowymi możliwościami inwestycyjnymi, bowiem umiejętności wypracowane w miejscu pracy niejednego skłonią do założenia własnego biznesu, co tym samym przełoży się na większy współczynnik przedsiębiorczości.

Absolwent, który ukończył 5-letnie technikum, to pracownik z dwuletnim doświadczeniem, posiadający świadectwo pracy oraz egzamin dojrzałości, co bezpośrednio przekłada się na jego lepszą pozycję na rynku pracy i możliwości zatrudnienia. Skutkiem jest spadek bezrobocia, tworzenie struktury społeczeństwa bardziej zamożnego, a tym samym potencjalnie bezpieczniejszego. Wpływa to na wzrost PKB, eliminację zjawisk patologicznych czy zmniejszenie wykluczenia społecznego. Wypracowana postawa ucznia sprzyja postawom patriotycznym i kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Podsumowanie

Aby model mógł zaistnieć, należy:

1. Stworzyć wspólną centralną i lokalną bazę podmiotów (m.in.: przedsiębiorstw, stowarzyszeń, organizacji rządowych, samorządowych, wojska) biorących udział w opisanym kształceniu praktycznym, z wykazem liczby stanowisk zdolnych do obsadzenia.
2. Wprowadzić egzaminy wstępne do technikum, gdzie każda szkoła będzie przeprowadzała je samodzielnie, badając predyspozycje uczniów do zawodu.
3. Stworzyć atrakcyjną ofertę dla nauczycieli chcących pracować w tym modelu, np. poprzez:

- wynagrodzenie z dwóch źródeł, tj. od podmiotu, w którym uczniowie pracują, oraz z obecnego, tj. z subwencji oświatowej,

- wynagrodzenie w całości z subwencji oświatowej, jednak uwzględniające realia rynkowe płac na zajmowanym stanowisku,

- wynagrodzenie charakterystyczne dla stanowiska kierowniczego w danej firmie w zależności od podmiotu, w którym uczniowie pracują.

4. Wprowadzić jeden egzamin państwowy pisemny, który będzie sprawdzał zakres teoretyczny po trzech latach nauki i dopuszczał do kształcenia praktycznego. Egzamin powinien składać się z części pisemnej i ustnej. Tylko uczniowie uzyskujący promocję do klasy 4 mogliby do niego przystępować.

Uczeń choćby z jedną oceną niedostateczną powinien powtórzyć klasę – oznacza to brak warunkowych promocji.

5. Klasa 4 i 5 to czas na pracę i dalsze kształcenie w zakresie przedmiotów ogólnokształcących przygotowujących do matury.

6. Po egzaminie dojrzałości egzamin zawodowy państwowy przeprowadzany powinien być w miejscu pracy na stanowisku/ stanowiskach zajmowanych przez ucznia w okresie pracy. Po egzaminie absolwent ma możliwość pracy na danym stanowisku maksymalnie do sierpnia w roku, w którym ukończył technikum.

Systematyczna nauka połączona z systematyczną pracą w zawodzie jest źródłem sukcesu człowieka.

Lidia Gośka pedagog szkolny Szkoły Podstawowej w Osieczy

Ekspresja plastyczna dzieci jako niewerbalne wyrażanie emocji, czyli o emocjach zakodowanych w rysunkach

W rysunkach dzieci w tym samym wieku występują podobieństwa odpowiadające ich rozwojowi psychomotorycznemu. Niemniej ich percepcja otaczającego świata jest jak najbardziej indywidualna. Znacznie utrudnia ona obiektywną interpretację tego, co rysują. Dziecko żyje w innym świecie niż my, świecie, który nie zna logiki i gdzie wyobraźnia góruje nad rzeczywistością i rozumem.

Antoinette Muel, psycholog



Jak interpretować dziecięce rysunki? Czy rysunki dzieci mogą odzwierciedlać ich emocje? Okazuje się, że mogą! Ekspresja artystyczna dziecka to prawdziwa kopalnia informacji o nim samym, jego emocjach, przeżyciach, wrażeniach, przemyśleniach oraz odbiorze i postrzeganiu świata. Na co dzień, mając do czynienia z twórczością plastyczną dzieci, możemy interpretować ich prace plastyczne niezależnie od tego, jaką techniką zostały wykonane. Interpretacja rysunków naszych wychowanków może być pomocna dla rodzica, wychowawcy, nauczyciela, pedagoga. Należy jednak pamiętać, żeby

wziąć pod uwagę nie tylko rysunek, ale też charakter i osobowość dziecka, jego sytuację rodzinną i szkolną oraz wiele innych czynników. Prace plastyczne nie mogą być jedynym narzędziem diagnostycznym, ale jednym z kilku metod i technik diagnozy dziecka. Nie można interpretować twórczości plastycznej dziecka w oderwaniu od jego otoczenia. Jako przykład możemy podać sytuację, gdy dziecko używa dużej ilości koloru czerwonego w swoim rysunku. Może to oczywiście oznaczać skłonności do zachowań agresywnych, ale być może wychowanek po prostu lubi kolor czerwony lub ostat-

nio dostał zabawkę, która jest w tym kolorze i ta zabawka dobrze mu się kojarzy.

Poniżej przedstawiam podstawowe wskaźniki, które ułatwią nam interpretację dziecięcych wytworów plastycznych.

Interpretacja dziecięcych rysunków – rysunek rodziny, ludzie na rysunku

Z rysunku rodziny możemy wywnioskować, kto jest dla dziecka najważniejszy w rodzinie, jak wyglądają relacje rodzinne. W przypadku rysunku rodziny najbardziej liczy się kolejność rysowania postaci, ale także wielkość postaci i to kto koło kogo został umiejscowiony na rysunku. Rozmieszczenie poszczególnych członków rodziny wiele mówi o relacjach rodzinnych. Jeśli dziecko na początku rysuje tatę i umiejscawia go na środku kartki, to oznacza, że jest on autorytetem dla dziecka lub jest osobą dominującą w rodzinie. Najbliżej siebie na rysunku dziecko umieszcza osobę, z którą czuje się najmocniej związane emocjonalnie. Trzymanie się za ręce postaci na rysunku to oznaka, że osoby te łączy silna więź. Gdy siostra lub brat są na drugim planie lub nie mają rąk czy zaznaczonych szczegółów postaci, to może oznaczać nieporozumienia dziecka z jego rodzeństwem. Osoby, które w życiu dziecka nie odgrywają szczególnej roli, są zwykle rysowane jako ostatnie. Jeśli dziecko na końcu rysuje siebie, to oznacza niskie poczucie własnej wartości lub przeświadczenie, że mało liczy się w rodzinie. Może się zdarzyć,

że dziecko w ogóle nie umieści siebie na rysunku rodziny, a to jest bardzo niepokojący sygnał, który może świadczyć o tym, że dziecko nie utożsamia się ze swoją rodziną, czuje się niekochane, nieakceptowane lub nawet odrzucone przez rodzinę. Nie jest to oczywiście żaden wyznacznik, że taka sytuacja rzeczywiście ma miejsce, ale bez wątpienia dziecko tak się czuje i świadczy to o jego życiu psychicznym.

Niewielkie postaci lub rysowanie postaci na krawędziach kartki może sygnalizować nieśmiałość, brak pewności siebie i wiary we własne możliwości. Postaci (na przykład członkowie rodziny lub uczniowie w klasie), które są rozproszone na rysunku, to rozluźnienie relacji między nimi. Bliskość postaci względem siebie świadczy z kolei o silnych więziach. Oddalenie dziecka od rodziców (na rysunku) to poczucie niedoceny, niezrozumienia przez rodziców. Postaci dużych rozmiarów, umieszczone w centrum kartki to oznaka pewności siebie, wewnętrznej energii i otwartości dziecka. Osoby umieszczone w centrum rysunku to według dziecka najważniejsze osoby pod względem pozycji w rodzinie lub osoby silnie związane emocjonalnie z dzieckiem.

Jak już wcześniej wspomniałam, jeśli zdarza się tak, że dziecko pomija własną osobę na rysunku, to może to świadczyć o braku pewności siebie lub poczuciu nieobecności w rodzinie, a z kolei rysowanie przez dziecko tylko siebie (pomijając lub słabo zaznaczając innych członków rodziny) może być sygnałem nadmiernej koncentracji na własnej osobie, a także nadopiekuńczości ze strony rodziny. W ten sposób często rysują jedynacy.

Interpretacja dziecięcych rysunków – kolorystyka

Każdy kolor wykorzystany w rysunku dziecka ma znaczenie.

Jasne, pastelowe barwy (różowy, zielony, jasnoniebieski, żółty itp.) – sięga po nie spokojne, zrównoważone dziecko, którego potrzeby emocjonalne są w pełni zaspokojone lub jeśli dziecko jest aktualnie w dobrym humorze i pogodnym nastroju.

Ciemne, ponure i zimne barwy (czarny, szary, szaroniebieski, ciemnofioletowy) – kolory te mogą świadczyć o tym, że dziecko danego dnia jest w złym nastroju lub czegoś mu brakuje, nie ma zapewnionego poczucia bezpieczeństwa, a jego potrzeby emocjonalne nie są zaspokojone.

Kolor czarny – może odzwierciedlać negatywne emocje u dziecka, lęki, stany depresyjne, niezaspokojone potrzeby emocjonalne; niepokojącym faktem jest to, jeśli dziecko używa koloru czarnego w nadmiarze i kolor ten często powtarza się w jego pracach.

Kolor czerwony – często jest odzwierciedleniem gniewu, tłumionej agresji lub potrzeby ciągłego ruchu; częste używanie koloru czerwonego może świadczyć o wyra-

żaniu przez dziecko nagromadzonych napięć emocjonalnych.

Kolor różowy – oznacza harmonię, spokój, równowagę psychiczną u dziecka.

Kolor zielony – oznacza chęć działania, ale bez agresji, jest to też symbol nadziei.



Kolor niebieski – oznacza spokój, wyciszenie, wrażliwość emocjonalną, podatność na bodźce, a także zamknięcie w sobie, apatię i rezygnację.

Kolor żółty – symbolizuje radość, optymizm, otwartość, ale także chęć uwolnienia wewnętrznych napięć, które dziecko odczuwa.

Kolor pomarańczowy – symbolizuje radość i dynamizm; stosowanie koloru pomarańczowego w nadmiarze może świadczyć o nadmiernym pobudzeniu, podnieceniu; koloru pomarańczowego używają osoby, które lubią się wyróżniać i zwracać na siebie uwagę.

Kolor szary, szaroniebieski, ciemnofioletowy – odzwierciedla lęk, niepokój, odczuwanie braków, a także obniżenie nastroju.

Kolor biały – nadmiar koloru białego lub pozostawianie białych plam i pustych miejsc to oznaka lęków, braku pewności siebie lub niechęci do ukazywania własnych stanów emocjonalnych.

Kolor czarny i czerwony (połączenie) – to bardzo odważne połączenie i może świadczyć o zaburzeniach emocjonalnych, agresji, pobudzeniu, skłonności do depresji, ale także o smutku i skłonnościach do zachowań destrukcyjnych.

Interpretacja dziecięcych rysunków – linia, kreska, kształty

Sposób, w jaki rysuje dziecko, wiele mówi o jego życiu psychicznym. Wielkość i grubość kreski nie jest tutaj bez znaczenia. Linie długie, zamasytowane to oznaka nadpobudliwości, zaś linie z dużą siłą nacisku i duże kształty mogą oznaczać odwagę, energię, pewność siebie i impulsywność. Osoby o wyżej wymienionych cechach usposobienia używają właśnie takiej kreski. Dziecko nieśmiałe, in-

trawertyczne rysuje zwykle delikatnie i ze słabszym naciskiem narzędzia do rysowania. Maluchy mogą wyrażać agresję poprzez przedmioty takie jak: miecz, karabin, nóż, pistolet, które umieszczają w swoich rysunkach. Opływowe kształty i łagodne linie świadczą o łagodnym usposobieniu i dobrym humorze

dziecka. Ostre, „kanciaste” kształty i łamane linie rysowane zamasyżycie to wyraz żywiołowości, odwagi, ale też wyraz napięć emocjonalnych u dziecka.

Rysunek na temat dowolny

Najwięcej dowiemy się o dziecku, gdy po prostu damy mu do ręki kartkę i kredki oraz nie podamy tematu pracy, jaką ma wykonać. Rysowanie na temat dowolny sprawi, że dziecko przedstawi nam na rysunku swoje zainteresowania, upodobania, wyobrażenia, nastrój danego dnia, relacje z rówieśnikami, relacje z rodziną, charakter, temperament, emocje i uczucia. Osobie dorosłej, która weźmie do ręki rysunek dziecka na temat dowolny, pozostanie tylko kwestia odpowiedniej analizy i interpretacji takiego wytworu. Interpretację warto jednak poprzeć rozmową z dzieckiem, wywiadem z jego rodzicami, obserwacją zachowania dziecka oraz znajomością sytuacji rodzinnej naszego wychowanka.

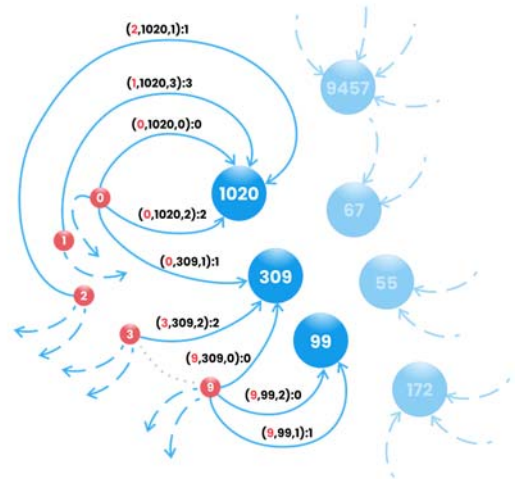
Należy pamiętać, że dziecięce prace plastyczne to nieoceniona pomoc w diagnozowaniu życia psychicznego naszych wychowanków. Jednakże nigdy nie należy poprzestawać na interpretacji samych rysunków, nie używając przy tym innych narzędzi diagnostycznych, np. rozmowy, wywiadu, obserwacji, ponieważ możemy wyciągnąć wtedy pochopne wnioski i źle odebrać sygnały, które dziecko wysyła nam poprzez ekspresję plastyczną. Gromadźmy, oglądajmy i interpretujmy rysunki naszych dzieci, ale zawsze miejmy na uwadze fakt, że dzieci mają także bogatą wyobraźnię i niekiedy to, co chcą nam przekazać za pomocą swojego rysunku może bardzo odbiegać od tego, co ma miejsce w rzeczywistości. I właśnie dlatego interpretację i analizę prac plastycznych dziecka możemy traktować jako pomocnicze, a nie główne i jedyne narzędzie diagnostyczne.

Mariusz Kordylewski nauczyciel konsultant CDN w Koninie

Algorytm Dijkstry (cz. I)

Wstęp

Algorytm Dijkstry znalazł ważne zastosowania w informatyce, np. jest wykorzystywany do wyznaczania trasy pakietu w sieci komputerowej. Podstawa programowa informatyki przewiduje realizację tego zagadnienia w szkole średniej. W pierwszej części artykułu podajemy definicję digrafu z wagami, przykłady digrafów z wagami, charakteryzujemy digraf zwykły, określamy pojęcie ścieżki prostej, koszt ścieżki prostej, koszt dotarcia z jednego wierzchołka do drugiego, przytaczamy algorytm Dijkstry, wykazujemy jego poprawność i szacujemy złożoność obliczeniową. Definicja digrafu z wagami, oparta na pojęciu funkcji w ujęciu teoriomnościowym i wykorzystująca zbiór potęgowy, jest propozycją autora artykułu.



Digraf z wagami

Digrafem z wagami lub *grafem skierowanym z wagami* nazywamy układ

$$G = \langle W, K, f, g \rangle,$$

w którym:

- W jest zbiorem wierzchołków digrafu,
- K – zbiorem łuków (krawędzi) digrafu (zakładamy, że $W \cap K = \emptyset$ oraz $\emptyset \notin K$),
- f – funkcją digrafu ($f \subset (W \times W) \times 2^K$)

$$f: W \times W \rightarrow 2^K,$$

taką że elementy zbioru wartości funkcji f , oznaczanego $Rg(f)$, są zbiorami parami rozłącznymi oraz suma mnogościowa zbiorów rodziny $Rg(f)$ jest równa K :

$$K = \bigcup (Rg(f))$$

(2^K to zbiór potęgowy zbioru K , czyli zbiór wszystkich podzbiorów zbioru K),

- g – funkcją wag (metryk) łuków ($g \subset K \times M$), $g: K \rightarrow M$, gdzie M to niepusty zbiór wag (np. zbiór liczb rzeczywistych \mathbb{R}).

W powyższej definicji digrafu z wagami funkcje f i g traktujemy jako relacje, czyli f i g są zdefiniowane w sensie teoriomnościowym. $((i, j), \emptyset) \in f$ oznacza, że digraf nie posiada łuku od wierzchołka i do wierzchołka j . *Digraf pusty* nie posiada wierzchołków: $W = \emptyset$; w konsekwencji w digrafie pustym – zbiór krawędzi K , funkcja digrafu f oraz funkcja wag g są zbiorami pustymi. W *niepustym digrafie bez łuków* mamy:

$$W \neq \emptyset, K = \emptyset \ (2^K = \{\emptyset\}) \text{ i } g = \emptyset \text{ oraz}$$

$$\bigwedge_{i, j \in W} (((i, j), \emptyset) \in f).$$

Digraf z wagami $G = \langle W, K, f, g \rangle$ jest *digrafem bez pętli własnych* wtedy i tylko wtedy, gdy $\bigwedge_{i \in W} (((i, i), \emptyset) \in f)$; w przypadku, gdy W nie jest zbiorem pustym, to warunek $\bigwedge_{i \in W} (((i, i), \emptyset) \in f)$ możemy zapisać następująco: $\bigwedge_{i \in W} (f(i, i) = \emptyset)$.

Digraf z wagami $G = \langle W, K, f, g \rangle$ jest *digrafem bez łuków (krawędzi) wielokrotnych* wtedy i tylko wtedy, gdy do rodziny zbiorów $Rg(f)$ nie należą zbiory o liczbie elementów większej niż 1.

Funkcja, ujęcie mnogościowe

Niech X i Y oznaczają dowolne zbiory. Relację $f \subset X \times Y$ nazywamy *funkcją*, jeśli

$$\bigwedge_{x, y_1, y_2} ((x, y_1) \in f \wedge (x, y_2) \in f \Rightarrow y_1 = y_2).$$

Z definicji wnosimy bezpośrednio, że relacja pusta $f = \emptyset$ jest funkcją.

Dziedziną funkcji f lub *zbiorem argumentów funkcji* f nazywamy zbiór poprzedników par należących do f :

$$Dm(f) = \left\{ x \in X: \bigvee_y ((x, y) \in f) \right\}.$$

Zbiorem wartości funkcji f nazywamy zbiór następników par należących do f :

$$Rg(f) = \left\{ y \in Y: \bigvee_x ((x, y) \in f) \right\}.$$

Zauważmy, że:

- $Dm(f)$ jest zbiorem pustym wtedy i tylko wtedy, gdy $Rg(f)$ jest zbiorem pustym;
- $f \subset Dm(f) \times Rg(f)$.

Niech $f \subset X \times Y$. Sugestywny zapis $f: D \rightarrow Z$, odczytywany jako „funkcja f określona na zbiorze D i o wartościach w zbiorze Z ”, oznacza funkcję f , dla której $D = Dm(f)$ i $Rg(f) \subset Z$.

Niech dana będzie funkcja $f: D \rightarrow Z$, gdzie $f \subset X \times Y$ i $D \neq \emptyset$; dla dowolnego $x \in D$ – w myśl określenia zbioru argumentów – istnieje element y , taki że $(x, y) \in f$; natomiast – w myśl definicji funkcji – istnieje dokładnie jeden taki element. Ten element nazywamy *wartością funkcji f dla argumentu x* i oznaczamy $f(x)$. Jeśli $D = X_1 \times X_2$, to dla $(x_1, x_2) \in D$ zamiast pisać $f((x_1, x_2))$ piszemy w uproszczeniu $f(x_1, x_2)$ – pomijamy jedną parę nawiasów.

Mówimy, że funkcja $f \subset X \times Y$ jest *różnowartościowa* (lub że jest *iniekcją*) wtedy i tylko wtedy, gdy

$$\bigwedge_{x_1, x_2, y} ((x_1, y) \in f \wedge (x_2, y) \in f \Rightarrow x_1 = x_2).$$

Układ $\langle X', f, Y' \rangle$, gdzie X' i Y' są zbiorami, a f funkcją $f \subset X \times Y$, jest *odwzorowaniem* (zbioru X' w zbiór Y' przez funkcję f) wtedy i tylko wtedy, gdy $X' = Dm(f)$ i $Rg(f) \subset Y'$.

Odwzorowanie $\langle X', f, Y' \rangle$ jest *suriekcją* wtedy i tylko wtedy, gdy $Rg(f) = Y'$.

Odwzorowanie $\langle X', f, Y' \rangle$ jest *bijekcją* wtedy i tylko wtedy, gdy jest suriekcją i funkcja f jest różnowartościowa.

Odwzorowanie $\langle Dm(f), f, Rg(f) \rangle$ jest zawsze suriekcją.

W digrafie z wagami $G = \langle W, K, f, g \rangle$: wierzchołek v jest sąsiedni względem w wtedy i tylko wtedy, gdy $((w, v), \emptyset) \notin f$.

Przykłady digrafów z wagami

Przykład 1.

Rozważmy digraf z wagami $G = \langle W, K, f, g \rangle$, gdzie zbiór wierzchołków $W = \{0, 1, 2, 3, 4\}$, zbiór łuków (krawędzi) $K = \{K_0, K_1, K_2, K_3, K_4, K_5\}$ (zakładamy, że $K_i \neq K_j$ dla $i \neq j$ oraz $W \cap K = \emptyset$). Funkcję digrafu f przedstawmy w tabeli 1.

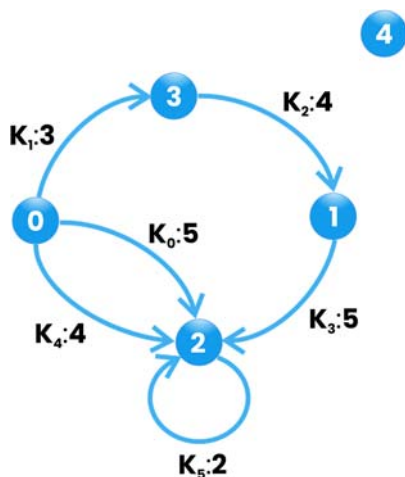
Tabela 1. Definicja funkcji digrafu f z przykładu 1.

$(i, j) \in W \times W$	(0, 3)	(3, 1)	(0, 2)	(1, 2)	(2, 2)	pozostałe pary $(i, j) \in W \times W$
$f(i, j) \in 2^K$	$\{K_1\}$	$\{K_2\}$	$\{K_0, K_4\}$	$\{K_3\}$	$\{K_5\}$	\emptyset

Funkcję wag g opisuje tabela 2. Przyjmijmy $M = \mathbb{R}_+$, gdzie \mathbb{R}_+ jest zbiorem liczb rzeczywistych nieujemnych.

Tabela 2. Definicja funkcji wag g z przykładu 1.

$K_i \in K$	K_0	K_1	K_2	K_3	K_4	K_5
$g(K_i) \in M$	5	3	4	5	4	2



4

Zauważmy, że do zbioru wartości funkcji digrafu f – rodziny zbiorów $Rg(f) = \{\emptyset, \{K_1\}, \{K_2\}, \{K_3\}, \{K_5\}, \{K_0, K_4\}\}$ należą zbiory parami rozłączne. Ponadto suma zbiorów rodziny $Rg(f)$:

$$\bigcup (Rg(f)) = \{K_0, K_1, K_2, K_3, K_4, K_5\} = K.$$

Rysunek 1. przedstawia schemat digrafu z wagami zdefiniowany w przykładzie 1. Widoczne są wszystkie wierzchołki digrafu – kółka z oznaczeniem wierzchołka. Od wierzchołka w do v kreślimy łuki (krzywe) odpowiadające elementom zbioru $f(w, v) \neq \emptyset$. Gdy $f(w, v) = \emptyset$, to nie prowadzimy łuku od wierzchołka w do v . Każdy łuk opatrzony jest etykietą i wagą (etykietę i wagę oddzielamy dwukropkiem). Digraf z przykładu 1. posiada łuki wielokrotne – $f(0, 2) = \{K_0, K_4\}$ i pętle własne – $f(2, 2) = \{K_5\} \neq \emptyset$. Wierzchołek 0 posiada dwa sąsiednie względem niego wierzchołki: 2 i 3; wierzchołek 2 jest wierzchołkiem sąsiednim względem wierzchołka 2 (samego siebie). Wierzchołek 4 nie posiada wierzchołków sąsiednich.

Rysunek 1. Schemat obrazujący digraf z przykładu 1.

Przykład 2.

Rozważmy digraf $G = \langle W, K, f, g \rangle$, gdzie zbiór wierzchołków $W = \{0, 1, 2\}$, zbiór łuków (krawędzi) K jest zbiorem pustym $K = \emptyset$, a funkcja digrafu: $f(i, j) = \emptyset$ dla $i, j \in W$; funkcja wag łuków $g = \emptyset$.

Wtedy $Rg(f) = \{\emptyset\}$, stąd $\bigcup (Rg(f)) = \emptyset = K$.



Rysunek 2. Schemat obrazujący digraf z przykładu 2.

Przykład 3.

Rozważmy digraf pusty $G = \langle W, K, f, g \rangle$, gdzie zbiór wierzchołków $W = \emptyset$, zbiór łuków (krawędzi) $K = \emptyset$, a funkcja digrafu: $f = \emptyset$, funkcja wag łuków $g = \emptyset$.

Wtedy $Rg(f)$ jest pustą rodziną zbiorów, zatem $\bigcup (Rg(f)) = \emptyset = K$. Digraf pusty nie posiada schematu obrazującego.

Przykład 4.

Podany w tym przykładzie digraf z wagami $G = \langle W, K, f, g \rangle$ jest nieskończony. Niech $C = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ będzie zbiorem cyfr (znaków graficznych) zapisu dziesiętkowego, N – zbiorem liczb całkowitych nieujemnych ($C \cap N = \emptyset$). Przyjmijmy za zbiór wierzchołków $W = C \cup N$. Zbiór łuków K niech będzie określony następująco:

$$(c, n, i) \in K \Leftrightarrow (c, n, i) \in C \times N \times N \wedge (\text{cyfra } c \text{ występuje w zapisie dziesiętkowym liczby } n \text{ na pozycji } i)$$

(liczby w zapisie dziesiętkowym przedstawiamy na minimalnej liczbie pozycji, np. bez zer wiodących, bez rozwinięć nieskończonych, bez kropki dziesiętnej, po której występują zera; pozycja dziesiętkowa 0 posiada wagę 10^0). Zbiory W i K są nieskończone. Funkcję digrafu $f: W \times W \rightarrow 2^K$ określamy następująco:

$$f(w, v) = \{(c, n, i) \in K : c = w \wedge v = n\};$$

łuk (w, v, i) prowadzi od cyfry w do liczby v wtedy i tylko wtedy, gdy w występuje w zapisie dziesiętkowym liczby v na pozycji i . Zauważmy, że $f(w, v) = \emptyset$ dla $w \in N$ oraz $f(w, v) = \emptyset$ dla $v \in C$. Funkcję wag łuków $g: K \rightarrow M$, gdzie przyjmujemy $M = N$, określimy: $g(w, v, i) = i$.

