



W NUMERZE M.IN.:

- STEAM w szkole. Klucz do przyszłości edukacji
- Wybitni kaliszanie. Ryszard Cieślak – aktor teatru ubogiego
- Pomysły frajdy na alternatywne sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów zamiast kartkówki czy sprawdzianu



BEATA JĘDRASZCZAK

PROBLEMY Z TOŻSAMOŚCIĄ PŁCIOWĄ

WIELKOPOLSKI BIULETYN EDUKACYJNY



TARGI EDUKACYJNE POZNAŃ

ZAPRASZA
mtp
GRUPA

7-9 marca 2025

Lokalizacja:  Międzynarodowe
Targi Poznańskie

Edukacja BEZ GRANIC



Bilety:

T BILET.PL

mtp app
GRUPA

edukacja.mtp.pl



Szanowni Państwo!

W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu rozpoczynamy w marcu szkolenia dla nauczycieli w ramach pracowni 3D zakupionej w zakresie projektu „Cyfrowa Szkoła Wielkopolska@2030” przez Urząd Marszałkowski w Poznaniu.

Na konferencji w dniu 19 lutego 2025 roku otworzyliśmy drzwi do świata niesamowitych możliwości, czyli naszej nowej pracowni 3D! Już teraz możemy pochwalić się gotowością do zaprezentowania, jak rewolucyjna technologia 3D może odmienić proces edukacji.

Pokazaliśmy, możliwości 3D, które mogą zainspirować nauczycieli i uczniów do wykorzystywania nowoczesnych narzędzi w nauce. Była to doskonała okazja, aby zobaczyć, jak innowacyjne rozwiązania wzbogacają tradycyjne metody dydaktyczne.

Dorota Kinal, dyrektorka Departamentu Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego oraz Ksenia Herbst-Buchwald, dyrektorka Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu wraz z dyrektorem Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, Jarosławem Wujkowskim, poprowadzili konferencję otwarcia kaliskiej pracowni.

Zapraszam wszystkich nauczycieli do skorzystania ze szkoleń, a po odbyciu szkoleń, na dyżury indywidualne, podczas których nauczyciele wszystkich przedmiotów szkół różnych typów będą mogli, poprzez samodoskonalenie się, zgłębiać tajniki oprogramowania zSpace oraz generatora scenariuszy ScioBot.pl – innowacyjnego narzędzia wspierającego nauczycieli w codziennym przygotowywaniu scenariuszy lekcji. ScioBot umożliwia szybkie generowanie kompletnych materiałów dydaktycznych, dostosowanych do poziomu nauczania i podstawy programowej.

Mam nadzieję, że powyższa informacja połączona z lekturą artykułu „STEAM w szkole. Klucz do przyszłości edukacji” Anny Władkowskiej, będzie dla Państwa inspiracją do skorzystania z nowych możliwości nauczania i uczenia się.

Polecam lekturę całego numeru „Edusfery”

Jarosław Wujkowski

Dyrektor Ośrodka Nauczycieli w Kaliszu

Redakcja: Wojciech Kos (red. naczelny), Jarosław Wujkowski (sekretarz red.), Hieronim Duczmal (korekta), Ewa Kowalczyk-Wiśniewska (rysunki), Rafał Lisiak (projekt, łamanie)

Wydawca: Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu

Druk: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu,
ul. Wrocławska 182, 62-800 Kalisz



W numerze:

Beata Jędraszczak
Problemy z tożsamością
ptciową ...5

Iwona Chrzęściewska
Pomysły frajdy na alterna-
tywne sprawdzanie wiedzy
i umiejętności uczniów
zamiast kartkówki
czy sprawdzianu ...9

Agata Różańska
Poznajmy się lepiej! Scenariusz
zajęć integrujących uczniów
polskich i ukraińskich ...12

Maciej Michalski
Wybitni kłiszanie
Ryszard Cieślak – aktor teatru
ubogiego ...18

Mateusz Kosierb
Rola testów poziomujących
i diagnostycznych w ocenie
postępów uczniów i kursantów
języka angielskiego:
krytyczna analiza zało-
żeń, funkcji i zastosowań
praktycznych ...25

Anna Władkowska
STEAM w szkole.
Klucz do przyszłości edukacji ...33

Katarzyna Borowiak
Edukacja zdrowotna w szkole ...35



Fundusze Europejskie
dla Wielkopolski



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



SAMORZĄD
WOJEWÓDZTWA
WIELKOPOLSKIEGO



Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@ 2030

Realizacja działań zaplanowanych w projekcie przyczyni się do podniesienia jakości edukacji w Wielkopolsce na każdym szczeblu kształcenia ogólnego. Wszystkie działania zaplanowane w projekcie uwzględniają specyfikę regionalnego systemu edukacji i odpowiadają kierunkom rozwoju sformułowanym w strategiach i programach rozwoju województwa wielkopolskiego oraz potrzebom regionalnego rynku pracy. Realizacja zaplanowanych w projekcie działań będzie zmierzała do podniesienia jakości systemu kształcenia w regionie.

Realizacja zajęć pozalekcyjnych dla uczniów z wykorzystaniem aktywizujących metod kształcenia, w tym zajęć ukierunkowanych na wsparcie uczniów zdolnych, również przy stosowaniu formuły zdalnej, będzie zwiększać poziom włączenia społecznego uczniów z terenów oddalonych od Poznania. Zastosowanie aktywizujących i nowatorskich metod kształcenia oraz nowoczesnych narzędzi informatycznych podczas zajęć edukacyjnych z uczniami pozwoli na stworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi kompetencji kluczowych uczniów, w tym kreatywności, współpracy, umiejętności skutecznego komunikowania się oraz umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, a także przyczyni się do podniesienia kompetencji cyfrowych uczniów. W efekcie, udział uczniów w projekcie, pozwoli im na wykształcenie zestawu kompetencji niezbędnych na rynku pracy. Projekt poprzez wykreowanie środowiska sprzyjającego edukacji zmierzającej do kształtowania u nauczycieli i uczniów szerokiego wachlarza kompetencji personalnych i społecznych, w tym przede wszystkim do rozwoju kompetencji informatycznych przyczyni się do wzmocnienia cyfrowych zmian w społeczeństwie i gospodarce.

Wszystkie zadania zaplanowane w projekcie są ze sobą powiązane i tworzą logiczną całość co gwarantuje zoptymalizowanie efektów projektu.

Realizacja Projektu zwiększy szanse na wyrównanie dostępu do wysokiej jakości edukacji nauczycieli i uczniów oraz znacząco wpłynie na rozwój postaw przedsiębiorczych i kreatywnych. Projekt zakłada nowoczesne podejście do edukacji, które w efekcie w społeczeństwie nie tylko podniesie kompetencje cyfrowe, takie jak znajomość nowych technologii, ale również ukształtuje otwartą postawę wobec nowych rozwiązań, sprzyjającą szybkiej adaptacji do nowych warunków.



PROBLEMY Z TOŻSAMOŚCIĄ PŁCIOWĄ

BEATA JĘDRASZCZAK

Artykuł zawiera informacje dotyczące problemów związanych z tożsamością płciową, takich jak: dysforia płciowa, detranzycja, uwarunkowania prawne dotyczące zmiany płci metrykalnej, kwestie językowe.



O tożsamości płciowej mówi się i pisze coraz częściej. W wielu książkach i filmach temat ten, w różnych odsłonach pojawia się regularnie. Wspomnę choćby dylematy związane z hormonami podawanymi sportowcom, kwestie: czy on/ona zasługuje na medal, czy też nie (ostatnie igrzyska olimpijskie). Jest też deklaracja prezydenta Trumpa po ostatnich wyborach, znosząca w USA wątpliwości, co do płci: „są tylko dwie”. To takie zero-jedynkowe. Natomiast uczelnie traktują temat zgoła inaczej wprowadzając, np. *Plan Równości Płci dla Uniwersytetu im A. Mickiewicza w Poznaniu na lata 2022 – 2025*. W tym dokumencie czytamy: „Należy przy tym pamiętać, że płeć nie przez wszystkich jest rozumiana w kategoriach binarnych, zakładających podział na płeć męską i żeńską. Niektórzy z nas nie identyfikują się z żadną z tych dwu i nie chcą się za ich pomocą określać. Zwiększenie wrażliwości na kwestie płci oznacza również zrozumienie dla takiego właśnie poczucia braku przynależności do jednej z dwóch tożsamości płciowych”.¹ Czy jesteśmy na to gotowi?

Ostatnio przeczytaną przeze mnie książką na temat płci i seksualności była napisana przez Kim Zember: *Niespokojne serce. Moje zmagania z homoseksualizmem, życiem, Bogiem*. Autorka odważyła się przyznać i opublikować rozdarcie między pragnieniami a rzeczywistością. Prowadzi podwójne życie, przeskakując wciąż pomiędzy mężem i kolejnymi dziewczynami. Odsłania konflikty i pytania, ukazuje pogmatwane drogi i walkę ludzkiej duszy w poszukiwaniu pokoju swojego serca.

To właśnie dysforia, czyli dyskomfort, cierpienie. Dodam: długotrwałe. Dawniej zaburzenie tożsamości płciowej odczuwane z powodu niedopasowania tożsamości płciowej do płci przypisanej w chwili urodzenia. Osoby, które doświadczają dysforii płciowej, są zazwyczaj transpłciowe. Określenie diagnostyczne, zaburzenie tożsamości płciowej, było używane w DSM do czasu jego zmiany na dysforię

płciową w 2013 roku wraz z pojawieniem się DSM-5. Nazwę zmieniono, aby usunąć stygmatyzację związaną z określeniem tego, jako „zaburzenie”, które podają różne źródła.² Do jej objawów należy silne przekonanie, że ma się cechy i uczucia charakterystyczne dla innej płci, silne pragnienie posiadania cech fizycznych płci, z którą się identyfikuje i chęć bycia traktowanym i akceptowanym jako osoba innej płci.

Czy środowisko jest na to gotowe? Nie zawsze. Ten brak akceptacji środowiska porusza film Katarzyny Szumowskiej i Michała Englerta „Kobieta z”. Opowiada o życiu Anieli Wesoły i jej podróży do wolności osobistej jako transpłciowej kobiety. Doświadcza wielu trudności obecnego PRL-owskiego świata, w tym ze skomplikowanymi postawami w swoim otoczeniu. To przyjaciele z pracy, brat, żona i matka odwracają się. Syn próbuje zrozumieć, ale czy akceptuje? W dwójnasób cierpiąca opłaca to dysforią prowadzącą do próby samobójczej, by w finale filmu powiedzieć w sędzie: „od urodzenia jestem i czuję się kobietą”.

Obraz ten uświadomił widzom okres odczuwania transpłciowości od dzieciństwa. Tak, doprawdy. I wiek ten obniża się, niestety. Co więcej, w ciągu ostatnich lat nastąpił dramatyczny wzrost zdiagnozowanej dysforii płciowej wśród nastolatków. A dziecko nie wie, co się z nim dzieje. Przeraża je to, że nie chce się przebierać na WF-ie ani z chłopcami, ani z dziewczętami. Wstydzi się lub boi rozmawiać o tym z rodzicami, a nawet przyjaciółmi. W miarę dorastania zdobywa wiele informacji z literatury, mediów. Czy to pomaga? W pewnym stopniu, ale dochodzi strach: co dalej? Co robić? Zamyka się w sobie, zamyka się na świat, zamyka się w swoim pokoju, zamyka się na pomoc. Cierpi. Najbliższe otoczenie cierpi, widząc to, nie wie, co się dzieje, bo dziecko chodzi po domu i płacze. Obserwacje i próby rozmów to jak wyważanie otwartych drzwi. Dalej być może kłopoty w nauce i niepowodzenia szkolne

¹ *Plan Równości Płci dla Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na lata 2022 – 2025*, opracowanie zespołowe, Poznań 2022.

² WPATH World Professional Association for Transgender Health, Standardy opieki zdrowotnej dla osób transseksualnych, transpłciowych i różnorodnych płciowo [online], www.wpath.org [dostęp: 08.01.2020].

u jednych, a rezygnacja z kolejnych pasji i przyjaciół u drugich. Pojawia się bezsenność, więc jest to sygnał, że może pomoże lekarz. I zaczyna się proces radzenia sobie poprzez farmakologię, bo może to depresja. Depresja być może też, gdyż wszystko to przerasta dojrzewające dziecko. Cierpi jeszcze bardziej, bo widzi, że cierpią najbliżsi, itd. Jak zareaguje rodzina, co zrobią przyjaciele, gdy się dowiedzą? Co powiedzą inni? Co dalej?

Tu zatrzymajmy się na chwilę. Bowiem już w szkole podstawowej obserwujemy ten problem coraz częściej. Zawsze byli tacy uczniowie, którzy nie identyfikowali się ze swoją płcią, tylko dawniej było to rzadkie, nie zwracało się na to uwagi. Z doświadczenia zawodowego mogę przyznać, że nie występowało to w małych środowiskach, albo było zakamuflowane. Spotkałam się jednak z tym w środowisku wielkomiejskim. Raz na kilka lat pojawiali się uczniowie (wtedy akurat byli to chłopcy), którzy zarówno zachowaniem jak i sposobem mówienia (wtedy jeszcze nie wyglądem) zwracali uwagę na siebie. Owszem, byli zauważani przez rówieśników, ale nie byli przez nich dyskryminowani. Raczej byli nieśmiali, wstydzili się, nie epatowali sobą, przez co byli sami lub przestawali z dziewczętami. Tymczasem teraz takich uczniów jest coraz więcej i zmieniło się podejście do nich, do zjawiska. Zauważalni są od razu, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy. Są pełni animuszu, wszędzie widoczni. To zniewieściali chłopcy, którzy nie wiedzą, co z sobą zrobić i przerośnięte dziewczęta, po których widać siłę. Ich wygląd, sposób ubierania i zachowanie mówią, że źle się czują w swojej skórze. I co ważne, zmieniło się nastawienie zarówno do nich, jak i do tego problemu. Nie jest to już nic wstydliwego, a wręcz... trendy. Przez co nie dziwi, staje się normą lub neuro różnorodnością. Znalazło to też swoje odzwierciedlenie w artykule „Tożsamość płciowa”³ w „Biuletynie Piłskiej Oświaty Wiadomości – Opinie – Materiały”. Tamże omawia-

łam statystykę, wyjaśniałam różne stanowiska, próbowałam wymieniać przyczyny problemu oraz jego konsekwencje społeczne, klasyfikację i fakt, że od 2019 r. WHO wykluczyła z Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób pojęcie transeksualizmu, zastępując je niezgodnością płciową (w ICD-11). Za to Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne klasyfikuje to w DSM-5 – jako dysfориę płciową. Zauważalne jest jeszcze jedno wśród adolescentów, nazywam to próbowaniem płci: Może jestem dziewczyną a może chłopakiem? Spróbuję, zobaczymy... I raptem zdjęcie z podpisem Olo zamiast Ola. To bardzo niepokojące. A ile przy tym nieszczęść, zarówno ludzi młodych jak ich rodziców? Rodzice nie wiedzą, co mają robić, szukają pomocy u specjalistów, obwiniają się, w najlepszym razie sami płacą to swoim zdrowiem, nieprzespanymi nocami i płaczem w ukryciu. Świadomy rodzic wie, ile jego dziecko będzie musiało przejść, decydując się na taki krok. Ono (już teraz przeczyta) znajdzie sobie to, co chce wyjaśnić, ale dotrze do materiałów z informacjami promującymi, afirmującymi „inność”. Dowie się wiele na temat tranzycji. Nie dotrze natomiast do faktów, o których się nie mówi lub mówi się rzadko, do takich, które nie są łatwe do pogodzenia się z nimi. Mam na myśli retransycję, czyli chęć powrotu do pierwotnej biologicznej płci. „Wiele osób trans w ramach tranzycji medycznej przechodzi przez zabiegi chirurgiczne, które nie są odwracalne, takie jak operacje genitaliów, czy mastektomia. Jeśli ktoś zdecydował się na taką operację, a obecnie jej żałuje, nie ma wyboru, musi żyć z jej konsekwencjami do końca życia. Przypadki, gdy ktoś zmienił zdanie co do swojej transpłciowości, przyciągają znaczną uwagę medialną – reportaże i dokumenty poświęcone osobom żałującym tranzycji emitowały m.in. amerykańska telewizja CBS, czy brytyjska BBC⁴. Szczególnie dotyczy to osób starszych, którzy borykają się z wieloma problemami zdrowotnymi i wiedzą, dlaczego tak jest. Tych

³ B. Jędraszczak, Tożsamość płciowa, [w:], „Biuletyn Piłskiej Oświaty Wiadomości – Opinie – Materiały”, nr 1/2024, s.2-4.

