



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

Wszyscy lubimy sukcesy. Takim spektakularnym sukcesem z ostatniego czasu są tegoroczne, świetne wyniki polskich uczniów w badaniach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów – PISA. Zajęliśmy w tej ważnej oświatowej rywalizacji czwarte miejsce w Europie w matematyce oraz dwukrotne „medalowe” trzecie – w naukach przyrodniczych oraz w czytaniu i interpretacji. Cieszą się nauczyciele, że ich praca została nagrodzona wynikami uczniów, cieszą się ministrowie, że ich decyzje reformujące edukację przyniosły pozytywne efekty, na pewno też cieszą się uczniowie i rodzice, że poziom polskiej szkoły sytuuje się w europejskiej czołówce, a to z kolei daje szansę na lepszą przyszłość. Tegoroczny sukces pozytywnie zjednoczył środowisko oświatowe. W tym miejscu warto sięgnąć do słownikowej definicji słowa „sukces”. To działanie na najwyższym poziomie możliwości jednostki, w kierunku spełnienia jej marzeń i pragnień przy jednoczesnym zachowaniu równowagi pomiędzy wszystkimi płaszczyznami życia. Sukces jest to stan zamierzony, zrealizowany w przeciągu pewnego czasu. Przyznają Państwo, że ta słownikowa formułka brzmi interesująco i refleksyjnie w zestawieniu z faktami z raportu PISA. Jest o czym pomyśleć przed następnymi badaniami. Ale najważniejsze, że do tych przemyśleń mamy bardzo optymistyczny punkt wyjścia w postaci tegorocznych wyników naszych uczniów.

A przed nami, jak co roku, piękne Święta – rozświetlone choinkowymi lampkami, brzmiące dźwiękami tradycyjnych i tych całkiem nowoczesnych kolęd. Warto jednak za księdzem Mieczysławem Malińskim wrócić do pierwotnego sensu tych Świąt, łączących całkiem zwyczajne przyjście na świat małego dziecka z trwającym od wieków przeświadczeniem, że ten wyjątkowy moment jednoczy ludzi – *Patrzymy na Narodzonego w szopie. Bo chcemy jak najwięcej, na zapas, na cały rok nagromadzić światła w naszych duszach, by nam go nie zabrakło do następnego Bożego Narodzenia.*

Niech ten pełen dobroci i pozytywnych wzruszeń czas Bożego Narodzenia przyniesie Państwu i Waszym Bliskim radość, miłość, pokój, poczucie bezpieczeństwa.

Niech wszystkie dni nadchodzącego, 2014 roku będą wypełnione szczęściem, pięknymi marzeniami i wieloma szansami na ich urzeczywistnienie.

Z ciepłymi pozdrowieniami –
Anna Zakrzewska-Zamora
dyrektor RODN „WOM”
w Katowicach



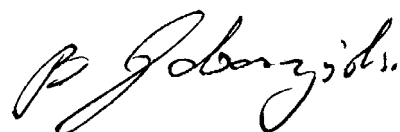
Szanowni Państwo!

Ten numer „Forum Nauczycieli” zaczynamy od tekstu pełnego refleksji i uwag o sposobie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języka polskiego. Sądzę, że dla wielu jego czytelników – nie koniecznie polonistów – będzie on także powodem do głębokiego zastanowienia się nad swoim sposobem nauczania oraz silną inspiracją do zmian na lepsze.

Kolejne artykuły kwartalnika są kontynuacją wcześniejszych rozważań: pierwszy medialnej mówi o tym, czym jest edukacja medialna i dlaczego jest koniecznym elementem nauczania. Drugi wskazuje na jeden z ważniejszych elementów kształcenia ogólnego, jakim jest kształcenie umiejętności myślenia naukowego (na przykładzie lekcji biologii i przyrody). W trzecim autor pokazuje, jak – krok po kroku – modyfikować program nauczania (na przykładzie kształcenia w zawodach). W kolejnym członkowie Klubu Q Jakości dzielą się swoimi doświadczeniami (i narzędziami) w stosowaniu na lekcjach elementów oceniania kształtującego. Kontynuujemy też cykl artykułów o poradnictwie kariery (tym razem na III etapie edukacyjnym) i cykl pt. Porozmawiajmy o... (tym razem o sieciach: czym sieć współpracy jest, dlaczego warto ją założyć, itd.).

Na koniec znajdziecie Państwo propozycje scenariuszy lekcji i zajęć, w tym po raz pierwszy (jako przykład) fragment programu zajęć biblioterapeutycznych.