Z definicji funkcji f wynika, że zbiory należące do $Rg(f)$ są skończone i parami rozłączne oraz $\cup(Rg(f)) = K$.

Przykład 5.

Czy układ $\langle W, K, f, g \rangle$, w którym $W = \emptyset$, $K = \{K_0, K_1\}$, $K_0 \neq K_1$, funkcja $f = \emptyset$, a funkcja g określona jest następująco: $g(K_0) = 1$, $g(K_1) = 2$, jest digrafem z wagami?

Z opisu układu wynika, że $Rg(f) = \emptyset$, stąd $\cup(Rg(f)) = \emptyset \neq K$, zatem podany układ nie jest digrafem z wagami.

Digraf zwykły, ścieżka prosta, koszt ścieżki prostej, koszt dotarcia

Algorytm Dijkstry będziemy stosować na pewnym podtypie digrafów z wagami – na *digrafie zwykłym*.

Digraf zwykły to digraf z wagami $G = \langle W, K, f, g \rangle$, który cechują następujące własności:

- zbiór wierzchołków W jest zbiorem skończonym i niepustym;
- jest digrafem bez pętli własnych;
- jest digrafem bez łuków wielokrotnych;
- wagi są liczbami rzeczywistymi ($M \subset \mathbb{R}$).

Z określenia digrafu zwykłego wynika, że liczba łuków w tym digrafie (liczba elementów zbioru K) nie przekracza $m * (m - 1)$, gdzie m to liczba wierzchołków digrafu ($m = \text{card } W$). Ponadto w digrafie zwykłym elementy rodziny 2^K są zbiorami o co najwyżej jednym elemencie.

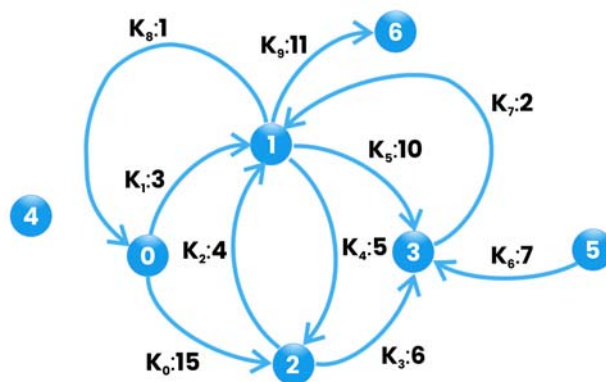
Skończony ciąg wierzchołków digrafu zwykłego $G = \langle W, K, f, g \rangle$ postaci $(w_0, w_1, \dots, w_{n-1})$, gdzie $w_i \in W$ dla $i = 0, \dots, n - 1$ ($n \geq 2$), taki że $w_i \neq w_j$ dla $i \neq j$ oraz dla dowolnego i spełniającego warunek $0 \leq i < n - 1$ zachodzi $f(w_i, w_{i+1}) \neq \emptyset$ nazywamy *ścieżką prostą z wierzchołka w_0 do wierzchołka w_{n-1}* (dwa sąsiednie wierzchołki w ścieżce są połączone łukiem prowadzącym od bieżącego do następnego wierzchołka). Zamiast sformułowania „ścieżka prosta z wierzchołka w do wierzchołka v ” będziemy także używali krótszego – „ścieżka prosta z w do v ”. W pewnych digrafach zwykłych nie wszystkie wierzchołki w i v są połączone ścieżką prostą z w do v . Istnieją takie digrafy zwykłe, w których dla dwóch wierzchołków w i v może istnieć wiele ścieżek prostych z w do v . Zauważmy: 1) w ścieżce prostej występują co najmniej dwa wierzchołki; 2) wszystkie wierzchołki w ścieżce prostej są różne; 3) nie istnieje ścieżka prosta z wierzchołka w do wierzchołka w (ten sam wierzchołek).

(*) Z określenia digrafu zwykłego wynika, że dla dowolnej ścieżki prostej $(w_0, w_1, \dots, w_{n-1})$ w tym digrafie istnieje dokładnie jeden ciąg łuków $(k_0, k_1, \dots, k_{n-2})$ o długości $n - 1$ ($n \geq 2$), $k_i \in K$ dla $i = 0, \dots, n - 2$, taki że $f(w_i, w_{i+1}) = \{k_i\}$ dla $i = 0, \dots, n - 2$. Skorzystamy z tego faktu przy określeniu kosztu ścieżki prostej.

Niech $(w_0, w_1, \dots, w_{n-1})$ będzie dowolną ścieżką prostą z w_0 do w_{n-1} ($n \geq 2$) w digrafie zwykłym $G = \langle W, K, f, g \rangle$; tej ścieżce prostej odpowiada – jak zauważono w akapicie (*) – dokładnie jeden ciąg łuków $(k_0, k_1, \dots, k_{n-2})$, taki że $f(w_i, w_{i+1}) = \{k_i\}$ dla $i = 0, \dots, n - 2$. *Koszt ścieżki prostej* $(w_0, w_1, \dots, w_{n-1})$ nazywamy liczbę $\kappa(w_0, w_1, \dots, w_{n-1})$ określoną następująco:

$$\kappa(w_0, w_1, \dots, w_{n-1}) = \sum_{i=0}^{n-2} g(k_i).$$

Niech $SP_G(w, v)$ oznacza zbiór wszystkich ścieżek prostych z w do v ($w, v \in W$) w digrafie zwykłym $G = \langle W, K, f, g \rangle$; zauważmy, że zbiór ten jest skończony i może być pusty.



Rysunek 3. Schemat digrafu zwykłego.

$SP_G(0,3) = \{(0, 1, 3), (0, 1, 2, 3), (0, 2, 3), (0, 2, 1, 3)\}$; koszt dotarcia z 0 do 3: $\kappa_G(0,3) = 13$. $SP_G(4,0) = \emptyset$, zatem $\kappa_G(4,0) = +\infty$. Podobnie $SP_G(0,5) = \emptyset$ i $\kappa_G(0,5) = +\infty$, ale $SP_G(5,0) = \{(5, 3, 1, 0)\}$ i $\kappa_G(5,0) = 10$. Dla dowolnego wierzchołka w digrafu: $SP_G(w, w) = \emptyset$, ale $\kappa_G(w, w) = 0$. Wierzchołek 0 posiada dwa wierzchołki sąsiednie: 1 i 2; wierzchołek 1 posiada ich aż 4: 0, 2, 3, 6; wierzchołki 4 i 6 nie posiadają wierzchołków sąsiednich.

Koszt dotarcia z wierzchołka w do wierzchołka v ($w, v \in W$) (krócej: koszt dotarcia z w do v) w digrafie zwykłym $G = \langle W, K, f, g \rangle$ – oznaczany $\kappa_G(w, v)$ – jest zdefiniowany następująco:

$$\kappa_G(w, v) = \begin{cases} \min\{\kappa(s) : s \in SP_G(w, v)\} & \text{dla } w \neq v \text{ i } SP_G(w, v) \neq \emptyset, \\ 0 & \text{dla } w = v, \\ +\infty & \text{dla } w \neq v \text{ i } SP_G(w, v) = \emptyset. \end{cases}$$

Z powyżej definicji wynika, że jeżeli $w, v \in W$ i $w \neq v$, to $\kappa_G(w, v) \neq +\infty$ wtedy i tylko wtedy, gdy istnieje ścieżka prosta z wierzchołka w do wierzchołka v . (Przyjmujemy, że liczba nieskończona $+\infty$ nie jest elementem zbioru liczb rzeczywistych \mathbb{R} , ale dla dowolnej liczby $x \in \mathbb{R}$ mamy $x < +\infty$).

Algorytm Dijkstry

Algorytm Dijkstry operuje na digrafie zwykłym $\langle W, K, f, g \rangle$ o dodatniej funkcji wag łuków $g > 0$ (waga każdego łuku jest liczbą rzeczywistą dodatnią). Wyznacza koszty dotarcia z wyróżnionego (źródłowego, startowego) wierzchołka (w_p) do wszystkich wierzchołków digrafu zwykłego. Oprócz tego dostarcza tablicę, na podstawie której możemy w nieskomplikowany sposób ustalić ścieżki proste odpowiadające kosztom dotarcia lub zakomunikować ich brak. W przypadku istnienia wielu ścieżek z w_p do pewnego wierzchołka w o koszcie ścieżki równym kosztowi dotarcia z w_p do w – wyznacza jedną z nich.

Wierzchołki digrafu numerujemy od 0 do $n - 1$, gdzie n jest liczbą wierzchołków digrafu – na potrzeby algorytmu Dijkstry przyjmujemy, że $W = \{0, 1, \dots, n - 1\}$. Zakładamy, że dana jest struktura odwziewierciadająca digraf i dająca dostęp do wierzchołków sąsiednich względem podanych i wag łuków. W digrafie zwykłym – jeżeli dla wierzchołków w, v istnieje łuk z w do v to jest on dokładnie jeden – $card f(w, v) = 1$; ten łuk oznaczmy $K_{w,v}$ – zatem $f(w, v) = \{K_{w,v}\}$; podobnie – dla wagi łuku (istniejącego) piszemy $g(K_{w,v})$.

W algorytmie występują następujące istotne zmienne:

- zmienna **Start** przechowująca wierzchołek wyróżniony (początkowy, startowy, źródłowy). **Start** ma ustaloną wartość równą w_p ;
- zbiór **S**, który zawiera wierzchołki, dla których koszt dotarcia z w_p jest w toku wyznaczania przez algorytm; wartość tej zmiennej jest ustalana na początku algorytmu na $S := W$, następnie w toku algorytmu usuwane są ze zbioru **S** wierzchołki o koszcie dotarcia $< +\infty$; zbiór $W \setminus S$ zawiera te wierzchołki digrafu, dla których oszacowania kosztu dotarcia z wierzchołka w_p (**Start**) zawarte w tablicy **KosztyDotarcia** są już ustalone i nie zmieniają się do końca algorytmu Dijkstry;
- tablica **KosztyDotarcia** indeksowana od 0 do $n - 1$, gdzie n to liczba wierzchołków digrafu; tablica **KosztyDotarcia** przechowuje bieżące obliczenia (oszacowania) kosztów dotarcia z wierzchołka startowego **Start** do wszystkich wierzchołków digrafu, np. **KosztyDotarcia**[1] przechowuje oszacowanie kosztu dotarcia z wierzchołka **Start** do wierzchołka 1. Tablicę **KosztyDotarcia** wypełniamy – na początku algorytmu – na wszystkich pozycjach liczbą nieskończoną $+\infty$ oprócz pozycji odpowiadającej wierzchołkowi **Start**, na której przypisujemy **KosztyDotarcia**[**Start**] := 0;
- tablica **Poprzedniki** indeksowana jest od 0 do $n - 1$, gdzie n to liczba wierzchołków digrafu; tablica **Poprzedniki** przechowuje poprzedniki wierzchołków na dotychczas ustalonej przez algorytm ścieżce z wierzchołka **Start** do wierzchołka danego, np. **Poprzedniki** [1] = 4 oznacza, że w dotychczas rozpoznanej ścieżce (**Start**, ..., 4, 1) wierzchołek 4 jest poprzednikiem 1. Tablicę **Poprzedniki** wypełniamy – na początku algorytmu – liczbą -1 na wszystkich pozycjach.

Algorytm Dijkstry

(n – liczba wierzchołków digrafu, w_p – wierzchołek początkowy)

1. Ustal wartość zmiennej **Start** na interesujący wierzchołek w_p (**Start** = w_p , dla w_p spełniającego warunek $0 \leq w_p < n$).
2. Ustal wartość zbioru **S** równą zbiorowi wszystkich wierzchołków digrafu (**S** = $\{0, 1, \dots, n - 1\}$).
3. Tablicę **KosztyDotarcia** (indeksowaną od 0 do $n - 1$) wypełnij na wszystkich pozycjach oprócz **Start** liczbą nieskończoną $+\infty$, **KosztyDotarcia**[**Start**] ustal na 0.
4. Wszystkim elementom tablicy **Poprzedniki** (indeksowanej od 0 do $n - 1$) przypisz -1 .
5. Dopóki zbiór **S** nie jest pusty, wykonuj {
 - a) znajdź taki wierzchołek spośród wierzchołków należących do **S**, który posiada najniższe oszacowanie kosztu dotarcia – w tym celu przejrzyj tablicę **KosztyDotarcia** i zbiór **S**; jeżeli istnieje więcej niż jeden taki wierzchołek, wybierz dowolny z nich – znaleziony wierzchołek przypisz zmiennej **w**;
 - b) jeżeli **KosztyDotarcia**[**w**] = $+\infty$, to zakończ algorytm;
 - c) usuń wierzchołek **w** ze zbioru **S**, a następnie dla każdego **u** – należącego do **S** wierzchołka sąsiedniego względem **w** wykonuj {
 - jeżeli (**KosztyDotarcia**[**u**] > **KosztyDotarcia**[**w**] + $g(K_{w,u})$) {
 - KosztyDotarcia**[**u**] := **KosztyDotarcia**[**w**] + $g(K_{w,u})$;
 - Poprzedniki**[**u**] := **w**

Po wykonaniu kroków 1.-5. algorytmu Dijkstry tablica **KosztyDotarcia** zawiera informację o kosztach dotarcia z wierzchołka **Start** do wszystkich wierzchołków digrafu: **KosztyDotarcia** $[i]$ jest kosztem dotarcia z wierzchołka **Start** do wierzchołka i ($i = 0, 1, \dots, n - 1$).

Element **Poprzedniki** $[i]$ zawiera informację o ścieżce lub o nieistnieniu ścieżki z wierzchołka **Start** do wierzchołka i : jeżeli **Poprzedniki** $[i] \neq -1$, to istnieje ścieżka z **Start** do i ; jeżeli **Poprzedniki** $[i] = -1$, to nie istnieje ścieżka z **Start** do i .

Algorytm ustalania ścieżki prostej

Poniższy algorytm prezentuje wykorzystanie tablicy **Poprzedniki** do wyznaczenia ewentualnej ścieżki prostej z wierzchołka **Start** (w_p) do wierzchołka stanowiącego wartość zmiennej w :

```

jeżeli (Poprzedniki $[w] = -1$ ) { wyprowadź komunikat 'Brak ścieżki'; }
w przeciwnym wypadku {
  utwórz listę Ścieżka; //lista bez elementów
  powtarzaj {
    dodaj element  $w$  na początku listy Ścieżka; //dodaj przed wszystkimi elementami na liście
     $w := \text{Poprzedniki}[w]$ 
  } aż  $w = -1$ ;
  wyprowadź elementy listy Ścieżka; usuń listę Ścieżka;
}

```

Poprawność algorytmu Dijkstry

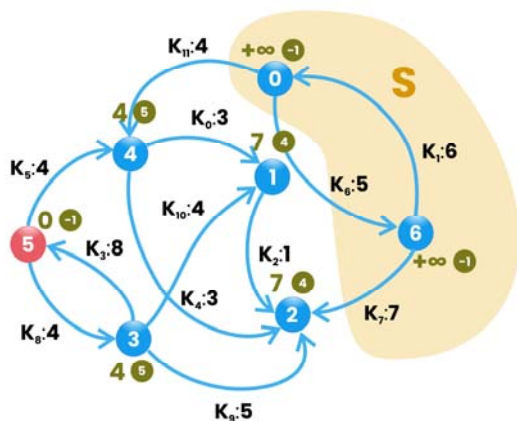
Rozpatrzmy zbiór $W \setminus S$ będący różnicą zbioru W (zbiór wszystkich wierzchołków digrafu zwykłego $G = \langle W, K, f, g \rangle$) i zbioru stanowiącego wartość zmiennej S (występującej w algorytmie Dijkstry). Wykażemy, że począwszy od ustalenia wartości początkowych zmiennych w punktach 1.-4. algorytmu Dijkstry zachodzą następujące własności obowiązujące po wykonaniu kroków 1.-4. (przed krokiem 5.) oraz tuż po każdym z kroków 5.a, 5.b, 5.c algorytmu i po jego zakończeniu:

- Dla dowolnego wierzchołka $w \in W \setminus S$ element **KosztyDotarcia** $[w]$ jest kosztem dotarcia z wierzchołka w_p do wierzchołka w (czyli **KosztyDotarcia** $[w] = \kappa_G(w_p, w)$) oraz **KosztyDotarcia** $[w] < +\infty$; tę własność możemy sformułować w odmienny, ale równoważny sposób – dla dowolnego wierzchołka $w \in W \setminus S$ zachodzi: $w = w_p$ lub istnieje ustalona przez algorytm Dijkstry ścieżka prosta z w_p do w o najmniejszym koszcie ścieżki prostej spośród wszystkich ścieżek prostych z w_p do w (ta ścieżka prosta jest odzwierciedlona w tablicy **Poprzedniki**).
- Dla dowolnego wierzchołka $w \neq w_p$ spełniającego warunek **KosztyDotarcia** $[w] < +\infty$ istnieje ścieżka prosta (w_p, \dots, w) , taka że $\kappa(w_p, \dots, w) = \text{KosztyDotarcia}[w]$ oraz dowolny element tej ścieżki różny od w należy do zbioru $W \setminus S$; dla dowolnej ścieżki prostej (w_p, \dots, w) o elementach należących do $W \setminus S$ (z wyjątkiem wierzchołka w) i w spełniającym warunek **KosztyDotarcia** $[w] < +\infty$ zachodzi $\kappa(w_p, \dots, w) \geq \text{KosztyDotarcia}[w]$.
- Jeżeli dla wierzchołka $w \in S$ istnieje łuk z pewnego wierzchołka $u \in W \setminus S$, czyli $f(u, w) \neq \emptyset$, to **KosztyDotarcia** $[w] < +\infty$.
- Jeżeli $w_p \in W \setminus S$, to każda ścieżka prosta z wierzchołka w_p do wierzchołka w , zawierająca wierzchołek $u \in S$, $u \neq w$, jest postaci

$$\underbrace{(w_p, \dots, v, \dots, w)}_{(v \in W \setminus S)}, \text{ gdzie } v \in S, v \neq w, \text{ a wierzchołek } u \text{ jest elementem ścieżki } (v, \dots, w),$$

tzn. pierwszym elementem ścieżki prostej jest wierzchołek w_p , następnymi (pierwszy wielokropek) mogą być opcjonalnie tylko wierzchołki należące do zbioru $W \setminus S$, dalej występuje wierzchołek $v \in S$, po którym (drugi wielokropek) znajdują się opcjonalne wierzchołki, a na końcu – wierzchołek w ; wierzchołek u jest elementem ścieżki (v, \dots, w) ; zauważmy, że na mocy własności c) mamy **KosztyDotarcia** $[v] < +\infty$.

Powyższe własności są spełnione tuż po wykonaniu kroków 1.-4. algorytmu Dijkstry – wtedy $W \setminus S = \emptyset$. Załóżmy, że w wyniku działania poleceń punktu 5.a algorytmu Dijkstry został znaleziony właśnie wierzchołek w o najniższym oszacowaniu kosztu dotarcia z w_p spośród wierzchołków należących do S . Przyjmijmy też, że własności a)-d) są w tym momencie spełnione. Jeżeli **KosztyDotarcia** $[w] = +\infty$, to dla każdego wierzchołka $v \in S$ mamy **KosztyDotarcia** $[v] = +\infty$. (Zauważmy, że musi być $w_p \notin S$, gdyż **KosztyDotarcia** $[w_p] = 0$). Algorytm w poprzednich powtórzeniach pętli 5. doprowadził przeszukiwanie digrafu zwykłego G do takiego stanu, w którym ustalił brak jakiegokolwiek łuku prowadzącego z wierzchołka ze zbioru $W \setminus S$ do wierzchołka należącego do S . Ustalenie takiego łuku oznaczałoby wyznaczenie ścieżki prostej z w_p do pewnego wierzchołka $v \in S$, co skutkowałoby tym, że **KosztyDotarcia** $[v] \neq +\infty$. Ostatecznie wnioskujemy (dla rozważanego przypadku **KosztyDotarcia** $[w] = +\infty$), że dla każdego wierzchołka $v \in S$ nie istnieje ścieżka prosta z w_p do v , zatem dla dowolnego $v \in S$ mamy $\kappa_G(w_p, v) = +\infty$. Algorytm jest kończony bez usuwania wierzchołka w ze zbioru S , czyli własności a)-d) są zachowane. Jeżeli **KosztyDotarcia** $[w] = 0$, czyli $w = w_p$, to wprost z definicji kosztu dotarcia wynika, że $\kappa_G(w_p, w) = 0$, zatem **KosztyDotarcia** $[w] = \kappa_G(w_p, w)$. Zajmijmy się przypadkiem, gdy $0 < \text{KosztyDotarcia}[w] < +\infty$ (wtedy $w_p \notin S$). Dowolna ścieżka prosta z w_p do w zawierająca wierzchołek u



Rysunek 4. Ilustracja stanu algorytmu Dijkstry, w którym znaleziony w kroku 5.a wierzchołek $w \in S$ o najmniejszym oszacowaniu kosztu dotarcia równym $+\infty$ implikuje zakończenie algorytmu, ze względu na brak ścieżki prostej z wierzchołka startowego $w_p = 5$ do jakiegokolwiek wierzchołka należącego do zbioru S .

należący do S i różny od w , którą możemy przedstawić w postaci $(w_p, \dots, v, \dots, w)$ – zgodnej z opisem własności d), posiada koszt ścieżki większy niż oszacowanie **KosztyDotarcia** $[w]$ – jest to spowodowane tym, że zachodzą następujące nierówności: $\kappa(w_p, \dots, v) \geq \text{KosztyDotarcia}[v]$ i $\text{KosztyDotarcia}[v] \geq \text{KosztyDotarcia}[w]$ oraz $\kappa(v, \dots, w) > 0$, z których wynika, że $\kappa(w_p, \dots, v, \dots, w) = \kappa(w_p, \dots, v) + \kappa(v, \dots, w) > \text{KosztyDotarcia}[w]$. Podobnie – dowolna ścieżka prosta (w_p, \dots, w) o elementach należących do $W \setminus S$ (z wyjątkiem wierzchołka w) posiada – zgodnie z własnością b) – koszt ścieżki nie mniejszy niż **KosztyDotarcia** $[w]$. Wykazaliśmy więc, przy założeniach a)-d), że oszacowanie **KosztyDotarcia** $[w]$ dla znalezionej w punkcie 5.a algorytmu Dijkstry wierzchołka w jest de facto kosztem dotarcia z w_p do w . Gdy **KosztyDotarcia** $[w] < +\infty$, to wierzchołek w jest usuwany ze zbioru S (krok 5.c). W dalszej części kroku 5.c badamy oszacowanie kosztu dotarcia z w_p dla wszystkich wierzchołków należących do S sąsiednich względem wierzchołka w (nie zawsze istnieją) – tutaj może nastąpić poprawa oszacowania kosztu dotarcia: dla dowolnego wierzchołka $u \in S$ sąsiedniego względem w następuje badanie, czy warunek **KosztyDotarcia** $[u] > \text{KosztyDotarcia}[w] + g(K_{w,u})$ jest spełniony – spełnienie oznacza znalezienie łuku z wierzchołka w do wierzchołka u i modyfikację: **KosztyDotarcia** $[u] := \text{KosztyDotarcia}[w] + g(K_{w,u})$

oraz **Poprzedniki** $[u] := w$. Tuż po wykonaniu kroku 5.c własności a)-d) są spełnione.

Wykazaliśmy, że:

- 1) własności a)-d) były spełnione tuż przed wykonaniem kroku 5. algorytmu Dijkstry (wtedy $W \setminus S = \emptyset$)

oraz

- 2) jeżeli tuż przed wykonaniem kroku 5.a własności a)-d) były spełnione, to były również spełnione w tym samym powtórzeniu pętli 5. tuż po wykonaniu każdego z kroków 5.a, 5.b, 5.c.

Stąd możemy uznać za wykazane własności a), b), c) i d) algorytmu Dijkstry – obowiązujące po wykonaniu kroków 1.-4. (przed krokiem 5.) oraz tuż po każdym z kroków 5.a, 5.b, 5.c algorytmu i po jego zakończeniu.

Po zakończeniu algorytmu Dijkstry stwierdzamy – korzystając z własności a) – że dla wolnego wierzchołka w rozpatrywanego digrafu zwykłego G zachodzi **KosztyDotarcia** $[w] = \kappa_G(w_p, w)$, przy czym:

- do zbioru $W \setminus S$ należą wszystkie te wierzchołki w , dla których $\kappa_G(w_p, w) < +\infty$;
- do zbioru S należą wszystkie te wierzchołki w , dla których $\kappa_G(w_p, w) = +\infty$.

Złożoność obliczeniowa

Uznając za operację dominującą operację porównania dwóch liczb, zauważamy, że krytycznym fragmentem mocno decydującym o złożoności obliczeniowej algorytmu Dijkstry jest krok 5.a, gdzie wyznaczany jest wierzchołek o najmniejszym (spośród wierzchołków należących do zbioru S) oszacowaniu kosztu dotarcia z wierzchołka startowego w_p . Przyjmijmy, że uściślenie kroku 5.a algorytmu przyjmie postać podobną do funkcji **Min** przedstawionej w ramce (patrz obok) – wziętej z realizacji algorytmu jako programu Javy. Możemy stwierdzić, że liczba porównań $p_{Min}(n)$ występujących w funkcji **Min** zależna jest od liczby wierzchołków n digrafu zwykłego i jest funkcją co najwyżej rzędu n : $p_{Min}(n) = O(n)$. Funkcja **Min** może być używana w algorytmie Dijkstry nawet n razy, zatem wnioskujemy, że funkcja liczby porównań $p(n)$ w całym algorytmie jest co najwyżej rzędu n^2 , czyli $p(n) = O(n^2)$.

Mniejszą złożoność algorytmu Dijkstry (i programu realizującego algorytm), przy wzroście zapotrzebowania na pamięć, daje zastosowanie kolejki priorytetowej opartej na strukturze kopca do realizacji kroku 5.a – wyznaczania wierzchołka o najniższym oszacowaniu kosztu dotarcia (patrz [3]; wykaz literatury w drugiej części artykułu). Wtedy funkcja liczby porównań $p(n)$ jest co najwyżej rzędu $n \log_2 n$, co zapisujemy $p(n) = O(n \log_2 n)$.

W części drugiej artykułu przedstawimy działanie algorytmu Dijkstry na konkretnym przykładzie oraz zaprezentujemy program stanowiący realizację algorytmu Dijkstry w języku programowania wysokiego poziomu – Javie.

Asymptotyczna granica górna

Niech f i g będą funkcjami $f: N \rightarrow \mathbb{R}_+, g: N \rightarrow \mathbb{R}_+$, gdzie \mathbb{R}_+ jest zbiorem liczb rzeczywistych nieujemnych.