⁴ N. Kuta, D. Fajt, Teraz myślisz, że jesteś trans, a potem ci się odwidzi. Detranzycja i żal

przypadków jest coraz więcej. Jak dużo? Mówi się i pisze o fali detranzycji, a wielu osobom trudno przyznać się otwarcie do tego, że kiedyś popełnili błąd.

Kolejny aspekt dysforii dotyczy kwestii prawnych. Otóż, kiedy już wszystko zostanie zrealizowane zgodnie z procedurami trwającymi krócej lub dłużej, (zależy od podejścia lekarzy), kolejnym krokiem do legalizacji statusu osoby trans jest następny dramat rodziców i dzieci. Proces ten wymaga złożenia wniosku do wybranego kierownika urzędu stanu cywilnego i wytoczenia przez osobę trans procesu przeciwko rodzicom i wygraną go przed sądem okręgowym. Nawet jeśli rodzice zaakceptowali fakt transpłciowości swego dziecka, muszą przez to przejść. To właśnie ich ukochane dziecko pozwie ich do sądu o źle nadane imię metrykalne. Różnie może się to potoczyć. Struktura procesu cywilnego wymusza obecność drugiej strony, czyli rodziców. Wiele zależy od indywidualnego podejścia sędziego. W związku z tym nie można w pełni przewidzieć przebiegu i długości procesu – w zależności od wielu czynników może być on bardziej lub mniej kłopotliwy, gdyż prawo tego nie reguluje.⁵ Trudno to wszystko oceniać, z pewnością jeszcze trudniej przeżyć. A przecież miłość wszystko znieśie. Czyżby?

Wreszcie aspekt językowy, teoretycznie najmniej istotny, chociaż utrudniający funkcjonowanie. To, że język cały czas się zmienia – to jedno, ale że przez to stwarza wiele dodatkowych kłopotów – to drugie. Wprowadzenie feminatywów wymusza kontrolowanie form gramatycznych, przez co potrafi wydłużyć wypowiedź, skupiając uwagę na poprawności ich dostosowania. Zaimki i końcówki form czasownikowych (lub całe czasowniki) pisane są podwójnie, wydłużając teksty pisane. Można się w tym pogubić. Obowiązujący język równościowy zwraca także uwagę, że powinno się używać formy bez wskazywania płci, np. zamiast student/studentka obowiązuje forma osoba studiująca. Osoba ta ma mieć możliwość

wskazania sposobu zwracania się do niej i należy to respektować. Dobrze jest, jeśli jest to zamiana imion, np. Ali na Alexa (najczęściej), gorzej jeśli osoba studiująca życzy sobie, aby zwracać się do niej: „Ziemio, matko”. Nie dziwi zatem, że znany z mediów mężczyzna każe do siebie mówić: „Jaśnie panie”. Dochodzimy do paradoksów.

Problemy, które zostały tu tylko wspomniane, choć i tak nie wszystkie – szokują i poruszają. Każą stawiać pytanie: dokąd zmierzamy?...

Dokąd dojdziemy, mając do wyboru rzekomo 56 płci⁶, czy może więcej? Czy umiemy się w tym odnaleźć?

BIBLIOGRAFIA

- B. Jędraszczak, *Tożsamość płciowa* [w:] „Biuletyn Pileskiej Oświaty Wiadomości – Opinie – Materiały”, nr 1/2024, s. 2-4.
- N. Kuta, D. Fajt, *Teraz myślisz, że jesteś trans, a potem ci się odwidzi. Detranzycja i żal pooperacyjny*, [online], 2021 [dostęp: 6.09.2021].
- Plan Równości Płci dla Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na lata 2022 – 2025*, opracowanie zespołowe, Poznań 2022.
- Tranzycja.pl / *Jak zmienić oznaczenie płci w dokumentach?* Poradnik do sądu/ [online], 2024 [dostęp: 27.03.2024].
- WPATH World Professional Association for Transgender Health, *Standardy opieki zdrowotnej dla osób transseksualnych, transpłciowych i różnorodnych płciowo* [online], www.wpath.org [dostęp: 8.01.2020].
- Zaimki.pl / *ile jest płci?* [online], 2021 [dostęp: 12.10.2021].

BEATA JĘDRASZCZAK

Nauczyciel konsultant w pilskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem w różnych środowiskach szkolnych: miejskich i wiejskich (klasy łączone, wyrównawcze, terapeutyczne, klasa ukraińska). Interesuje się oligofrenopedagogiką i współczesną edukacją.

⁵ Tranzycja.pl / *Jak zmienić oznaczenie płci w dokumentach?* Poradnik do sądu/ [online], 2024 [dostęp: 7.03.2024].

⁶ Zaimki.pl / *Ile jest płci?* [online], 2021 [dostęp: 12.10.2021].



POMYSŁY FRAJDY NA ALTERNATYWNE SPRAWDZANIE WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI UCZNIÓW ZAMIAST KARTKÓWKI CZY SPRAWDZIANU

IWONA CHRZĘŚCIEWSKA

W edukacji matematycznej można z powodzeniem rezygnować z tradycyjnych form sprawdzania wiedzy, takich jak kartkówki czy testy, na rzecz bardziej angażujących metod, które dają uczniom przestrzeń do swobodnego wyrażania swoich umiejętności. Oto kilka sprawdzonych pomysłów, które mogą zainspirować nauczycieli do zmiany podejścia i uczynić naukę matematyki ciekawszą.



1. Gry matematyczne – „Czy jestem w stanie wygrać milion?”

To interaktywna gra, w której uczniowie rozwiązują zadania z rachunków pamięciowych (dodawanie i odejmowanie), oceniając swoje odpowiedzi za pomocą metodników CEO ABCD. Dodatkowo nauczyciel może zastosować „sygnalizację świetlną”: zielone światło oznacza pełne zrozumienie, żółte – potrzebę zastanowienia się, a czerwone – konieczność wsparcia nauczyciela. Takie gry można prowadzić na platformach Kahoot lub Wordwall, umożliwiając uczniom nie tylko sprawdzenie swoich umiejętności, ale i samoocenę.

2. Matematyczny Escape Room

Escape Roomy to ciekawe narzędzie do indywidualnej pracy, które angażuje uczniów w rozwiązywanie zagadek matematycznych, by na końcu „wydostać się z pokoju” przy użyciu zdobytego kodu. Można je łatwo tworzyć przy użyciu narzędzi takich jak Canva czy Genially, a uczniowie z entuzjazmem podejmują wyzwania, wiedząc, że czeka ich zabawny i pełen emocji finał.

3. Wyzwania w Minecraft Education

Wykorzystanie Minecraft Education do nauki matematyki to dobra okazja do wprowadzenia zadań przestrzennych, takich jak budowanie figur geometrycznych i obliczenia związane z objętością czy powierzchnią budowli. Uczniowie mogą wspólnie projektować światy, w których będą musieli rozwiązywać zagadki, by przechodzić na kolejne poziomy – wszystko w środowisku, które jest im bliskie i naturalne.

4. Projekty zespołowe

Prace projektowe pozwalają uczniom wykorzystać matematyczną wiedzę w praktyce. Przykłady to: planowanie przyjęcia, symulacja handlu czy projektowanie remontu mieszkania. W takich zadaniach uczniowie przeliczają koszty, zyski czy planują przestrzeń, co pozwala na rozwijanie umiejętności matematycznych w kontekście codziennych wyzwań.

5. Matematyczne gry planszowe

Uczniowie mogą grać w gotowe gry planszowe lub projektować własne. Tworzenie gry, w której zasady bazują na zagadkach matematycznych, uczy kreatywności i myślenia analitycznego. Mogą to być zagadki oparte na procentach, geometrii, ułamkach czy proporcjach, które pomagają uczniom utrwalić wiedzę w sposób przyjemny i angażujący.

6. Metoda „Myślącej klasy”

Praca w grupach przy tablicach suchościeralnych lub arkuszach celofanu to innowacyjna metoda pozwalająca na twórcze podejście do zadań matematycznych. Uczniowie, pracując w losowych grupach, uczą się współpracy i odkrywania różnych sposobów rozwiązywania problemów, podczas gdy nauczyciel pełni rolę mentora, wspierając ich myślenie i kreatywność.

Metody te pozwalają uczniom nie tylko na przyswajanie wiedzy, lecz także na budowanie pewności siebie, poczucia sukcesu i zaangażowania w naukę matematyki. Rezygnacja z ocen i skupienie się na procesie rozwiązywania zadań daje uczniom więcej przestrzeni do rozwoju, a jednocześnie inspirowanie ich do odkrywania piękna matematyki na własnych zasadach.

Pomysły frajdy na alternatywne sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie np. dzielenia pisemnego (wykorzystanie kostek wielościennych)

Nauka dzielenia pisemnego, szczególnie w formie nieocenianej, może stać się ciekawą przygodą dla uczniów. Ćwiczenia oparte na losowo generowanych liczbach, pracy w parach i samoocenie dają im przestrzeń na samodzielne odkrywanie wiedzy oraz zdobywanie nowych umiejętności. Poniżej przedstawiam propozycje zadań, które sprawdzają wiedzę uczniów w zakresie dzielenia pisemnego bez stresu związanego z oceną.

Uczniowie rozwiązują dany przykład indywidualnie, następnie porównują otrzymane wyniki, dyskutują nad rozwiązaniami, tłumaczą

czą sobie nawzajem, w razie potrzeby korzystają z pomocy nauczyciela oraz ewentualnie metodników: zielony – dajemy sobie świetnie radę (kartka w kolorze zielonym), żółty – mamy pewne wątpliwości (kartka w kolorze żółtym), czerwony – potrzebujemy pomocy (kartka w kolorze czerwonym).

1. Dzielniki i dzielne – zadania z kostkami

Cel: Generowanie liczb dwu- i trzycyfrowych oraz wykonywanie dzielenia pisemnego.

Materiały: Wielościenne kostki (kostki 10-ścienne oznaczone cyframi od 0 do 9), zeszyt, długopisy, metodniki CEO z kartkami w kolorach zielonym, żółtym i czerwonym.

Instrukcja: Każda para uczniów rzuca dwiema kostkami, tworząc liczbę dwucyfrową (np. 36). Następnie rzucają trzema kostkami, by uzyskać liczbę trzycyfrową (np. 524). Dzielenie tej liczby przez liczbę dwucyfrową odbywa się pisemnie, a po jego zakończeniu uczniowie porównują wyniki. Samoocenę wykonują za pomocą kolorowych kart – zielona oznacza pewność, żółta drobne wątpliwości, a czerwona prośbę o pomoc.

2. Dzielnik z kostek

Cel: Dzielenie przez liczby jednocyfrowe.

Instrukcja: Uczniowie rzucają trzema kostkami, by utworzyć liczbę trzycyfrową, a jedną kostką losują dzielnik. Jeśli wypadnie 0, rzucają ponownie. Wykonują dzielenie pisemne i sprawdzają wynik, zapisując resztę, jeśli występuje.

3. Łańcuchowe dzielenie

Cel: Dzielenie etapowe.

Instrukcja: Uczniowie tworzą liczbę czterocyfrową i dzielą ją przez wybraną cyfrę, następnie biorą wynik dzielenia (bez reszty) i ponownie dzielą przez kolejną cyfrę, aż do uzyskania liczby jednocyfrowej.

4. Dzielenie z resztą

Cel: Nauka dzielenia z resztą.

Instrukcja: Uczniowie losują liczbę trzycyfrową i dwucyfrową, a następnie dzielą te liczby pisemnie. Po sprawdzeniu wyniku zapisują resztę, jeśli występuje, analizując cały proces.

5. Porównywanie wyników dzielenia

Cel: Porównanie dwóch wyników dzielenia.

Instrukcja: Uczniowie losują dwie liczby dwucyfrowe i jednocyfrową, a następnie wykonują dwa dzielenia. Porównują wyniki, zastanawiając się, która liczba jest większa lub czy dzielenie daje resztę.

6. Dzielenie liczb czterocyfrowych przez wybrany dzielnik

Cel: Tworzenie liczb czterocyfrowych i dzielenie ich przez wybraną cyfrę.

Instrukcja: Po rzuceniu czterech kostek uczniowie tworzą liczbę czterocyfrową i dzielą ją przez trzecią cyfrę z wylosowanej liczby. Dzięki temu ćwiczeniu uczą się precyzyjnego dzielenia oraz dokonywania sprawdzenia poprawności wyniku.

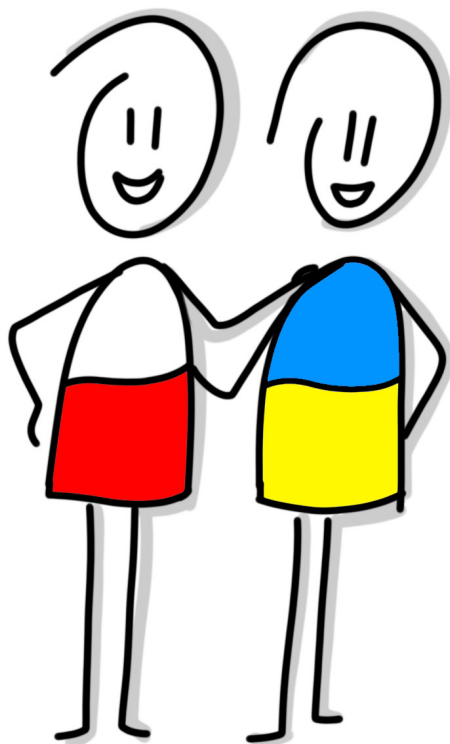
Wyjściówka

Na zakończenie lekcji uczniowie rozwiązują 1–2 przykłady samodzielnie, by podsumować, co udało im się przyswoić.

Dzięki takim zadaniom, w atmosferze swobodnej współpracy i samooceny, nauka dzielenia pisemnego staje się dla uczniów fascynującą i pełną wyzwań przygodą.

IWONA CHRZĘŚCIEWSKA

Nauczycielka matematyki z 20-letnim doświadczeniem zawodowym, wzbogaconym o 5-letnią pracę na stanowisku dyrektora Szkoły Podstawowej im. Kornela Makuszyńskiego w Cisewie, pracująca bez ocen, obecnie pełniąca funkcję doradcy metodycznego nauczycieli matematyki w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie. Aktywnie zaangażowana w działalność społeczno-edukacyjną jako członkini PTTK, TTCH oraz ZHP. Jako uczestniczka konferencji ORE, Instytutu Zwinnej Edukacji, Budzącej się Szkoły i licznych inicjatyw edukacyjnych łączy bogate doświadczenie z pasją do wdrażania nowatorskich rozwiązań w edukacji. Absolwentka Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty organizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz kursu Trenerów Oświaty Anny Jurewicz.