Życzę pożytecznej i owocnej lektury, jak zawsze zachęcam do współpracy przy tworzeniu pisma oraz wymiany opinii na naszym internetowym forum.



O SZKOŁĘ WOLNYCH LUDZI, CZYLI JAK UCZYĆ BYCIA POLONISTĄ? Dlaczego kształcimy źle?

STANISŁAW BORTNOWSKI

Tytuł artykułu nawiązuje do głosu Noama Chomskiego w „Gazecie Wyborczej” zatytułowanego *Szkoła wolnych ludzi*. Wybitny językoznawca i publicysta zarazem stwierdza:

*Dziś w szkołach i na uczelniach toczy się spór o to, czy obecny model nauczania jest nastawiony tylko na zdawanie testów, czy też uczymy po to, by wzbudzić w ludziach twórczy impuls, rozbudzić w nich zainteresowania, uczyć współpracy.*¹

W edukacji chodzi przede wszystkim o rozwijanie zdolności i poszukiwanie tego, co istotne, o nieustanną gotowość do zadawania pytań, o rozumienie procesów, o niezależność, o twórcze i krytyczne postawy wrogie schematom utwierdzanym właśnie przez testy.

W *Massachusetts Institute of Technology* był fizyk światowej sławy, który wygłaszał wykłady dla studentów pierwszego roku. Studenci często pytali go, jaki materiał zostanie przerobiony w trakcie semestru. A on odpowiadał: „Nie jest istotne, co będziemy przerabiać. Ważne jest to, co wy odkryjecie”.

Uczenie to właśnie inspirowanie do samodzielnych odkryć, do kwestionowania tego, z czym nauczani się nie zgadzają, do poszukiwania alternatywnych rozwiązań, do znajdowania lepszego sposobu, do poznawania wielkich osiągnięć z przeszłości i do dążenia, by opanować na własną rękę. Jeśli w taki sposób będzie się uczyć, uczniowie i studenci nie tylko zapamiętają to, czego się dowiedzieli, ale stanie się to dla nich podstawą do działania w przyszłości. Bo właśnie po to jest edukacja. Ona ma tylko

pomóc człowiekowi dotrzeć do punktu, w którym już sam będzie mógł się uczyć – kończy swój wywód Chomsky.

Po tym tekście „Gazeta Wyborcza” wydrukowała wypowiedź Andrzeja Klesyka, prezesa zarządu PZU SA, który zarzucił absolwentom polskich uczelni kłopoty z analizą danych, z umiejętnością segregowania informacji i ich weryfikowania, z samodzielnością myślenia.

*Szukamy tych, którzy swoje mózgi trzymają w swoich głowach, a nie w przenośnych komputerach.*²

Komputer – zdaniem Klesyka – przyspiesza uzyskiwanie danych, ale wyłącza myślenie, ponieważ nigdy nie przeprowadzi sprawdzenia logicznego.

Studenci muszą też mieć świadomość, że nie tylko nie zastąpi ich maszyna, ale że będą musieli kilkakrotnie w dorosłym życiu zmienić zawód, nauczyć się czego innego, być więc elastycznym, rozumieć innych, nauczyć się pracować w zespole. Wiedza raz zdobyta nie wystarczy, by zaistnieć na rynku pracy.

Z szerokiej dyskusji nad statusem absolwenta wybieram jeszcze artykuł Henryki Bochniarz, prezydenta Polskiej Konferencji Pracodawców Prywatnych „Lewiatan” pod tytułem *Szkoła ma uczyć myślenia i bycia sobą*. Jej zdaniem zło zaczyna się już w szkole, która: *zabija kreatywność, a premiuje średniactwo, nie zachęca do krytycznego myślenia, łamania schematów, odkrywania nowych przestrzeni. Zajmuje się wtłaczaniem ogromu zbędnych wiadomości oraz produkcją pokornych odtwórców i sprawnych rozwiązywaczy testów. Wy-*

*rastających ponad przeciętność przycina jak żywopłot, bo uczeń, który stawia pytania i poddaje w wątpliwość oczywiste prawdy, to kłopot*³.

Chciałbym tezy tej niezwykle ważnej dyskusji odnieść do polonistyki szkolnej i zastanowić się nad sposobem kształcenia tak przyszłych nauczycieli języka polskiego, jak też już pracujących. Uniwersyteccy dydaktycy, organizatorzy konferencji i najrozmaitszych kursów doskonalenia nauczycieli to adresaci moich przemyśleń. Nie zaskoczę niczym nowym, moja polonistyka zawsze była antydogmatyczna i otwarta na nietypowe projekty, jednocześnie skromna merytorycznie, nienachylona ku erudycyjnej wiedzy, więc w jakimś stopniu się powtórzę. Musiałem jednak odpowiedzieć sam sobie na pytanie, jak dziś uczyłbym studentów filologii polskiej. Odwołam się do konkretnych przykładów, które podporządkuję nakazom zaczynającym się od słowa NIECH.