Mówimy, że funkcja f jest co najwyżej rzędu g , jeżeli istnieją liczba rzeczywista $c > 0$ i liczba naturalna n_0 takie, że nierówności $0 \leq f(n) \leq cg(n)$ zachodzą dla każdego $n_0 \geq n$. Mówimy wtedy również, że funkcja g jest majorantą (ograniczeniem górnym) funkcji f . Fakt, że funkcja f jest co najwyżej rzędu g , notujemy jako $f = O(g)$ lub $f(n) = O(g(n))$.

Funkcja Javy implementująca punkt 5.a algorytmu Dijkstry

```
public static int Min(double d[], boolean [] S) {
    int i = 0;
    while (!S[i]) i++;
    double min = d[i];
    for (int j = i+1; j < d.length; j++)
        if (S[j] && (d[j] < min))
            { i = j; min = d[j]; }
    return i;
}
```

Agata Różańska nauczyciel doradca CDN w Koninie

Czy można zaprzyjaźnić się z Norwidem w szkole?

*Nie być bokserem, być poetą,
mieć wyrok skazujący na ciężkie norwidy,
z braku muskulatury demonstrować światu
przyszłą lekturę szkolną – w najlepszym razie –
O Muzo. O pegazie,
aniele koński.¹*

– pisała w *Wieczorze poetyckim* Wisława Szymborska, używając określenia ciężkie norwidy, które weszło do polszczyzny na prawach frazeologizmu jako synonim poezji trudnej, zrozumiałej dla wtajemniczonych. Trzeba się z noblistką zgodzić, bo niełatwo

czytać Cypriana Kamila Norwida, co wielokrotnie podkreślali badacze jego twórczości, pytając, jak czytać Norwida, co to znaczy czytać Norwida. Sam autor o czytaniu pisał: *czytać więc nie każdy umie, bo czytelnik powinien współpracować, a czytanie, im wyższych rzeczy, tym indywidualniejsze jest*². Nadaje mu niemal rangę sztuki pozwalającej patrzeć na tekst w różnych kontekstach, z rozmaitych perspektyw. *Czytać jest to dogłębiać wrażenia*³.

Czy w taki sposób można czytać Norwida w szkole? Niewątpliwie nie jest to łatwe, ale nie karkołomne. W historii polskiej oświaty różnie radzono sobie z tym zadaniem. Autorzy programów i podręczników ze zmiennym szczęściem próbowali zaprzyjaźnić młodych czytelników z Norwidem.

Przed odzyskaniem niepodległości twórczość Norwida nie była obecna w programach szkolnych. W. Borowy pisał, że ci, co przeżywali „odkrywczy” entuzjazm norwidowski w latach młodzieńczych, [...] czytali Norwida jak porywającą sensację pod ławką szkolną⁴. Norwid jako autor szkolny w rozumieniu zapisu programu po raz pierwszy znalazł się na liście lektury uzupełniającej dla klasy VIII (najwyższej), zwanej też klasą piątą gimnazjum wyższego. Odnotowano w ówczesnym programie z 1921 r. hasło: C. Norwid, wybór liryk i nowel: *Czarne kwiaty, Garstka piasku, Ad leones, Bransoletka*⁵. Podręcznik do szkół średnich M. Kridla z 1929 r., obowiązujący do reformy jędrzejewiczowskiej, zaproponował uczniom i nauczycielom, by widzieć w Norwidzie śmiałego reformatora polskiej liryki i myśliciela poszukującego dla nowych idei nowych form artystycznego wyrazu. Taki obraz wyłania się zarówno z zamieszczonego w podręczniku biogramu pisarza, jak i obszernego zestawu jego utworów: liryków, poematów i prozy (m.in. *Ad leones* i *Czarne kwiaty*) – zgodnie z zaleceniami zawartymi w wykazie lektury uzupełniającej programu nauczania z 1921 r.⁶

Ustawa o nowym kształcie szkolnictwa (uchwalona 11 marca 1932 r.) wyraźnie wzmocniła pozycję Norwida w szkole. Jego twórczość weszła do obowiązującego programu. Utwory znalazły się w dziale obowiązującym w klasie programowo najwyższej, czyli w klasie II liceum wszystkich



Zdjęcie C. K. Norwida z 1861 roku

¹ W. Szymborska, *Wieczór autorski*, *Wieczór autorski* – Wisława Szymborska (poezja.org; dostęp: 10.02.2022).

² C. K. Norwid, *Pisma wszystkie*, t. 6, Warszawa 1971–1976, s. 428.

³ *Ibidem*, t. 10, s. 163.

⁴ Cytat za: W. Żórawska, *Początki szkolnego czytania Norwida do roku 1918*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2014, nr 6, s. 226.

⁵ I. Wasiak, *Z dziejów szkolnej recepcji twórczości Cypriana Norwida*, 8_wasiak_z_dziejow.pdf (uz.zgora.pl; dostęp: 10.02.2022).

⁶ *Ibidem*.

typów. W programie nauczania umieszczono hasło: *Idea narodu w twórczości Cypriana K. Norwida (lektura wybranych utworów)*. Lista lektur obejmowała: *Promethidiona* (fragment), wybór poezji, *Fortepian Szopena* oraz dramaty *Kleopatra* i nowelę *Stygmata*. Program licealny, poprzedzony kilkuletnią dyskusją, wchodził w życie w roku 1937/38⁷.

Po II wojnie światowej, szczególnie w latach socrealizmu, Norwid został podporządkowany ideologii socjalistycznej. [...] *dobór [utworów Norwida w programie] świadczy jedynie o postępowości zapoznanego poety. Ma więc nauczyciel wykazać charakter wsteczny twórczości Norwida (domyślamy się, że o to właśnie chodzi) za pomocą słów tylko, nie popartych tekstem? [...] Przecież mamy historycznie ukazywać literaturę i podanie przykładu niepostępowych elementów tam, gdzie tego konieczność wymaga, wzmożenie jedynie czujność klasową młodzieży w odczytywaniu dzieł*⁸.

W 1952 r. wprowadzono do szkół podręcznik K. Wyki *Historia literatury polskiej. Część I. Romantyzm* (Warszawa 1952 – następne wydania do roku 1954). Publikacja ta chroniła Norwida przed nieobecnością w szkole, ale podporządkowywała jego utwory wielkiej socjologii i dialektyce. Kolejny podręcznik *Historia literatury polskiej okresu romantyzmu dla kl. X S.* Jerschiny, Z. Libery, E. Sawrymowicza, wydany po raz pierwszy w 1956 r., w następnych swych edycjach był niemal wolny od ideologicznych komentarzy. Autorzy omówili każdy utwór według powtarzającego się schematu: temat utworu, kontekst historyczny, forma artystyczna dzieła, budowa, obrazowanie poetyckie, wymowa. Uczeń i nauczyciel otrzymywali gotowe propozycje interpretacyjne, a więc podręcznik nie dawał nawet namiastki indywidualnego odbioru tekstów, nie podawał zadań prowadzących do własnego odkrywania Norwida⁹.

W latach 1978–1985 wydano podręcznik E. Sawrymowicza, S. Makowskiego, Z. Libery *Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy II szkół średnich*, który ukazywał Norwida jako poetę niezwykle oryginalnego. Autorzy inspirowali uczniów do samodzielnego stawiania hipotez interpretacyjnych, a także do dyskusji o tekstach, zamieszczając różne wy-

powiedzi badaczy, a nawet różne odczytania tego samego utworu, co stwarzało przestrzeń do własnych odczytań Norwida¹⁰.

W 1989 r. ukazał się podręcznik *Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej S. Makowskiego*. Na jego zawartość na pewno miały wpływ procesy społeczno-polityczne lat osiemdziesiątych, powstanie 3 ośrodków badawczych zajmujących się twórczością Norwida (w Poznaniu, Warszawie i Lublinie), obchody Roku Norwidowskiego w 1983 r., a także nauczanie Jana Pawła II, któremu poeta był szczególnie bliski. Z propozycji Makowskiego wyłonił się Norwid nowoczesny i intelektualny. Autor opracowania porządkował dorobek poety według kryteriów rodzajowych i gatunkowych: liryka, poematy, nowele, traktaty i eseje, dramaty, ilustrując je licznymi przykładami, zwłaszcza w zakresie liryki. Osobno ujął plastykę. Cenną nowością było przypisanie utworom kontekstów i nawiązań¹¹. Program liceum ogólnokształcącego zawierał zapis: kontynuacje i nawiązania, konteksty interpretacyjne, tu wyszczególniono: filozofia (teksty źródłowe), eseistyka i krytyka literacka, sztuka. W filozoficznych tekstach źródłowych znalazł się m.in. *Manifest komunistyczny* i wybór innych prac¹².

Zupełnie inną propozycją podręcznikową była publikacja A. Kowalczykowej *Romantyzm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych* (I wyd. 1994 r.), która odchodziła od chronologicznego uporządkowania materiału na rzecz ujęcia problemowego. Autorka sformułowała tezę, że Norwid nie był romantykiem, ale wskazała liczne związki jego wczesnej twórczości z romantyzmem. Uczeń poznawał odmienną od romantyków postawę Norwida wobec świata. Autorka proponowała odbiór twórczości mieszczący się w aksjologicznym modelu czytania, przybliżała sztukę interpretowania liryki Norwida i umożliwiała poszukującemu licealiście poznanie różnorodnych propozycji odczytania wierszy przez autorów docierających do sensu utworu różnymi metodami badawczymi. A. Kowalczykowa umieściła także literaturę przedmiotu¹³.

W kolejnych latach w różnych podręcznikach obecność Norwida regulowała pod-

stawa programowa kształcenia ogólnego, przypisując określony repertuar lekturowy poziomowi podstawowemu i rozszerzonemu. Na poziomie podstawowym autorzy podręczników proponowali uczniom utwory Norwida najczęściej dotychczas obecne w edukacji polonistycznej. Pewną różnorodność w doborze tekstów można dostrzec w propozycjach na poziomie rozszerzonym. W podręcznikach nie zamieszczono gotowych interpretacji utworów Norwida, a pytania i polecenia miały służyć inspiracjom interpretacyjnym. Dzięki temu młodego odbiorcę zachęcano do refleksyjnego czytania Norwida, tym bardziej, że pod tekstami znajdowały się komentarze współczesnych badaczy i sugestie odczytania twórczości poety w kontekście innych teksów kultury.

Najnowsza podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej z 2018 r. na poziomie podstawowym proponuje: *Cyprian Kamil Norwid, wybrane wiersze*, pozostawiając dowolność wyboru nauczycielom, a na poziomie rozszerzonym zobowiązuje do omówienia utworów: *Bema pamięci żałobny rapsod*, *Fortepian Szopena*, *Czarne kwiaty* (fragmenty), *Promethidion* (fragmenty), akcentując ich odczytanie w perspektywie aksjologicznej i na tej podstawie konstruowanie własnego światopoglądu¹⁴. W dostępnych na rynku podręcznikach podano informacje i polecenia, które ułatwiają odczytanie tekstów, ale jednak pozwalają na ich indywidualny odbiór. Towarzyszą im teksty ikoniczne oraz nawiązania współczesnych pisarzy.

By zaprzyjaźnić się z Norwidem, należy zacząć – jak postulują norwidolodzy – od wnikliwej interpretacji jego tekstów. Młodzi odbiorcy mogą też poznać wybrane opinie krytyki artystycznej na temat utworów Norwida, wreszcie sformułować własne. Może warto wybrać (skoro zapisy podstawy programowej stwarzają takie możliwości) utwory, do których nawiązują współcześni poeci. Niewątpliwie trzeba uwzględnić zmiany w percepcji literatury przez młodzież, pozwalając im odkryć Norwida dla siebie, sięgając po utwory krótkie (np. epigramaty¹⁵, młodzież raczej chętnie skupia uwagę na tekstach krótkich), sięgając po Norwidowskie piosenki łatwo wpadające w ucho,

⁷ Ibidem.

⁸ L. Banaszkiewicz, W. Pietruczuk, *Nowy program historii literatury epoki romantyzmu na tle programów międzywojennego dwudziestolecia*; cytat za: I. Wasiak, *Szkolna recepcja twórczości Norwida w latach 1945–1972*, s. 104, 8_wasiak_szkolna.pdf (uz.zgora.pl; dostęp: 9.02.2022).

⁹ W. Żórawska, *Jak czytać Norwida? Refleksje na podstawie podręczników szkolnych w latach 1921–2010*, TNP-2014Norwid-szk..pdf, s. 8–9 (dostęp: 8.02.2022).

¹⁰ Ibidem, s. 10.

¹¹ Ibidem, s. 11–12.

¹² Por. „Polonistyka” 1985, nr 5, s. 395.

¹³ W. Żórawska, op. cit, s. 13–14.

¹⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum i 5-letnie technikum. Język polski*, s. 35, jezyk-polski-SPPpodstawa.pdf (dostęp: 10.02.2022).

¹⁵ I. Sławińska, *Dyskusja po referacie prof. J. Ferta*; cytat za: M. Rygielska, *Tekst poetycki jako źródło wiedzy o kulturze*, Rygielska_Tekst_poetycki_jako_zrodlo_wiedzy_o_kulturze (1).pdf (dostęp: 22.01.2022).

wprowadzając do podręczników korespondencję Norwida, która świetnie komentuje jego teksty¹⁶. Ciekawe propozycje rozwiązań metodycznych dotyczących różnych utworów Norwida, wykorzystujące elementy

o to, by zaciekać Norwidem, a stanie się to wtedy, gdy postawimy na samodzielność uczniów w obcowaniu z tym wyjątkowym poetą, gdy będziemy go czytać od najstarszych klas szkoły podstawowej, wreszcie

miłości; b) prawdy i fałszu, szczerości i pozo-ru; c) stosunku do tradycji romantycznej, do romantycznego myślenia, zwłaszcza o uczuciach osobistych i o ojczyźnie; d) cywilizacji współczesnej – z jej pędem, anonimowością, n i e u w a g a¹⁷.



Grób Norwida na cmentarzu Les Champeaux w Montmorency

oceny kształtującego, metody aktywizujące pozwalają stworzyć interakcję między Norwidem a współczesnym nastolatkiem, a przy tym czytać poetę – zgodnie z jego życzeniem – dogłębnie i odkrywać go jako twórcę ciągle aktualnego, dostępnego nie tylko dla wtajemniczonych. Chodzi przecież

pokazywać także za pomocą dostępnych środków i narzędzi multimedialnych, że Norwid mówi o problemach współczesnego świata. S. Falkowski pisał: *Norwid zwycięży, kiedy się okaże, iż ma do powiedzenia kapitalne rzeczy na temat: a) związków między ludźmi – bliskości, obojętności, przyjaźni,*

Można więc powiedzieć Norwid reaktacja, a w Roku Norwida (2021) i w Roku Romantyków (2022) istnieją ku temu sprzyjające okoliczności z racji bogatej oferty różnych ośrodków kultury i edukacji: wiele audycji Polskiego Radia, propozycje scenariuszy na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej, nauczycielskie blogi, lekcje na YouTube, koncerty młodych artystów reprezentujących różne style muzyczne, ale zainspirowanych poezją Norwida, wreszcie popularnonaukowa publikacja S. Falkowskiego *Gladiator prawdy*¹⁸ stanowiąca swoisty „poradnik repertuarowy” dla nauczycieli, którzy pragnęliby zerwać z dyktatem skamieniałej tradycji, nie wiedzieć czemu nakazującej, by uczniowie, czyli czytelnicy jeszcze najmniej wprawni, zaczęli obcowanie z twórczością autora „Vade-mecum” właśnie od jego tekstów najtrudniejszych – zamiast przekonywać się, że sam Norwid nieustannie zabierał głos w sprawach, które obchodzili i obchodzą ludzi, szczególnie młodych¹⁹. Otwarcie Muzeum Norwida w Dębinkach, Ostry dyżur poetycki w Teatrze Narodowym w Warszawie są dopełnieniem tych propozycji, które sprawiają, że w szkole można naprawdę zaprzyjaźnić się z Norwidem i pokazać, że jego twórczość jest do pojęcia przez współczesną młodzież.

Mimo trudności, czytamy w szkole Norwida, inaczej poeta wypomni nam, że poskąpiłszy mu chwili marnej.

Lidia Gośka pedagog szkolny Szkoły Podstawowej w Osieczce

Edukacja czytelnicza dzieci oraz wychowanie przez czytanie

Czytanie książek to najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludzkość wymyśliła.
(Wisława Szymborska)

Jak powszechnie wiadomo, dzieci najefektywniej uczą się poprzez zabawę. W takim razie – czy czytanie może być również zabawą? Skoro czytanie jest zabawą, to dlaczego nie wszystkie dzieci lubią czytać?

Edukację czytelniczą dziecka powinniśmy zaczynać jak najwcześniej. Warto zacząć

od książeczek z obrazkami, które nierzadko są pierwszym kontaktem dziecka z książką, co z pewnością pomaga rozbudzić zainteresowanie czytelnicze malucha. Kontakt z książką ma ogromny wpływ na ogólny rozwój dziecka. Pomaga rozwijać percepcję wzrokową, słuchową, pamięć, wyobraźnię, a także wpływa korzystnie na koncentrację uwagi

i rozwój emocjonalno-społeczny dziecka. Czytanie kilkulatkowi – choćby tylko parę minut dziennie – pomaga nawiązać bliższy kontakt z osobą dorosłą, która dziecku czyta, a także wprowadza w świat wartości małego odbiorcę literatury. Aby rozbudzić w dziecku zainteresowanie czytaniem i książką, musimy oczywiście sami dać mu dobry przykład, ponieważ czytający rodzic, opiekun, wychowawca to czytające dziecko, dla którego rodzic/osoba dorosła jest najważniejszym wzorem. Rozwój zainteresowania książką kształtuje w małym dziecku nawyk czytania oraz korzystania z książki jako źródła wiedzy, co na pewno w przyszłości zapobiegnie nadmiernemu korzystaniu z elektroniki, jak również zagrożeniu uzależnieniem od telewizji, komputera czy internetu.

¹⁶ To propozycja prof. J. Ferta; cytata: M. Rygielska, op. cit.

¹⁷ S. Falkowski, *Tezy o Norwidzie*, s. 664; cytata: W. Kudyba, *Norwid w szkole*, s. 188, *Norwid w szkole.pdf* (dostęp: 4.02.2022).

¹⁸ Z rekomendacji książki: *Gladiator Prawdy. Norwid – poeta naszych czasów*, Oficyna Wydawnicza Volumen (owvolumen.pl; dostęp: 11.02.2022).

¹⁹ S. Falkowski, *Gladiator prawdy*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2018.

Wiemy, jakie są dobrodziejstwa płynące z czytania, ale jak zachęcić dziecko do tego, aby po książki sięgało? Trzeba zacząć jak najwcześniej! Najpierw książeczki z obrazkami, które przyszedł młody czytelnik może sam przeglądać, a potem opowiadać różne historie z ilustracjami związane. Potem następuje regularne czytanie dziecku.

Mały odbiorca literatury jest w takim układzie słuchaczem, a rodzic osobą czytającą i od tego czytania wiele zależy. To, czy rodzic czyta z zaangażowaniem, czy potrafi pokazać dziecku, że czytanie może sprawiać przyjemność i być czymś „fajnym”, a nie nudnym, jest kwestią kluczową. Mimo iż maluch nie potrafi jeszcze czytać, to dorosły może włączyć i angażować dziecko w czytanie, jeśli pozwoli mu na przykład naśladować odgłosy zwierzęcia, które występuje w opowiadaniu, może także po każdym fragmencie opowiadania zadawać dziecku pytania, które pozwolą maluchowi lepiej zrozumieć i zapamiętać, o czym jest książka. Może także nastąpić zamiana ról i dziecko – nawet jeśli czytać jeszcze nie potrafi – ma okazję wcielić się w rolę „czytającego” i wtedy opisuje ilustracje, opowiada wymyślone historie, a dzięki temu nie tylko pobudza się wyobraźnia, ale również maluch ma okazję poczuć się jak prawdziwy czytelnik i odczuwać na własnej skórze, ile radości może sprawiać samodzielne, głośne „czytanie”. Z kolei gdy dziecko uczy się czytać, to najczęściej do tego celu wykorzystywane są tzw. „czytanki” – podręczniki do nauki czytania i one są pierwszym, choć nie powinny być jedynym materiałem do nauki czytania. Warto stworzyć i co jakiś czas uzupełniać dziecięcą bibliotekę domową.

Należy pokazywać dzieciom, jak ciekawe mogą być książki, ile można się z nich dowiedzieć, ile przyjemności sprawia kontakt z książką (niezależnie od tego, czy dziecko potrafi czytać, czy jeszcze nie). Nieocenione są także wizyty w bibliotece, dzięki którym mały czytelnik może samodzielnie wybierać spośród wielu różnych książeczek – nie tylko z zakresu literatury dla dzieci, ale może także napotkać na książeczki zawierające ciekawostki, zagadki, książki o zwierzętach, roślinach, tradycjach świątecznych i o wielu krajach świata. Biblioteki często mają w ofercie swoje sposoby motywowania dzieci do czytania i wypożyczania książek. Może to być na przykład albumik lub kalendarz, w którym dziecko kolekcjonuje specjalne naklejki, które są podziękowaniem za wypożyczoną książkę, a po uzbieraniu określonej liczby naklejek mały czytelnik wybiera sobie nagrodę, którą jest najczęściej książeczka lub maskotka. Warto wprowadzić tę metodę w domu rodzinnym dziecka lub w grupie przedszkolnej, klasie szkolnej. Można również przygotować dla dziecka tzw. „kalendarz czytelnika”, na zasadzie „kalendarza adwentowego” i dać maluchowi wyzwanie, aby codziennie

sięgał po jedną książkę lub – jeśli opanował już umiejętność czytania – zachęćmy go, aby codziennie przeczytał określony fragment książki i wtedy dziecko koloruje jedno okienko w swoim osobistym „kalendarzu czytelnika”, co z pewnością daje mu radość, satysfakcję, a przede wszystkim uczy stopniowego dążenia do wyznaczonego celu. Zwróćmy dzieciom uwagę, że jeśli czytamy książkę, to warto mieć do niej zakładkę, dzięki której nie tylko łatwiej jest czytać, ale także zaznaczać, w którym momencie skończyliśmy czytanie lub przeglądanie książki, nie niszcząc przy tym naszej lektury.

Na czym polega wychowanie przez czytanie? Książeczki z zakresu literatury dla dzieci zawierają często opowiadania z morałem, które mają nieocenioną wartość wychowawczą. Większość opowiadań literatury dziecięcej opowiada historie dzieci, ich rówieśników, rodzin, a także wprowadza w świat roślin i zwierząt. Bardzo dobrym pomysłem jest czytanie dziecku bajek terapeutycznych, czyli tak zwanych bajek-pomagajek. Takie bajki poruszają określony problem, na przykład lęk przed ciemnością, pierwszy dzień w nowej szkole/przedszkolu, śmierć bliskiej osoby, odrzucenie przez rówieśników, nieśmiałość. Są także bajki-zасыpianki, czyli bajki na dobranoc, jak i bajki na inne, specjalne okazje. Bajki terapeutyczne godne polecenia zawarte są na przykład w książce Marii Molickiej „Bajki terapeutyczne” lub w zbiorze opowiadań Julii Śniarowskiej pt. „Już się nie boję – bajki terapeutyczne dla przedszkolaków”. Bardzo ciekawe są również bajki terapeutyczne i psychoedukacyjne autorstwa Agnieszki Borowieckiej i Gabrieli Gąsienicy, które publikowane są na łamach magazynu „Bliżej przedszkola” i oprócz tekstu bajki zawierają także zabawy, zadania i sytuacje edukacyjne do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Oto spis ciekawych bajek terapeutycznych:

- Joanna Karasowska, Aleksandra Karasowska, „Bajka o chłopcu, który myślał, że jest zły” (problem: niskie poczucie własnej wartości);
- Maria Molicka, „Bajka o mróweczce” (problem: niepowodzenia w nauce szkolnej);
- Maria Molicka, „Bajka o pajęczku” (problem: brak akceptacji, odrzucenie przez grupę rówieśników);
- Maria Molicka, „Księżycowy domek” (problem: alkoholizm w rodzinie, przemoc w rodzinie i lęki z tym związane);
- Maria Molicka, „Lisek Łakomczuszek” (problem: łakomstwo oraz lęk przed wyśmianiem, kompromitacją);
- Agnieszka Borowiecka, Gabriela Gąsien-

nica, „Bajka o tchórzliwej muszce i moli książkowym” (problem: lęk wysokości);

- Agnieszka Borowiecka, Gabriela Gąsienica, „Kotka Psołka” (problem: dziecko zbyt dużo czasu spędza przed komputerem, grając w gry komputerowe);
- Agnieszka Borowiecka, Gabriela Gąsienica, „Lisek Niedbaluszek (problem: dziecko nie lubi sprzątać, nie dba o swoje rzeczy);
- Karolina Gawlik, „Czarna owca” (problem: brak tolerancji, akceptacji);
- Julia Śniarowska, „Czarodziejskie lustro” (problem: pierwsza wizyta w przedszkolu);
- Julia Śniarowska, „Czarusia” (problem: utrata zwierzątka);
- Julia Śniarowska, „Doktorek” (problem: lęk przed wizytą u lekarza).

W placówkach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych warto prowadzić zajęcia czytelnicze, a przez to zachęcać dzieci do czytania i wprowadzać w świat książek. Warto, tak po prostu czytać dzieciom fragmenty opowiadań z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży.

Dobrze, jeśli dzieci wykonają ilustracje do przeczytanego fragmentu książki, tak aby w formie ekspresji plastycznej mogli wyrazić swoje indywidualne odczucia na temat książki. Niech to będzie ich interpretacja. Jeśli czytamy dzieciom fragmenty opowiadań, to nie musimy za każdym razem pokazywać ilustracji umieszczonych w książce przez wydawnictwo. Pozwólmy naszym milusińskim uruchomić wyobraźnię, a potem zawrzeć swoje wyobrażenia w samodzielnie wykonanej pracy plastycznej.

Dobrym pomysłem jest wykonywanie własnych zakładek do książki, a może dzieci chciałyby zabawić się w prawdziwego pisarza – autora książki? Zaproponujmy im w takim razie napisanie i zilustrowanie własnej książki na temat dowolny. Być może w naszych podopiecznych drzemie potencjał pisarski. Scenki dramatyczne, miniinscenizacje, wcielanie się w bohaterów książki będzie dla dzieci również miłym przeżyciem, dzięki którym dzieci będą miały okazję lepiej poznać i zrozumieć uczucia i emocje bohaterów przeczytanych opowiadań.

To czy dzieci polubią książki i czytanie, czy w ogóle będą sięgały po lektury tak naprawdę zależy w dużej mierze od nas – dorosłych, od naszego podejścia do czytelnictwa i samych książek. Przecież nasze nawyki i zwyczaje czytelnicze są doskonałym przykładem dla młodego pokolenia. Czytanie książek może być świetną zabawą, niezwykle przygodą, metodą wychowawczą, formą edukacji i terapii.