POZNAJMY SIĘ LEPIEJ!

SCENARIUSZ ZAJĘĆ INTEGRUJĄCYCH UCZNIÓW POLSKICH I UKRAIŃSKICH

AGATA RÓŻAŃSKA

Cel ogólny: integracja wielokulturowej społeczności szkolnej.
Cele szczegółowe – uczniowie po zajęciach:
– znają podstawowe informacje o Polsce i Ukrainie;
– wiedzą, jak radzić sobie ze stresem;
– integrują się w zabawie, grach, tańcu;
– dostrzegają bogactwo w wielokulturowości.
Czas trwania zajęć: 90 minut.



I. Kilka pytań na początek:

1. Dlaczego w naszej klasie/szkole są obecni uczniowie z Ukrainy?
2. Czego potrzebują osoby uciekające przed wojną?

II. Mój sposób na stres to...

Klasa ustawia się w kręgu. Nauczyciel podaje uczniowi kłębek wełny i prosi o powtórzenie: Mój sposób na stres to... Uczniowie rzucają kłębek do siebie. Gdy dociera on do ostatniego ucznia, nauczyciel zwraca uwagę na poplątane nici i mówi, jak możemy się czuć, będąc w trudnej sytuacji.

Następnie nauczyciel pokazuje, jak można rozplątać kłębek problemów, gdy rozmawiamy.

III. Co wiedzą Polacy o Ukrainie, co Ukraińcy wiedzą o Polsce? Zabawy i gry integracyjne.

Większość zabaw i gier organizowana jest w grupach. Podział na grupy jest zamierzony:

- każda grupa składa się z 4 uczniów;
- w każdej grupie są uczniowie polscy i ukraińscy;
- każda grupa ma swoją nazwę: A Warszawa, B Kijów, C Grodziec, D Zaleszczyki (nazwy odpowiadają stolicom i rodzinnym miejscowościom uczniów);
- w każdej zabawie nazwy grup są stałe, ale zmienia się skład o 2 osoby, w ten sposób spotykają się w zabawach wszyscy i wszyscy są zwycięzcami.

Praca w grupach jest opłacana „walutą polsko-ukraińską”, która nazywa się bogacze.

Na tablicy nauczyciel zapisuje „zarobek” grup.

Nazwa grupy	Stacje/bogacze	Planszówka		
Warszawa	np. 3 bogacze			
Kijów		np. 4 bogacze		
Zaleszczyki				
Grodziec				

1. Wysłuchaj informacji przygotowanych przez kolegów/koleżanki z Ukrainy/Polski.

Polscy i ukraińscy uczniowie (4 osoby) prezentują informacje* o swoich krajach w dowolnej formie, np. ustnej, plastycznej, krótkiej prezentacji multimedialnej. Po zakończeniu prezentacji dzielimy klasę na 4 grupy po 4 osoby. Ustalamy też stację kontrolną, gdzie zasiadają polscy i ukraińscy eksperci, którzy przygotowali informacje i sprawdzą ich poprawność w odpowiedziach grup.

* Wcześniej ustalamy zakres tematyczny, np. geografia, zabytki, sławni ludzie itp.

A. Na stolikach umieszczamy kartki z numerami stacji i polecenia. Uczniowie przechodzą od stacji do stacji według wybranej przez siebie kolejności. Poprawność wykonania zadań sprawdzają w stacji kontrolnej, gdzie zasiadają eksperci.

B. Wyniki umieszczamy na tablicy. Każda grupa dostaje nagrodę – „polsko-ukraińską walutę”, czyli bogacze. Ekspersi dostają bogacze za przygotowanie informacji i ich sprawdzenie (każdy po 9 bogaczy). Po tej grze każdego eksperta przydzielamy do innej grupy i dopisujemy każdej grupie po 9 bogaczy.

STACJE ZADANIOWE	STACJA NR 1		STACJA NR 2		STACJA NR 3		STACJA NR 4		
PYTANIE	Stolica	Inne miasto	Godło	Flaga	Święto narodowe (data)	Taniec narodowy	Najdłuższa rzeka	Morze	Znana postać
POLSKA									
UKRAINA									
Bogacze	1	1	1	1	1	1	1	1	1

2. Polsko-ukraińska planszówka-terenówka (gra planszowa z elementami gry terenowej, ale rozgrywanej w budynku szkolnym).



Gra planszowa do druku – darmowe materiały do pobrania /<https://dobrzeSieBaw.pl/graplanszowa-do-druku-darmowa-do-pobrania/>

Klasę dzielimy na 4–5 grup. Przygotowujemy kości oraz planszę do gry, najlepiej w dużym formacie i umieszczamy ją na ścianie lub podłodze.

Pod każdym numerem ukryte jest pytanie dotyczące Polski i Ukrainy. Pod pytaniem umieszczono odpowiedź. Grupa decyduje, czy jest ona prawdziwa (P), czy fałszywa (F).

Poprawna odpowiedź pozwala na kolejny rzut kostką. Pytania ukryte są na korytarzu i w sali w kopertach oznaczonych numerami od 1 do 23. Otwórz kopertę, przeczytaj pytanie, wybierz odpowiedź. Włóż kartkę z pytaniem do koperty i odłóż ją tak, by był widoczny numer pytania na kopercie.

ZESTAW PYTAŃ:

1.	Praga jest dzielnicą Warszawy.	P	F
2.	Ukraiński hymn składa się z refrenu i 3 zwrotek.	P	F
3.	Polski hymn składa się z refrenu i 4 zwrotek.	P	F
4.	Warszawa leży nad Wartą.	P	F
5.	Kijów leży nad Dnieprem.	P	F
6.	Ukraina graniczy z Czechami.	P	F
7.	Polska waluta to euro.	P	F
8.	Ukraińska waluta to hrywna.	P	F
9.	Rzeka, która leży na granicy polsko-ukraińskiej, to Bug.	P	F
10.	Św. Stanisław i św. Wojciech to patroni Polski.	P	F
11.	Św. Michał Archanioł.	P	F
12.			

Nagrodą są bogacze. I miejsce – 12 bogaczy, II miejsce – 9 bogaczy, III miejsce – 6 bogaczy, IV miejsce – 3 bogacze.

3. IMEST – czy masz dobrą pamięć? Tu bawimy się „za darmo” i wszyscy stanowią jedną grupę.



Grafika i opis gry: Zabawy integracyjne dla dzieci z Ukrainy | Gamionary /<https://gamionary.pl/zabawy-integracyjne-dla-dzieci-z-ukrainy/#charakter/>

Pierwszy gracz wypowiada swoje imię i pokazuje wymyślony przez siebie gest, a reszta grupy musi to powtórzyć.

Następnie kolejny gracz wypowiada imię poprzednika, pokazuje jego gest, a następnie mówi swoje imię oraz pokazuje gest itd.

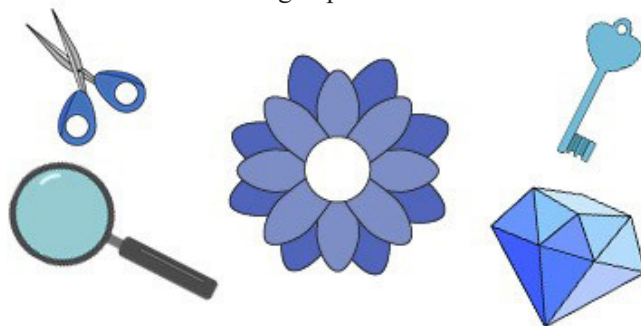
4. Słodkie specjały kuchni polskiej i ukraińskiej: zefiry, ciasteczka owsiane dla wzmocnienia sił i umysłu – chwila wytchnienia, odpoczynku i pogawędki.

To wkład polskich i ukraińskich rodziców w organizację zajęć. Rodzice z Ukrainy przygotowują zefiry (lub inne), a z Polski ciasteczka owsiane (lub inne).



5. Zagrajmy w wieżę dobble (karty do gry można za darmo wydrukować ze strony:

Dobble do wydrukowania za darmo [/salagier.pl/](https://salagier.pl/)



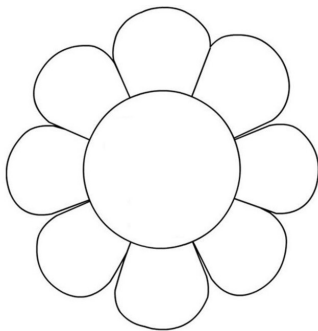
Celem tej minigrzy jest zdobycie największej ilości kart. Zacznij od dokładnego potasowania kart i rozdania po jednej, ZAKRYTEJ karcie każdemu graczowi. Resztę kart ułóż w odkrytym stosie na środku stołu tak, żeby każdy go widział. Na ustalony znak wszyscy w tym samym czasie odkrywają swoją kartę i starajcie się jak najszybciej na głos wypowiedzieć wspólny symbol swojej karty z tą na środku stołu. Kartę ze stosu zabiera ten, kto zrobi to pierwszy. Robiąc to, odkrywa kolejną kartę ze stosu i gra toczy się dalej! Rozgrywka kończy się, gdy ze stosu na środku zostanie zabrana ostatnia karta. Wygrywa ten, kto zdobył ich najwięcej.

Każda grupa gra w wieżę dobble. Tu także bez bogaczy.

6. Poznajemy siebie nawzajem – odkrywamy różnice i podobieństwa.

Dzielimy klasę na 4–5 grup. Każda grupa rysuje na arkuszu papieru kwiat mający tyle płatków, ile osób jest w grupie. Wypełniamy płatki imionami. W środek każdy wpisuje zainteresowanie lub zalety (najlepiej byłoby, gdyby osoby odkrywały w sobie nawzajem zalety, np. Zosia jest dobra

w biegach, Tonia umie tańczyć). Arkusze nawieszmy na ścianach i każda grupa prezentuje wyniki swojej pracy.



7. Budujemy wieżę z makaronu z pianką za bogacze.

Dzielimy klasę na grupy (4 osoby). Każda grupa otrzymuje: 30 nitek makaronu spaghetti, 10 słodkich pianek i 30 cm taśmy klejącej. Z tych elementów buduje jak najwyższą wieżę, na której szczycie powinna znaleźć się pianka. Wygrywa grupa, która skonstruuje najwyższą wieżę, utrzymującą piankę przez 5 sekund.

Rozdajemy bogacze: I miejsce – 12 bogaczy, II miejsce – 9 bogaczy, III miejsce – 6 bogaczy, IV miejsce – 3 bogacze.



8. Tańczymy belgijkę.

Uczniowie dobierają się w pary i wspólnie tańczą belgijkę.

9. Ewaluacja:

- a) zadowoleni z zajęć biją brawo,**
- b) niezadowoleni zasypiają.**

AGATA RÓŻAŃSKA

Absolwentka filologii polskiej UAM w Poznaniu, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej im. M. Dąbrowskiej w Grodzcu, doradczyni metodyczna nauczycieli języka polskiego w CDN w Koninie, egzaminator OKE w Poznaniu, ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli.



WYBITNI KALISZANIE RYSZARD CIEŚLAK – AKTOR TEATRU UBOGIEGO

MACIEJ MICHAŁSKI

Nie można pisać biografii ani wypowiadać się na temat aktorstwa Ryszarda Cieślaka bez wskazania decydującej roli, którą odegrał w jego życiu Jerzy Grotowski – reżyser i założyciel Teatru Laboratorium. Ich drogi zeszły się ściśle na wiele, bodaj najważniejszych dla nich lat. Wątpliwe, czy Cieślak sięgnąłby wyżej w aktorstwie, gdyby nie kierował nim, nie rozwijał jego osobowości artystycznej, sam Grotowski. Także twórca Teatru Laboratorium nie zrealizowałby tak niezwykle przedstawień, a zwłaszcza *Księcia Niezłomnego* wg Calderona i *Słowackiego*, gdyby nie grał w nich Cieślak.



Grotowski zamieścił swoje przemyślenia o sztuce scenicznej w książce *Ku teatrowi ubogiemu*, w której stwierdził m.in., że teatr powinien odrzucić wszystko, co teatrem nie jest i skupić się głównie na aktorze i widzu. Według Grotowskiego, ubóstwo teatru to rezygnacja z rozbudowanej scenografii, barwnych masek, bogatego kostiumu i efektów świetlnych; ciężar przedstawienia powinien przede wszystkim spoczywać na aktorze.

Właśnie na deskach teatru „ubogiego”, czyli teatru wymagającego od artysty ogromnego wysiłku zarówno psychicznego, jak i fizycznego, Cieślak stał się mistrzem, jednak jego droga do doskonałości nie była łatwa.

Urodził się 9 marca 1937 r. w domu swej babki przy ulicy Winiarskiej 8 w Kaliszu. Był trzecim dzieckiem Teodozji i Józefa Cieślaków, miał dwie siostry – Jadwigę i Zenobię, później na świat przyszedł przyrodni brat – Bogdan. W trakcie wojennej zawieruchy, w styczniu 1940 r., Cieślakowie zostali przez Niemców przesiedleni do Chęcin w Kieleckiem. Po kilku miesiącach uciekli stamtąd do Krakowa, gdzie schronili się w Klasztorze Ojców Zmartwychwstańców. Kiedy na początku 1945 r. okupanci opuścili Kalisz, Cieślakowie powrócili do rodzinnego domu. Ponieważ warunki mieszkaniowe pozostawiały wiele do życzenia, było

bardzo ciasno, przeprowadzili się do kamienicy przy ul. Targowej 9.

Przyszły aktor rozpoczął edukację w Szkole Podstawowej nr 1 w Kaliszu. Gdy miał dziewięć lat, zmarła po ciężkiej i wtedy jeszcze nieuleczalnej chorobie jego matka. Od tej pory małego Ryszarda i jego najstarszą siostrę wychował ojciec (później ożenił się po raz wtóry), natomiast młodszą, Jadwigę, zaopiekował się zamożny brat matki mieszkający w Krakowie. Zdarzenie to znacząco wpłynęło na dalsze losy rodziny Cieślaków.

W latach 1950 – 1954 uczył się w kaliskim Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Asnyka. Przez kolegów był lubiany, a ponieważ miał duże oczy, przezywano go „Śliwa”. W szkole lepiej radził sobie z przedmiotami humanistycznymi, poza tym uwielbiał jazz oraz fotografowanie. Wypada dodać, że umiejętność robienia doskonałych zdjęć nabył pod okiem swego najlepszego przyjaciela z liceum, Zygmunta Samosiuka, później wybitnego operatora filmowego.

Cieślak wybrał po maturze studia politechniczne, na które udanie zdał egzaminy wstępne w Łodzi. Po latach przyznał, że kierował nim wtedy owczy pęd, bo chciał studiować tam gdzie jego koledzy. Ale nie jest to cała prawda. Na tę decyzję duży wpływ miał bowiem jego ojciec,

sugerował mu, że powinien mieć konkretny zawód, najlepiej inżyniera, i w efekcie Cieślak znalazł się w Łodzi. Jednak szybko rozczarował się wybranymi studiami.