Niech sami rozwiązują problemy

Ten nakaz mógłbym nazwać *nakazem pustej kartki*. Wręczyłem kiedyś studentom felieton Joanny Szczepkowskiej *Nadmiar wyobraźni*. Narratorka uważa, że w niedzielę ptaki fruwały wolniej, czego nie rozumie jej gospoia. Zderzenie dwu postaw: praktycznego oglądu rzeczywistości i poddania się sugestii bardziej poetyckiej to temat dowcipnej historyjki. Powiedziałem uczestnikom seminarium: *Macie pół godziny czasu, piszcie*. Na uporczywe pytania, o czym pisać, milczałem. Sam też zacząłem na kartce stawiać pytania, które mi się nasunęły w związku z tekstem. Studenci przedstawili komentarze, felietony, nawet początek opowiadania i wiersz. Kartka wypełniła się ich dowolnymi uwagami, sami wyznaczyli kierunki myślenia i tworzenia.

Podobnie – prowadząc ćwiczenia uniwersyteckie – postąpił Konrad Bakuła. Uczestnikom zajęć rozdał kilkadziesiąt różnych tomików wierszy poetów najnowszych i uparcie milczał, niczego nie żądając. Dopiero pod koniec ćwiczeń poprosił o refleksje tak mery-

¹ N. Chomsky: *Szkoła wolnych ludzi*. Magazyn „Gazety Wyborczej” 7–9 kwietnia 2012.

² A. Klesyka: *Diamenty z miękkimi kompetencjami*. „Gazeta Wyborcza” 2–13 kwietnia 2012.

³ H. Bochniarz: *Szkoła ma uczyć myślenia i bycia sobą*. „Gazeta Wyborcza”, 15 maja 2012.

toryczne, jak pedagogiczne, jakie się studentom nasunęły. Schemat został zburzony, dekonstrukcja zajęć dokonana, ale wnioski okazały się konstrukcyjne, np.: *Na chwilę rolę się zmieniły. Nauczyciel tak jakby zamienił się miejscami ze studentami i pozwolił na to, by zajęcia potoczyły się zgodnie z ich wolą. Student współtworzy zajęcia, ma świadomość swojego wkładu w ich kształt, czuje się współodpowiedzialny za wiedzę, jaką on i grupa zdobywa*⁴.

Podobne wzory działań dałoby się przenieść do szkoły. Pytanie *Jak?* można by postawić studentom i to byłby dalszy ciąg cyklu poświęconego pustej kartce. *Ogłaszam konkurs z symbolicznymi nagrodami na lekcję, która wyzwala samodzielność uczniów i zmusza ich do pomysłowości.*

Student Adam Sroka, dziś reżyser teatralny, zadał uczniom IV, nieelitarnego liceum w Krakowie następujący temat wypracowania domowego: *Lekcja poświęcona głupstwu*. Powstały prace dalekie od szablonu, dowcipne, parodystyczne, będące jakby przedłużeniem zajęć prowadzonych przez profesora Bładaczkę, lub na odwrót: abstrakcyjne groteski.

Zasadę *pustej kartki*, czyli tworzenia z niczego można zastosować przy projektowaniu dokumentów niezbędnych w polonistycznej praktyce szkolnej. Mam na myśli tak konspekt lekcyjny, jak rozkład materiału. Obydwa wzory zapisów stały się w tym sensie ideologiczne, iż podporządkowano je albo modelowi działań rygorystycznych, albo synonimowi anarchii. Konspekty z domniemanymi odpowiedziami uczniów istniały już w dwudziestoleciu międzywojennym – o ironio: równoległe z projektami szkoły, która odrzucała system lekcyjny. Znam konspekty lekcji na 15–20 stron, widziałem sytuację, kiedy opiekun praktyki pedagogicznej sprawdzał, czy student prowadząc lekcję nie odbiega od jej zapisanej wersji. Obowiązywała zabójcza reguła formalizmu, wroga wszelkiej inwencji. A plany wynikowe, co najmniej dyskusyjne, upowszechniane wbrew doświadczeniu nauczycielskiemu nie tylko przez administrację szkolną, ale także przez czasopisma pedagogiczne i niektóre ośrodki doskonalenia nauczycieli?