Mariola Felczyńska nauczyciel doradca CDN w Koninie

Power Girl – porozmawiajmy o potrzebach nastolatek

15 października 2021 r. w Szkole Podstawowej nr 1 im. Świętego Jana Pawła II w Kłodawie odbyła się debata pt. „Power Girl – porozmawiajmy o potrzebach i możliwościach współczesnej dziewczyny, o tym, czy łatwo być dziewczynką we współczesnym świecie”. W panelowej rozmowie udział wzięły przedstawicielki wszystkich klas – od pierwszej do ósmej, które chętnie dzieliły się swoimi spostrzeżeniami i opowiadały o swoich doświadczeniach.

Debatę rozpoczęto od przedstawienia okoliczności spotkania – obchodów Międzynarodowego Dnia Dziewcząt. Pedagog opowiedziała o idei tego dnia, której celem jest zwrócenie uwagi na fakt, że dziewczęta na całym świecie mierzą się ze szczególnymi wyzwaniem, a dla zrównoważonego rozwoju świata kluczowe jest wyrównanie szans dziewcząt w stosunku do szans chłopców. Prowadząca zaprosiła do rozmowy i rozszyfrowania tytułu spotkania. Wszystkie obecne uczennice włączyły się w dyskusję i chętnie mówiły o tym, jaka powinna być współczesna dziewczyna.

Jaka zatem powinna być?

Power Girl – kojarzy się im z silną, otwartą dziewczyną. Nicola, Ola, Zosia, Kinga... powinna być mocna, by móc się dobrze uczyć, potrzebna jest jej siła mądrości, siła umysłu. Współczesna dziewczyna to dziewczyna asertywna, umiejąca wyrażać swoje myśli i uczucia, ale i taka, która potrafi stanowczo powiedzieć nie. Pojawił się przy okazji rozmowy pomysł na asertywność – SOS. W sytuacji trudnej, w jakiej dziewczęta często się znajdują, warto umieć powiedzieć STOP, zatrzymać się, nie zgadzając na krzywdzenie. Zrobić kolejny krok – umieć **OBSERWOWAĆ**, poznać siebie i świat wokół siebie. I najważniejsze S – dążyć do **SAMOREALIZACJI**. Szukać pomysłu dla siebie i na siebie. Współczesna Power Girl powinna być otwarta na świat.

Kolejny temat rozwinął się wokół myśli *Małe kobiety a dorosłe kobiety – co nas łączy, a co dzieli?* To pytanie o relacje. W odpowiedzi pojawiły się różne spostrzeżenia na temat relacji między kobietami, np. mamą a córką, siostrą i siostrą, nauczycielką i uczennicą, babcią i wnuczką. Nastolatki podkreśliły w wypowiedziach, że większość relacji opiera się na uczuciach i emocjach. Młodsze zauważyły silną więź z mamą, babcią, starszą siostrą. Mówiły, że to one są dla nich wzorem do naśladowania, który dzieli

się z nimi życiowym doświadczeniem. Pojawiły się też wypowiedzi podkreślające występowanie niekiedy trudnych relacji na płaszczyźnie komunikacji, wymagań czy oczekiwań wobec nich, często zbyt wygórowanych lub po prostu „nie ich”. To niespełnione marzenia wielu mam lub niezrealizowane ich ambicje. Uczennice podkreśliły potrzebę samorealizacji i wysłuchania ich. Mówiły o tym, że rodzice słuchają, ale nie słyszą. **Dziewczęta chcą być wysłuchane.** Potrzebują rozmowy w przyjaznej atmosferze, czasu i zobaczenia w nich partnera do rozmowy, nawet na trudne tematy. Chcą się rozwijać i realizować. Doświadczać i poznawać swoje mocne i słabe strony. Cieszą się i doceniają, że mają stworzone możliwości, ale chcą mieć wybór.

Kolejny temat, który został poruszony, ukryty był w pytaniu: *Czego potrzebuję dziewczyna, by czuć się dobrze w szkole?* Odpowiedzi zdały się oczywiste: potrzeba przyjaźni, osoby godnej zaufania, zrozumienia, pewności siebie i akceptacji, fajnych kolegów – wypowiedzi okraszone grymasem na twarzy sugerowały, że bywa z tym różnie. Pierwszoklasistki wyraziły swoje zadowolenie, podkreśliły, że lubią szkołę i że jest w niej super! Jednak opinia starszych uczennic była nieco inna. Chciałyby, żeby częściej widziano w nich młodego człowieka, który ma swoje problemy i jak dorosły bywa zmęczony, chory. Który ma prawo do szczęścia i radości, ale i do złości, smutku czy strachu. Mówiły o przeciążeniu, o tym, że trudno być zmotywowanym do pracy, jeśli mimo chęci nie daje się rady. Okazuje się, że młodzi pracują czasami więcej niż ich rodzice. Po siedmiu, ośmiu godzinach pobytu w szkole wracają do domu i zabierają się do kolejnych szkolnych obowiązków, czasem pracują do późnych godzin nocnych. Mówią o swojej szkole jako tej, która uczy wartości, postaw, kultury, dobrych relacji, ale marzą o mniejszej ilości prac domowych, sprawdzianów, a przynajmniej ich realnym zaplanowaniu.

Współczesne dziewczynki powinny być odważne i odporne. Odwaga dla nich jest odpowiednikiem tego, żeby się nie bać, żeby umieć mówić o swoich potrzebach. Żeby potrafić być odpornym, by nie przejmować się wszechobecnym hejtem. Żeby umieć zadbać o swoją psychikę i o swoje bezpieczeństwo. Dlatego już nastolatka powinna być wyposażona w cechy, które pomogą jej rozwiązywać problemy, konflikty.

Uczestniczki debaty podkreśliły znaczenie umiejętności rozmowy, mediacji i rozpoznawania u siebie i innych emocji, skutecznego radzenia sobie z nimi. Ważne jest dla nich rozwiązywanie konfliktów, a pojawiają się one nawet we wspólnym domu, między siostrami, ale i koleżankami, kolegami. Ważniejsze jednak jest to, że widzą też inne zagrożenia, chociażby w użytkach, w tzw. złym towarzystwie, autoagresji czy hejcie. Brak akceptacji w środowisku rówieśniczym, brak zrozumienia czy wyizolowanie ze względu na wygląd, mniejsze umiejętności czy pochodzenie powodują obniżenie nastroju, zmiany w zachowaniu i poczucie nierówności społecznej.

Dziewczęta mocno podkreślały, że współczesna dziewczyna powinna umieć rozwijać skrzydła, być otwarta na świat, kompetentna, mądra i znać języki obce. Rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Robić to, co się lubi i czerpać z tego przyjemność. Bardzo chcą uczyć się od innych, mieć swojego idola i autorytety.

Power Girl powinna też być wyrozumiała i empatyczna. Widzieć nie tylko swoje potrzeby, ale i potrzeby innych. Umieć przeprosić, zaproponować zmianę zachowania, być pomocna i opiekuńcza.

Na koniec spotkania pojawiło się pytanie *Komu jest łatwiej – chłopcom czy dziewczętom?* Wszystkie gremialnie wykrzyknęły, że chłopcom. Dziewczętom jest trudniej, bo stawiane są przed nimi dodatkowe role społeczne, np. bycie matką w przyszłości, spada na nie gotowanie, sprzątanie i bolesna menstruacja utrudniająca często chodzenie do szkoły. Według dziewcząt chłopcy nie przejmują się tak opiniami innych, „właściwie to chyba ich nikt nie ocenia”. Są bardziej odporni, ale i też nie przejmują się uwagami czy niepowodzeniami. Dziewczyny zauważają również nierówności w pracy, szczególnie na stanowiskach kierowniczych oraz w wynagrodzeniach, oczywiście na korzyść mężczyzn. Wiedzą też, że wiele dziewcząt na świecie nadal nie może się uczyć lub nie w każdym zawodzie mogą znaleźć możliwość wykształcenia.

Deбата zakończyła się wnioskiem, że konieczna jest inwestycja w działania wspierające równość dziewcząt i chłopców, już na etapie dzieciństwa i adolescencji. Może okazać się, że mają one kluczowy wpływ na kształt ich przyszłości – zdrowia, wykształcenia i pracy zawodowej.

Dziękuję bardzo wszystkim dziewczętom, które – uczestnicząc w debacie – zdecydowały się podzielić swoimi przemyśleniami i obiecały sobie kształtować charakter, tak by być Power Girls – Silnymi Dziewczętami. 😊

Jolanta Staszak nauczyciel doradca CDN w Koninie

Zdrowie w czasie pandemii

W sytuacji epidemicznej żyjemy już blisko dwa lata. Stan epidemii spowodował zmiany w funkcjonowaniu społecznym, przez co na pewno znacząco wpływa na nasze samopoczucie, wywołując niepokój oraz lęk. W tym okresie powinniśmy dbać zarówno o swoje zdrowie fizyczne, jak i psychiczne. Co robić, aby utrzymać równowagę psychiczną i fizyczną?

Na pewno dobrym sposobem na uniknięcie zmartwień, lęków i czasami niepotrzebnego strachu jest ograniczenie czytania, słuchania, oglądania doniesień medialnych na temat obecnej sytuacji. Powinniśmy orientować się w bieżących wydarzeniach, ale ich źródła mają duże znaczenie. Starajmy się wybierać strony, portale, programy czy profile społecznościowe, z których możemy otrzymać rzetelne i sprawdzone informacje zgodne z aktualnie obowiązującą wiedzą. Myślę, że równie ważne jest wyznaczenie sobie określonego czasu na sprawdzanie wiadomości, np. raz lub dwa razy w ciągu dnia, o tych samych, stałych porach. Pozwoli to na zachowanie spokoju, zminimalizowanie stresu i niemyślenie ciągle o pandemii. Mimo że sytuacja zmienia się bardzo dynamicznie, ciągle odświeżanie stron w poszukiwaniu nowych wieści nie przyniesie nic dobrego. Pamiętajmy, że w Internecie można natknąć się na fake newsy. Umiar i rozważa to najlepszy przepis na zachowanie dobrej kondycji psychicznej.

Aby utrzymać dobre samopoczucie, warto ustalić stały schemat dnia. Niestety pandemia zmieniła naszą codzienność i nie możemy wykonywać wszystkich codziennych zajęć w ten sam sposób. Nie zapominajmy o przyjemnościach i przerwach podczas wykonywania zadań, które czekają nas każdego

dnia. Mimo nawału obowiązków nie rezygnujmy ze swoich ulubionych aktywności.

Co piąte dziecko w Polsce ma nadwagę. Otyłość to epidemia XXI wieku. Lockdown i nauczanie zdalne spowodowało ograniczenie aktywności fizycznej, co skutkowało pojawieniem się nadmiernych kilogramów. Nadmierna masa ciała wywołuje ograniczenia narządu ruchu. Spędzanie długiego czasu w domu często przyczynia się do nasilenia błędów żywieniowych. Częściej sięgamy po coś słodkiego. Brak ruchu, siedzący tryb życia, niewłaściwe żywienie to najkrótsza droga do otyłości. Dla wielu uczniów powrót do szkoły stał się ogromnym stresem ze względu na nadprogramowe kilogramy i obawy, jak na te zmiany zareaguje otoczenie.

Podczas pandemii nasze życie przeniosło się do świata wirtualnego. Wielogodzinne siedzenie w Internecie, funkcjonowanie w mediach społecznościowych, aplikacje i gry ściągane na telefon powodują uzależnienia u dzieci. Czas pandemii wymaga wypracowania nowych form spędzania czasu wolnego w warunkach możliwie dla nas bezpiecznych. Nie lekceważmy wirusa tylko dlatego, że ktoś ogłosił koniec pandemii. W oczywisty sposób w czasie pandemii młodzież dłużej korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Służą one właściwie do wszystkich ważnych czynności – takich jak nauka, utrzymywanie kontaktów rówieśniczych i rodzinnych oraz rozrywka – w jeszcze większym stopniu niż przed zamknięciem placówek edukacyjnych. Warto zauważyć, że chociaż nadmierne korzystanie z urządzeń ekranowych może stanowić zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego, to jednak dzięki tym urządzeniom oraz komunikacji za pośred-

niczonej młodzi ludzie mogą utrzymać istotne dla rozwoju i zdrowia psychicznego relacje ze sobą.

Zespół badaczy pod kierownictwem dr. hab. Piotra Długosza z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie wykazał, że aż 20 proc. uczniów przejawia objawy depresji – pokazały to wyniki badania za pomocą skali PHQ9 (ang. The Patient Health Questionnaire-9). Badanie za pomocą skali SWLS (Skala Satysfakcji z Życia) wykazało z kolei, że 15 proc. uczniów nie ma satysfakcji z życia. Co piąty uczeń deklaruje, że chciałby skorzystać z pomocy pedagoga lub psychologa w szkole.

Co nam dała pandemia?

Pandemia przyniosła nam również pewne korzyści. Rzuceni na głęboką wodę nauczyciele szybko poradzi sobie z opanowaniem metod komunikacji zdalnej z uczniami. Nagła zmiana w funkcjonowaniu szkoły wyzwoliła u nauczycieli olbrzymią kreatywność w przygotowywaniu różnych materiałów na lekcje z zastosowaniem metod technologii informacyjno-komunikacyjnej, którymi uatrakcyjniali swoje lekcje. Popularnym sposobem było stworzenie programów edukacyjnych emitowanych przez telewizję publiczną. Możliwość poszerzenia swojej wiedzy mieli uczniowie na różnych etapach edukacji w Polsce, Czechach i Hiszpanii. Zarówno nauczyciele jak i uczniowie doceniali oszczędność czasu – nie trzeba było się przemieszczać do budynku szkolnego. Wielu uczniów mogło również ujawnić dodatkowe umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej, którymi nie mogliby pochwalić się podczas edukacji stacjonarnej. Czas pandemii dokonał rewolucji w polskiej szkole, myślę, że nie możemy zmarnować obudzonego potencjału wśród uczniów i nauczycieli. Powinniśmy wykorzystywać zdobyte kompetencje cyfrowe na większą skalę podczas nauki stacjonarnej.

Ewa Karmowska nauczycielka Przedszkola nr 16 w Koninie

Ćwiczenia relaksacyjne jako forma wspierania rozwoju dziecka

Okres pandemii to trudny czas dla każdego z nas. Ciągłe ograniczenia i zmiany rzutują na nasze funkcjonowanie w życiu społecznym i zawodowym. To również trudny okres dla rozwoju dziecka. Często można zaobserwować problemy i zmiany w zachowaniach dzieci. Pojawiają się problemy emocjonalne, związane z kształtowaniem procesu koncentracji i uwagi, a co za tym idzie proces przestymulowania. Stając w obliczu takiego problemu, poszukujemy rozwiązań, które wspomogą dzieci w ich codziennym funkcjonowaniu.

Wychodząc naprzeciw rosnącym dziecięcym potrzebom i problemom, „my” – rodzice, nauczyciele – możemy wspomóc nasze pociechy, stosując w naszej codzienności różnorodne formy relaksacji.

Umiejętnie prowadzony relaks to świadome działania na pograniczu ćwiczeń fizycznych i umysłowych, pozwalające na pełne poznanie własnego ciała i jego możliwości oraz uświadomienie sobie znaczenia

swojej woli. W terminologii naukowej pojęcie relaksu oznacza „zwolnienie napięcia mięśni przy równoczesnym, świadomym obniżeniu aktywności myśli”.

Stąd propozycja zastosowania technik i zabaw relaksacyjnych w pracy z dziećmi dla nauczycieli i rodziców. Taka forma działań pozwoli dzieciom:

- koncentrować się na określonym przedmiocie, słowie, dźwięku,
- nabyć umiejętności odpoczynku, kontrolowania oddechu (np. po wysiłku fizycznym),
- wprowadzić zmianę stylu zabawy – ograniczyć stukanie, hałasowanie, głośne rozmawianie podczas zabaw,
- odreagować napięcia psychoruchowe,
- likwidować niepokój, lęk, agresję,
- pobudzać aktywność do osiągania zadowolenia z wykonywanych czynności,
- eliminować agresję dzieci wobec siebie nawzajem i wobec dorosłych,
- obniżać poziom hałasu w poszczególnych grupach przedszkolnych i szkolnych,
- zmienić styl porozumiewania się – szeptać w miejsce krzyku,
- wzmacniać wiarę we własne możliwości dziecka,
- osiągać wewnętrzny spokój, spójność w poznawaniu swej prawdziwej natury,
- osiągać wyciszenie, wzmacniać odporność na stres, stwarzać sytuacje umożliwiające odreagowanie negatywnych emocji.

Oto przykładowe i polecane techniki relaksacji, które na pewno znajdą zastosowanie w pracy z młodszym dzieckiem i spotkają się z jego zainteresowaniem.

1) **Lekcje ciszy wg pedagogiki Marii Montessori** – są to ćwiczenia z wodą, dzwonkiem, rozmowy szeptem, porozumiewanie się gestem zamiast słowem, nasłuchiwanie odgłosów z otoczenia. Ćwiczenia te przynoszą dziecku wiele ważnych umiejętności i budują poczucie własnej wartości. Istotą tych lekcji jest utrzymanie ciała w bezruchu i poznanie absolutnej ciszy.

2) **Ćwiczenia oddechowe** – to krótkie formy stanowiące wyciszącą przerwę w trakcie zajęć, to świadome słuchanie i kontrolowanie swojego oddechu.

Przykładowe ćwiczenia oddechowe

Dmuchiwanie do celu – po wspólnie przeczytanej lub obejrzanej bajce, stwórzmy z dzieckiem postacie – papierowe lub wykonane z folii aluminiowej. Dmuchiśmy w ich kierunku, aby nie tylko ćwiczyć oddech, ale również spędzić razem czas w radosnej atmosferze.

Bańki mydlane – dmuchiśmy raz krótko, raz

długo, słabiej, mocniej i najmocniej. Podczas zabawy warto poruszyć wyobraźnię i spróbować opisać, co przypominają nam bańki.

Dmuchiwanie piórka – starajmy się tak dmuchiwać w piórko, aby znajdowało się ono cały czas w powietrzu.

Dmuchiwanie na zabawki pływające po wodzie – zabawa bardzo dobrze sprawdzi się w trakcie kąpieli. Nie musimy kupować do niej specjalnych zabawek. Wystarczy, że do wanny włożymy puste plastikowe butelki, korki lub zrobiony przez nas statek czy też samolot z papieru. Dodatkowo wspólnie z maluchem możemy stworzyć krótką historyjkę, dokąd płynie statek, kto jest na pokładzie oraz jak się nazywa.

Zabawa z biedronką – wytnijmy wspólnie z papieru biedronkę. Zabawa polega przede wszystkim na układaniu czarnych kropek z wykorzystaniem słomki. Ćwiczenie reguluje etap wydechu oraz wpływa na pracę warg.

Dmuchiwanie płatków śniegu lub chmurki – z papieru lub waty zrobimy płatek śniegu czy też chmurkę. Zawieśmy zabawkę na sznurku i dmuchiśmy w nią, używając do tego rurki.

3) **Ćwiczenia ruchowe i rozluźniające** – to reagowanie ruchem na słowo nauczyciela, rodzica, odprężenie całego ciała, kontrolowanie ruchów poszczególnych części ciała. Ćwiczenia uspokajające i koncentrujące służą wspomaganiu koncentracji na określonym przedmiocie lub czynności. Uważne słuchanie tekstu.

Przykładowe ćwiczenie rozluźniające całe ciało

- Dzieci leżą na dywanie, ręce opuszczone wzdłuż ciała. Na polecenie rodzica (nauczyciela) biorą głęboki wdech nosem, wciągają powietrze do brzucha, który napęka jak piłka; zatrzymują na chwilę powietrze; powoli wypuszczają powietrze przez nos. Powtarzają ćwiczenie kilka razy.

- Dzieci leżą na brzuchu. Unoszą w górę kończyny górne i przetaczają się powoli do leżenia na plecach, a następnie w ten sam sposób wracają do leżenia na brzuchu. Powtarzają ćwiczenie kilka razy.

- Dzieci siedzą na dywanie, wybierają sobie po jednej pluszowej maskotce, następnie wykonują kierowane do nich polecenia rodzica (nauczyciela): mocno przytul maskotkę, delikatnie przytul maskotkę, pogłaskaj maskotkę; następnie – śpiewając znaną sobie kołysankę – próbują ukołysać maskotkę do snu.

4) **Masaż w parach** – stanowi głęboki relaks, odprężenie dużych grup mięśniowych. Można go wykonywać z użyciem muzyki relaksacyjnej lub wierszyków masażystów.

Przykładowy masażowy wierszyk

IDZIE PANI (dziecko zwrócone jest do rodziców plecami)

Idzie pani: tup, tup, tup,

(Stukamy plecy malucha opuszkami palców)

dziadek z laską: stuk, stuk, stuk,

(Teraz stukamy w plecy zgiętym palcem)

skacze dziecko: hop, hop, hop,

(Opieramy dłoń na przemięciu to na przegubie to na palcach)

żaba robi długi skok.

(Klepiemy dwie odległe części ciała dziecka – stopy i potem głowę)

Wieje wietrzyk: fiu, fiu, fiu,

(Dmuchiemy w jedno i w drugie ucho dziecka)

kropi deszcz: puk, puk, puk,

(Stukamy w plecy dziecka wszystkimi palcami)

deszcz ze śniegiem: chlup, chlup, chlup,

(Klepiemy plecki dziecka dłońmi złożonymi w miseczkę)

a grad w szyby lup, lup, lup.

(Stukamy dłońmi zwiniętymi w pięści)

Świeci słonko,

(Palcem wykonujemy na plecach koliste ruchy)

wieje wietrzyk,

(Dmuchiemy we włosy dziecka)

pada deszcz.

(Znowu stukamy opuszkami palców)

Czujesz dreszczyk?

(Leciutko szczypiemy w kark)

5) **Bajki relaksacyjne** mogą być efektywną metodą pomagania dzieciom z problemami emocjonalnymi, pod warunkiem przestrzegania reguł budowania fabuły, głównie indywidualizacji form i treści w zależności od możliwości dzieci, zaangażowania dorosłego w treść opowiadania oraz braku oczekiwań co do natychmiastowego efektu pracy.

Przykładowa treść bajki relaksacyjnej

Dzisiaj polecisz w podróż samolotem marzeń i odwiedzisz nieznaną ci planetę. Teraz wtulasz się w miękkie obicie fotela, koncentrując się na odgłosach startującej

maszyny... Warczenie silników staje się coraz głośniejsze. Samolot odrywa się od podłoża. Opuszczasz Ziemię. I już dostrzegasz w oddali nowe planety... Blyszczą się one i migoczą na czarnym niebie. Ziemia pozostaje daleko w tyle... coraz mniejsza i mniejsza. Czujesz się lekki, gdzie znikła siła ciężkości, przyciągająca cię do podłoża. Przekraczasz bez problemów granice kosmosu. Postanawiasz wylądować na następnej planecie. Jesteś ciekawy, co się tam znajduje, co tam przeżyjesz, czy są tam takie dzieci, jak ty... Im bardziej zbliżasz się do tej planety, tym jest ona piękniejsza... przyciąga oczy jasnymi, przyjaznymi kolorami. Są tam domy, okrągłe i ciepłe, pomiędzy nimi kolorowe kwiaty i zielone krzewy... Wszystko jest takie spokojne i przyjazne...

jest w porządku. Nikt nie widział cię zaglądnąjącego przez okno. Pochylasz się i skradasz z powrotem w stronę samolotu. Mówisz do siebie: „To był naprawdę świetny pomysł: bez złości mamy więcej radości. Zapamiętam to sobie”. Powtarzasz sobie to zdanie wielokrotnie po cichu... i jeszcze kilka razy. Wsiadasz w myślach do samolotu, lecisz z powrotem na Ziemię. Staje się ona coraz większa i piękniejsza. Jesteś znowu tutaj... Po cichu wypowiadasz słowa: „Bez złości mamy więcej radości, bez złości mamy więcej radości...”.

6) **Joga dla dzieci** – wprowadzanie pozycji w celu rozluźnienia ciała, wyeliminowania napięć nagromadzonych w ciele. Propozycje

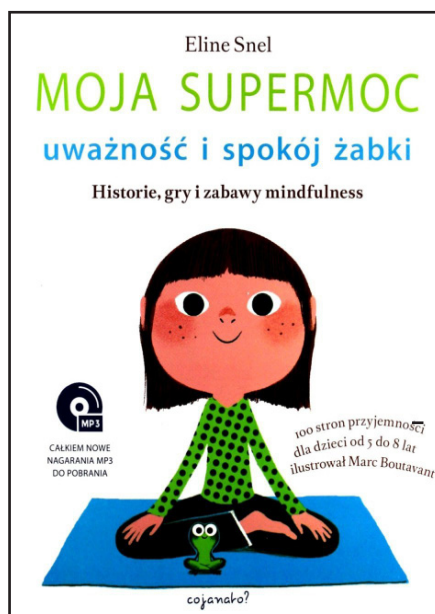
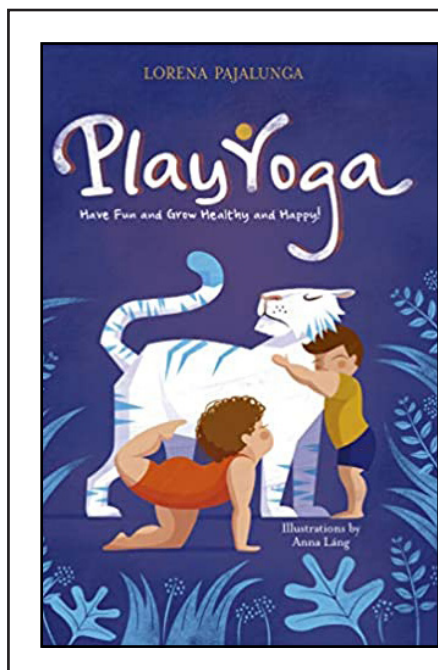
- Bierzemy głęboki wdech nosem i czujemy zapach lasu. Wpuszczamy letne powietrze do brzucha, który napelnia się nim jak nadmuchiwana piłka.

- Zatrzymujemy powietrze, licząc do czterech.

- Powoli wydechemy powietrze ustami. Brzuch opróżnia się z piłki, która znalazła się w naszym brzuchu. Wypuszczamy powietrze i liczymy do czterech.

- Zatrzymujemy oddech, licząc znów do czterech.

Ćwiczenie można powtarzać kilka razy. Dla wzmocnienia efektu relaksacji warto do-



Twój samolot ląduje łagodnie... Wsiadasz... Biegniesz po miękkim, ciepłym podłożu... Ostrożnie podchodzisz do jednego z domów... Zaglądasz przez okno... Nikt cię nie zauważa... W domu jest grupa dzieci... Słyszysz właśnie, jak jedno dziecko mówi coś do drugiego, ale nie rozumiesz wypowiedzianych przez nie słów. Musiało to być coś nieprzyjemnego... A może dziecko, do którego skierowane były te słowa, po prostu ich nie rozumiało? W każdym razie widzisz, jak jest ono coraz bardziej rozwścieczone, oddycha gwałtownie, ściska dłonie w pięści. Ale spójrz, co się teraz dzieje: dziecko to nagle zatrzymuje się, zastyga w bezruchu. Zaczyna spokojnie oddychać, głęboko nabiera powietrza do płuc i wydychuje je stopniowo, wdech, wydech, wdech, wydech... I zaczyna mówić, najpierw bardzo cicho, potem coraz głośniejsze i pewniej: „Bez złości mamy więcej radości, bez złości mamy więcej radości”. Za każdym razem staje się coraz spokojniejsze i przyjaźniej nastawione do innych, również to drugie dziecko uspokaja się. Widzisz, jak oboje się odprężają, zaczynają się uśmiechać, rozmawiają ze sobą, są spokojni i uprzejmi dla siebie... Wszystko

ćwiczeń dostępne są na kanale You tube lub w publikacji „Joga dla najmłodszych” Lorena Pajalunga.