Rodzinę i przyjaciół odwiedzał w Kaliszu bardzo często. W wolnych chwilach próbował i nawet zagrał rolę Kirkora w Balladynie Juliusza Słowackiego, wyreżyserowanej przez Szczepana Łyżwę, kaliskiego aktora, który sztukę tę przygotował z amatorskim zespołem teatralnym działającym przy Fabryce Pluszu i Aksamitu (w fabryce tej ojciec Cieślaka był tkaczem). Premierę wystawiono 1 lipca 1956 w Teatrze im. Wojciecha Bogusławskiego; kolejne spektakle na zawodowej scenie grano jeszcze przez tydzień przy świetnie wypełnionej widowni, potem amatorzy przenieśli się do zakładowego domu kultury.

Cieślak nierzadko w czasie pierwszego roku studiów odwiedzał w Krakowie siostrę Jadwigę, z której zdaniem zawsze się liczył, dlatego też jej namowy, aby przeprowadził się do grodu pod Wawelem, potraktował poważnie i po zaliczeniu dwóch semestrów w Łodzi przeniósł się na Wydział Mechaniczny na Politechnice Krakowskiej. W tym okresie poznał przyjaciół siostry, którzy byli studentami szkoły aktorskiej. To oni sugerowali mu, aby wybrał ich uczelnię. On jednak myślał o Akademii Medycznej, gdyż chciał być psychiatrą. Przerwał naukę na politechnice i złożył podanie o przyjęcie na medycynę, a ponieważ egzaminy w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej odbywały się wcześniej, więc i na tę uczelnię zaniósł swoje dokumenty. Po przesłuchaniach przyjęto go, ale nie na Wydział Aktorski, lecz Lalkarski. Nie był z tego powodu zadowolony, bo lalkarstwo zupełnie go nie interesowało i zamierzał ze studiów teatralnych zrezygnować. Na szczęście w czasie egzaminów wstępnych zwrócił uwagę na jego talent prof. Władysław Jarema i nakłonił go do pozostania. Plany o psychiatrii odeszły zatem do lamusa.

Cieślak był trudnym, nieco krnąbrnym studentem; poza tym – choć dobrze radził sobie z grą aktorską – wykazywał dużą nieporadność w ćwiczeniach z lalkami. Zamierzano

go nawet z tego powodu wyrzucić ze szkoły. Obronili go Jarema i Halina Gallowa, znakomita aktorka i nauczycielka wielu pokoleń artystów sceny. Duże zdolności aktorskie Cieślaka dostrzegł również Antoni Słociński, reżyser i wtedy asystent w krakowskiej PWST. Aby zwrócić uwagę pedagogów na talent kaliszczanina i uchronić go w ten sposób przed relegowaniem, specjalnie wystawił ze studentami *Przy drzwiach zamkniętych* Jeana Paula Sartre’a. Cieślak kreował Garcina i – według Słocińskiego – była to rola wybitna, chwalił ją nawet Eugeniusz Fulde, ówczesny dziekan Wydziału Aktorskiego. Odniesiony sukces zachęcił Cieślaka do złożenia podania do władz uczelni o przeniesienie go z lalkarstwa na aktorstwo. Niestety, uzyskał odpowiedź odmowną. Z tego powodu był mocno rozżalony, zaczął otwarcie krytykować profesorów, a już zwłaszcza stosowane przez nich metody nauczania, i choć zagrał w przedstawieniach dyplomowych w reżyserii Jaremy i Joanny Grabek, dyplomu nigdy nie odebrał.

Nauka w szkole teatralnej była dla Cieślaka ważnym okresem głównie dlatego, że spotkał się wtedy z Jerzym Grotowskim, który prowadził w Krakowie zajęcia z gry scenicznej. Aktor o zdarzeniach tych powie po latach: „(...) każdy miał prawo poza pracą studencką robić swój mały warsztat. Postanowiłem coś zrobić z małą grupą ludzi. (...) Dłubałem te swoje rzeczy, a Grotowski (...) miał nade mną czuwać. I powiedział: «Zrób to, a gdy już będziesz wiedział, co to ma być, poprosisz mnie». Pracowałem bardzo ciężko, byłem w efekcie dumny ze swojej idei i poszedłem do Grotowskiego. «Tak, to bardzo piękne» – powiedział, po czym wszystko mi zmienił (...), więc go zniechędziłem”. (R. Cieślak, *Szaleństwo Benwolii*, „Notatnik Teatralny”, 1995, nr 10, s.41)

Mimo wszystko reżyser zapamiętał zdolnego studenta i najprawdopodobniej w maju 1961 Cieślak dostał list z tzw. wstępnym kontraktem podpisanym in blanco przez Grotowskiego, który od 1959 kierował Teatrem 13 Rzędów w Opolu. Przyszły aktor był wtedy na trzecim roku studiów i marzył o kręceniu filmów,

dlatego wahał się prawie przez dwa tygodnie i decyzję, która zaważyła na jego dalszym życiu, podjął – jak później wspominał – po nocnej hulance, gdy jadł śniadanie w barze mlecznym. Postanowił wówczas, że w Opolu spędzi tylko rok, a potem wybierze się do Łodzi na reżyserię filmową. Po dwunastu miesiącach uznał jednak, że niewiele się jeszcze od Grotowskiego nauczył i niczym wielkim nie wykazał, więc pozostał na dłużej. Potem już odchodzić nie chciał.

Cieślak został formalnie członkiem zespołu Teatru 13 Rzędów 1 X 1961. Zadebiutował 13 II 1962 rolami Pierwszego Wariata, Grzegorza, Księdza i Imaginacji w *Kordianie* wg Słowackiego. Niespełna dwa tygodnie po premierze wystąpił w ramach Sceny Publicystycznej Teatru 13 Rzędów (w 1962 zmieniono nazwę na Teatr Laboratorium 13 Rzędów) w *Oratorium robotniczym* w reżyserii Waldemara Krygiera. Pół roku później zagrał Ezawę i Hektora w *Akropolis* Stanisława Wyspiańskiego – słynnej realizacji Józefa Szajny i Grotowskiego (premiera – 10 X 1962). Kolejny spektakl powstał w ramach „Estrady Dokumentalnej” i był debiutem reżyserskim Cieślaka. Wystawił *Maski* (premiera – 3 I 1963), które przygotował na kanwie eskimoskich, indiańskich, murzyńskich i polinezyjskich wierszy zebranych przez Zbigniewa Stolaraka w książce *Czerwone oczy maski*. Przełomowe dla niego, bo dotąd niczym pozytywnym jeszcze w pracy aktorskiej w Opolu się nie wyróżnił, były *Tragiczne dzieje doktora Fausta* Christophera Marlowe’a w reżyserii Grotowskiego (premiera – 23 IV 1963). Kreował role Wagnera, Waldesa i Benwolii, które sam dyrektor teatru uznał za „pierwszy prawdziwy czyn Cieślaka”. W *Fauście* świetnie wypadła scena samodzielnie opracowana przez odtwórcę Benwolii i zaakceptowana przez reżysera, w której bohater w przystępie szału przewracał masywne stoły.

Jeszcze lepiej zagrał Cieślak role Ducha Ojca i Rozenkranca w *Studium o Hamlecie* wg Williama Shakespeare’a i Wyspiańskiego, pełnił również przy tej realizacji funkcję asystenta reżysera (premiera – 17 III 1964). Po latach aktor stwierdził: „Grotowski odnalazł we mnie coś, co nie było już tylko siłą w sensie fizycznym.



Zaczął się szukanie w czymś bardziej delikatnym. Ale to nie jest jeszcze «Księżę»”. (Ibid., s.43) I rzeczywiście, bodaj najdoskonalszą jego kreacją, która na trwałe zapisała się w historii światowego teatru, był Don Fernando w *Księciu Niezłomnym* wg Calderona i Słowackiego. Premiera odbyła się 20 IV 1965 już w nowej siedzibie we Wrocławiu, dokąd przeniósł się Teatr Laboratorium 13 Rzędów w styczniu 1965 (wkrótce teatr zmienił nazwę na Instytut Badań Metody Aktorskiej – Teatr Laboratorium).

Grotowski bardzo długo przygotowywał Cieślaka do zagrania Don Fernanda. Przez wiele miesięcy prowadził z nim w wielkiej tajemnicy indywidualne, często wielogodzinne próby i dopiero później włączył go do pracy zespołowej. Efekt był niezwykły. Znakomity polski teatrolog, Józef Kelera, stwierdził po premierze, że aktor grał jakby był „w stanie łaski”, biła od niego „jakaś psychiczna świetlistość.” (J. Kelera, *Pojedynki o teatr*, Wrocław 1969, s. 188)

W 1966 r. teatr wrocławski wystawił *Księcia Niezłomnego* podczas X Sezonu Teatru Narodów w Paryżu. Spektakl zrobił ogromne wrażenie na widzach, a byli wśród nich m.in.: Louis

Aragon, Jean-Louis Barrault, Peter Brook, Jean-Luc Godard, Eugène Ionesco i Claude Roy. Także media francuskie sporo miejsca i czasu poświęciły artystom z Polski.

Po *Księciu Niezłomnym* rozpoczęła się w Laboratorium praca nad *Evangeliami*, w których Cieślak kreował postać Umiłowanego. Niewielu widziało to przedstawienie, gdyż artyści dali tylko jeden otwarty pokaz dla swych najbliższych znajomych.

Evangelie były wstępem, początkiem drogi ku najszynniejszej realizacji scenicznej Grotowskiego, czyli *Apocalypsis cum figuris*, w której wykorzystał fragmenty z *Biblii*, Fiodora Dostojewskiego, Thomasa S. Eliota i Simone Weil (premiera – 19 VII 1968). Cieślak interpretował rolę Ciemnego i zdaniem wielu krytyków, była to wielka kreacja, tylko pozornie mniej efektowna od jego gry w sztuce Calderona i Słowackiego.

Wrocławski teatr zaprezentował *Akropolis*, *Księcia Niezłomnego* oraz *Apocalypsis cum figuris* w wielu krajach świata, min. w Szwecji, Francji (1966), Holandii, Belgii, Włoszech, Jugosławii (1967), Szkocji, Meksyku, Anglii (1968), USA (1969), Iranie i Libanie (1970). Poza występami polscy artyści prowadzili w Europie i Ameryce seminaria instruktażowe i warsztaty dla aktorów. Cieślak pokazywał podczas tych zajęć niezwykle trudne ćwiczenia z emisji głosu oraz akrobatyczne połączone z jogą. W 1971 w duńskim Holstebro jego trening został utrwalony na taśmie filmowej i do dziś jest doskonałą lekcją dla adeptów sztuki aktorskiej.

W 1968 Cieślak ożenił się z Ludmiłą Schall, utalentowaną plastyczką (świadkiem na ślubie był Grotowski). W tym samym roku przyszła na świat ich córka – Agnieszka. Aktor jednak z powodu licznych wjazdów po świecie rzadko się widywał z rodziną.

Największy sukces w karierze odniósł Cieślak podczas występów w Nowym Jorku w 1969. W dorocznej ankiecie krytycy nowojorscy przyznali mu tytuł najwybitniejszego aktora off-Broadwayu. Po raz pierwszy tak wysokie uznanie zyskał aktor nieanglojęzyczny. Poza

tym zdobył nagrody w dwóch najważniejszych kategoriach: „najwybitniejszy aktualnie twórca w dziedzinie aktorstwa” oraz „aktor największych nadziei”.

W 1970 Instytut Badań Metody Aktorskiej przemieniono na Instytut Aktora – Teatr Laboratorium (później Instytut – Laboratorium). Wkrótce okazało się, że Grotowski zamierza odstąpić od dotychczasowych działań artystycznych. Najprawdopodobniej kluczowym momentem, w którym zaczął kreślić nowe plany dla Laboratorium, była jego sześciotygodniowa podróż po Indiach. Choć przed laty odbył już trzy wyprawy do tego kraju, tym razem po powrocie do Polski mocno się zmienił. Przede wszystkim zaczął promować ideę tzw. „kultury czynnej”. Widz miał być bardziej włączony w proces twórczy aktora poprzez uczestnictwo w działaniach treningowo – performatywnych. W efekcie na początku lat siedemdziesiątych skończył się w Laboratorium okres tzw. „teatru przedstawień”, a rozpoczął czas poszukiwań parateatralnych. Dla wielu członków zespołu były to trudne dni. Zrazu nie nadążali myślami za swym „przewodnikiem”, nie rozumieli go. Co prawda, przygotowane dawniej spektakle, zwłaszcza te najbardziej znane, grano jeszcze przez wiele lat w Polsce i za granicą, ale nowych pod kierunkiem Grotowskiego już nie próbowano (zamierzał jeszcze sięgnąć po szekspirowską *Burzę*, ale z pomysłu tego szybko się wycofał). Jednak z pracy scenicznej zupełnie nie zrezygnował, bowiem pracował z zespołem nad kolejnymi wersjami wystawionych wcześniej tytułów, które poza krajem pokazano później m.in. w Niemczech (w trakcie XX Igrzysk Olimpijskich w Monachium w 1972), Australii (1974) i we Włoszech (1975 i 1979).

Cieślak, choć aktywnie włączył się w działania parateatralne, to czuł żal do Grotowskiego za zmianę kierunku zainteresowań wrocławskiego Laboratorium. Wpłynęło to niekorzystnie również na jego życie osobiste. Jednak zdaniem prof. Kelery, problemy Cieślaka miały inne źródło. Według niego, aktor w swej pracy twórczej przedwcześnie osiągnął szczyt możliwości, wyżej wznieść się nie dało, i to było przyczyną

jego rozczarowań. (Por.: J. Kelera, *Słowo o aktorze*, „Odra”, 1991, nr 5, s. 68)

Po warsztatach parateatralnych nastał w Laboratorium czas stażów parateatralnych. W Polsce odbywały się one głównie we wrocławskiej siedzibie i w ośrodku w Brzezince w lasach oleśnickich – niezwykle urokliwym miejscu z zabudowaniami gospodarczymi, młynem i dużym stawem, które wrocławski teatr kupił w 1972 roku.

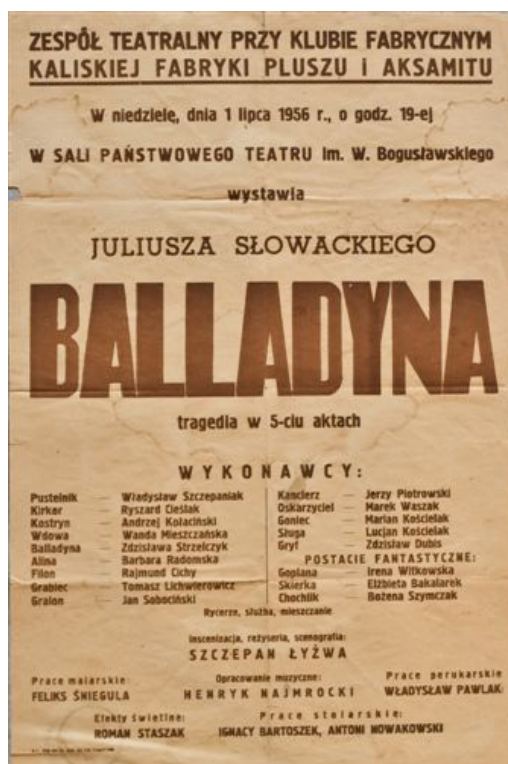
Najbardziej znane staże z lat siedemdziesiątych to: „Specjal Project”, „UL”, „Otwarcia”, „Acting Search”, „Drzewo Ludzi”. Na temat tych spotkań, nie zawsze artystycznych, nawet z nieprzewidywalnym efektem końcowym, sporo powiedziano, choć nigdy wyczerpująco.