Gdyby ode mnie zależało, zabroniłbym publikowania gotowców, które własny wkład pracy koncepcyjnej zastępują stronami do kserowania.

Rzucić studentów na głęboką wodę nieporadności: niech zaproponują nie oficjalny konspekt lekcji, lecz taki zapis, który pozwoli im się nie zgubić podczas prowadzenia zajęć, jednocześnie zaś będzie zwięzły, funkcjonalny, elastyczny. Gdy pojawią się projekty, pora na dyskusję daleką od nakazów, liczy się przecież lekcja, a nie konspekt. Z doświadczenia wiem, iż większość studentów woli na wszelki wypadek się zabezpieczyć i pisze za dużo, inni jednak są precyzyjni w zwięzłości, czasami jednak zbyt lakoniczni. Pokazanie wzorów do ewentualnego naśladowania, jak też antywzorów to dalszy ciąg otwartej debaty, którą zweryfikuje praktyka. Zgadzałem się na zapisy wszelkiego rodzaju: od sążnistych elaboratów (radziłem je skrócić, często na próżno), po plan lekcji w punktach z numerami stron z powieści.

Dodam na marginesie: słuchacz nie sprawdza, czy dziennikarze radiowi i telewizyjni mają wszystko w głowie, czy też w takim lub innym zapisie, ważny jest efekt. Czytanie z kartki czy też spontaniczność: obydwie rozwiązania podczas sesji naukowych czy wystąpień publicznych są dozwolone i nie można ich negować.

A wracając do rozkładu materiału: wręczyłbym studentom podstawę programową, kazał przynieść podręcznik do danej klasy. Ich zadaniem byłoby:

przygotowanie miesięcznego rozkładu materiału wedle ministerialnego dokumentu, który można przecież rozmaicie interpretować, a w fazie następnej: miesięcznego rozkładu do klasy autorskiej. Żadnych wstępnych wskazówek, pusta kartka. Potem dopiero wzory rozmaitych rozwiązań łącznie z propozycją cykli lekcyjnych, które już w pierwszej mojej książce ośmieliłem się w 1969 r. zaproponować.

**Niech badają
rzeczywistość szkolną,
przecież z nią się zderzą!**

Gdy prowadziłem wykłady z metodyki, poprosiłem słuchaczy, aby każda osoba porozmawiała z krewnym lub znajomym na temat tego, czy uczniowie czytają lektury szkolne i zapisała wnioski. Wystarczy strona tekstu, ważne są konkrety. Otrzymałem ponad 60 kartek, kilka osób przeprowadziło ankietę w każdej klasie gimnazjalnej wybranej szkoły. To nie był materiał gołosłowny, lecz odkrycie – nawet statystyczne – niemocy szkoły wobec programowych nakazów.

Inne studenckie badania dotyczyły stopnia realizacji materiału w zreformowanym trzyletnim liceum. Punktem wyjścia stało się pytanie: *Od jakich tematów lekcyjnych rozpoczęła Pani (rozpoczął Pan) pracę na początku klasy trzeciej? Czy i jak uda się nadrobić opóźnienia?* Dowiedziałem się wtedy, że około 25% procent uczących zaczyna klasę maturalną od lektur pozytywi-



⁴ Referat wygłoszony podczas Jesiennej Szkoły Dydaktyki w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w listopadzie 2011 r. Maszynopis.

stycznych, 50% kończy Młodą Polskę. Studenci mieli ocenić tę sytuację i zaproponować wnioski.

Inny pomysł (niezrealizowany) to spisanie polonistycznych żalów, ale z krytycznymi uwagami studentów: słuszne, dyskusyjne, wątpliwe, niesłuszne. Zależałoby mi na dystansie wobec skarg uczących, a nie na biernym i bezkrytycznym ich powtarzaniu. Krytyka rzeczywistości jest zbyt często daleka od obiektywizmu, oparta na niezrozumieniu intencji władz (przecież często mają rację), upraszczająca skomplikowane problemy. Jeśli np. narzekamy – chyba słusznie – na reformę oświatową, która stworzyła gimnazja, gromadząc w szkołach zbuntowane roczniki nastolatków, to trzeba dostrzegać, iż agresywne zachowania młodych ludzi są także (a może przede wszystkim) wynikiem gwałtownych przemian cywilizacyjnych, które prawdopodobnie uniemożliwiłyby dziś normalną pracę w klasach siódmej i ósmej szkoły podstawowej. Od problemu dorastania, od bezgranicznej wolności niezdyscyplinowanych uczniów, od aktów buntu i wulgarności, od patologii społecznych, od wpływu mediów na sposoby zachowań nie ucieklibyśmy, pozostawiając uczniów w szkołach podstawowych. Z innej strony – o czym świadczą wyniki PISA – gimnazja w globalnym rozliczeniu uczą nieco lepiej niż dawne, rozproszone szkoły podstawowe. Problem do dyskusji (hipotetycznych) na łamach prasy, w pokojach nauczycielskich i w instytutach naukowych.