7) **Zabawy rozluźniające** – zaspokajają szereg potrzeb psychicznych. Wyzwalają wiarę we własne siły, dają możliwość wyrażania uczuć i emocji oraz komunikowania tych stanów otoczeniu. Wyzwalają możliwości twórcze, pomagają w wyzbyciu się nieśmiałości, lęków, a nawet kompleksów.

Przykładowe zabawy i ćwiczenia rozluźniające

• **Ćwiczenie oddechowe „W lesie”**

Prowadzący prosi dzieci, aby usiadły na podłożu z rękami opuszczonymi wzdłuż tułowia, wyprostowanymi plecami oraz zamknęły oczy. Następnie przedstawia tekst, który można modyfikować w zależności od potrzeb grupy:

Siedzimy na polanie w lesie. Jest ciepła, słoneczna pogoda. Wieje lekki wiatr. Słyszymy, jak delikatnie szumią drzewa wokół nas...

brać odpowiedni podkład dźwiękowy z odgłosami lasu.

• **Ćwiczenie relaksacyjno-uspokajające „Sen”**

Dzieci kładą się na dywanie w dowolny sposób (w kole, w szachownicę itp.), tak aby odległości między nimi pozwalały na swobodny ruch w pozycji leżącej. Prowadzący prosi dzieci, aby wyobraziły sobie, że śpią, a następnie wydaje określone polecenia:

- Śpimy na prawym boku.
- Śpimy na brzuchu.
- Śpimy na plecach.
- Śpimy na lewym boku.
- Śpimy z rękami pod głową.
- Śpimy i jest nam zimno.
- Śpimy i jest nam gorąco.
- Śpimy i mamy piękne sny.
- Śpimy, oddychając spokojnie i głęboko.

- *Budzimy się powoli.*
- *Przeciągamy się – Wstajemy.*

8) **Medytacje dla dzieci** w oparciu o książki Eline Snel „*Uważność i spokój żabki*” oraz „*Moja supermoc*” – są to ćwiczenia uczące dziecko uważności, to znaczy zwracania uwagi do tu i teraz oraz do ciała i oddechu. Te książki uczą dzieci świadomości ich emocji i praktyki uważności, zauważania przez dziecko tego, co dzieje się w jego ciele, co dzieje się w jego głowie, a także relaksowania się.

9) **Elementy treningu Jacobsona** – progresywna relaksacja mięśni – jest to świadome odczuwanie stanu napięcia i rozluźnienia poszczególnych grup mięśniowych. Wraz z wdechem napinamy dany mięsień, utrzymujemy go w napięciu przez około 5 sekund, a następnie z wydechem rozluźniamy. Robimy krótką przerwę, by przez kilkanaście sekund spokojnie obserwować reakcję swojego organizmu – koncentrujemy się na tym, by w pełni odczuć różnicę między napiętym a rozluźnionym mięśniem.

Trening Jacobsona najlepiej wykonywać w pozycji leżącej, która sprzyja rozluźnieniu. Najlepiej ćwiczyć w takim momencie dnia,

w którym przez kilkanaście minut nic nie będzie nas rozpraszać.

10) **Elementy treningu autogennego Schultza** (w adaptacji Polender).

Dziecko musi czuć ciężar i ciepło ciała. Wykorzystujemy sugestię i proces identyfikacji (dzieci w tym wieku lubią czuć się jak bohaterowie bajek, więc z łatwością poczują się, jak miś, który zmęczony się wycieczką do lasu). Słuchając opowiadania, na przykład o zmęczonym misiu czy innej bajkowej postaci, identyfikują się z nią, naśladują ją, poddając się sugestii zawartej w słowach osoby opowiadającej. Zatem wykonują wszystkie polecenia treningu autogennego.

Drogi Nauczycielu, Rodzicu – powyższe propozycje relaksacji są integralnym elementem naszych codziennych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w pracy z dziećmi. Ćwiczenia relaksacyjne pomagają „wyciszyć” negatywne emocje, a tym samym powodują odprężenie psychiczne i fizyczne, obniżają lęk, agresję, pozwalając dziecku przywrócić wewnętrzną równowagę. Techniki relaksacyjne pomogą uspokoić i wyciszyć dziecko, wpłyną korzystnie na koncentrację, uwagę dziecka oraz pomogą pokonać stres

i obniżyć napięcie. Są również doskonałą formą zabawy i wspólnego spędzania czasu wolnego z dziećmi w różnym wieku, zarówno przedszkolnym jak i szkolnym.

Bibliografia

- Erkert A., *Dzieci potrzebują ciszy. Zabawy relaksacyjne na wiosnę, lato, jesień i zimę*, Wydawnictwo Jedność 1999.
- Lorena Pajalunga, *Joga dla najmłodszych*, Wydawnictwo Arkady.
- Małkiewicz E., *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997.
- Polender A., *Zastosowanie treningu autogennego do dzieci w wieku przedszkolnym*, „Zagadnienia Wychowawcze” 1975, nr 4.
- Snel E., *Moja supermoc; Uważność i spokój żabki*, Wydawnictwo CoJaNaTo.
- Teml H., *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997.

Beata Kubsik nauczyciel doradca CDN w Koninie

Z narzędziownika oceniania kształtującego – prezentacja lekcji edukacji wczesnoszkolnej



Jak sprawić, aby uczniowie samodzielnie zdobywali wiedzę, aby nauka była dla nich podróżą odkrywającą coraz to nowe możliwości? Jak uczeń ma pozyskać wiedzę o tym, co już wykonał dobrze, gdzie popełnił błąd, jak ma go poprawić, jak sprawić, aby kolejny raz tego nie zrobić? Skąd nauczyciel wie, w którym momencie procesu edukacyjnego znajduje się uczeń? Z odpowiedzią na te pytania przychodzi ocenianie kształtujące. Dziś zapraszam na prezentację lekcji edukacji wczesnoszkolnej wykorzystującej tę metodę w praktyce.

Temat lekcji (dla nauczyciela): Praca z wypowiedzią pisemną – opis śliwki na podstawie planu opisu, zgromadzonego słownictwa i doświadczeń własnych ucznia.

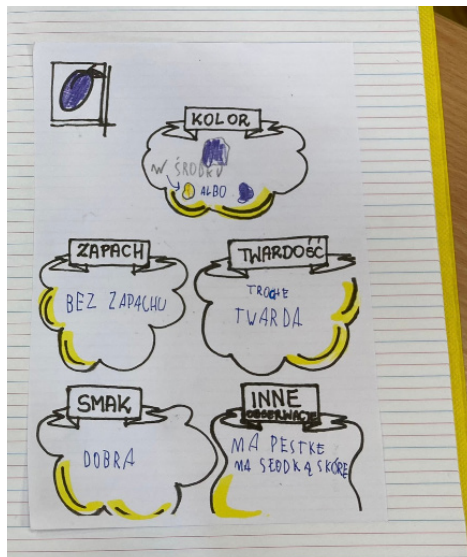
Cel (wyrażony w języku ucznia): Opisać śliwkę.

Kryteria sukcesu (dla ucznia):

1. Napiszę opis składający się przynajmniej z 5 zdań.
2. Opiszę śliwkę zgodnie z planem opisu.
3. Tekst zapiszę czytelnie i starannie.

KROK 1. – Jak przygotować ucznia do opisu?

Na początku organizujemy, razem z uczniami, badanie śliwki. Z puli pieniędzy klasowych można zakupić po jednej śliwce dla każdego ucznia/uczennicy lub uczniowie sami przynoszą sobie jedną śliwkę na zajęcia. Wykonujemy kartę do badania śliwki, uwzględniając m.in. jej kolor, smak, zapach, twardość. Następnie każdy uczeń/uczennica dokonuje badania śliw-



- żółtym – sprawdzam i widzę, że o czymś zapomniałam/-em;

- czerwonym – sprawdzam i widzę, że nie wykonałam/-em tego w ogóle.

KROK 5. – Podsumowujemy zajęcia, czyli czas na refleksję ucznia.

Refleksja ucznia to jego własne podsumowanie zajęć. Możemy zrobić to zarówno pisemnie, jak i ustnie. Obie formy stosowane naprzemiennie świetnie się sprawdzają. To czas na to, aby uczeń zdał sobie sprawę z tego, czego się nauczył na lekcji, co mu się podobało, co go zaskoczyło, co by zmienił.

KROK 6. – Zakończenie zajęć i kontrola pracy.

Nauczyciel zbiera opisy i sprawdza je. Udziela pisemnej informacji zwrotnej, która może przyjmować różne formy, na przykład tabelki, tekstu. Pełna informacja zwrotna

ki, uzupełniając kartę obserwacji własnymi spostrzeżeniami.

KROK 2. – Jak zorganizować pracę z uczniem?

Rozpoczynamy od przygotowania planu opisu śliwki i zgromadzenia słownictwa. Słownictwo możemy zgromadzić razem z uczniami lub zrobić to samodzielnie. Zależy to od wieku naszych uczniów, umiejętności jakie już posiadają w zakresie pisania. Ważne jest, aby stosować obie formy naprzemiennie. Podobnie postępujemy z przygotowaniem planu opisu. Następnie wspólnie z uczniami wskazujemy na trójdziałną budowę opisu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie).

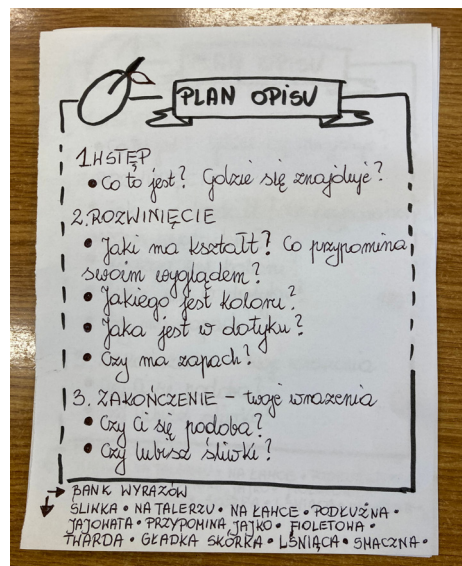
KROK 3. – Monitorujemy pracę ucznia, udzielając informacji zwrotnej podczas pracy.

Uczniowie piszą samodzielnie tekst, korzystając z planu opisu, słownictwa, karty obserwacji śliwki. Nauczyciel monitoruje pracę dzieci, służy wsparciem i udziela informacji zwrotnej podczas procesu pisania, gdyż wymaga tego wiek ucznia – edukacja wczesnoszkolna. Odwołuje uczniów

do kryteriów sukcesu, bo to one są jego planem działania.

KROK 4. – Uczeń dokonuje samooceny.

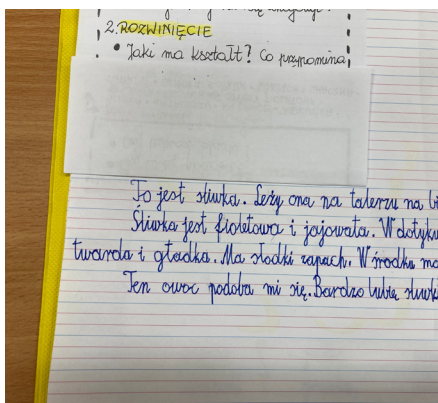
Po zakończonej pracy odsyłamy ucznia



jeszcze raz do kryteriów sukcesu. Odczytuje je sobie po kolei i odznacza ich wykonanie kolorem:

- zielonym – sprawdzam i widzę, że mam wszystko wykonane;

zawiera: wskazanie i docenienie tego, co uczeń zrobił dobrze, pokazanie co wymaga poprawienia, drogę, w jaki sposób to zrobić, sugestię do dalszego rozwoju. Podczas pisania IZ zawsze odwołujemy się do kryteriów sukcesu.



IZ	Kryteria sukcesu
+	Napiszę opis składający się przynajmniej z 5 zdań.
+	Opiszę śliwkę zgodnie z planem opisu.
+ -	Tekst zapiszę czytelnie i starannie.
<p>Napisałaś opis, który składa się z 6 zdań. Gratuluję. Pięknie wykorzystałaś plan opisu śliwki. Swoją tekst napisałaś dość starannie, ale nie mogłam odczytać dwóch wyrazów. Pamiętaj o czytelnym piśmie. Powodzenia i trzymam kciuki.</p>	

Piotr Gołdyn nauczyciel konsultant CDN w Koninie

O szkołach powszechnych w Wielkopolsce wschodniej w roku szkolnym 1927/1928 – powiat turecki

Granice współczesnego powiatu tureckiego tylko w pewnym stopniu pokrywają się z tymi z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Wyłączone zostały między innymi Uniejów (który przez bardzo długi czas był integralną częścią powiatu tureckiego) czy Goszczanów. Obie gminy dziś leżą w woje-

Kałużyńska, Henryk Kałużyński, Wiktoryn Kęsicki, Jadwiga Kossakowska, Jadwiga Kowalska, Zygfryd Lochman, Jan Palczewski, Anna Rojkówna i Bogumiła Szulcówna.

Kolejne większe szkoły zlokalizowane były w mieście powiatowym, czyli Turku.

nie znaleźli się: Pelagia Campioni, Helena Dutkiewiczówna, Marta Gaedówna, Helena Krassowska, Melania Kukulska, Bronisława Majewska, Bronisława Mikołajczykowa, Maria Moszczeńska, Irena Robakiewiczowa i Anna Ulitówna. Ciekawostką jest to, że na przykład w jednej z tych placówek pracował



Szkoła Powszechna w Piekarach

wództwie łódzkim i w odrębnych powiatach. Uniejów w powiecie poddębickim, a Goszczanów w powiecie sieradzkim.

Według *Spisu szkół powszechnych i nauczycieli w Okręgu Szkolnym Łódzkim w roku szkolnym 1927/28* na terenie powiatu tureckiego funkcjonowały 84 szkoły powszechne. Prawdopodobnie było ich nieco więcej, bowiem trzeba zaznaczyć, że spis ten nie został przygotowany z należytą starannością. Abstrahując od tego, trzeba zauważyć, że do największych należały oczywiście szkoły miejskie. Szkoła w Dobrej mieściła się przy ulicy Rynek 189 (sic!). Posiadała 7 izb lekcyjnych oraz jedno mieszkanie trzypokojowe. Grunty szkolne zajmowały 0,1 ha, a grunty przeznaczone na użytek nauczycielski – 0,2 ha. Funkcję kierownika pełnił wówczas Aleksander Łaziński. Nauczycielami zaś byli: Janina

Według analizowanego wykazu w mieście w tym czasie działały trzy szkoły powszechne. Wszystkie przy tej samej ulicy – 3 Maja, a więc można przyjąć, że nawet w jednym budynku, co było w okresie dwudziestolecia międzywojennego rzeczą naturalną. Oczywiście największą była Szkoła Powszechna nr 1. Posiadała ona 8 klas szkolnych i prawie hektar ziemi, który był przeznaczony dla nauczycieli. Kierownikiem wówczas był Roman Żuchowski, a grono pedagogiczne stanowili tacy nauczyciele jak: Jadwiga Borzysławska, Maria Jaskólska, Czesław Kozłowski, Maria Krawcowa, Stefan Kukulski, Herbert Kintzel, Stanisława Orłowska, Franciszek Robakiewicz, Michał Signiewicz, Julia Smorawińska, Józef Stach i Maria Ściborówna.

Kierownikiem szkoły nr 2 był Zygmunt Kozłowski. W dziesięcioosobowym gro-

maż, a w drugiej żona, jak w przypadku Robakiewiczów – Franciszek pracował w SP nr 1, a jego żona Irena w SP nr 2.

Szkoła Powszechna nr 3 była placówką przeznaczoną dla dzieci żydowskich i kierowana przez Żydówkę – Klarę Hajmanową. Poza tym uczyli w niej: Icek Berstein, Łaja Eigerowa, Helena Flormanówna i Irena Ślósarska. Na jej potrzeby przeznaczone były trzy sale lekcyjne.

Ostatnia z większych szkół mieściła się w Uniejowie. Ten sześcioklasowy budynek zlokalizowany był przy Rynku pod numerem 67. Nauczyciele pracujący mieli do swej dyspozycji ponad 6 hektarów ziemi, które stanowiły własność szkoły, ale przeznaczone były pod ogródki dla pedagogów. Kierownikiem był Stanisław Siczko. Grono nauczycielski tworzyło dziesięć osób, w tym: Maria Dem-

bińska, Józef Dybowski, Józef Góreczny, Jan Jakubowski, Maria Rutkowska, Kazimierz Smarzyński, Józef Tomczak, Józef Turek, ks. Stanisław Zaborowicz i Maria Zielińska.

Do większych placówek należały szkoły w Felicjanowie, Grzybkach, Kotwasicach, Pęczniewie. Felicjanów leżał wówczas w gminie Biernacice (poczta Uniejów). Był oddalony od stacji kolejowej w Dąbiu o 12,5 km. Szkoła posiadała 5 izb lekcyjnych. Funkcję kierownika pełnił Jan Michalak, którego w pracy edukacyjnej i wychowawczej wspierali Stanisława Bednarkówna, Apolonia Dembińska, Zofia Michalakowa i Janina Wańkowska. Szkoła w Grzybkach (miejscowość ta była również siedzibą gminy), podobnie jak w Felicjanowie, posiadała pięć sal lekcyjnych. W budynku mieściło się również jedno mieszkanie dla nauczyciela. W szkole pracowało pięcioro nauczycieli: Ignacy Zaborowicz (pełnił on równocześnie funkcję kierownika), Stefania Dawiskibówna, Janina Karniewska, Zofia Pawlicka i Anna Zaborowiczowa. Warto dodać taką ciekawostkę, że szkoła ta podlegała w systemie pocztowym pod Wartę, a najbliższa stacja kolejowa znajdowała się w Błazkach, które oddalone były o 12 km. Uświadamia to, jakie terytorium zajmował ówczesny powiat turecki. Część z tych miejscowości aktualnie przynależy w większości do powiatu sieradzkiego i województwa łódzkiego.

Do większych szkół powiatu tureckiego należała też szkoła w Kotwasicach (dziś już niewielka placówka). Położona w gminie Malanów posiadała budynek szkolny mieszczący pięć izb lekcyjnych. Dodatkowo znajdowały się tam dwa mieszkania dla nauczycieli. Grunty szkolne to zaledwie 0,2 ha, ale nauczyciele do swojej dyspozycji posiadali aż 2 hektary ziemi. Kierownikiem w tym czasie był Antoni Rakowski. Co ciekawe, w placówce jako nauczyciele przeważali mężczyźni. Z kierownikami było ich czterech – Ludwik Kasprzak, Waclaw Kupisz, Emil Zajpold. Jedyną kobietą uczącą w tej szkole była Seweryna Kotarska.

Pięć izb lekcyjnych i pięciu nauczycieli posiadała także szkoła w Pęczniewie, położona wówczas w gminie Niemysłów. W budynku było również jednopokojowe mieszkanie dla nauczyciela. Kierownikiem był Władysław Wincior, a razem z nim proces edukacyjno-wychowawczy realizowali: Antoni Bocheński, Pelagia Kołodziejczykówna, Janina Magielska i Willy Szubert. W tym ostatnim przypadku można domniemywać, że chodzi o nauczyciela prowadzącego zajęcia dla dzieci z mniejszości niemieckiej.

Szkoła w Goszczanowie, choć ten był siedzibą gminy, nie była dużą placówką. W budynku mieściły się tylko dwie sale lekcyjne i jedno mieszkanie dla nauczyciela. Z kolei

duży był areał, z którego korzystać mogli nauczyciele, bowiem zajmował nieco ponad hektar ziemi. Uczyły same kobiety – Lucyna Spodenkiewiczówna, która równocześnie była kierowniczką szkoły, oraz Maria Mosiniakówna i Sabina Wiśniewska. Podobnej wielkości była szkoła w Jeziorsku (gm. Ostrów Warcki). Miała dwie izby lekcyjne i uczyło w niej troje nauczycieli – Maciej Mistejko (kierownik), Mikołaj Bułaszenko i Stanisława Uścińska.

Co ciekawe, większa była szkoła w Kaczkach, w gminie Kowale Pańskie. Były tam cztery pomieszczenia, w których prowadzono zajęcia z uczniami. Kierownikiem placówki był Henryk Wróblewski, a nauczycielami Franciszek Jabłoński, Maria Merklówna i Felicja Olszewska. Kawęczyn, który wówczas leżał w gminie Kowale Pańskie (teraz jest odwrotnie – Kowale Pańskie leżą w gminie Kawęczyn), posiadał małą szkołę, dwuizbową. Mieściło się w niej również mieszkanie nauczycielskie. „Ciało pedagogiczne” stanowili: Stefania Adamska (kierowniczka) i Edmund Drapiński. Skro już mowa o Kowalach Pańskich, to jak na siedzibę gminy szkoła również nie należała do największych. Uczniowie mieli do swojej dyspozycji trzy izby lekcyjne. Troje również było nauczycieli – Alfons Ślęzak, Teofil Kubik i Stefania Styracówna.

Trzy izby lekcyjne, ale czterech nauczycieli było w Szkole Powszechnej w Malanowie. Skład grona pedagogicznego przedstawiał się następująco: Czesław Bekalarczyk – kierownik, Stanisław Andrysiwicz, Stanisław Bartoszewicki i Leokadia Stachówna.

Szkoła w Piekarach (niegdyś gmina Piekary, teraz gm. Dobra) leży obecnie na krańcu powiatu tureckiego, ale również na krańcu województwa wielkopolskiego. W interesującym nas czasie budynek szkolny (nieistniejący już) mieścił trzy izby lekcyjne. Proces wychowawczy i edukacyjny realizowany był przez troje nauczycieli: Leona Józwiaka, który równocześnie pełnił funkcję kierownika, Franciszka Moralewicz i Kazimierza Pawlaka.

Warto kilka słów uwagi poświęcić też placówkom, które już nie istnieją. Z mapy oświatowej zniknęła szkoła w Bibianie, choć działała jeszcze jakiś czas po II wojnie światowej. W roku szkolnym 1927/28 uczył w niej Czesław Nowacki. Nie ma szkoły w Celestynach, która w okresie międzywojennym leżała w gminie Malanów. Nauczycielem był

tam Zygmunt Bajer. Nie ma również szkoły w Grabińcu, gdzie swoje obowiązki kierownika i nauczyciela spełniał Paweł Janowicz. Nie przetrwała również szkoła w Kuczkach, wówczas gm. Skotniki, dzisiaj Uniejów. Pracowało tam aż dwóch nauczycieli – Stanisław Nowaczyk i Bonifacja Tomaszewska. Próżno szukać szkoły w Młodzianowie, gdzie pracował Wiktor Świąteczak.



Szkoły Powszechne nr 1 i 2 w Turku

Przetrwały i rozwinęły się szkoły w Skarżynie i Słodkowie. Ta pierwsza posiadała trzy izby szkolne i mieszkanie nauczycielskie. Nauczyciele mieli do dyspozycji hektar ziemi. W roku szkolnym 1927/1928 w szkole pracowali: Wincenty Marcoń jako kierownik oraz Mikołaj Bobyk i Bronisław Staszewski. Natomiast w Słodkowie było tylko dwóch nauczycieli – Jan Zakolski (kierownik) i Antoni Kapusta. Z innych szkół, które przetrwały, warto wspomnieć jeszcze Turkowice (nauczycielem i kierownikiem był Roman Ziemiański) i Żuki, gdzie pracowały dwie nauczycielki – Halina Jacuńska i Wanda Piątkowska. Nie można też zapomnieć o Cisowie (wówczas pisanym jako Cisów), w którym pracowało dwóch nauczycieli – Andrzej Gurowski i Antoni Hilczer.

Niniejszy artykuł kończy – rozciągnięte w czasie – rozważania o szkołach powszechnych w Wielkopolsce wschodniej opisanych w *Spisie szkół* z roku szkolnego 1927/28. Swoją drogą kto wie, czy nie przydałby się taki spis współcześnie, aby ktoś za mniej więcej 100 lat mógł przeprowadzić podobną analizę.

Małgorzata Gralewski nauczyciel doradca CDN w Koninie

„Tworzymy własne komiksy na dowolne tematy” – praca twórcza

(konspekt lekcji języka angielskiego w nauczaniu zdalnym)

Konspekt lekcji języka angielskiego w nauczaniu zdalnym

<p>Autor: Małgorzata Gralewski</p>	<p>Przedmiot: język angielski Klasa: 5</p>
<p>Temat lekcji: „<i>Tworzymy własne komiksy na dowolne tematy</i>” – praca twórcza.</p>	
<p>Podstawa programowa:</p> <p>Wymagania ogólne: I. Znajomość środków językowych. II. Tworzenie wypowiedzi. Cele Kształcenia ogólnego: 4. Rozwijanie kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość. 7. Rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki. 9. Wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji.</p> <p>Wymagania szczegółowe: V. Uczeń tworzy krótkie, proste i spójne logicznie wypowiedzi pisemne. X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem.</p> <p>Cele lekcji: Wykorzystanie dotychczasowej wiedzy w praktyce, zabawa z użyciem języka angielskiego, rozwijanie kreatywności i innowacyjności uczniów w procesie tworzenia komiksów dowolną techniką.</p>	
<p>Cele uczenia się w języku ucznia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - napiszę krótką historię w języku angielskim, którą przedstawię w formie komiksu. 	<p>Kryteria sukcesu dla ucznia:</p> <p>W moim komiksie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wykorzystam poprawną formę przywitania się - zadam co najmniej 2 pytania w dowolnych czasach (Present Simple, Present Continuous, Past Simple) - ułożę poprawnie zdania w odpowiednim, dowolnym czasie - wykorzystam słownictwo pasujące do tematu mojego komiksu - zastosuję elementy graficzne - będę zadowolony z mojego komiksu
<p>Informacja o treściach z tego tematu przekazywanych na poprzednich lekcjach:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uczniowie znają już słownictwo dotyczące tematów: człowiek, miejsce zamieszkania, praca, żywienie, zakupy, zdrowie. - Znają odmiany podstawowych czasowników „być” i „mieć”. - Umieją użyć konstrukcji przymiotnik + rzeczownik. - Znają zasady tworzenia pytań z czasownikiem to be, to have got, w czasie Present Simple i Continuous oraz Past Simple. - Znają i stosują podstawowe zasady poprawności tekstów pisanych w języku angielskim. 	
<p>Dotychczasowa wiedza i umiejętności uczniów – sposób ich nadbudowywania:</p> <p>Stworzenie własnego komiksu, na dowolny temat ma sprowokować uczniów do wykorzystania i zastosowania wiedzy zdobytej na poprzednich lekcjach. Wcześniej nagrywali filmiki w czasie przeszłym, tworzyli w parach dialogi o chorobach, opowiadali o swoich zainteresowaniach.</p>	

Tworząc komiksy, uczniowie sięgają do tej wiedzy i umiejętności, które są im znane i którymi zajmowali się niedawno. Dzieci mogą teraz w pełni samodzielnie, korzystając z książki, zeszytu czy innych dowolnych źródeł, stworzyć scenki, dialogi, zdania, na które są gotowi, które zapamiętali i które polubili.