Należy dodać, że warsztaty i staże prowadzone przez członków zespołu Grotowskiego, a zwłaszcza Cieślaka, były organizowane również i poza Polską, kolejno m.in. w USA, Francji, Włoszech, Kanadzie, Danii i Norwegii.

W 1978 odbyła się w Warszawie premiera filmu Witolda Leszczyńskiego *Rekolekcje*. Cieślak zagrał obok Wojciecha Pszoniaka jedną z głównych ról (Adama). Niestety, nie mógł jej zapisać po stronie sukcesów. Jako aktor filmowy się nie sprawdził.

Trzy lata później miały miejsce we Wrocławiu otwarte pokazy przedstawienia *Thánatos Polski*. *Inkantacje* wyreżyserowane przez Cieślaka (VI 1981). Zanim spektakle pokazano publiczności, aktorzy uczestniczyli w Olsztynie w przedsięwzięciu parateatralnym pod roboczym tytułem *Po Dostojewsku*, które później przekształcono w *Thánatosa*. W realizacji tej wykorzystano utwory Adama Mickiewicza, Czesława Miłosza i Rafała Wojaczka.

W następnych latach Cieślak jeździł sporo po świecie, prowadził warsztaty aktorskie, także reżyserował. W tokańskiej Pontaderze przygotował przedstawienie pt. *Alef. Wrażenia z piekła* (premiera – 3 V 1983) oparte na tekstach z *Biblii*, Jacopone’a da Todi, Dantego, Thomasa S. Eliota, Ezry Pounda i Wojaczka. W tym samym roku w duńskim Århus zrealizował razem z grupą teatralną Kimbri w Teater Akademi *Czas wilka* (5 IX 1983), cztery lata



później w tym samym miejscu i z tym samym zespołem wystawił *Peer Gynta* wg Henryka Ibsena (premiera – 20 II 1987). Inscenizację tę uznano na Międzynarodowym Festiwalu Teatralnym Waves Theatre Festival w Kopenhadze za najlepsze duńskie przedstawienie.

Po wprowadzeniu w Polsce 13 XII 1981 stanu wojennego ówczesne władze państwowe zamierzały uzyskać dla swej polityki poparcie ze strony dyrektora Teatru Laboratorium. Grotowski jednak wyjechał w sierpniu 1982 z kraju i postanowił już do ojczyzny nie wracać. Bez swego najważniejszego lidera wrocławski teatr systematycznie tracił blask i w styczniu 1984 nastąpiło jego rozwiązanie. Cieślaka nie było w tym czasie w Polsce, gdyż przygotowywał w hiszpańskiej Albacete spektakl *Wykoleń* (premiera – 8 IX 1984), ale decyzję o zamknięciu jednego z najciekawszych na świecie ośrodków teatralnych i parateatralnych zaakceptował. Z Grotowskim ciągle utrzymywał kontakt, niemniej jednak ich drogi w działaniach artystycznych już nigdy się nie zeszły.

Od 1985 do 1988 Cieślak grał rolę niewidomego Króla Dhritarashtry w słynnej Mahabharacie zrealizowanej przez Petera Brooka, który zaangażował do współpracy wielu znakomitych aktorów z całego świata (z Polski zaprosił jeszcze Andrzeja Seweryna). Wiele lat po premierze reżyser wypowiedział na temat odtwórcy Dhritarashtry: „Stało się jasne, że jest to rola ogromnie trudna, do której nadawał się wspaniale (...). Ryszard był już wtedy postacią tragiczną. (...) w okresie *Mahabharaty* był już starszym młodym człowiekiem, wyniszczającym się na wiele różnych sposobów. I wniósł on tę świadomość, którą człowiek może osiągnąć tylko poprzez cierpienie, w tę z natury tragiczną rolę”. (*Z Peterem Brookiem rozmawia Krzysztof Domagalik*, „Notatnik Teatralny”, 1995, nr 10, s.38)

Spektakl *Mahabharaty* trwał od zmierzchu do świtu, wystawiono go po raz pierwszy 7 VII 1985 w kamieniołomach Boulbon koło Avignon we Francji, później występowano w Atenach, włoskim Prato, Paryżu, Zurichu, Los Angeles, Nowym Jorku i australijskiej Adelajdzie.

W 1987 Cieślak spędził wiele miesięcy w stolicy nad Sekwaną, gdzie z grupą młodych aktorów przygotował w Théâtre de l'Épée de Bois przedstawienie *Mój biedny Fieda* oparte na wspomnieniach Anny Dostojewskiej (pokazy przedpremierowe: 9 – 11 IV).

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych Cieślak oprócz reżyserowania ciągle grał w *Mahabharacie* oraz prowadził zajęcia z gry aktorskiej. W 1989 został zatrudniony jako *visiting professor* w prestiżowej Tisch School of the Arts Uniwersytetu Nowojorskiego, gdzie uznawany był, nie bez podstaw, za jednego z najwybitniejszych mistrzów sztuki aktorskiej na świecie. 25 I 1990 wystawił ze studentami nowojorskiej uczelni swoje ostatnie przedstawienie – *Popielec*. Scenariusz oparł na motywach *Na dnie* Maksyma Gorkiego, wykorzystał też wybrane teksty Shakespeare'a i Eliota.

Na początku czerwca 1990, po podpisaniu kontraktu z uniwersytetem na następny rok, Cieślak wyjechał niespodziewanie z Nowego

Jorku. Udał się do kliniki w Houston, gdzie dr Stanisław Burzyński (Polak rodem z Lublina) leczył niekonwencjonalnymi metodami choroby nowotworowe. Cieślak wiedział, że ma raka płuc, ale nie zamierzał poddawać się operacji ani korzystać z chemioterapii. Wierzył w Burzyńskiego. Niestety, choroba aktora była już nieuleczalna. Zmarł w wynajętym mieszkaniu w Houston 15 czerwca 1990 o godz. 5.20 czasu środkowoamerykańskiego.

Po kremacji prochy przesłano do Konsulatu RP w Nowym Jorku. Tam córka artysty odebrała urnę, którą po kilku dniach wystawiono w sali byłego Teatru Laboratorium we Wrocławiu. 10 lipca prochy Ryszarda Cieślaka pochowano na Cmentarzu Osobowickim.

Prof. Józef Kelera stwierdził w artykule *Słowo o aktorze* poświęconym Cieślakowi: „Jego śmierć w rodzinnym kraju przeszła prawie bez echa, z czego można by wnioskować, że umarł w nieestosownej dla nas chwili”.

Pamiętano jednak o polskim artyście w innych krajach. W 1992 ukazała się w Paryżu książka pt. *Ryszard Cieślak, acteur – emblème des années soixante* (*Ryszard Cieślak, aktor – symbol lat sześćdziesiątych*), w której wspomnienia o odtwórcy Księcia Niezłomnego zamieścili m.in. Peter Brook i Zbigniew Osiński. Szkoda tylko, że w Polsce nie wszyscy wiedzą, że pewien chłopak z ul. Targowej w Kaliszu stał się jednym z najwybitniejszych aktorów teatralnych na świecie drugiej połowy dwudziestego wieku.

MACIEJ MICHAŁSKI

Doradca metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, dr nauk humanistycznych, teatrolog, aktor i reżyser teatralny scen amatorskich i profesjonalnych, autor licznych publikacji na temat literatury oraz teatru.

ROLA TESTÓW POZIOMUJĄCYCH I DIAGNOSTYCZNYCH W OCENIE POSTĘPÓW UCZNIÓW I KURSANTÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO: KRYTYCZNA ANALIZA ZAŁOŻEŃ, FUNKCJI I ZASTOSOWAŃ PRAKTYCZNYCH

MATEUSZ KOSIERB

W kontekście nauczania języków obcych, oceny stanowią kluczowe narzędzie, które umożliwia monitorowanie postępów uczniów, dostosowywanie metod nauczania oraz zapewnia, że cele edukacyjne są osiągnięte. Testy poziomujące oraz diagnostyczne odgrywają zasadniczą rolę w procesie nauczania języka angielskiego (ELT), pomagając ocenić poziom biegłości językowej ucznia oraz wskazać luki w jego umiejętnościach. Testy poziomujące mają na celu przypisanie ucznia do odpowiedniego poziomu kursu, natomiast testy diagnostyczne służą określeniu konkretnych mocnych i słabych stron w poszczególnych obszarach językowych. Pomimo szerokiego zastosowania, analiza tych narzędzi wskazuje na istotne ograniczenia, które w wielu przypadkach mogą obniżyć ich skuteczność w precyzyjnym monitorowaniu postępów ucznia. Niniejszy esej stanowi krytyczne spojrzenie na założenia, funkcje i praktyczne zastosowanie testów poziomujących i diagnostycznych, podkreślając ich ograniczenia i wskazując, że w wielu przypadkach nie spełniają one zamierzonych celów.



Założenia dotyczące testów poziomujących i diagnostycznych

Testy poziomujące i diagnostyczne opierają się na kilku powszechnie przyjętych założeniach, które mogą nie w pełni odzwierciedlać złożoność procesu nauki języka.

• Biegłość językowa jest procesem liniowym i mierzalnym:

Jednym z założeń testów poziomujących i diagnostycznych jest to, że biegłość językowa może być łatwo zmierzona i sklasyfikowana na określonych poziomach. Systemy takie jak CEFR zakładają liniową trajektorię, gdzie uczniowie przechodzą przez kolejne etapy od A1 do C2. Jednak Canale i Swain (1980) w pracy *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* podkreślają, że biegłość językowa jest dynamicznym, kontekstualnym procesem, który obejmuje szeroką gamę czynników poznawczych i społecznych, które nie mogą być dokładnie uchwycone w jednym, standaryzowanym teście.

• Testy mogą przewidywać sukces w nauce języka:

Kolejne założenie, które stoi za testami poziomującymi i diagnostycznymi, to przekonanie, że wyniki testów przewidują dalszy rozwój ucznia w kursie językowym. Alderson (2005) w *Language Testing and Validation* podkreśla, że na sukces w nauce wpływają także inne czynniki, takie jak motywacja, strategie nauczania, ekspozycja na język i metody nauczania, które nie są uwzględniane w tradycyjnych testach.

• Testy mogą identyfikować luki w nauce:

Testy diagnostyczne zakładają, że wskazanie słabych punktów w umiejętnościach językowych pozwala na skuteczniejszą naukę. McNamara (2000) w *Language Testing* zauważa, że testy te mogą zbyt upraszczać problemy w nauce języka, rozbijając je na izolowane trudności, podczas gdy nauka języka jest bardziej złożonym, zintegrowanym procesem.

Założenia te, mimo że stanowią fundament konstrukcji, nie w pełni uwzględniają złożoność procesu nauki języka, co ogranicza ich skuteczność w ocenie postępów uczniów.

Funkcje testów poziomujących i diagnostycznych – krytyczna analiza

Testy poziomujące i diagnostyczne mają pełnić określone funkcje w nauczaniu języka, takie jak poprawa efektywności nauki poprzez dostarczenie informacji o poziomie biegłości ucznia i obszarach, które wymagają poprawy. Niemniej jednak, funkcje te bywają ograniczone przez wrodzone problemy testów.

• Grupowanie uczniów na podstawie poziomu biegłości

Testy poziomujące mają na celu przypisanie ucznia do odpowiedniej grupy, aby zapewnić efektywniejszą naukę. Choć takie podejście zmniejsza ryzyko frustracji ucznia związanego z materiałem, który jest za trudny lub zbyt łatwy, jest ono zbyt uproszczone. Wiele testów poziomujących koncentruje się głównie na gramatyce, słownictwie i rozumieniu tekstu pisanego, nie uwzględniając pełnego obrazu kompetencji komunikacyjnych ucznia. Savignon (1991) w *Communicative Language Teaching: State of the Art* argumentuje, że tradycyjne testy poziomujące zaniedbują kompetencję komunikacyjną na rzecz znajomości gramatyki, podczas gdy rzeczywiste użycie języka obejmuje więcej.

• Identyfikowanie specyficznych potrzeb ucznia

Testy diagnostyczne mają na celu wskazanie konkretnych słabości ucznia, co powinno prowadzić do skuteczniejszej nauki. Jednak, jak zauważa Brown (2004) w *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, takie testy mogą ignorować szerszy kontekst przyswajania języka, który obejmuje zarówno umiejętności poznawcze, jak i emocjonalne. Ponadto, McNamara (2000) wskazuje na problem, jakim jest ograniczenie diagnostyki do specyficznych słabości, co często prowadzi do niewłaściwych interwencji.

- **Śledzenie postępów uczniów w dłuższym okresie**

Testy diagnostyczne mogą również służyć do monitorowania długoterminowego rozwoju ucznia.

Weir (2005) w *Language Testing and Validation* wskazuje na ograniczenia związane z niezawodnością i ważnością narzędzi oceny, które mogą zniekształcać obraz postępów. Ponadto, częste testowanie może prowadzić do „zmęczenia testowego” i strategii testowych, które nie odzwierciedlają rzeczywistego rozwoju biegłości językowej ucznia, przed czym ostrzega Shohamy (2001) w *The Power of Tests*.

Praktyczne zastosowanie i ograniczenia testów poziomujących i diagnostycznych

Choć testy poziomujące i diagnostyczne są szeroko stosowane w instytucjach edukacyjnych, ich praktyczne zastosowanie napotyka na kilka ograniczeń.

A. Ograniczony zakres oceny. Badania poziomujące i diagnostyczne w nauce języków obcych, w szczególności w kontekście nauczania języka angielskiego, zazwyczaj skupiają się na aspektach języka, które są łatwe do ocenienia w formie pisemnej, takich jak gramatyka, słownictwo czy rozumienie tekstów pisanych. Jednak te testy często nie uwzględniają wielu innych kluczowych aspektów biegłości językowej, które są niezbędne do pełnego opanowania języka obcego. Oto bardziej szczegółowe wyjaśnienie tej kwestii wraz z przykładami:

- **Gramatyka i słownictwo:**

Często koncentrują się na znajomości reguł gramatycznych i słownictwa, które można łatwo sprawdzić za pomocą wyboru, uzupełniania luk czy tłumaczenia. Ocenianie tych elementów jest stosunkowo proste, ponieważ wynik zależy od zdolności ucznia do przypisania odpowiednich słów lub form gramatycznych do konkretnych zdań. Jednak takie podejście nie uwzględnia umiejętności wykorzystywania tych struktur w praktycznych, codziennych sytuacjach. Przykładem może być sytuacja, w której uczeń dobrze radzi sobie z regułami gramatycznymi

na poziomie testu, ale nie potrafi zastosować tej wiedzy w rozmowie, ponieważ brak mu doświadczenia w realnych sytuacjach komunikacyjnych.

- **Rozumienie tekstu pisanego:**

Kolejnym częstym elementem testów jest rozumienie wypowiedzi pisanych. Uczniowie są oceniani pod kątem umiejętności odczytywania i interpretowania tekstów, takich jak artykuły, opowiadania czy instrukcje. Jednak teksty w arkuszach poziomujących i diagnostycznych są zazwyczaj zaplanowane w sposób sztuczny i przewidywalny, co sprawia, że nie odwzorowują one rzeczywistych wyzwań, które mogą pojawić się w życiu codziennym, takich jak rozumienie spontanicznych rozmów czy różnych akcentów. Zatem, choć umiejętność rozumienia tekstu pisanego jest ważna, nie jest to pełny obraz zdolności komunikacyjnych ucznia.

- **Brak oceny umiejętności mówienia:**

Istotnym brakiem w wielu testach poziomujących i diagnostycznych jest to, że nie uwzględniają one umiejętności mówienia. Kompetencje w mówieniu są kluczowym elementem biegłości językowej, ponieważ język używamy przede wszystkim w kontekście komunikacyjnym. Jednak testy poziomujące często nie zawierają komponentu oceny mówienia, co oznacza, że nawet jeśli uczniowie osiągają wysoki wynik w części gramatycznej czy słownikowej badania mogą mieć trudności w prowadzeniu swobodnej rozmowy. Na przykład osoba, która zdobyła wysoką ocenę z gramatyki, może mieć trudności z płynnością wypowiedzi w kontekście rozmowy o codziennych sprawach, ponieważ testy te nie sprawdzają, jak dobrze uczeń używa języka w interakcji.

- **Brak uwzględnienia umiejętności słuchania:**

Kolejnym aspektem jest pomijanie umiejętności słuchania, które są równie ważne w komunikacji językowej. Choć w niektórych arkuszach pojawiają się pytania związane z rozumieniem tekstów słuchanych, to często są one

statyczne i nie odwzorowują pełnej gamy sytuacji, w jakich uczniowie będą musieli rozumieć język w codziennej komunikacji. W rzeczywistości umiejętność słuchania jest znacznie bardziej złożona i obejmuje zdolność rozumienia różnych akcentów, rejestrowanie niuansów w mowie, czy też uchwycenie kontekstu rozmowy. Na przykład uczeń, który zna słownictwo związane z podróżami, może mieć problem ze zrozumieniem potocznych rozmów między native speakerami, którzy używają idiomów, skrótów czy różnorodnych akcentów.

• Kompetencje kulturowe:

Larsen-Freeman (2000) podkreśla, że nauka języka to także rozwijanie kompetencji kulturowych, które pozwalają na skuteczną interakcję w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. W testach poziomujących i diagnostycznych zazwyczaj brakuje oceny tego aspektu. Uczeń, który zna teorię gramatyczną i słownictwo, ale nie rozumie kontekstu kulturowego, w jakim dane wyrażenia czy słowa są używane, może napotkać trudności w efektywnym porozumiewaniu się. Na przykład osoba ucząca się języka angielskiego może znać odpowiednie słowa, ale nie wiedzieć, kiedy jest odpowiedni moment, aby ich użyć w kontekście społecznym lub kulturalnym, co może prowadzić do niezręcznych sytuacji.

B. Problemy z motywacją i niepokój testowy. Są to powszechnie spotykane wśród uczniów, szczególnie w kontekście nauki języka obcego przypadłości. Wiele badań wskazuje, że testy mogą wywierać negatywny wpływ na motywację uczniów i ich wyniki, a także powodować niepokój, który utrudnia naukę. Zjawisko to ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci i młodzieży, którzy uczą się języków obcych, ponieważ nauka języka wiąże się z różnorodnymi wyzwaniem i obciążeniami emocjonalnymi. Poniżej przyjrzymy się szczegółowym przyczynom tego problemu, jak również przykładom, które ilustrują, jak testy mogą wpływać na uczniów.

• Niepokój testowy

Niepokój testowy to powszechne zjawisko, które może znacząco wpłynąć na wyniki uczniów podczas badań. Wysoki poziom stresu może utrudniać koncentrację i obniżać zdolność przetwarzania informacji, nawet jeśli uczeń zna materiał. W kontekście nauki języka obcego, niepokój może mieć szczególnie silny wpływ, ponieważ uczniowie często obawiają się popełnienia błędów w mowie czy pisaniu, co może być bardziej widoczne niż w innych dziedzinach.

Przykład: Wyobraźmy sobie ucznia, który przygotowuje się do testu z języka angielskiego.

Z powodu stresu obawia się, że popełni błędy w gramatyce, wymowie lub słownictwie, co powoduje, że nie jest w stanie poprawnie odpowiedzieć na pytania lub zrozumieć tekstów, mimo że wcześniej dobrze opanował materiał. To napięcie sprawia, że nie może wykorzystać swojego rzeczywistego potencjału w trakcie sondażu.

• Negatywny wpływ na motywację

Zgodnie z badaniami Dörnyei (2001), testy mogą mieć negatywny wpływ na motywację uczniów, zwłaszcza jeśli uczniowie nie są odpowiednio przygotowani do formy testu, a rezultaty nie odzwierciedlają ich rzeczywistych umiejętności. Uczniowie, którzy nie osiągają oczekiwanych wyników w testach, mogą poczuć się zniechęceni do dalszej nauki języka obcego. To zniechęcenie często prowadzi do spadku motywacji, ponieważ uczniowie zaczynają postrzegać naukę jako zbyt trudną lub bezowocną.

• Motywacja wewnętrzna a zewnętrzna

Dörnyei wskazuje również na różnicę między motywacją wewnętrzną (chęcią nauki języka dla samej przyjemności, zainteresowania lub poczucia satysfakcji z osiągnięć) a motywacją zewnętrzną (np. zdobywanie punktów w teście lub ocen). Testy, które koncentrują się głównie na ocenach i wynikach, mogą ograniczyć motywację wewnętrzną uczniów, ponieważ zaczynają postrzegać naukę języka jedynie jako narzędzie do uzyskania dobrych wyników,

a nie jako proces, który daje satysfakcję lub pozwala na rozwijanie nowych umiejętności.

Przykład: Uczeń, który uczy się języka obcego wyłącznie po to, aby zdobyć dobrą ocenę nateście, może zacząć postrzegać ten proces jako obowiązek, a nie jako coś, co sprawia mu przyjemność. To z kolei może prowadzić do spadku zaangażowania i braku entuzjazmu w dalszej nauce.

• Strach przed oceną i wpływ na samoocenę

Testy, które oceniają tylko wyniki w postaci liczbowych ocen, mogą wpływać na samoocenę uczniów. Osoby, które nie osiągają wysokich wyników, mogą poczuć się gorsze lub mniej zdolne, co może mieć długofalowe skutki w postaci obniżonej pewności siebie i dalszego unikania nauki. W przypadku języka obcego, gdzie błąd jest bardziej widoczny (np. w mowie), uczniowie mogą szczególnie obawiać się krytyki i odrzucenia, co jeszcze bardziej potęguje lęk przed testami.

• Nacisk na wynik zamiast na proces nauki

Dörnyei podkreśla również, że zbyt duży nacisk na wyniki testów może prowadzić do postrzegania nauki jako procesu wyłącznie zmierzającego do osiągnięcia wysokich ocen, a nie do rzeczywistego opanowania języka. W takiej sytuacji uczniowie mogą koncentrować się jedynie na "zdobywaniu punktów" w testach, zamiast na nauce, która pozwala im naprawdę opanować język. Może to prowadzić do mechanicznego uczenia się, które nie jest trwałe i nie sprzyja realnej biegłości w języku.

Przykład: Uczeń, który przygotowuje się do testu, ucząc się reguł gramatycznych na pamięć, ale nie zwracając uwagi na rzeczywiste wykorzystanie tych reguł w mowie, może uzyskać dobrą ocenę na teście, ale nie będzie w stanie swobodnie porozumiewać się w języku obcym w prawdziwych sytuacjach.

C. Zbytnia zależność od wyników testów

To problem, który może prowadzić do

niewłaściwego podejścia do oceny i nauczania. W wielu przypadkach nauczyciele, administracje szkolne, a nawet systemy edukacyjne polegają na wynikach testów jako głównym narzędziu do podejmowania decyzji dotyczących dalszego rozwoju uczniów. Z tego powodu ważne jest, aby zrozumieć, że testy poziomujące i diagnostyczne mają swoje ograniczenia i nie zawsze odzwierciedlają pełny obraz umiejętności ucznia.

• Zbytnia rola wyników testów w ocenie uczniów

W wielu szkołach testy poziomujące (np. testy na początku kursu) i diagnostyczne (np. Testyśródroczne) są traktowane jako główne narzędzie oceny, które ma decydujący wpływ na dalszy proces nauki. Problematyczne jest to, że testy te mogą koncentrować się na bardzo ograniczonych aspektach językowych, takich jak gramatyka czy słownictwo, ignorując inne kluczowe elementy, takie jak umiejętności komunikacyjne, kreatywność w użyciu języka czy kompetencje kulturowe..

• Brak uwzględnienia kontekstu ucznia

Zależność od wyników testów często oznacza, że nauczyciele i szkoły pomijają szerszy kontekst ucznia, taki jak jego indywidualne potrzeby, zainteresowania czy motywacja. Testy mierzą jedynie to, co jest w nich zawarte, ale nie pokazują, jak uczeń rozwija się w rzeczywistej interakcji z językiem, np. podczas konwersacji, pracy w grupie czy rozwiązywania problemów

Przykład: Jeśli nauczyciel polega głównie na wynikach testów w celu oceny postępów ucznia, może nie zauważyć, że uczeń znacznie poprawił swoje umiejętności mówienia, nawet jeśli nie osiągnął najlepszych wyników w teście pisemnym. Można prowadzić do niezrozumienia rzeczywistych postępów ucznia i podjęcia błędnych decyzji edukacyjnych, takich jak przypisanie mu poziomu, który nie odpowiada jego rzeczywistym umiejętnościom w komunikacji.

• Ograniczenie rozwoju umiejętności ucznia

Testy, zwłaszcza te oparte na tradycyjnych metodach oceny (np. testy wielokrotnego wyboru, testy pisemne), mogą ograniczać uczniowi możliwość wykazania się pełnym wachlarzem umiejętności. Nauczyciele, którzy opierają się wyłącznie na wynikach takich testów, mogą nie dostrzegać, że uczeń rozwija umiejętności poza tymi, które są mierzonymi w testach, takich jak kreatywność, elastyczność językowa czy zdolność do rozwiązywania problemów językowych w realnych sytuacjach.

• Kontekst i pełny obraz ucznia

W swojej książce *Approaches and Methods in Language Teaching*, Richards i Rodgers (2014) podkreślają konieczność stosowania bardziej kompleksowego podejścia do oceny, które uwzględnia szeroki kontekst, w jakim uczeń rozwija swoje umiejętności. Zamiast bazować jedynie na wynikach testów, nauczyciele powinni brać pod uwagę również inne elementy, takie jak:

- a) Motywacja ucznia: Jakie są jego cele w nauce języka? Jakie ma zainteresowania?
- b) Styl uczenia się: Jakie metody najlepiej pasują do jego sposobu przyswajania wiedzy?
- c) Postępy w czasie: Jakie zmiany można zaobserwować w jego rozwoju na przestrzeni całego kursu?
- d) Interakcje społeczne i praktyczne użycie języka: Jak uczeń wykorzystuje język w kontekstach poza formalnymi testami?

• Kompleksowe podejście do oceny

Richards i Rodgers argumentują, że skuteczne nauczanie i ocena powinny być bardziej zróżnicowane i uwzględniać różne aspekty rozwoju ucznia. Testy mogą być jednym z elementów oceny, ale nie powinny być jedynym czynnikiem decydującym. Zamiast tego warto stosować różnorodne metody oceny, takie jak:

– obserwacje uczniów podczas lekcji i interakcji językowych,

- portfolio zawierające przykłady pracy ucznia (np. nagrania, teksty pisane),
- ewaluacje peer-to-peer (oceny wzajemne między uczniami),
- autooceny, w których uczniowie sami oceniają swój postęp.

Przykład: Nauczyciel może stworzyć portfolio ucznia, w którym będą zawarte jego prace pisemne, nagrania mówione oraz samodzielne refleksje na temat postępów w nauce. Dzięki temu ocena będzie bardziej zrównoważona i uwzględni pełny obraz rozwoju ucznia, a nie tylko wyniki testów.

Podsumowując

1. Złożoność nauki języka: Testy poziomujące i diagnostyczne, mimo że pełnią istotną rolę w ocenie postępów uczniów, mają istotne ograniczenia, które mogą prowadzić do uproszczeń w ocenie biegłości językowej. Biegłość językowa jest złożonym procesem, który nie może być w pełni uchwycony przez tradycyjne testy skoncentrowane głównie na gramatyce i słownictwie.

2. Ograniczony zakres oceny: Testy, szczególnie te poziomujące, nie uwzględniają wielu ważnych aspektów biegłości językowej, takich jak kompetencje komunikacyjne, umiejętności mówienia, słuchania czy rozumienie kontekstu kulturowego, co ogranicza ich użyteczność w ocenie całokształtu zdolności językowych ucznia.

3. Problemy motywacyjne: Testy mogą wywoływać niepokój testowy i wpływać na motywację uczniów. Wiele testów koncentruje się na wynikach, co może ograniczyć motywację wewnętrzną i prowadzić do mechanicznego uczenia się, które nie sprzyja trwałemu opanowaniu języka.

4. Zbyt duża zależność od wyników testów: Systemy edukacyjne, które opierają się na wynikach testów, mogą nie brać pod uwagę pełnego obrazu postępów ucznia, co prowadzi do błędnych decyzji edukacyjnych. Testy

powinny być traktowane jako jedno z narzędzi w szerszym kontekście oceny ucznia, uwzględniającym także interakcje, zainteresowania i rozwój umiejętności komunikacyjnych.

5. Potrzeba wieloaspektowego podejścia: Aby skutecznie ocenić postępy ucznia w nauce

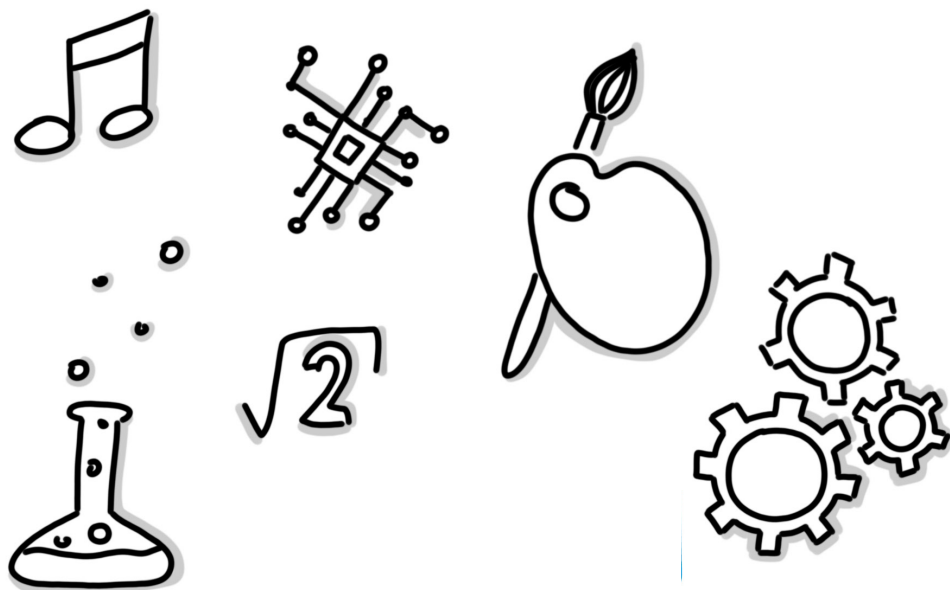
języka angielskiego, testy powinny być uzupełnione o inne formy oceny, takie jak obserwacja, ocena umiejętności mówienia i słuchania, a także analiza kontekstu kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- M. Canale & M. Swain. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*.
- J. C. Alderson, (2005). *Language Testing and Validation*.
- T. McNamara, (2000). *Language Testing*.
- J. D. Brown, (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*.
- C. J. Weir, (2005). *Language Testing and Validation*.
- E. Shohamy, (2001). *The Power of Tests*.
- S. J. Savignon. (1991). *Communicative Language Teaching: State of the Art*.
- D. Larsen-Freeman. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*.
- Z. Dörnyei. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*.
- J. C. Richards & T. S. Rodgers. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

MATEUSZ KOSIERB

Nauczyciel języka angielskiego od 13 lat. Swoje doświadczenie zdobywał w szkołach publicznych. Zajmuje się badaniami nad wykorzystaniem innowacyjnych technologii w nauczaniu języka obcego. Jest egzaminatorem OKE w zakresie egzaminu maturalnego oraz doradcą ds. języka angielskiego w ODN Poznań. Jest właścicielem platform edukacyjnych. Specjalizuje się nauczaniem in-company.