Narzędzia TIK do wykorzystania na tej lekcji oraz cel ich zastosowania:

- TIK do współpracy i komunikowania się w procesie uczenia się; Office 365 – Teams – spotkanie z klasą.
- Dziennik internetowy Vulcan, e-mail, Messenger, Google drive – do przysyłania sobie prac.
- Dla chętnych, do wyboru dowolna strona internetowa do stworzenia komiksu, ale preferowane są prace manualne.

Przebieg lekcji – aktywności prowadzące do osiągnięcia celów lekcji oraz czas ich trwania:

1. Nauczyciel zaczyna spotkanie z klasą, np. na Teams – online od przywitania się i zapytania każdego ucznia HOW ARE YOU DAY?
2. Następnie nauczyciel przedstawia temat i cele zadania edukacyjnego: „*Tworzymy własne komiksy na dowolne tematy*”, na które uczniowie mają przeznaczony 1 tydzień do wykonania, nauczyciel sprawdza – jak ten cel jest zrozumiały.
3. Kolejnym elementem będzie zadanie przez nauczyciela pytania kluczowego: *Jak myślicie: dlaczego proszę Was o stworzenie własnych komiksów?* – burza mózgów.
4. Po upływie 2–3 dni nauczyciel monitoruje pracę uczniów poprzez dostępne kanały komunikacyjne, zadaje pytanie uczniom: *Jaki masz pomysł na komiks? Co już masz gotowe? Jaką techniką wykonujesz swój komiks?*
5. Po upływie tygodnia na kolejnym spotkaniu, np. online, nauczyciel prosi każdego ucznia o opowiedzenie kilku zdań na temat tworzenia komiksu:
 - Czy jesteś zadowolony ze swojego komiksu?
 - Jaką techniką go wykonałeś?
 - Jakie nowe słówka użyłeś i czy je teraz pamiętasz?
6. Następnie nauczyciel zaprasza uczniów do zastosowania oceny koleżeńskiej, prosi wybranego ucznia o skomentowanie według ustalonych kryteriów sukcesu i techniki: dwie gwiazdy, jedno życzenie do pracy kolegi.
Przykład:
Marysiu, Twoja praca bardzo mi się podoba: fajne są elementy wycięte z gazety i ciekawe wyrażenie „delicious ham sandwich”, które pasują do tematu komiksu. Napisałaś jedno pytanie. Możesz dodać jeszcze jedno.
7. Można by tutaj zastosować również inną strategię: poprosić uczniów o przesłanie sobie nawzajem prac (nauczyciel wyznacza dwójki, losuje dwójki, uczniowie sami dobierają się w dwójki) i przygotowanie w domu oceny koleżeńskiej. Na lekcji dzieci opowiedzą o pracy kolegi czy koleżanki (temat i zawartość) oraz przekażą ocenę koleżeńską.
8. Można również takie sprawdzenie prac przeprowadzić offline, np. uczniowie wysyłają prace nauczycielowi różnymi kanałami komunikacyjnymi, nauczyciel przekazuje informację zwrotną uczniowi lub uczniowie wysyłają pracę z samooceną.

Sposób podsumowania lekcji z uwzględnieniem celów:

Wykorzystanie techniki niedokończonego zdania:

- Podobało/nie podobało mi się to zadanie, ponieważ
- Najlepiej z gramatyki zapamiętałem
- Najciekawsze słówko/najtrudniejsze dla mnie słówko użyte w komiksie to
- Trudność sprawiło mi
- Łatwe dla mnie było

Zakończenie – treści przekazywane na kolejnych lekcjach, które pozwolą zamknąć temat:

Nauczyciel pyta uczniów, nad czym chcieliby popracować na kolejnej lekcji, jakie konkretne treści czy umiejętności chcieliby doskonalić.

Wykorzystane pomoce, literatura źródłowa, materiały przygotowane przez nauczyciela:

- Blog CEO – 10 Zasad Dobrej Edukacji Zdalnej Według Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Jacek Pyżalski: „Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele” – e-book.
- Podręcznik i zeszyt ćwiczeń Junior Explorer, wyd. Nowa Era dla klasy 5 szkoły podstawowej.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem.

Tutaj podaję link do prac moich uczniów:

https://drive.google.com/open?id=1nHfoHghveNcW_7W8p9HMIJssT070D7oa

Anna Berdzińska nauczyciel doradca CDN w Koninie

Jak Polacy pokonali wrogów w potopie szwedzkim (1655–1660)

Scenariusz lekcji w klasie 6

Cele ogólne:

- kształcenie umiejętności umieszczania faktów i zjawisk historycznych w czasie, ich porządkowania oraz ustalania związków przyczynowych i skutkowych,
- kształcenie umiejętności lokalizacji w przestrzeni zjawisk i faktów z wykorzystaniem mapy,
- kształcenie umiejętności wypowiedzi ustnej i pisemnej.

Cele szczegółowe – uczeń:

- wyjaśnia główne przyczyny wojen ze Szwecją,
- ustala zasięg chronologiczny i zasięg terytorialny potopu szwedzkiego, ocenia rolę obrony Częstochowy i wojny szarpanej Stefana Czarnieckiego.

Cel w języku ucznia:

- dowiecie się dziś, jak Polacy poradzili sobie z najazdem szwedzkim w II połowie XVII wieku.

Metody i sposoby realizacji celów:

- pogadanka,
- praca z infografiką,
- praca z mapą,
- praca z filmem,
- TIK (Mentimeter, LearningApps).

Formy pracy:

- zbiorowa,
- indywidualna.

Środki dydaktyczne:

- podręcznik *Wczoraj i dziś 6*, B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, Nowa Era 2019,
- Multibook 6 Nowej Ery,
- film *Potop*,
- OK zeszyt,
- telefony.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

1. Powitanie uczniów.
2. Czynności porządkowo-organizacyjne.
3. Zadanie uczniom pytań – w nawiązaniu do aktualnej pogody, np.: Jak wam wczoraj podobały się opady śniegu? Czy wiecie, co to jest zawieja?

A z czym kojarzy się wam określenie *potop*? Użycie aplikacji Mentimeter do burzy

mózgów (wykorzystanie telefonów). Komentarz nauczyciela do skojarzeń dzieci.

4. Podanie uczniom tematu i celu lekcji oraz kryteriów sukcesu – zapisanie na tablicy i do zeszytu.

Temat: Jak Polacy pokonali wrogów w *potopie* szwedzkim (1655–1660).

Cel lekcji: Dowiecie się dziś, jak Polacy poradzili sobie z najazdem szwedzkim w II połowie XVII wieku.

Kryteria sukcesu/nacobezu:

- Wymieniam przynajmniej dwie przyczyny wojny polsko-szwedzkiej.
- Opowiadam o przebiegu *potopu* z użyciem określeń:

- 1655–1660,
- obrona Częstochowy,
- wojna szarpana,
- pokój w Oliwie.

- Wyjaśniam, jaką rolę w *potopie* odegrali:

- król Jan Kazimierz,
- król Karol X Gustaw,
- hetman Stefan Czarniecki.

- Wskazuję na mapie teren objęty wojną, Częstochowę, Oliwę.

5. Nawiązanie do lekcji.

Dzieci odpowiadają na pytanie: Jakie były przyczyny wojen ze Szwecją na początku XVII wieku? Odpowiedzi uczniów.

6. Lekcja właściwa.

- Praca z infografiką – zapoznajcie się z infografiką str.100 (Kapitulacja polskiej szlachty – 1655, Obrona Jasnej Góry – 1655).
- Film *Potop* – obejrzenie fragmentu pokazującego oblężenie Jasnej Góry (np. ostrzeliwanie klasztoru, wciąganie kolubryn). Wypowiedzi uczniów: Jak wyglądała obrona klasztoru, kto i czym go bronił? Jakie szanse na odparcie ataku mieli Polacy po sprowadzeniu kolubryn przez Szwedów?
- Praca z mapą – str. 99, wykorzystanie podręcznika/Multibooka 6.

Zapoznajcie się z legendą do mapy, podajcie nazwy ziem zajętych przez Szwedów. Wskażcie, czy Konin był przez nich zajęty.

- Praca z infografiką – zapoznajcie się z infografiką str. 101 – ciąg dalszy (Śluby Iwowskie, Wojna podjazdowa, Pokój w Oliwie).

Pogadanka. Uzupelnienie informacji przez nauczyciela.

7. Pytanie kluczowe – zadane uczniom:

Jak byście zachęcili Polaków do obrony przed Szwedami? Swobodne wypowiedzi uczniów.

8. Podsumowanie.

Nauczyciel zadaje uczniom pytania monitorujące osiągnięcie celów lekcji – przy pomocy kart A, B, C (uczniowie podnoszą karty z odpowiednią literą/literami odpowiedzi) lub quizu w aplikacji LearningApps (QR kod – zeskanowanie kodu telefonem) – zgodnie z Nacobezu.

- Do przyczyn *potopu* szwedzkiego zaliczamy:

- A. Roszczenia króla Polski do tronu szwedzkiego.
- B. Porwanie polskiej królowej przez Szwedów.
- C. Dążenie Szwedów do panowania w basenie Morza Bałtyckiego.

- *Potop* szwedzki miał miejsce w latach:

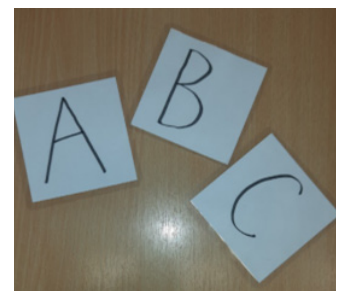
- A. 1555–1560.
- B. 1655–1660.
- C. 1755–1760.

- Polaków do obrony kraju zachęciło następujące wydarzenie:

- A. Nagroda obiecana przez polskiego władcę.
- B. Wyjazd króla Jana Kazimierza na Śląsk.
- C. Obronienie przez Polaków klasztoru na Jasnej Górze w Częstochowie.

- Dużą rolę w pokonaniu Szwedów odegrała:

- A. Wojna szarpana zastosowana przez Stefana Czarnieckiego.
- B. Choroba króla Karola X Gustawa.
- C. Pomoc Czechów dla Polaków.



Karty A,B,C. Zdjęcie własne



Quiz w aplikacji LearningApps.
Oprac. A. Berdzińska

9. Refleksja – polecenie dla uczniów:

Proszę, napiszcie (w OK zeszytce lub w telefonie za pomocą aplikacji Mentimeter) dwa, trzy zdania, np.:

- Czego dziś się nauczyłem/am?
- Co mnie zadziwiło w wydarzeniach?
- Co (który fakt/pojęcie/nazwa) sprawiło mi trudność w zapamiętaniu?
- Odczytanie przykładowych refleksji przez chętnych uczniów.

10. **Podziękowanie** uczniom za aktywność na lekcji. Pożegnanie się.

Uwagi do realizacji lekcji

Powyższy scenariusz jest przygotowany według zasad oceniania kształtującego – zawiera podstawowe elementy tej metody nauczania/uczenia się uczniów.

O zastosowaniu danego elementu OK decydujemy sami, ale zachęcam do wykorzystania wszystkich. Pozwoli to na ocenę Państwa, czy są one przydatne, w jakim stopniu, a może nawet zachęci do pracy tą metodą.

Lekcję możemy przeprowadzić na 1 lub 2 jednostkach lekcyjnych, w zależności od potrzeb, możliwości oraz zainteresowania uczniów.

Dodatkowo w scenariuszu umieściłam dostosowanie realizacji lekcji do warunków nauki stacjonarnej i kształcenia na odległość (m.in. wykorzystanie Multibooka lub podręcznika, QR kod w wersji wydrukowanej dla każdego ucznia do skanowania telefonem lub załączony w pliku na platformie e-learningowej).

Podane w scenariuszu numery stron odnoszą się do podanego podręcznika/Multibooka Nowej Ery.

Życzę Państwu satysfakcji z realizacji lekcji metodą oceniania kształtującego!

Małgorzata Pogodska nauczyciel konsultant CDN w Koninie

Szczepan Mrówczyński Starszy Bractwa Świętych Pięciu Męczenników w Kazimierzu Biskupim

IV Warsztaty Liturgiczno-Muzyczne w Kazimierzu Biskupim

W sierpniu 2021 r. odbyły się IV Warsztaty Liturgiczno-Muzyczne w Kazimierzu Biskupim. Warsztaty te są pewną kontynuacją warsztatów liturgiczno-muzycznych realizowanych w Koninie w latach 2008–2016 (8 edycji). Wówczas głównym organizatorem warsztatów było Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, natomiast do współpracy zapraszano m.in. władze miasta Konina, Centrum Kultury i Sztuki w Koninie, Szkołę Muzyczną, Młodzieżowy Dom Kultury w Koninie, parafie, chóry, stowarzyszenia, organizacje.

Obecnie głównym organizatorem warsztatów jest Bractwo Świętych Pięciu Męczenników w Kazimierzu Biskupim, stąd w sposób naturalny na miejsce przeprowadzenia warsztatów wybrano klasztor MSF (siedziba bractwa). Do współpracy w organizacji został zaproszony Gminny Ośrodek Kultury, przy pomocy którego można w profesjonalny sposób przygotować i przeprowadzić to wydarzenie. Pod względem merytorycznym i dzieląc się doświadczeniem organizacyjnym warsztaty wspiera Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie. Od samego początku przedsięwzięcie objęte jest patronatem biskupa włocławskiego i Wyższego Seminarium Duchownego Misjonarzy Świętej Rodziny w Kazimierzu Biskupim oraz lokalnych władz Gminy Kazimierz Biskupi.

Warsztaty Liturgiczno-Muzyczne organizowane są z myślą o osobach, które są zainteresowane muzyką liturgiczną zarówno

od strony wokalne jak i instrumentalnej – profesjonalnie lub amatorsko. Prowadzą je wybitni specjaliści, nauczyciele emisji głosu, kompozytorzy, dyrygenci i aktywni muzycy. Dotychczas gościli u nas Piotr Pałka, s. Karen Trafankowska CSFN, Jakub Tomalak,

tematyczne konferencje przez wybitnych teologów, co sprawia, że dla wielu uczestników są one bardzo ubogacającymi duchowo rekollekcjami. Zważywszy na fakt, że głównym organizatorem jest Bractwo Świętych Pięciu Męczenników w Kazimierzu Biskupim, duża część materiału, jaka jest opracowywana i ćwiczona, poświęcona jest utworom ku czci św. Pięciu Braci Męczenników. Są to utwory zarówno o kilkuwiekowej metryce, jak i młodsze oraz współczesne.



W ramach odpoczynku od intensywnych zajęć uczestnicy warsztatów mają okazję zwiedzić Kazimierz Biskupi i poznać ciekawą historię tej miejscowości.

Daniel Synowiec, o. Dawid Kusz OP, Elena Krawczyk, Hanna Buczkowska-Bartczak, Elwira Chojnacka. Zajęcia praktyczne prowadzone są dla wszystkich (tutti), a także w poszczególnych głosach: sopran, alt, tenor, bas. Równoległe do zajęć wokalnych prowadzone są zajęcia dla instrumentalistów, którzy po wspólnej próbie biorą udział w mszy św. i koncercie kończącym szkolenie.

Szkolenie ma na celu poszerzenie wiedzy i rozwinięcie umiejętności praktycznych oraz formowanie dojrzałej wiary prowadzące do pełniejszego uczestnictwa w liturgii. Uczestnicy są kształceni w taki sposób, by mogli służyć umiejętnościami zdobytymi podczas warsztatów w swoich środowiskach – parafiach, szkołach, grupach religijnych i innych. W trakcie warsztatów wygłaszane są

Warsztaty Liturgiczno-Muzyczne są organizowane cyklicznie i skupiają zarówno chórzystów, nauczycieli muzyki, młodzież, jak i tych którzy po prostu chcą śpiewać. Przez lata ukształtowała się grupa stałych uczestników szkoleń i jest to ok. 60 osób. Jednakże równie entuzjastycznie odbierają udział w warsztatach osoby, które okazjonalnie uczestniczą w przedsięwzięciu. Praca z wysokiej klasy artystami, serdeczność organizatorów i prowadzących zajęcia są niepowtarzalnym doświadczeniem, na które gorąco zapraszamy. Natomiast osoby, które nie mają zapału do śpiewania, zapraszamy na koncerty, które są prezentacją zdobytych przez uczestników warsztatów umiejętności.

Informacje o planowanych kolejnych edycjach warsztatów będzie można znaleźć na stronie internetowej CDN w Koninie.

Małgorzata Murawińska, Edyta Gołębiowska nauczycielki Szkoły Podstawowej w Bylicach-Kolonii

„Nauka poprzez obserwację i doświadczenie” (innowacja pedagogiczna organizacyjno-metodyczna)

Nazwa szkoły: Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła w Bylicach-Kolonii.

Autorzy: Małgorzata Murawińska – nauczyciel chemii i biologii, Edyta Gołębiowska – nauczyciel geografii.

Temat: „Nauka poprzez obserwację i doświadczenie”.

Przedmiot: biologia, chemia, geografia, fizyka.

Rodzaj innowacji: organizacyjno-metodyczna.

Data wprowadzenia: 01.10.2019 r.

Data zakończenia: 30.04.2022 r.

Zakres innowacji:

Adresatami innowacji są uczniowie klas 6–8. Czas realizacji innowacji obejmuje 3 lata. Zajęcia innowacyjne odbywać się będą w ramach zajęć obowiązkowych, jako element godziny lekcyjnej, zajęć dodatkowych, wycieczek i wyjazdów edukacyjnych.

Motywacja wprowadzenia innowacji:

Innowacja „Nauka poprzez obserwację i doświadczenie” jest naszą odpowiedzią na potrzeby uczniów, którzy chętnie przystępują do działań o charakterze obserwacji czy eksperymentu, a także wyjściem naprzeciw wymogom edukacyjnym zawartym w aktualnej podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego.

Opis innowacji:

I. Wstęp

Zajęcia przez nas proponowane wywołają większą aktywność i zainteresowanie omawianymi treściami. Niestety zakres materiałów w programach przedmiotów przyrodniczych nie pozwala na stosowanie ich w ilości, która satysfakcjonowałaby zarówno uczniów jak i nauczycieli.

II. Cele innowacji

Cel główny:

Głównym celem wprowadzenia innowacji jest rozbudzenie zainteresowań uczniów przedmiotami przyrodniczymi oraz wzbogacenie ich wiedzy w tym zakresie.

Cele szczegółowe:

- poszerzenie uzdolnień,
- kształtowanie umiejętności posługiwania się fachowym językiem chemii, biologii, fizyki i geografii,
- kształtowanie umiejętności samodzielnego i twórczego myślenia,
- kształtowanie umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy z zakresu chemii, biologii, geografii i fizyki,

- kształtowanie umiejętności prowadzenia obserwacji i doświadczeń, formułowania problemów badawczych i hipotez, prezentowania wyników i wyciągania wniosków,

- kształtowanie umiejętności pracy w zespole,
- zachęcanie do posługiwania się technologią informacyjną,

- przygotowanie do konkursów o tematyce przyrodniczej,

- kształtowanie kompetencji kluczowych.

III. Metody i formy:

- projekty edukacyjne,

- metoda problemowa,

- praca z mapą,

- praca z komputerem,

- burza mózgów,

- doświadczenia,

- obserwacje makro- i mikroskopowe,

- zajęcia terenowe,

- wyjścia, wyjazdy, wycieczki,

- pokazy.

IV. Przewidywane osiągnięcia (korzyści wdrożenia innowacji)

Uczniowie:

- poszerzają uzdolnienia,

- kształtują umiejętność posługiwania się fachowym językiem chemii, biologii, fizyki i geografii,

- uczą się samodzielnego i twórczego myślenia,

- uczą się praktycznego wykorzystania wiedzy z zakresu chemii, biologii, geografii i fizyki,

- zdobywają wiedzę w sposób kreatywny poprzez samodzielne prowadzenie obserwacji i doświadczeń, formułowanie problemów badawczych i hipotez, prezentowanie wyników i wyciąganie wniosków,

- kształcą kompetencje kluczowe,

- mają możliwość pracy w zespole,

- wykorzystują możliwości, jakie dają technologie informacyjne,

- wykorzystują zdobytą wiedzę w konkursach.

Nauczyciele:

- dzielą się wiedzą i doświadczeniem,

- są usatysfakcjonowani pracą uczniów,

- wzbogacają własny warsztat pracy.

Efekty dla szkoły:

- podnoszenie jakości pracy szkoły,
- promocja szkoły w środowisku lokalnym,
- rozpowszechnianie podjętych działań – publikacja materiałów na stronie internetowej szkoły.

V. Zaplanowane działania:

- współpraca szkoły z uczelniami wyższymi,
- samodzielne wykonywanie doświadczeń, obserwacji i zadań praktycznych oraz doskonalenie umiejętności formułowania wniosków z obserwowanych zjawisk (podczas lekcji, kół zainteresowań i w trakcie wyjazdów edukacyjnych),

- zajęcia terenowe – obserwacje makroskopowe (ogród botaniczny lub palmiarnia, zoo, nadleśnictwo, Wielkopolski Park Narodowy, praca z mapą),

- rozwiązywanie zadań problemowych i rachunkowych samodzielnie w domu,

- obserwacje mikroskopowe, samodzielne wykonywanie prostych preparatów mikroskopowych (w czasie lekcji biologii i koła przyrodniczego),

- edukacyjne projekty przedmiotowe,

- konkursy interdyscyplinarne,

- Dzień Naukowca w naszej szkole we współpracy z UMK w Toruniu,

- Piknik Naukowy w naszej szkole we współpracy z Politechniką Łódzką,

- akcje promujące ekologiczny tryb życia: Sprzątanie świata, Dzień Ziemi, akcja „Nie dla wypalania traw” (gazetki, foldery, prezentacje, przedstawienie dla uczniów, ulotki, plakaty, konkursy).

Wyjazdy:

- UMK w Toruniu – Centrum Chemii w Małej Skali – zajęcia laboratoryjne, pokazy chemiczne, planetarium, geodium itp.,

- Politechnika Łódzka – zajęcia warsztatowe i laboratoryjne na wydziałach uczelni,

- UAM w Poznaniu – udział w pokazach chemicznych i zajęciach laboratoryjnych,

- Ogród botaniczny UAM w Poznaniu – warsztaty, prelekcje, zajęcia terenowe,

- Centrum Edukacji Ekologicznej Wielkopolskiego Parku Narodowego – zajęcia edukacyjne, ekologiczne, terenowe,

- Nadleśnictwo Grodziec oraz/lub Nadleśnictwo Kiejsze – zajęcia edukacyjne, ekologiczne,

- MZWik w Kole,

- Instytut Geologiczny Leszcze.

Iwona Hudańska nauczyciel konsultant CDN w Koninie

O przedsięwzięciu „Ocenianie kształtujące w praktyce szkolnej”

W roku szkolnym 2021/22 doradcy metodyczni Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie w ramach przedsięwzięcia pod nazwą „Ocenianie kształtujące w praktyce szkolnej” doskonalą swoje kompetencje zawodowe w obszarze oceniania kształtującego. W sytuacji pandemii społeczność szkolna, a w szczególności nasi uczniowie – młodsi i starsi, odczuwają konsekwencje związane z nauczaniem zdalnym – nie tylko w obszarze dydaktycznym, ale także w sferze psychicznej. Zmienia się rzeczywistość szkolna, forma pracy (stacjonarna/zdalna), ale też i sytuacja rodzinna, często niezaspokajane potrzeby, jak na przykład: kontaktu z rówieśnikami, bezpieczeństwa i samorealizacji czy akceptacji. Uczniowie pozbawieni są bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, zatem również bezpośredniego reagowania pedagogicznego na pojawiające się trudności, a także bieżącego wpływania na korygowanie błędów w uczeniu się ucznia. Czynniki te, ale i wiele innych – łącznie wzięte pod rozagę – wpływają na obecne funkcjonowanie dzieci i młodzieży.

Rzeczywistości szkolnej – aktualnie zależnej głównie od skutków epidemii – nie zmienimy. To uczniowie, nauczyciele i inni specjaliści winni wypracować sobie własny sposób radzenia sobie z utrudnieniami tak, by minimalizować konsekwencje tego stanu. Jedynej i najważniejszej metody, sposobu nauczania czy uczenia się nie ma. Każda z metod nauczania czy form pracy może wносить do edukacji wartościowe elementy. Znane już i wdrażane w szkołach od roku 1999 ocenianie kształtujące ciągle ewoluje i doskonali się poprzez doświadczanie rezultatów wdrażania zasad i założeń OK. Nauczyciele dzielą się swoimi wnioskami z codziennej praktyki i potwierdzają, że ocenianie kształtujące ukierunkowane jest na wspieranie i motywowanie uczniów w realizacji przez nich zadań przedmiotowych. Różne sposoby pracy z uczniami wskrzyszają w nich postawę odpowiedzialności za własne uczenie oraz uświadamiają im możliwości wpływania na proces własnego uczenia się poprzez otrzymywaną na bieżąco informację zwrotną o przebiegu uczenia się.

Zważywszy na zalety oceniania kształtującego i opinie praktyków stosujących je w nauczaniu, zasadnym stało się wzbogacenie kompetencji wszystkich doradców metodycznych w tym zakresie. Stąd pomysł na projekt „Ocenianie kształtujące w praktyce

szkolnej”. Celem projektu jest wzbogacenie kompetencji doradcy metodycznego w obszarze oceniania kształtującego, a w szczególności:

- przygotowanie do wdrażania OK w praktyce nauczycielskiej i doradczej,

- dzielenie się swoim doświadczeniem poprzez opracowanie przedmiotowych materiałów dydaktycznych (np. konspektów/scenariuszy zajęć i innych rozwiązań metodycznych) i publicystycznych.

Przyjęte zadania do realizacji to:

- szkolenie i samodoskonalenie doradców w obszarze oceniania kształtującego (październik 2021 r.),

- organizacja konferencji poświęconej ocenianiu kształtującemu (dwie konferencje: grudzień 2021 r. i maj 2022 r.),

- opracowanie form doradztwa uwzględniających tematykę oceniania kształtującego (październik 2021 – maj 2022),

- dzielenie się doświadczeniem z wdrażania oceniania kształtującego poprzez wymianę doświadczeń w gronie doradców, nauczycieli w różnej formie przekazu, np. poprzez organizowanie sieci współpracy i samokształcenia, seminariów, warsztatów, lekcji otwartych i innych form doradztwa,

- publikowanie opracowanych materiałów metodycznych i artykułów na łamach Kwartalnika Publicystyczno-Edukacyjnego „Koniński Kurier Oświatowy” lub udostępnianie ich różnymi kanałami informacyjnymi uczestnikom szkoleń.