STEAM W SZKOLE. KLUCZ DO PRZYSZŁOŚCI EDUKACJI

ANNA WŁADKOWSKA

Współczesna edukacja musi odpowiadać na dynamicznie zmieniające się potrzeby rynku pracy i społeczeństwa. W dobie technologii, automatyzacji i globalizacji kluczowe stają się kompetencje przyszłości, takie jak: kreatywność, krytyczne myślenie, interdyscyplinarność oraz umiejętność współpracy. Tradycyjne metody nauczania często nie wystarczają, aby skutecznie przygotować uczniów na wyzwania XXI wieku.





Jednym z najbardziej efektywnych podejść pedagogicznych jest STEAM – metoda integrująca nauki ścisłe (Science), technologię (Technology), inżynierię (Engineering), sztukę (Art) oraz matematykę (Mathematics). STEAM rozwija nie tylko wiedzę teoretyczną, ale także praktyczne umiejętności rozwiązywania problemów, wdrażania innowacyjnych rozwiązań i pracy w interdyscyplinarnych zespołach.

STEAM jako narzędzie nowoczesnej edukacji

STEAM to innowacyjne podejście do kształcenia, które angażuje uczniów, pobudza ich wyobraźnię i pozwala na zdobycie praktycznych umiejętności. Wdrożenie tej metody w szkołach niesie za sobą liczne korzyści:

- interdyscyplinarność w praktyce: uczniowie zdobywają wiedzę w sposób zintegrowany, wykorzystując różne dziedziny nauki do rozwiązywania realnych problemów. Na przykład badanie wpływu zanieczyszczeń powietrza na ekosystemy łączy zagadnienia z biologii, chemii, fizyki oraz sztuki poprzez tworzenie infografik i prezentacji multimedialnych,
- matematyka w działaniu: abstrakcyjne zagadnienia matematyczne nabierają praktycznego wymiaru dzięki ich zastosowaniu w projektowaniu konstrukcji inżynierskich, analizie danych eksperymentalnych czy programowaniu robotów,
- nauka poprzez doświadczenie: eksperymenty, nowe technologie i metoda odkrywania rozwijają u uczniów umiejętności krytycznego myślenia, analizy danych i wyciągania wniosków.

Przykłady wdrażania STEAM w szkołach

Wdrożenie STEAM w szkole nie wymaga dużych nakładów finansowych, a efekty są widoczne już po pierwszych zajęciach. Oto kilka sprawdzonych przykładów:

- druk 3D w edukacji: uczniowie projektują i drukują modele matematyczne, anatomiczne, architektoniczne czy inżynierskie, rozwijając kompetencje techniczne i przestrzenne,

- robotyka i programowanie: nauka algorytmiki oraz budowa robotów pozwala na rozwój umiejętności logicznego myślenia i pracy zespołowej,

- eksperymenty naukowe: organizowanie laboratoriów badawczych, np. analiza jakości wody w lokalnych zbiornikach, angażuje uczniów w rzeczywiste problemy środowiskowe.

STEAM – inwestycja w przyszłość

STEAM to strategia edukacyjna, która skutecznie przygotowuje młodzież do wyzwania przyszłości. Jej wdrożenie daje uczniom przewagę w dalszej edukacji oraz na rynku pracy.

STEAM to kreatywność i innowacyjność – uczniowie uczą się niesablonowego myślenia oraz wdrażania nowatorskich pomysłów w praktyce.

STEAM to rozwój umiejętności przyszłości – STEAM kształtuje kluczowe kompetencje, takie jak: współpraca, komunikacja, zdolność adaptacji oraz krytyczne myślenie.

STEAM to lepsze przygotowanie do rynku pracy – interdyscyplinarne umiejętności zwiększają konkurencyjność absolwentów, otwierając im drogę do zawodów związanych z technologią, naukami ścisłymi, projektowaniem i innowacjami.

Dołącz do STEAM-owej rewolucji!

Jako nauczyciele mamy wyjątkową możliwość inspirowania uczniów i wyposażania ich w narzędzia niezbędne do odnalezienia się w nowoczesnym świecie. Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie prowadzi sieć współpracy i samokształcenia „STEAM i IBSE: Nauka przez doświadczenie i odkrywanie” – to doskonała okazja do poszerzenia swoich kompetencji i wymiany doświadczeń.

Nie zwlekaj! Wprowadź STEAM do swojej szkoły i pokaż uczniom, że nauka może być fascynująca, inspirująca i pełna niesamowitych odkryć. Razem możemy stworzyć edukację na miarę XXI wieku!

BIBLIOGRAFIA

- M. Plebańska, K. Trojańska *STEAMOWE lekcje*, Wydawnictwo e-Litera, Warszawa 2018.
- M. Plebańska, A. Szyller (2020). *STEAM-owa szkoła*. Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024.
- Fundacja Polskiego Funduszu Rozwoju. (2020). *Edukacja STEAM w szkole*. (dostęp na 31.01.2025).

ANNA WŁADKOWSKA

Nauczycielka chemii w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika oraz w Szkole Podstawowej nr 7 im. Wojska Polskiego w Lesznie, nauczycielka-konsultantka w Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pełni funkcję Ambasadorki Chemii MAC oraz Pomiarów Cyfrowych PASCO, angażując się w popularyzację nowoczesnych metod nauczania przedmiotów przyrodniczych.

Autorka licznych publikacji i scenariuszy zajęć, aktywnie wspiera nauczycieli na wszystkich etapach edukacyjnych, inspirując ich do wykorzystywania innowacyjnych strategii dydaktycznych. Od 2014 roku prowadzi Klub Młodego Odkrywcy pod patronatem Centrum Nauki Kopernik, promując nauczanie przez dociekanie (IBSE) oraz edukację STEAM. Współzałożycielka ogólnopolskiej grupy „Między Biologią a Chemią”, zrzeszającej nauczycieli przedmiotów przyrodniczych.

Autorka cyklu „KMO to jest to!!!” w czasopiśmie „Problemy Oświaty i Wychowania”. Dzięki swojemu zaangażowaniu, profesjonalizmowi i nowatorskiemu podejściu, skutecznie wspiera rozwój kompetencji pedagogicznych oraz promuje interdyscyplinarne podejście do nauczania.



EDUKACJA ZDROWOTNA W SZKOLE

KATARZYNA BOROWIAK

Edukacja zdrowotna jest kluczowym elementem w kształtowaniu zdrowego stylu życia i promowaniu dobrego samopoczucia wśród uczniów. Wprowadzenie jej do programu nauczania, zarówno w ramach wychowania fizycznego, jak i innych przedmiotów, ma na celu nie tylko poprawę kondycji fizycznej, ale także rozwijanie świadomości zdrowotnej i umiejętności dbania o własne zdrowie.





Edukacja zdrowotna w szkole ma na celu kształtowanie zdrowych nawyków i promowanie zdrowego stylu życia wśród uczniów. Oto najważniejsze cele edukacji zdrowotnej:

1. Zwiększenie świadomości zdrowotnej – uczniowie powinni zdobyć wiedzę na temat zdrowia, funkcjonowania organizmu, zasad zdrowego odżywiania, higieny osobistej oraz profilaktyki chorób.

2. Promowanie aktywności fizycznej – regularna aktywność fizyczna jest kluczowa dla zdrowia. Edukacja zdrowotna ma na celu zachęcanie uczniów do uprawiania sportu i prowadzenia aktywnego trybu życia.

3. Kształtowanie zdrowych nawyków żywieniowych – uczniowie powinni nauczyć się, jak komponować zbilansowane posiłki, unikać nadmiernego spożycia cukru, soli i tłuszczów oraz rozumieć znaczenie regularnych posiłków.

4. Profilaktyka uzależnień – edukacja zdrowotna ma na celu uświadamianie uczniów o zagrożeniach związanych z używkami, takimi jak alkohol, papierosy czy narkotyki, oraz promowanie zdrowych alternatyw.

5. Rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem – uczniowie powinni nauczyć się technik relaksacyjnych, zarządzania czasem oraz sposobów radzenia sobie z trudnymi emocjami i sytuacjami.

6. Promowanie higieny osobistej – edukacja zdrowotna obejmuje naukę o znaczeniu codziennej higieny, takich jak mycie rąk, dbanie o zęby, skórę i włosy.

7. Zapobieganie chorobom cywilizacyjnym – uczniowie powinni być świadomi czynników ryzyka i sposobów zapobie-

gania chorobom takim jak otyłość, cukrzyca, choroby serca czy nowotwory.

8. Kształtowanie odpowiedzialności za własne zdrowie – edukacja zdrowotna ma na celu rozwijanie postaw prozdrowotnych i odpowiedzialności za własne zdrowie oraz zdrowie innych.

Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym

Wychowanie fizyczne odgrywa fundamentalną rolę w edukacji zdrowotnej. Poprzez regularne ćwiczenia fizyczne, uczniowie uczą się znaczenia aktywności fizycznej dla zdrowia. Program wychowania fizycznego powinien obejmować różnorodne formy aktywności, takie jak gry zespołowe, gimnastyka, lekkoatletyka, pływanie czy taniec. Każda z tych form aktywności ma na celu rozwijanie różnych aspektów sprawności fizycznej, takich jak siła, wytrzymałość, koordynacja i elastyczność.

Jednak wychowanie fizyczne to nie tylko ćwiczenia. Ważnym elementem jest również edukacja teoretyczna, która obejmuje naukę o zdrowym stylu życia, zasadach żywienia, higienie osobistej oraz profilaktyce chorób. Uczniowie powinni być świadomi, jak ważne jest regularne uprawianie sportu, zdrowa dieta, odpowiednia ilość snu oraz unikanie używek.

Edukacja zdrowotna w innych przedmiotach

Edukacja zdrowotna nie powinna ograniczać się tylko do wychowania fizycznego. Powinna być integralną częścią programu nauczania innych przedmiotów, takich jak biologia, chemia, geografia, a nawet matematyka i język polski.

W ramach lekcji biologii uczniowie mogą zgłębiać wiedzę na temat funkcjonowania ludzkiego ciała, układów narządów, procesów metabolicznych oraz chorób i ich profilaktyki. Wiedza ta jest niezbędna do zrozumienia, jak dbać o zdrowie i jakie są konsekwencje zaniechań.





Na lekcjach chemii można omawiać składniki odżywcze, ich rolę w organizmie oraz wpływ różnych substancji chemicznych na zdrowie. Uczniowie mogą również uczyć się o skutkach ubocznych stosowania leków oraz o zagrożeniach związanych z używkami.

Geografia może dostarczyć wiedzy na temat wpływu środowiska na zdrowie człowieka. Uczniowie mogą dowiedzieć się, jak zanieczyszczenie powietrza, wody i gleby wpływa na zdrowie oraz jakie są sposoby ochrony środowiska.

Matematyka może być wykorzystana do nauki o zdrowiu poprzez analizę danych statystycznych dotyczących zdrowia publicznego, takich jak wskaźniki zachorowalności, umieralności czy średnia długość życia. Uczniowie mogą również uczyć się, jak obliczać kaloryczność posiłków czy planować zbilansowaną dietę.

Na lekcjach języka polskiego można omawiać literaturę i teksty kultury, które poruszają tematykę zdrowia, chorób i zdrowego stylu życia. Uczniowie mogą również pisać eseje i artykuły na temat zdrowia, co rozwija ich umiejętności pisarskie i jednocześnie pogłębia wiedzę na temat zdrowia.

Znaczenie edukacji zdrowotnej

Edukacja zdrowotna ma ogromne znaczenie dla przyszłości młodych ludzi. Dzięki niej uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności, które pozwalają im podejmować świadome decyzje dotyczące zdrowia. Wprowadzenie edukacji zdrowotnej do programu nauczania przyczynia się do kształtowania zdrowych nawyków, które mogą przetrwać przez całe życie.

Ponadto edukacja zdrowotna może pomóc w zapobieganiu wielu chorobom cywilizacyjnym, takim jak otyłość, cukrzyca, choroby serca czy nowotwory. Poprzez promowanie zdrowego stylu życia, szkoły mogą przyczynić się do poprawy jakości życia swoich uczniów i ich rodzin.

Kształtowanie umiejętności w zakresie metodyki realizacji edukacji zdrowotnej w szkole

Edukacja zdrowotna jest nieodzownym elementem współczesnego systemu edukacyjnego, mającym na celu kształtowanie zdrowych nawyków i promowanie zdrowego stylu życia wśród uczniów. Wprowadzenie skutecznych metod realizacji edukacji zdrowotnej w szkole, w tym na zajęciach wychowania fizycznego, wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz zastosowania nowoczesnych i angażujących metod dydaktycznych.

Rola nauczyciela w edukacji zdrowotnej

Nauczyciel odgrywa kluczową rolę w procesie edukacji zdrowotnej. Jego zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiedzy teoretycznej, ale także inspirowanie uczniów do podejmowania zdrowych wyborów i aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Aby skutecznie realizować edukację zdrowotną, nauczyciel powinien:

1. Posiadać odpowiednią wiedzę i umiejętności – nauczyciel powinien być dobrze przygotowany merytorycznie, znać najnowsze badania i zalecenia dotyczące zdrowia oraz umieć przekazywać tę wiedzę w sposób przystępny i interesujący dla uczniów.

2. Być wzorem do naśladowania – nauczyciel, który sam prowadzi zdrowy styl życia, jest bardziej wiarygodny i może skuteczniej inspirować uczniów do podejmowania zdrowych wyborów.

3. Stosować różnorodne metody dydaktyczne – wykorzystanie różnorodnych metod nauczania, takich jak gry dydaktyczne, projekty, dyskusje, warsztaty czy zajęcia praktyczne, pozwala na lepsze przyswajanie wiedzy i umiejętności przez uczniów.

Metody realizacji edukacji zdrowotnej

Skuteczna edukacja zdrowotna wymaga zastosowania nowoczesnych i angażujących metod dydaktycznych. Poniżej przedstawiono



kilka przykładów metod, które mogą być wykorzystane w procesie nauczania:

1. Projekty edukacyjne – projekty pozwalają uczniom na samodzielne zgłębianie wybranych tematów związanych ze zdrowiem, takich jak zdrowe odżywianie, aktywność fizyczna, profilaktyka chorób czy higiena osobista. Uczniowie mogą pracować indywidualnie lub w grupach, a efekty swojej pracy prezentować na forum klasy.

2. Warsztaty i zajęcia praktyczne – warsztaty pozwalają uczniom na zdobywanie praktycznych umiejętności, takich jak przygotowywanie zdrowych posiłków, udzielanie pierwszej pomocy czy wykonywanie ćwiczeń fizycznych. Zajęcia praktyczne są szczególnie ważne, ponieważ umożliwiają uczniom bezpośrednie doświadczenie i zastosowanie zdobytej wiedzy.

3. Gry dydaktyczne i symulacje – gry dydaktyczne i symulacje to atrakcyjne formy nauczania, które angażują uczniów i pozwalają na naukę poprzez zabawę. Przykładem może być gra symulacyjna, w której uczniowie wcielają się w rolę dietetyków i planują zdrowe posiłki dla różnych grup wiekowych.