Październik 2021 r. był dla doradców okresem przeznaczonym na zapoznanie się z dostępnymi źródłami i innymi materiałami

edukacyjnymi, które poświęcone są ocenianiu kształtującemu, w tym z literaturą przedmiotu, portalami internetowymi, np. www.ceo.org.pl. Równolegle doradcy intensywnie uczestniczyli w szkoleniach, doskonalili swoje kompetencje w zakresie OK. Ponadto w grupach dyskusyjnych dzielono się doświadczeniem z wdrażanych już wcześniej z uczniami działań praktycznych wykorzystujących założenia oceniania kształtującego. Od listopada doradcy metodyczni upowszechniali wśród nauczycieli ideę oceniania kształtującego podczas organizowanych form doradztwa, takich jak: lekcje otwarte, zespoły problemowe i samokształceniowe, sieci współpracy i samokształcenia i inne.

9 grudnia 2021 r. odbyła się konferencja metodyczna (on-line) pod hasłem „Nauczyciel wsparciem dla ucznia. Ocenianie kształtujące w praktyce” zorganizowana przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie we

CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KONINIE
zaprasza na konferencję metodyczną
on-line
NAUCZYCIEL WSPIERAJĄCY UCZNIĄ - OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE W PRAKTYCE
9 grudnia 2021 r., od godz. 16.00

Program konferencji - link dostępu
Zapisz na konferencję (symbol F/Z) wyłączenie poprzez system ISOS - link dostępu

OTWARCIE I PROWADZENIE KONFERENCJI:
Anna Chudzińska - wicedyrektor CDN w Koninie

PROWADZĄCY:
Iwona Hudańska - kierownik PIPID CDN w Koninie

WYKŁAD KONWERSACYJNY:
Danuta Sterna - eksperta merytoryczna w programie SUS CEO w Warszawie
Agnieszka Golebiowska - koordynatorka projektu "Nasza Szkoła Marzeń" UM w Koninie

WARSZTATY:
Beata Kubiak - doradca metodyczny CDN w Koninie
Małgorzata Gralewski - doradca metodyczny CDN w Koninie
Wiesława Kowalska - doradca metodyczny CDN w Koninie
Anna Berdzińska - doradca metodyczny CDN w Koninie

WSPÓŁPRACA: <https://www.konin.pl/>
ORGANIZATOR: <https://ok.ceo.org.pl/> <https://cdnkonin.pl/> [cdn@cdnkonin.pl ; Facebook](https://www.facebook.com/cdnkonin/)

współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej *Szkoła ucząca się* oraz Miastem Konin *Szkoła Naszych Marzeń*.

Konferencję rozpoczęła wicedyrektor Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie Anna Chudzińska, a na cały jej program złożyły się dwa wykłady oraz cztery warsztaty.

Pierwszy wykład wygłosiła Danuta Sterna, ekspertka merytoryczna w programie SUS Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie. W wystąpieniu zatytułowanym *Jak połączyć ocenianie kształtujące z prawem oświatowym?* wyjaśniała, jak oceniać kształtującą i być w porządku wobec polskiego prawa oświatowego (więcej o zagadnieniach poruszonych w referacie – w kolejnym artykule niniejszego wydania).

Autorką drugiego wykładu była Agnieszka Gołębiowska, koordynatorka ds. młodzieży i projektów kreatywnych w Urzędzie Miejskim w Koninie oraz koordynatorka projektu „Szkoła Naszych Marzeń”. W referacie *Wyniki mapowania zasobów w konińskich placówkach oświatowych #UwidaczniamyNiewidoczne* omówiła wyniki przeprowadzonych badań. Otóż w miesiącach kwiecień–maj 2021 roku dwadzieścia jeden placówek oświatowych na terenie Konina mapowało działania, które wpisują się w określoną w 2019 roku wizję Szkoły Naszych Marzeń. Wyniki wskazują obszary, które pokrywają się z wizją, a gdzie istnieją jeszcze białe plamy. Raport pomaga lepiej zrozumieć, co w praktyce oznacza wizja Szkoły Naszych Marzeń, jakie obszary i konkretne działania się pod nią kryją, jak pracować w ramach tych obszarów i określać kierunki rozwoju dalszej pracy nad wdrażaniem wizji.

Kolejną odsłoną konferencji były cztery warsztaty prowadzone przez nauczycieli doradców CDN w Koninie.

• OK na starcie. Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej

Beata Kubsik, doradca metodyczny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie

Spotkanie adresowane było do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy chcą motywować, inspirować, zachwycać i uskrzydlać swoich uczniów.

Podczas warsztatu omówiono:

- Jak wspierać ucznia w procesie uczenia się?

- Jak rozpocząć przygodę z ocenianiem kształtującym?

- Czy da się prowadzić OK zeszytu w edukacji wczesnoszkolnej?

- Jak formułować cele lekcji i kryteria sukcesu?

- Jak pracować z samooceną, oceną koleżeńską, refleksją ucznia?

- Dlaczego każdy nauczyciel powinien być posiadaczem zielonego długopisu?

• Ocenianie wspierające jako pomoc w rozwijaniu autonomii uczniowskiej

Małgorzata Gralewski, doradca metodyczny nauczycieli języków obcych, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie

Celem wystąpienia było zainspirowanie nauczycieli języka angielskiego do stosowania oceniania wspierającego na lekcjach. To ocenianie wspierające pomaga uczniom uczyć się efektywnie, zdobywać wiedzę i umiejętności w taki sposób, żeby można było się nimi w łatwy sposób posłużyć w każdej chwili i rozwiązać zaistniałe problemy. Uczniowie nie uczą się wtedy na pamięć i nie postrzegają nauki jako nudnego „wkuwania” czegoś, czego nie rozumieją. Ocenianie wspierające więc prowadzi do rozwijania autonomii uczniowskiej. Uczniowie dokonują własnych wyborów, biorą odpowiedzialność za swoje postępy w nauce, eksperymentują, angażują się w ciekawe projekty.

Całość wystąpienia podzielona została na trzy główne wątki: zaangażowanie uczniów, modelowanie oraz działanie – czy inaczej eksperymentowanie. Każdy z wątków był zilustrowany przykładami z praktyki szkolnej. Prowadząca podzieliła się swoją dobrą praktyką oraz podała przykłady ciekawych rozwiązań metodycznych. Podczas prezentacji ocenianie wspierające pokazane zostało jako przydatne narzędzie w pomocy uczniom w procesie uczenia się, jako narzędzie rozbudzające motywację i w konsekwencji prowadzące do budowania oraz rozwijania autonomii uczniowskiej.

• Rola informacji zwrotnej w ocenianiu kształtującym

Wiesława Kowalska, doradca metodyczny nauczycieli matematyki, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 12 im. S. Moniuszki w Koninie

Informacja zwrotna jest najważniejszą częścią oceniania kształtującego. Podczas spotkania zostały omówione elementy, które powinna zawierać dobra informacja zwrotna oraz udzielone zostały wskazówki, w jaki sposób konstruować informację zwrotną i przekazywać ją uczniowi. Przedstawiono przykłady informacji zwrotnej nauczyciela dla ucznia. Zaproponowano także sposoby otrzymywania informacji zwrotnej ucznia dla nauczyciela.

• OK zeszytu jako element rozwoju samosterowności uczniów

Anna Berdzińska, doradca metodyczny nauczycieli historii i wos, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 15 im. Polskich Olimpijczyków w Koninie

Podczas spotkania omówiono:

- ideę prowadzenia OK zeszytu,

- elementy niezbędne i pożądane w OK zeszytu,

- czynniki wpływające na budowę samosterowności uczniów.

Nad sprawnym przebiegiem konferencji czuwali nauczyciele konsultanci: Iwona Hudańska i Mariusz Kordylewski.

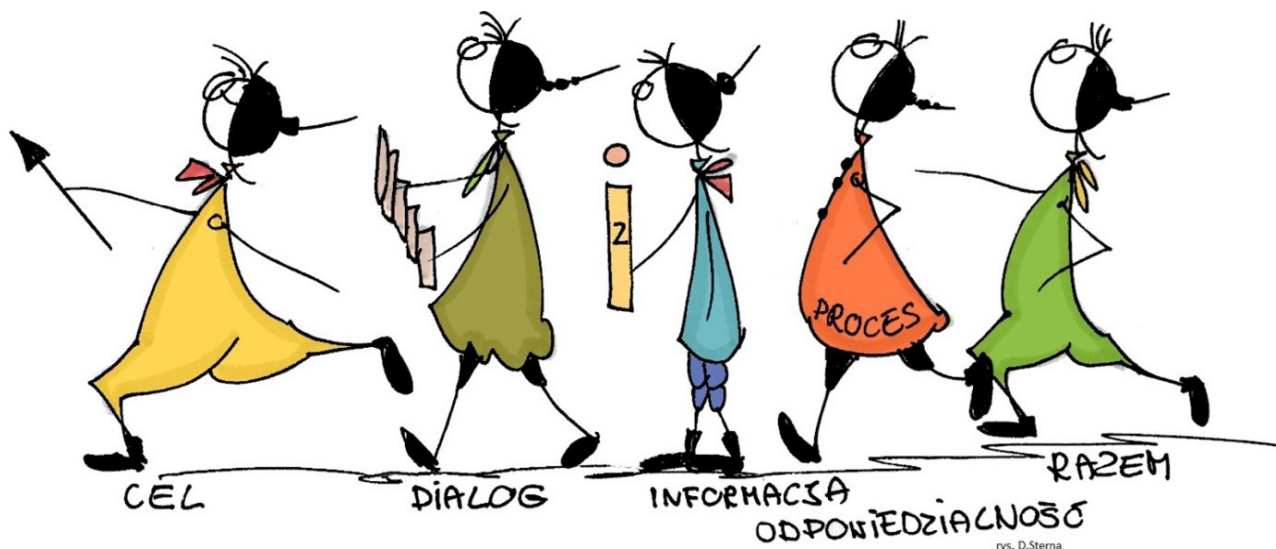
Podczas konferencji uczestnicy aktywnie włączali się w dyskusję, dzielili się własnymi spostrzeżeniami z wdrażania oceniania kształtującego w swoich placówkach lub wątpliwościami i obawami, które towarzyszą im i czynią ich niepewnymi czy nieprzekonanymi do zastosowania tej formy pracy z uczniami.

Kolejna konferencja poświęcona tematyce oceniania kształtującego zaplanowana została do realizacji w maju 2022 r. Do rozważań w tym obszarze zapraszamy już wszystkich nauczycieli, którzy poszukują sposobów motywujących uczniów do świadomego uczenia się i planowania własnego rozwoju.

W przedsięwzięciu „Ocenianie kształtujące w praktyce szkolnej” doradcy metodyczni opracowują również materiały dydaktyczne dla nauczycieli, w tym artykuły zawierające refleksje i wnioski z praktycznego wdrażania założeń oceniania kształtującego w pracy z uczniami i nauczycielami oraz inne pomysły, które przekazują drogą elektroniczną podczas szkoleń lub publikują w kwartalniku „Koniński Kurier Oświatowy”.

Danuta Sterna ekspertka merytoryczna w programie SUS Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie

O ocenianiu kształtującym na konińskiej konferencji on-line



Podczas konferencji 9 grudnia 2021 roku mówiliśmy o bardzo ważnym problemie: Jak oceniać kształtująco i być w porządku wobec polskiego prawa oświatowego, które nakazuje wystawienie stopnia cyfrowego na koniec roku szkolnego.

Tematem mojego wykładu było: Ocenianie kształtujące strategicznie i kompromisowo.

Omówiliśmy proponowane przez ocenianie kształtujące pięć strategii:

1. Określamy i wyjaśniamy uczniom cele uczenia się i kryteria sukcesu.
2. Organizujemy w klasie dyskusje, zadawamy pytania i zadania, dostarczając informacji o tym, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielamy uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają im robienie widocznych postępów.
4. Umożliwiamy uczniom wzajemne korzystanie ze swojej wiedzy i umiejętności.
5. Wspomagamy uczniów tak, aby stali się autorami procesu własnego uczenia się.

Niektórzy uczestnicy konferencji byli już zaawansowani w stosowaniu OK (oc-

niania kształtującego) na swoich lekcjach, a niektórzy dopiero się przymierzają. Warto się nie spieszyć – próbować, podlewać i sobie wzajemnie pomagać, czyli PPP.

Druga część mojego wykładu poświęcona była OK kompromisowi, czyli pogodzeniu oceniania kształtującego z koniecznością



wystawiania stopnia na koniec roku.

Przedstawiłam 9 pomysłów, jak dokonać takiego kompromisu:

1. Samoocena.
2. Propozycja nauczyciela.

3. W trakcie poznawania tematu kształtująco, na koniec sumująco.

4. Tabele oceniania.

5. Sprawdziany próbne.

6. Portfolio, OK zeszyt.

7. Projekt uczniowski.

8. SOK.

9. Wieża rozwojowa.

O wszystkich tych pomysłach można przeczytać na blogu Centrum Edukacji Obywatelskiej: <https://blog.ceo.org.pl/jak-osiagnac-kompromis-pomiedzy-ocenianiem-kszaltujacym-a-koniecznoscia-wystawiania-stopni-10-praktycznych-sposobow/>

Rozprawialiśmy się ponadto z trzema mitami krążącymi wokół oceniania kształtującego:

1. Mit pierwszy – ocenianie nie jest potrzebne.

2. Mit drugi – ocenianie kształtujące wyklucza stopnie.

3. Mit trzeci – prawo oświatowe nakazuje stawianie stopni w nauczaniu bieżącym.

Warto najpierw uwolnić się od tych mitów, a potem wprowadzać zasady PPP i OK w kompromisie.

Anna Dobropolska nauczyciel doradca CDN w Koninie

Symposium upamiętniające Prymasa Tysiąclecia w Roku Kardynała Stefana Wyszyńskiego



Sejm RP ogłosił rok 2021 rokiem Kardynała Stefana Wyszyńskiego. CDN w Koninie we współpracy z Kujawsko-Pomorską Szkołą Wyższą w Bydgoszczy aktywnie włączyło się w upamiętnienie Prymasa Tysiąclecia, organizując symposium poświęcone wielkiemu rodakowi. Symposium odbyło się 24 listopada 2021 roku w auli Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Koninie. Wprowadzenia do symposium dokonali prof. UAM dr hab. Piotr Gołdyn oraz ks. dr Mirosław Wierzbicki. Symposium składało się z trzech części. W pierwszym wykładzie pt. *Prymas Stefan Wyszyński jako lider Kościoła w Polsce* dr hab. Rafał Łatka ukazał sylwetkę i rolę wybitnego przywódcy Kościoła w transformacji ustrojowej w Polsce. Prelegent stwierdził, że „w latach siedemdziesiątych widać jednostajną sytuację w relacjach państwo–Kościół w tym sensie, że mamy jedną postać pierwszego sekretarza KC PZPR, Edwarda Gierka, mamy prymasa Wyszyńskiego i mamy ten okres wzajemnych relacji dość ukształtowany”. „Biskupi na czele z prymasem szybko przekonali się, że normalizacja, którą ogłaszał Edward Gierka, niewiele wspólnego ma z normalizacją, a było to raczej propagandowym wybiegiem, zaś postulaty wobec Kościoła nie są realizowane” – dodał historyk. Lata osiemdziesiąte z kolei przyniosły, jak określił to Łatka, „zmienną amplitudę relacji państwo–Kościół”. Prawdziwą zmianą związaną z zaostrzeniem polityki państwa nie był jednak w ocenie Rafała Łatki stan wojenny. Zmianę przyniosła

sytuacja po drugiej pielgrzymce Jana Pawła II do ojczyzny.

Historyk ocenił, że Kościół i prymas Wyszyński odegrali kluczową rolę w transformacji ustrojowej. Jak powiedział, „bez zaangażowania biskupów, bez uznania przez nich, że ta negocjacyjna metoda porozumienia społecznego jest najlepsza, nie doszłoby w ogóle do okrągłego stołu, a nawet jeśli by doszło, toby doszło znacznie później i byłoby zupełnie inaczej, nie wiadomo, jak by ta transformacja przebiegała”.

Prelegent podkreślił, że prymas przez ponad 30 lat (1948–1981) stał na czele jedynej istotnej instytucji społecznej niezależnej (przynajmniej w ogromnym stopniu) od władzy komunistycznej, być może jedynej w całym tzw. bloku wschodnim. Dzięki jego działalności komuniści mimo likwidacji prasy i stowarzyszeń katolickich, mimo rozbudowanego systemu szykan administracyjnych i prawnych wobec Kościoła, mimo stałego propagandowego nacisku i rozbudowanej akcji infiltracji struktur kościelnych przez służby specjalne, nie byli w stanie kontrolować działalności Kościoła katolickiego w Polsce. Było to z pewnością zasługą jego niekwestionowanego lidera – właśnie prymasa Wyszyńskiego. Prymasowi udało się zachować i rozbudować struktury instytucjonalne Kościoła, obronić możliwość katechizacji młodzieży, utrzymać masową identyfikację wiernych z katolicyzmem. W ten sposób przestrzeń społeczna w Polsce nigdy nie

została zmonopolizowana przez komunistów.

Poza tym wielki religijny projekt Stefana Wyszyńskiego – projekt odrodzenia moralnego społeczeństwa polskiego, realizowany podczas monumentalnych przedsięwzięć duszpasterskich (przede wszystkim dziewięcioletniej Wielkiej Nowenny Tysiąclecia Chrztu Polski, a także dwuletniego Milenium Chrztu Polski), zaowocował zakorzenieniem w Polakach przekonania, że zmiana moralna w naszym kraju musi przynieść także skutki społeczne – poszerzenie przestrzeni swobód społecznych i suwerenności narodowej. Można więc bez ryzyka popełnienia błędu stwierdzić, że istnieje bezpośredni związek między programem rewolucji moralnej, głoszonym przez rodzącą się w 1980 roku „Solidarność”, a wcześniejszym milenijnym projektem powszechnego moralnego nawrócenia Polaków, propagowanym przez Prymasa Tysiąclecia.

W drugim referacie prof. Konrad Białecki z poznańskiego IPN ukazał związek Prymasa Tysiąclecia z Wielkopolską – nie tylko z urzędu, jako arcybiskupa Gniezna, gdyż szczególnie relacje łączyły go także z Poznaniem.

W drugim referacie prof. Konrad Białecki z poznańskiego IPN ukazał związek Prymasa Tysiąclecia z Wielkopolską – nie tylko z urzędu, jako arcybiskupa Gniezna, gdyż szczególnie relacje łączyły go także z Poznaniem.

Prelegent wskazał, że katedra gnieźnieńska jest jedną z najstarszych i najważniejszych świątyń w Polsce. Przywrócenie jej gotyckiego charakteru, po pożarze wywołanym działaniem wojsk sowieckich, było świadomą decyzją Prymasa Stefana Wyszyńskiego. Regotyżacja katedry miała jeszcze bardziej zachęcić do tego, by pogrążyć się w kontemplacji i modlitwie. Z drugiej strony, to dosłowne wgłębianie się w fundamenty dziejów Polski miało podkreślać, że naród polski jest narodem ochrzczonym.

Prelegent podkreślił, że ta myśl stanowiła fundament prymasowskiej działalności arcybiskupa Gniezna i Warszawy w starciu z programowym komunistycznym ateizmem. Odpowiedzią Kościoła, któremu w Polsce przewodził kard. Wyszyński, były obchody 1000-lecia chrztu Polski. Centrale uroczystości milenijne odbywały się m.in. w Gnieźnie

i w Poznaniu. 17 kwietnia 1966 roku mieszkańcy stolicy Wielkopolski przeszli tłumnie z fary na Ostrów Tumski, gdzie odprawiona została uroczysta msza święta. W jej trakcie Prymas mówił o tym, że Kościół przez 1000 lat poczynił dla Polski bardzo wiele, a nie ma ambicji politycznych. Milenijne uroczystości religijne musiały konkurować z równocześnie odbywającymi się w Poznaniu wydarzeniami organizowanymi przez państwo. Część uczestników wielkiego państwowego wiecu, jeszcze w trakcie jego trwania, opuściła go, aby przejść pod katedrę i uczestniczyć w uroczystościach milenijnych.

Nie tylko obchody milenijne łączą Stefana Wyszyńskiego z Poznaniem. W latach 30., jeszcze jako młody naukowiec, był w stolicy Wielkopolski z wykładem, a w 1958 roku – już po 3-letnim internowaniu – odwiedził poznańską katedrę.

Relacje Prymasa z Poznaniem były szczególne także ze względu na to, że funkcję arcybiskupa poznańskiego pełnił były sekretarz prymasa – abp Antoni Baraniak. Prymas cenił sobie też samych poznaniaków. Podkreślał, że lud poznański ma szczególnie umiłowanie porządku moralnego, duchowego i społecznego, mało tego, miłuje ten porządek i go broni. „To jest wielka zasługa ludu poznańskiego i wielka nauka dla Warszawy” – przypominał słowa prymasa prof. Konrad Białecki.

W trzecim referacie zatytułowanym *Zarys duchowości w nauczaniu bł. Kardynała Stefana Wyszyńskiego* ks. dr Władysław Piechota podjął próbę omówienia i ukazania duchowej postawy prymasa. Ułatwieniem jest fakt beatyfikacji, która potwierdziła wysoki poziom życia duchowego ks. Wyszyńskiego. Nie trzeba było udowadniać jego wielkiego poziomu duchowego, a raczej tylko go przedstawić i opisać. Według Dietrycha von Hildebranda Stefan Wyszyński był osobowością o wymiarze świętości.

Prelegent ukazał duchową sylwetkę prymasa w wielu aspektach jego nauczania i działań. Po pierwsze – w eklezjalnym wymiarze duchowości. Ważne jest jego wyznanie, że Bóg, wiara, Kościół zajmują pierwsze miejsce w jego sercu. To wartości nadrzędne. Dla prymasa Kościół to Mistyczne Ciało Chrystusa, które założył Jezus Chrystus dla zbawienia ludzi. To rzeczywistość bosko-ludzka, mająca swoje źródło w Bogu. Kościół to Chrystus żyjący dzisiaj i teraz, gdyż On „ma słowa żywota”, a bez Niego „stali byśmy się błędzącymi sierotami, gdybyśmy odeszli od Chrystusa żyjącego w Kościele”. Kościół ma charakter powszechny obejmujący wszystkich ludzi. Eklezjologia ta oparta jest na duchowości chrystocentrycznej,

bowiem Chrystus pełni w niej pierwszoplanową rolę. Prymas widzi Kościół w wymiarze Taboru i Kalwarii. Oznacza to, że wierni – jak Chrystus – doświadczają chwały, ale muszą przejść przez krzyż, czyli cierpienie, odrzucenie, ofiarę miłości. Kościół jest nie tylko nośnikiem zbawienia, ale jest potrzebny człowiekowi w świecie, gdyż jest źródłem miłości i pokoju, jaki dać może tylko Chrystus. Jest także lekarstwem dla udręczonego świata. W rozwiązywaniu problemów społecznych w oparciu o naukę Kościoła prymas widział jego szczególną rolę. Bez wartości etycznych, moralnych nie da się zbudować prawdziwej wspólnoty narodowej i państwowej. W trudnych czasach narodu Kościół stawał się strażnikiem i obrońcą praw ludzkich, w istotny sposób przyczynił się też do ocalenia bytu narodowego.

Po drugie – maryjny wymiar duchowości. Maryjność to jeden z rysów najbardziej charakteryzujących i znamionujących duchowość i rozpoznawalność prymasa. Jego motto: „wszystko postawiłem na Maryję”, podsumowujące jego życie, zawarte jest także w herbie biskupim: Soli Deo – per Mariam. Ta maryjność najpierw wynika z jego doświadczeń życiowych. To dom rodzinny, wczesna utrata matki, sprawia, że Maryja staje się jego matką, opiekunką, strażniczką. To doświadczenie ludzkiej bezradności, ale i pobieżna choćby analiza historyczna trudności, w jakich znajduje się ówczesny Kościół, sprawiają, że oddaje ten Kościół Maryi jako orędownicze i przewodnicze, spełniając testament swojego poprzednika kardynała Augusta Hlonda. Dlatego pisze Śluby Jasno-górskie, które oddają Naród w niewolę miłości. Rozpoczyna wielką peregrynację Obrazu Matki Bożej Jasno-górskiej, która przemierzyła całą Polskę i pozwoliła doświadczyć bliskości Boga, czy ABC Społecznej Krucjaty Miłości, która uczyła wiernych w prostych gestach miłości bliskości z Bogiem i ludźmi. Według założeń prymasa pobożność maryjna miała prowadzić do komunii z Bogiem i drugim człowiekiem – nie tyle przez akt dewocji, co czyn wynikający z wiary. I ta maryjność, mimo wielkiej ówczesnej krytyki płynącej z różnych środowisk, się sprawdziła. Prymasowi udało się obronić Kościół, zachować jego tożsamość, ale i rozwijać się.

Po trzecie – praca w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia. Ks. Stefan Wyszyński jest prekursorem teologii duchowości pracy (wówczas teologii życia wewnętrznego), choćby poprzez wydanie w 1946 roku książki *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Była to książka, która w sposób nowatorski podejmowała problem pracy. Praca bowiem ma nie tylko wymiar fizyczny i pragmatyczny (utrzymanie na życie), ale także – co było

wówczas niezwykle nowością – wymiar duchowy i nadprzyrodzony. Człowiek jako jednostka ludzka i społeczna przez pracę realizuje się, spełnia. Praca staje się łącznikiem między człowiekiem a światem, między duchem a materią. Praca jako dzieło człowieka może wejść w ramy ekonomii łaski i staje się dla człowieka drogą zbawienia. Może stać się narzędziem wzrastania, duchowej przemiany. W swojej teologii pracy Stefan Wyszyński wskazuje, że praca „ma nie tylko na celu oczyszczenie nas z winy grzechu, nie tylko zadośćuczynienie Bogu, ale – w swoim zakresie – ma przyczynić się do wyrobienia w duszy pewnych sprawności, cnót, wartości życia wewnętrznego”. Praca staje się zasługująca, gdy zyskuje motyw nadprzyrodzony, religijny. Człowiek staje się pomocnikiem Boga w myśl Bożego polecenia „czyńcie sobie ziemię poddaną”. Ponadto prymas dodaje ważny wymiar pracy, wprowadzając ją w teologię krzyża, gdzie praca staje się ekspiacją za grzechy, uprzedzającym czyścieniem.

Po czwarte – Ojczyzna i naród w doświadczeniu duchowym. Jest oczywistym, że prymas Wyszyński to wielka osobowość duchowa, kapłan, ale i wielki patriota. Naród i państwo nie były dla niego tożsame. Naród rozumiał jako wspólnotę duchową ludzi „połączoną nadprzyrodzoną więzią miłości” poprzez kulturę, historię, język. Z dwóch porządków: przyrodzonego i nadprzyrodzonego można wyprowadzić dwie władze: doczesną i duchową. Kościół prowadzi do Boga, do szczęścia wiecznego, państwo do pokoju i pomyślności doczesnej i przyrodzonej. Te dwie władze się nie wykluczają, wręcz przeciwnie: powinny ze sobą współpracować. Owocem tej współpracy jest zdrowy, racjonalny patriotyzm. Rozumienie i definiowanie narodu i państwa ma swoje źródło w historii i teologicznej refleksji. Prymas widzi Polskę, która opiera swoje życie społeczne, kulturowe i gospodarcze na moralności, i to moralności chrześcijańskiej, na szczególnej symbiozie narodu i Kościoła potwierdzonej przez historyczne dzieje. Dla prymasa ważna jest historia, przeszłość narodu, na której buduje się przyszłość. Dlatego nie wolno zapominać o chrześcijańskich korzeniach tego narodu. Ojczyzna, naród, państwo są też wezwaniem do ofiarności, trudu, służby.