4. Dyskusje i debaty – dyskusje i debaty pozwalają uczniom na wymianę poglądów i argumentów na temat różnych aspektów zdrowia. Dzięki temu uczniowie uczą się krytycznego myślenia, analizy informacji oraz formułowania i obrony własnych opinii.

5. Wykorzystanie technologii – nowoczesne technologie, takie jak aplikacje mobilne, platformy e-learningowe czy multimedia, mogą być skutecznie wykorzystane w procesie edukacji zdrowotnej. Przykładem może być aplikacja do monitorowania aktywności fizycznej, która motywuje uczniów do regularnego uprawiania sportu.

Edukacja zdrowotna na zajęciach wychowania fizycznego

Wychowanie fizyczne jest idealnym miejscem do realizacji edukacji zdrowotnej. Zajęcia te nie tylko rozwijają sprawność fizyczną uczniów, ale także kształtują ich świadomość zdrowotną. W ramach wychowania fizycznego można realizować różnorodne formy aktywności, takie jak:

1. Gry zespołowe – gry zespołowe, takie jak piłka nożna, koszykówka czy siatkówka, rozwijają umiejętności współpracy, komunikacji i fair play. Uczniowie uczą się również zasad zdrowej rywalizacji i radzenia sobie z porażkami.

2. Gimnastyka i ćwiczenia ogólnorozwajowe – gimnastyka i ćwiczenia ogólnorozwajowe rozwijają siłę, wytrzymałość, koordynację i elastyczność. Regularne wykonywanie tych ćwiczeń przyczynia się do poprawy kondycji fizycznej i ogólnego zdrowia.

3. Lekkoatletyka – lekkoatletyka obejmująca biegi, skoki i rzuty, rozwija różnorodne umiejętności motoryczne i kondycyjne. Uczniowie uczą się również technik i zasad bezpieczeństwa podczas wykonywania ćwiczeń.

4. Pływanie – pływanie jest doskonałą formą aktywności fizycznej, która rozwija wszystkie grupy mięśniowe, poprawia kondycję i koordynację. Uczniowie uczą się również zasad bezpieczeństwa w wodzie.

5. Taniec – taniec to forma aktywności fizycznej, która rozwija koordynację, rytmikę i kreatywność. Uczniowie uczą się różnych stylów tańca i technik, co pozwala na rozwijanie umiejętności ruchowych i wyrażanie siebie poprzez ruch.

Znaczenie kształtowania umiejętności w zakresie metodyki realizacji edukacji zdrowotnej

Kształtowanie umiejętności w zakresie metodyki realizacji edukacji zdrowotnej jest



kluczowe dla skutecznego wdrażania programów zdrowotnych w szkołach. Nauczyciele, którzy są dobrze przygotowani i potrafią stosować różnorodne metody dydaktyczne, mogą skutecznie inspirować uczniów do podejmowania zdrowych wyborów i aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Ponadto edukacja zdrowotna przyczynia się do poprawy jakości życia uczniów, zapobiega wielu chorobom cywilizacyjnym i promuje zdrowy styl życia. Dzięki temu młodzi ludzie są lepiej przygotowani do dbania o swoje zdrowie i podejmowania świadomych decyzji dotyczących stylu życia.

Wychowanie fizyczne edukacją do zwiększania aktywności fizycznej dzieci i młodzieży z uwzględnieniem ich zróżnicowanych potrzeb rozwojowych

Wychowanie fizyczne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu zdrowego stylu życia i promowaniu aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży. Współczesne programy wychowania fizycznego muszą uwzględniać zróżnicowane potrzeby rozwojowe uczniów, aby skutecznie zachęcać ich do regularnej aktywności fizycznej i wspierać ich rozwój.

Znaczenie wychowania fizycznego

Wychowanie fizyczne to nie tylko lekcje sportu, ale przede wszystkim edukacja zdrowotna, która ma na celu rozwijanie nawyków prozdrowotnych, poprawę kondycji fizycznej oraz kształtowanie umiejętności społecznych. Regularna aktywność fizyczna przyczynia się do:

1. Poprawy zdrowia fizycznego – aktywność fizyczna wzmacnia układ mięśniowy i kostny, poprawia wydolność krążeniowo-oddechową oraz pomaga w utrzymaniu prawidłowej masy ciała.

2. Rozwoju umiejętności motorycznych – różnorodne formy aktywności fizycznej, takie jak bieganie, skakanie, rzucanie czy pływanie, rozwijają koordynację, równowagę, siłę i elastyczność.

3. Poprawy zdrowia psychicznego – aktywność fizyczna redukuje stres, poprawia nastrój i samopoczucie, a także zwiększa pewność siebie i poczucie własnej wartości.

4. Kształtowania umiejętności społecznych – gry zespołowe i ćwiczenia grupowe uczą współpracy, komunikacji, fair play oraz radzenia sobie z porażkami i sukcesami.

Uwzględnienie zróżnicowanych potrzeb rozwojowych

Każde dziecko i młodzież rozwijają się w różnym tempie i mają różne potrzeby oraz predyspozycje. Dlatego programy wychowania fizycznego powinny być elastyczne i dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów. Oto kilka kluczowych aspektów, które należy uwzględnić:

1. Wiek i etap rozwoju – młodsze dzieci potrzebują więcej zabawy i gier ruchowych, które rozwijają podstawowe umiejętności motoryczne. Starsze dzieci i młodzież mogą uczestniczyć w bardziej złożonych formach aktywności, takich jak gry zespołowe, lekkoatletyka czy fitness.

2. Indywidualne predyspozycje – każdy uczeń ma inne predyspozycje fizyczne i zainteresowania. Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do odkrywania różnych form aktywności i wspierać ich w rozwijaniu swoich pasji.

3. Specjalne potrzeby edukacyjne – uczniowie z niepełnosprawnościami lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni mieć zapewnione odpowiednie wsparcie i dostosowane formy aktywności, które umożliwią im pełne uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego.

4. Różnorodność form aktywności: Programy wychowania fizycznego powinny oferować szeroki wachlarz aktywności, aby każdy uczeń mógł znaleźć coś dla siebie. Może to obejmować gry zespołowe, gimna-

stykę, taniec, pływanie, jazdę na rowerze, wspinaczkę czy zajęcia fitness.

Metody zwiększania aktywności fizycznej

Aby skutecznie zwiększać aktywność fizyczną dzieci i młodzieży, nauczyciele wychowania fizycznego mogą stosować różnorodne metody i strategie:

1. Motywowanie uczniów – nauczyciele powinni inspirować uczniów do aktywności fizycznej poprzez pozytywne wzorce, nagradzanie postępów i tworzenie przyjaznej atmosfery na zajęciach.

2. Indywidualizacja zajęć – dostosowanie intensywności i rodzaju ćwiczeń do indywidualnych możliwości uczniów pozwala na uniknięcie frustracji i zniechęcenia.

3. Wykorzystanie technologii – nowoczesne technologie, takie jak aplikacje do monitorowania aktywności fizycznej, gry ruchowe czy platformy e-learningowe, mogą być skutecznym narzędziem do zachęcania uczniów do aktywności.

4. Organizacja wydarzeń sportowych – szkolne zawody, turnieje, dni sportu czy wycieczki rowerowe to doskonałe okazje do promowania aktywności fizycznej i integracji społecznej.

5. Współpraca z rodzicami – rodzice odgrywają ważną rolę w kształtowaniu nawyków prozdrowotnych swoich dzieci. Współpraca szkoły z rodzicami, organizowanie warsztatów i spotkań informacyjnych może przyczynić się do zwiększenia aktywności fizycznej uczniów.

Wychowanie fizyczne jest nie tylko przedmiotem szkolnym, ale przede wszystkim edukacją do zdrowego stylu życia. Uwzględnienie zróżnicowanych potrzeb rozwojowych uczniów oraz zastosowanie nowoczesnych i angażujących metod dydaktycznych pozwala na skuteczne promowanie aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży. Dzięki temu

młodzi ludzie są lepiej przygotowani do dbania o swoje zdrowie i prowadzenia aktywnego trybu życia przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- J. Bulska, *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit. Toruń, 2010.
- B. Wolny, *Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warszawa, 2019.
- B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. PWN. Warszawa, 2017.

KATARZYNA BOROWIAK

Dyplomowana nauczycielka biologii w II Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Lesznie z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi w Lesznie, nauczyciel konsultant w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie. Opiekunka uczniów finalistów i laureatów Olimpiady Biologicznej, Olimpiady Wiedzy Ekologicznej i innych konkursów przedmiotowych.

Jest entuzjastką wykorzystania technologii w edukacji przyrodniczej, projektów edukacyjnych i eksperymentów przyrodniczych. Rozwija ideę stosowania doświadczeń na lekcjach przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem TIK oraz metody IBSE (nauczania przez dociekanie). W pracy z młodzieżą kieruje się słowami Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Zaangażuj mnie, a zrozumie”. Prowadzi warsztaty, seminaria i lekcje otwarte dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, poświęcone nowoczesnym metodom nauczania. W popularnym serwisie społecznościowym współprowadzi grupę dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych MIĘDZY BIOLOGIĄ A CHEMIĄ, gdzie dzieli się swoimi pomysłami na ciekawe lekcje biologii i przyrody.



PRACOWNIA 3D OFICJALNIE OTWARTA!

KRZYSZTOF RAMSKI

19 marca 2025 roku w kaliskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli otworzyliśmy drzwi do świata niesamowitych możliwości, uruchamiając naszą nową Pracownię 3D!"
To dopiero początek wspaniałej przygody, podczas której możemy zaprezentować, jak rewolucyjna technologia 3D może odmienić proces edukacji.



Podczas uroczystości pokazaliśmy, jak Pracownia 3D może inspirować nauczycieli i uczniów do wykorzystywania nowoczesnych narzędzi w nauce. Była to doskonała okazja, aby zobaczyć, jak innowacyjne rozwiązania wzbogacają tradycyjne metody dydaktyczne.

Na otwarcie oraz prezentację możliwości pracowni 3D przy ul. Wrocławskiej 182 zaproszono samorządowców oraz przedstawicieli oświaty. Goście mieli okazję osobiście zapoznać się z możliwościami sprzętu i oprogramowania, a niemal każdy z nich wychodził pod dużym wrażeniem.

Konferencję otwarcia kaliskiej pracowni poprowadzili Dorota Kinal – Dyrektor Departamentu Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, Ksenia Herbst-Buchwald – Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu oraz Jarosław Wujkowski – Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu.

Jak informuje dyrektor kaliskiego ODN, już od marca rozpoczną się szkolenia dla pierwszej grupy 26 nauczycieli. Uczniowie będą mogli skorzystać z oferty od września.

– Placówka planuje również zakup 1500 gotowych scenariuszy lekcji z różnych przedmiotów

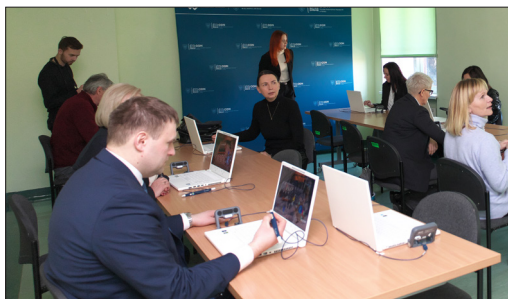
szkoły podstawowej. Dodatkowo, zespół ODN opracuje 32 własne scenariusze we współpracy z konsultantami i doradcami metodycznymi. Zajęcia będą prowadzone zgodnie z zasadą 3x20, co oznacza 20 minut na wprowadzenie teoretyczne, 20 minut na pracę z technologią Z-Space oraz 20 minut na podsumowanie. Pozostały czas zostanie przeznaczony na zapoznanie uczniów z drukarkami 3D oraz skanerem – wyjaśnia dyrektor.

– Zachęcam szczególnie nauczycieli, którzy są początkujący w technologiach cyfrowych. ODN stanowi idealną bazę do eksperymentowania i poznawania nowoczesnych rozwiązań, co jest obecnie głównym trendem na świecie – podsumowuje dyrektor Wujkowski.

Kaliska pracownia 3D w ODN kosztowała około 1,2 miliona złotych i jest piątą tego typu jednostką w województwie. Została zakupiona ze środków projektu pod nazwą „Cyfrowa Szkoła Wielkopolska @2030”.

KRZYSZTOF RAMSKI

Starszy referent ds. biblioteki i czytelnii w ODN Kalisz, pasjonat nowoczesnej technologii.





Wielkopolskie Seminarium Astronomiczne



Wojewódzki Konkurs Astronomiczny na referat z zakresu astronomii i astronautyki

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu przy współpracy
z Planetarium im. Twórcy Andrzeja Owczarka w Potarzycy
zapraszają do udziału w Wojewódzkim Konkursie Astronomicznym
na referat z zakresu astronomii i astronautyki dla uczniów szkół ponadpodstawowych
oraz Wojewódzkie Młodzieżowe Seminarium Astronomiczne.

Szczegółowe informacje na stronie

www.odn.kalisz.pl



ODN

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Kaliszu

Patronat nad konkursem objęli:

Patroni medialni:



WIELKOPOLSKI
KURATOR
OŚWIATY



FAKTY
KALISKIE



Kaliski
Konkurs
Informatyczny

Zapraszamy do udziału w XXXIII edycji Kaliskiego Konkursu Informatycznego



Kaliski Konkurs Informatyczny o zasięgu ogólnopolskim jest organizowany
przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu
oraz IV Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego w Kaliszu.

**Zadaniem uczestników jest napisanie aplikacji
przeznaczonej na komputery lub na urządzenia mobilne.**

Szczegółowe informacje na stronie www.odn.kalisz.pl

Patronat nad konkursem objęli:



WIELKOPOLSKI
KURATOR
OŚWIATY

Organizatorzy

Patroni medialni:



ODN

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
w Kaliszu



IV Liceum Ogólnokształcące
im. Ignacego Jana Paderewskiego
w Kaliszu



FAKTY
KALISKIE

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

OŚRODEK DOSKONAŁENIA 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 DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI W KONINIE

pełna informacja na stronie:

www.cdnkonin.pl

CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI W LESZNIE

pełna informacja na stronie:

www.cdn.leszno.pl

CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI W PILE

pełna informacja na stronie:

www.cdn.pila.pl

OŚRODEK DOSKONAŁENIA 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

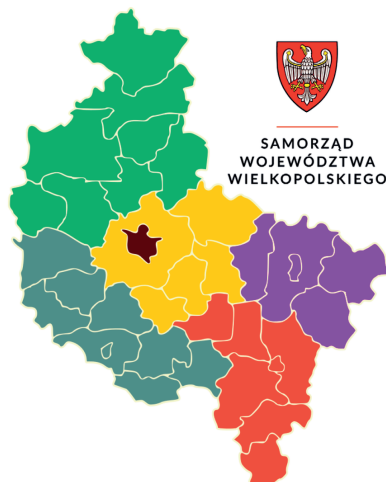
pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.pila.pl

CENTRUM WSPARCIA RZEMIOSŁA, KSZTAŁCENIA DUALNEGO I ZAWODOWEGO W POZNANIU

pełna informacja na stronie:

www.cwrkdiz.poznan.pl



SAMORZĄD
WOJEWÓDZTWA
WIELKOPOLSKIEGO

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
- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Nieśłyszących im. Józefa Sikorskiego w Poznaniu
www.slysze.edu.pl
- Wielkopolskie Samorządowe Centrum Edukacji i Terapii w Starej Łubiance
www.zspstaralubianka.pl