Prelegent w swoim referacie ukazał postać wielkiego prymasa, wielkiego nauczyciela narodu. A wszystkie trzy referaty, choć różnorodne w tematyce, pozwoliły na w miarę całościowe spojrzenie, przybliżyły postać Prymasa Tysiąclecia w aspekcie historycznym, lokalnym i duchowym. Symposium prowadziła Pani Anna Berdzińska, doradca metodyczny historii.

NAUCZYCIELE Z PASJĄ (4)

Od roku 2020 realizowany jest w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie projekt pod nazwą „Nauczyciel z pasją”. W jego ramach przewidziana jest (obok np. planowanych spotkań czy nagrywanych filmów z udziałem dzielących się swoimi szczególnymi zainteresowaniami nauczycieli) publikacja w „Konińskim Kurierze Oświatowym” cyklicznych artykułów prezentujących niestandardowe aktywności preceptorów z naszego subregionu. Poniżej przedstawiamy kolejne studia przypadków dobitnie dowodzących, iż nie samym tylko nauczaniem żyją nauczyciele...

Wioletta Arleta Jaworska nauczyciel Szkoły Podstawowej w Złotkowie

Moja miłość z poezją rozpoczęła się niepozornie...

Moja miłość z poezją rozpoczęła się niepozornie i mimowolnie. Rzekłabym, niezauważalnie. Najpierw były to dziecięce próby pisania opowiadań, następnie zaczytywanie się w wierszach (H. Poświatowska, J. Twardowski) i przepisywanie tych ulubionych do zeszytów, które do dziś chomikuję na strychu. W klasie 6 i 7 szkoły podstawowej pojawiły się pierwsze samodzielne próby pisania wierszy. W tamtych latach w „Przeglądzie Konińskim” funkcjonowała poczta literacka w rubryce *Koniński Pegaz*. Właśnie tam pan Stefan Rusin, ówczesny prezes Konińskiego Klubu Literackiego w Koninie odpowiadał na listy poetów i publikował wybrane teksty. W taki oto sposób nawiązałam współpracę z KKL w Koninie. Zaczęłam jeździć na spotkania, czytać współczesną poezję. I przede wszystkim więcej pisać.

Tak zupełnie na serio zaczęłam budować swój warsztat poetycki w 2008 roku już jako dojrzała kobieta. Uznałam, że nie wolno zmarnować daru od Pana Boga. Zapisalam się na portale poetyckie, czytałam, pisałam i wstawiałam swoje teksty. Wiązało się to z przyjmowaniem zarówno aplauzu jak i krytyki. Zawsze powtarzam, że w dziedzinie poezji jestem samoukiem. Ufam swojej poetyckiej intuicji. Niektórzy nazywają to talentem. Ale talent bez pracy pozostanie nieosiągliwy. W 2009 i 2018 roku wysłałam wiersze na konkursy. Podium laureatki dodało wiary. Dlatego – gdy poszłam za radą wybitnych poetów, aby wciąż pisać i wysyłać teksty na konkursy – rok 2019 i 2020 obfitował w liczne nagrody i wyróżnienia. Uwierzyłam, że moje pisanie ma sens. Ludzie odnajdują zawarte w nich emocje i prawdy. Uznanie jurorów ugruntowało we mnie potrzebę wyjścia z poezją do ludzi. A przyznanie stypendium przez ZAiKS zmobilizowało do wydania pierwszego tomu poezji w 2020 r. – *insomnia. podźbrze* (FONT, Poznań 2020). Piszę nadal. Wiersze po prostu rodzą się we mnie. Czasem są wewnętrznym oczyszczeniem, a czasem innym widzeniem rzeczywistości. Uważam, że tam, gdzie jest życie, tam jest i poezja.

Do bardzo ważnych dla mnie konkursowych sukcesów zaliczam: Grand Prix w XXV

Ogólnopolskim Konkursie „O Złote Pióro Sopotu”, I miejsce 40. i 41. Ogólnopolskiego Konkursu „Milowy Słup” w Koninie, miejsca laureackie w XII OKP im. Stanisława Czernika, XVII OKP im. C.K. Norwida, VII, VIII i IX OKP im. M.W. Gajdy, 9. i 10. TJW im. Ryszarda Szocińskiego, VII OKP im. T. Stirmera, XII i XIII OKP im. W. Iwaniuka, V OKP im. J. Bursewicza „O Złotą Metaforę”, S. Kopiec „O lubeński dzwon” czy VI i VII OKP „Pod Poetyckim Zawołaniem Rocha Sęczawy”.

Wszystkie miejsca konkursowe są ważne, ponieważ poza tym, że dają mi radość, podkreślają, że to, co mówię w danym wierszu, nadal jest istotne i dla kogoś ważne. A dla poety stanowi to najwyższą wartość.

*

obrazki/tryptyk

I. czernina

nigdy jej nie jadłam – może dlatego że byłam świadkiem
(wcale nie Jehowy a faktu)
nacinania przez mamę
kaczce łba – cienka strużka krwi
kapała do szklanki z octem – a kaczka drżała
jakby dostała gorączki albo ktoś potraktował ją
paralizatorem – nie mogłam oderwać wzroku
od oczu zachodzących mgłą
nie żałuj – mama mówiła – *prędzej zdechnie*
mniej będzie cierpieć – nieprawda
zupa tak samo drgała

II. rodzicielka

ręce matki pachniały cebulą kiedy
ubierała mi *rajtki* albo zapinała kurtkę
na pierwszy i ostatni guzik

nie miała zadbanych dłoni – krótkie
paznokcie nie przeszkadzały
w pielieniu grządek w ogródku
albo krojeniu pokrzyw kaczkom –

w garażu zamiast auta parkowała siewczarka
taka maszyna z ogromnym kołem
nożami na ukos – *nie podchodź* – mówili
rodzice (mężowi tak właśnie palec ucięło
gdy miał dwa lata – podszedł i było
za późno)

od święta na parafialny odpust
paznokcie matki przybierały kolor
perlisty – jak obwódki wokół oczu
z niebieskim odcieniem – różową pomadą
barwiła usta po czym
kreśliła nią koła na policzkach –
rozsmarowywała
na kościach i wyglądała niczym aktorka
starego kina – dziwiłam się
czemu nie maluje się zawsze

a po co – odpowiadała
jakby nie wiedziała
że mogłaby codziennie
wyglądać jak Rita H.

III. ślady

pamiętam beztrudnie bieganie po lasach
i stawach
tych zamarzniętych *gdzie lód ostrzył cięciwę*
z kawałkiem kija – *spluwą* na wymyślonego
wroga
pif paf nie żyje

kradzione jabłka po sadach – *kradziejka*
lepsza
niż swoje
pamiętam chleb z cukrem i szron na ścianach
grubą pierzynę – pierze zawsze stawało
okoniem na końcu pościeli – budziły zgrabiące
plecki albo
kogut z rana
w chlewiku chrumkały świnki – *jedna*
na wielkanoc – jak mawiał ojciec –
druga na choinkę
wtedy przyjeżdżał domorosły rzeźnik –
świnka kwiczała

wraz ze mną – *idź stąd nie żałuj nie zdechnie*
 nóż przecinał łeb racie
 dzielili mięso na sztuki – a największą sztuką
 wtedy
 było życie

*
odpust/tryptyk
I.

ojciec (rocznik trzydziesty szósty)
 siada w kościele w pierwszej ławce – nie wiem
 czy chce być bardziej widocznym
 (i dla kogo)
 czy być bliżej księdza i ołtarza –
 najwcześniej też wstaje
 bierze dwie laski i pochylony pokonuje
 dzielącą go przestrzeń – dwa metry
 pobożności ani kroku dalej
 po czym odwraca się bada wzrokiem
 szuka ze zmarszczonym czołem

wyrodney córki która do niedawna jeszcze
 biegała na palcach
 z obiadem a teraz składa wszystkie
 ocalałe przebłyki w jakikolwiek
 płomień

II.

pamiętam odpust wniebowzięcia
 mnie na ręce taty i broszkę
 w kształcie kota z koralami
 niezliczonych głów na sumie – patrzyłam na
 nie z wysoka
 dumna jakby to nie Marię nieśli aniołowie
 a dziewczynkę z mysimi kitkami
 na tle błękitnych kokard – ale Bóg pogroził
 palcem
 zgubiłam kota i pewność

że szczęście jest dane
 raz na zawsze

III.

więcej świętych obrazów nie pamiętam
 choć usilnie bym chciała
 ale proszę cię ojcze oddal ode mnie
 wszystkie złe godziny i zaniechania

bądź miłościw sobie
 grzeszemu

*
na wstecznym

gdyby wysilić pamięć cofnąć zegary
 zejść do piwnic stryszków po szczebelkach
 wstecz
 odpajęczyć obrazy oddrapać wszystkie rysy
 i wyjąć zadry – nadać sprawom bieg zamiast
 amputacji – może wtedy głos nie wiążyłby
 w krtani
 dziecku mieszkającemu wewnątrz mnie

zamiast rytualnych krzyżyków na drogę
 rowerem butem czymkolwiek – byle
dalej od siebie – jakby ucieczka mogła
 zdjąć maskę wytopić sól spod powiek
 zrobić z niej leczniczą lampkę – wzmocnić
 dopływ sił witalnych – uporać się z cieniami

wiszącymi w głowie jak niedoprane pranie
 spetryfikowane na amen – gdyby stanąć
oko w oko ramieniem otoczyć chude plecki
 powtarzać mantry – *strachy na lachy* –
 półgłosem
 odganiając neurozy z odbić zaszybionych luster
 odrysować wszystko palcem na opak –

odpętlić złe słowo
 i dotyk
 być może mała dziewczynka dorosłaby
 do kobiety

*
symbiotycznie

czego byś chciała dziewczynko
 (z kusymi włosami pomiędzy
 kokardami) – mieszkająca wewnątrz mnie –
 matczyjno-ojcowskiego falochronu
 (którego nie zazałaś)

od niegodziwości rąk
 oczu i języka (tylko odkażone rany
 mogą się zablźnić) – chciałabym
 zobaczyć jak się rozciągasz
 do rozmiarów prawie starej
 kobiety – którą jestem

u schyłku lata wlecze się korowód
 cukrowej waty na błękitnym tle –
 przeładowana
 furmanka ze ślepym kulawym koniem –
 tylko dyszel
 nadaje bieg – byle do przodu nie patrzeć

wstecz
 nie oglądać obrazów od których gęsi się skóra
 rodzi potrzeba przesłodzonej
 gorącej herbaty i kołdry
 po czubek łez

czego byś chciała dziewczynko
 żeby nie bać się teatru
 własnego cienia – wyjść
 by zacząć żyć
 po swojemu

Katarzyna Roszak-Markowska nauczycielka Szkoły Podstawowej w Starym Mieście
 Fot. Koniński Dom Kultury

„Byłem ciekawy, co znaczy »żyć na własnych warunkach«”

Ostatni dzień tegorocznego Przeglądu Polskich Filmów Fabularnych „Debiuty”, który po raz 30. odbywał się w Konińskim Domu Kultury, uświetniła premiera najnowszego filmu Zdzisława Siwika *Alternatywa bez adresu*. Projekcji dokumentu przyglądali się uczniowie klasy VIII d ze Szkoły Podstawowej w Starym Mieście. Młodzież uczestniczyła też w spotkaniu autorskim ze staromiejskim twórcą.



STACJA KulTura

Joanna Gogulska i Sebastian Kamionka mieszkają w Turku. Oczywiście, nie czyni to nikogo wyjątkowym, nie określa specjalnie ani nie sytuuje – w czasach globalnej wioski – na marginesie. Domem i miejscem pracy twórczej bohaterów *Alternatywy bez adresu*, najnowszego dokumentu Zdzisława Siwika, jest dawna stacja benzynowa Nadleśnictwa Turrek. Para „przetworzyła” to miejsce w STACJĘ KulTura, gdzie prowadzi niezależną działalność edukacyjno-kulturalną. Nie trzeba być artystą, żeby wiedzieć, iż bycie poza głównym nurtem może zarówno ekscytować, jak

z pytaniem, czy bym nie udokumentował procesu budowy amfiteatru. Zaczęłem ich filmować w 2018 roku, kiedy oboje rzucili pracę: ona w szkole, a on – w fabryce mebli, i postanowili, jak mówi Joanna, „żyć na własnych warunkach”. Byłem ciekawy, co znaczy „żyć na własnych warunkach”.

Dopytywany przez Mikołaja Pilarczyka, ucznia SP w Starym Mieście, o bezpośredni impuls do nakręcenia filmu reżyser dodał:

– Podczas koncertu w 2013 roku zobaczyłem taką inscenizację, takie wykonanie [utworów Grzegorza Ciechowskiego – przyp. red.],

rytmicznego duetu. Dzieło „wydarzające się” codziennie na STACJI KulTura na kilku płaszczyznach: muzycznej (warsztaty chóru), plastycznej (tworzenie sceny z patyczaków) i – chyba najważniejsze – życiowej (kreowanie miejsca przyjaznego gospodarzom i ewentualnym gościom).

Dokument niemal przezroczysty

Efekt? Dostaliśmy dokument niemal przezroczysty w swej formie. Poza udźwiękowieniem nie ma w nim nic, co by egocentrycznie skupiało na sobie uwagę widza. Obraz Siwika wydaje się j e d y n i e n o-

śnikiem, pasem transmisyjnym. Jakby celem filmowca było stworzenie pomostu między światem bohaterów a odbiorcą. „Oswaja” ich, czyli tworzy więź, jak powiedziałby Lis z *Malego Księcia*, a potem prawie znikną. Może lepiej: dyskretnie się odsuwa, dając Joannie i jej partnerowi nieograniczoną przestrzeń.

– Przyjeżdżałem do nich i po prostu rozmawialiśmy. Bardzo polubiłem to miejsce. Dobrze się tam czułem. W pewnym momencie włączałem kamerę i rejestrowałem fragmenty życia gospodarzy w ich naturalnym środowisku. W filmie nie ma scen reżyserowanych – opowiadał w jednym z wywiadów.

Nie zostawia bohaterów

Twórca *Alternatywy bez adresu* nie epatuje wymyślnymi ujęciami, nie estetyzuje obrazu, a jednocześnie tworzy film, który – jeśli trafi do wrażliwości czy potrzeb odbiorcy – wciąga i zachwyca, używając określenia Marii Czubaszek, „nie-nachalną urodą”. Może i reżyser chowa się za kamerą, nie stosuje specjalnych zabiegów, by „podrasować” postaci czy „podkreślić” akcję-życie, ale nie jest wobec Joanny i Sebastiana obojętny. Ani artystycznie, ani życiowo. Zainteresowany losem bohaterów łączy się z nimi w czasie lockdownu i pyta, jak sobie radzą. W końcówce dokumentu, będącego zapisem wideospotkania, pojawia się w dolnym rogu wizerunek autora filmu. Niczym reżyser teatralny przekracza „rampę”, by pojawić się na scenie w trakcie przedstawienia. Wydaje się jednak, że Zdzisław Siwik robi to na innych zasadach niż czynił to Tadeusz Kantor, który jako „mistrz ceremonii” stawał się jednym z bohaterów spektaklu. Filmowiec przekracza rampę, by – operując teatralną metaforą – po prostu wesprzeć „aktorów”, którzy zasłabli podczas inscenizacji.

Życio-tworzenie

Nie ma wątpliwości, że tym zabiegiem autor doskonale wpisał się w życio-tworzenie



i napawać lękiem. Jeśli natomiast weźmiemy pod uwagę fakt, iż zawodowa aktywność bohaterów dotyczy edukacji kulturalnej – i to w kraju, gdzie wg najnowszego raportu Biblioteki Narodowej w poprzednim roku 58% obywateli nie sięgnęło ani razu po książkę – to można nazwać ich poczynania swoistą „doliną niesamowitości”.

– O ludziach, którzy wyszli poza ramy, nie powiem, że żyją sielankowo. Cały czas walczą z rzeczywistością, by funkcjonować na własnych zasadach i przetrwać. To pewnie powoduje lęk, ale i daje niesamowitą siłę – powiedział po seansie Wiktor Puchalski, uczeń klasy VIII d.

Inspiracja

Na bohaterów filmu reżyser trafił po raz pierwszy w 2013 roku, podczas rejestracji koncertu Viribus Organum – performance’u Joanny Gogulskiej i Sebastiana Kamionki, który został zaprezentowany w czasie konińskiej edycji „Nocy kultury”.

– Od razu wiedziałem, że mam przed sobą osobowości nietuzinkowe – opowiadał podczas spotkania z widzami Zdzisław Siwik. – Trzy lata temu zadzwoniła do mnie Joanna

taką charyzmę, że trudno mi to opisać. Trzeba by zobaczyć scenografię Sebastiana Kamionki do tego wydarzenia – niesamowite światło, potem zupełna ciemność, a z niej wyłaniające się białe dłonie chórzystek. Licealistki z Turku śpiewały, tłumacząc jednocześnie piosenki lidera Republiki na język migowy. Warto dodać, że performance odbył się z udziałem Sławomira Ciesielskiego, perkusisty Republiki. Jednym słowem, wiedziałem – dzielił się wrażeniami autor obrazu – że mam do czynienia z wielkimi osobowościami, z poważnymi, dojrzałymi artystami i pomyślałem, że mogliby się stać bohaterami mojego filmu.

Drugi impuls

Kto widział choćby relację z koncertu Viribus Organum, zdaje sobie sprawę, że energia płynąca z intrygujących aranżacji utworów Ciechowskiego, jak również oprawa plastyczna performance’u nie pozwalają nikomu na obojętną recepcję. Tym bardziej innemu twórcy. Natomiast po obejrzeniu *Alternatywy bez adresu* można odnieść wrażenie, że drugi impuls, czyli zetknięcie się reżysera ze stylem życia dwojga artystów, okazał się na tyle silny, że autor dokumentu został niemal całkowicie wchłonięty przez dzieło cha-

uprawiane/przeżywane przez Joannę i Sebastiana. Neologizm opisujący twórczy styl życia bohaterów nawiązuje do terminu Henryka Berezę „życio-pisanie”, określającego wierność Stachury-poety osobistemu doświadczeniu. Krytyk literacki tłumaczył słynny neologizm na łamach czasopisma „Twórczość”: „Zdarzają się jednak pisarze z urodzenia i absolutnej konieczności. Oni od samego początku przeczuwają ryzyko największych kosztów wewnętrznych, oni, zanim jeszcze zaczną pisać, już wiedzą, jaka jest cena literatury. Kimś takim jest w moim głębokim przekonaniu Edward Stachura”.

– Kiedy zaczęłam poszukiwać własnej alternatywnej drogi pracy z młodzieżą, szukałam miejsca [...]. I ono się pojawiło. Z roku na rok zaczęliśmy się bardziej w nie wtapiać. Oboje nie widzimy jakby innej drogi – mówi Joanna. Dodajmy, ta sama, która opowiadała też z rozbijającą szczerością, jak kupili worek kartofli, posiali warzywa, by przetrwać w czasie lockdownu. I przetrwali...

„Dać drugie życie”

– Chcę zarazić młodych tym, że można numer wykonać [...], nie dosłownie go powtarzając, tylko podejść do piosenki w ten sposób, że można ją za każdym razem inaczej zaśpiewać [...], że można zrodzić z tych pięknych rzeczy, które już powstały [...], coś nowego. Dać drugie życie – wyjaśnia artystka na ekranie.

Mimo iż w filmie słyszymy zaledwie kilka krótkich fragmentów utworów zespołów Breakout, Aurora czy 1984, nie mamy najmniejszych wątpliwości – znane i mniej znane kompozycje za sprawą aranżerki i dyrygentki otrzymują drugą szansę.

– Kiedyś zepsuł mi się w domu odkurzacz. Rozkręciłem go z nadzieją, że naprawię. Nic nie zrobiłem, a po skręceniu okazało się, że mam jakąś część, dla której nie znalazłem miejsca. Odkurzacz nadal nie działał. Joanna Gogulska ma ten geniusz, że potrafi już nagrane i dobrze wykonane utwory „rozkrećć na części” i zrobić z nich coś, co wygląda jak nowe i w dodatku pięknie brzmi – powiedział Paweł Markowski, były dziennikarz muzyczny, juror festiwalu blues-rockowych, obecnie pracownik Gminnego Ośrodka Kultury w Brzeźnie.

Fragment *Rytmu serca* zespołu Breakout, rozbrzmiewający na początku filmu w wykonaniu chóru Gogulskiej, stanowi tak mocne wejście w świat przedstawiony dokumentu, że nie sposób dalej trzymać widza na tym poziomie emocji. Reżyser sporo zaryzykował, ale chyba było warto. A jeśli chciał wywołać

niedosyt u odbiorcy, to mu się udało. Nie tylko pod względem muzycznym.

Paradoks dokumentu czy dokument paradoksu?

Surowe narzędzia, kamera zamontowana w samochodzie bohaterów, zapis wideokonferencji, oszczędność środków wyrazu i...? Żaden obraz nie wydaje się stworzony specjalnie na potrzeby artystyczne filmu, po to, by jakoś specjalnie zachwycić, zając widza sobą samym. I tu pierwszy paradoks: w *Alternatywie bez adresu* zachwyca niemal każdy kadr. Obraz ujmuje szczerością wyrazu.

Paradoks drugi: ścieżki dźwiękowej dobrze się słucha bez patrzenia na ekran, m.in. dzięki ciekawym dialogom bohaterów. Właściwie każda kwestia pachnie tu poezją. Życio-poezja płynąca z głośników, co prawda, nie jest zasługą reżysera, ale montaż/wybor już tak. Poza tym udało się autorowi na tyle subtelnie zróżnicować i zdynamizować dźwięk, że film pozbawiony wizji również działa. Urzekają przenikanie się odgłosów życia codziennego z muzyką, jak i płynne przejścia z jednego w drugi. Jednym z ciekawszych rozwiązań jest „kontynuacja” solówki na kongach (Sławomir Ciesielski) w postaci

miejsce, dostrzegamy film. Paradoks dokumentu? Każdego...?

„Słuchaj rytmu pracy serca bębna...”

– Opowieść kończy się w 2020 roku. Roku pandemicznym, kiedy wielu artystów pozostało praktycznie bez środków do życia. To dotknęło również Gogulską i Kamionkę. Mam jednak nadzieję, że jego bohaterowie, tak bardzo zdeterminowani i pełni wiary w sens tego, co tworzą, będą z sukcesem kontynuować dzieło – skomentował Paweł Markowski, jako pracownik GOK-u i były dziennikarz muzyczny doskonale znający i rozumiejący problemy ludzi zajmujących się zawodowo kulturą, a w szczególności tych podążających własnymi ścieżkami.

Nie wszyscy dorośli widzowie – co szczerze przyznawali – zrozumieli do końca, „o czym właściwie był ten film”. Inni nie bardzo pojęli, na czym miały polegać owa „alternatywna” droga bohaterów, o której mowa w dokumencie...

– Film zebrał bardzo pochlebne opinie wśród moich kolegów i koleżanek. Według mnie niósł ze sobą inspirujące przesłanie, motywujące do podążania za marzeniami i sa-



odgłosu rąbania drewna na opał (Sebastian Kamionka).

Dostajemy na tyle dobry dokument, że mamy wrażenie uczestnictwa w życiu bohaterów. Widz czuje się zaproszony, a na pewno mile widziany i skwapliwie z tego korzysta. I tu dochodzimy do kolejnego paradoksu: zapominamy o dokumencie. Po projekcji chcemy pytać niemal wyłącznie o bohaterów, jakby nie było ogniwa pośredniego, dzięki któremu weszliśmy w ich życie. Dopiero po jakimś czasie, jak już każdy wróci na swoje

modzielnym kierowaniem własnym życiem – zamiast kierowania się trendami – powiedział po projekcji Piotr Siwik, uczeń staromiejskiej podstawówki.

* Dawno tak się nie cieszyłam, że pracuję w szkole...

Zwiastun filmu: *Alternatywa bez adresu*

<https://www.youtube.com/watch?v=LcSZSjTywk>



SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO

PLACÓWKI OŚWIATOWE PROWADZONE PRZEZ SAMORZĄD WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO PODLEGŁE DEPARTAMENTOWI EDUKACJI I NAUKI

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KALISZU

pełna informacja na stronie:

www.odn.kalisz.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA KSIĄŻNICA PEDAGOGICZNA W KALISZU

pełna informacja na stronie:

www.kp.kalisz.pl

CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KONINIE

pełna informacja na stronie:

www.cdnkonin.pl

CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W LESZNIE

pełna informacja na stronie:

www.cdn.leszno.pl

CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W PILE

pełna informacja na stronie:

www.cdn.pila.pl

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.odnpoznan.pl

PUBLICZNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.pbp.poznan.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA, KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO W KALISZU

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.kalisz.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA, KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO W KONINIE

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.konin.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA, KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO W LESZNIE

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.leszno.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA, KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO W PILE

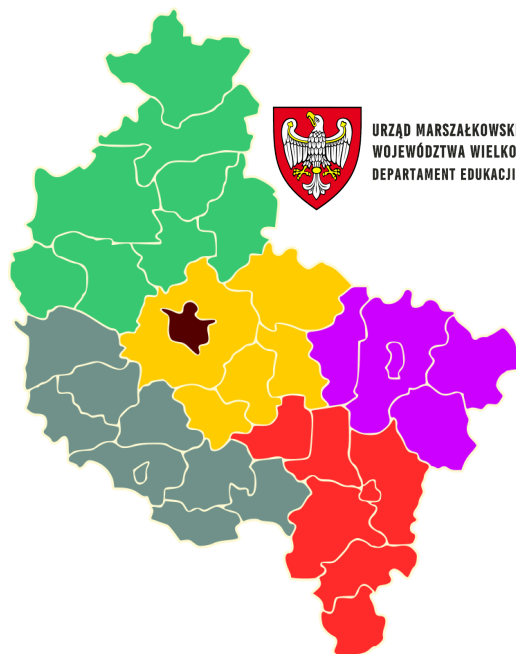
pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.pila.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA, KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.poznan.pl



URZĄD MARSZAŁKOWSKI
WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO W POZNANIU
DEPARTAMENT EDUKACJI I NAUKI

SZKOŁY

- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Gnieźnie
www.medyk.gniezno.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Koninie
www.medyk.konin.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Ostrowie Wlkp.
www.msz-ostrow.cba.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 w Poznaniu
www.wsckziu1.poznan.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 2 w Poznaniu
www.wsck.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Rawiczu
www.medyk-rawicz.com.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego we Wrześni
www.wscku-wrzesnia.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Złotowie
www.wsckziu-zlotow.pl
- Wielkopolski Samorządowy Zespół Placówek Terapeutyczno - Wychowawczych w Cerekwicy Nowej
www.cerekwica-mow.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Edukacji i Terapii w Starej Łubiance
www.zspstaralubianka.pl