Doskonałą okazją do obserwacji szkoły są praktyki pedagogiczne, ale powinna to być obserwacja ukierunkowana. Sprzeciwiałem się mechanicznemu notowaniu przebiegu każdej hospitowanej lekcji opiekuna praktyki oraz studentów. Nudne, długie, bezproduktywne! Lepiej wyznaczyć pola obserwacji. Powinny dotyczyć wybranych zagadnień: najciekawsze lekcje – najgorsze lekcje, pomysły warte powtórzenia i rozwinięcia, stopień aktywności uczniowskiej na zajęciach, wybrane pytania polonisty: pobudzają aktywność uczniów, czy na odwrót – ją hamują, lekcje z lektury – fragment czy całość, przykłady agresywności uczniowskich i reakcja na nie (polonisty, wychowawcy, szkoły) itp. itd. Jest to jedyny sposób z wyjścia z chaosu,

próba nauczania tego, czego najbardziej brakuje polskim studentom: umiejętności dostrzeżenia problemu, zwięzłego zrelacjonowania sytuacji, wysnucia wniosków jako próby rozwiązania skomplikowanej kwestii.

Niestety – formalizm w uczeniu jest silniejszy od twórczości. Jeżeli pedagog lub metodyk rozpoczyna pierwsze zajęcia ze swego przedmiotu od refleksji, czym zajmuje się pedagogika (metodyka) i jaki jest jej stosunek do innych dyscyplin, a potem padają definicje, podziały i klasyfikacje, to z takich zajęć uciekłbym natychmiast. Trzeba zaczynać od dyskusji, od próby zmierzenia się z jakimś spornym problemem, od prowokacji (*Proszę udowodnić, że pedagogika (metodyka) jest niepotrzebna, gdyż w wychowywaniu lub uczeniu wystarczy intuicja*, od pytania: *Będę (nie będę) uczyć tak, jak uczyli mnie moi poloniści?* lub innego pytania: *Czy Państwo naprawdę chcą uczyć w szkole? Po co Państwo przyszli na moje zajęcia? Po co Państwo przyszli na uczelnię? Czy Państwo są uniwersyte-tem – ponoć najlepszym w Polsce (UJ) – rozczarowani?*).

Jeśli się na pierwszych zajęciach nie wciągnie studentów w krytyczne i samodzielne myślenie, jeśli ich nie otworzy się na dyskusję, jeśli nie pozwoli się im na wygłaszanie własnych racji z bzdurami włącznie, jeśli się tych bzdur „nie uszanuje”, to kontakt z uczącymi się pozostanie martwy.

Wchodząc do najgorszej klasy pytałem: *Macie w szkole fatalną opinię. Dlaczego? Czy słusznie? Czy Was krzywdzą i czy potraficie być inni?* Zawsze pojawiały się żale, ale i głębsze refleksje. Potem ustalaliśmy zasady wzajemnego traktowania się i to był początek jakiegoś porozumienia. A porozumienie to wstępny warunek sukcesu.

Niech stawiają pytania, niech polemizują!

Umiejętność sformułowania pytań jest równie ważna, jak zreferowanie jakiegoś zagadnienia. W humanistyce, ale także w naukach ścisłych więcej jest wątpliwości niż pewności. Bez pytań bylibyśmy bezradni wobec świata, nie wiedzielibyśmy, co badać i w jakim iść kierunku. Pytania postawione przez ucznia czynią go podmiotem działań,

oddają mu inicjatywę, zmuszają go do myślenia i sądenia.

Wielokrotnie w projektach lekcji przekształcałem pogadankę heurystyczną w ciąg pytań ucznia. Tak czytnię z wierszami księdza Jana Twardowskiego, tak z poezją Bolesława Leśmiana (*Ogród*), Wisławy Szymborskiej (*W biały dzień*, *Labirynt*). Nie zależało mi na pytaniach strukturalnych, teoretycznoliterackich, ale na wątpliwościach natury osobistej czy światopoglądowej. Studentom trzeba uświadomić fakt, że prowadząc lekcję muszą zrezygnować z dominacji, że pierwsze odczytanie utworu powinno być odczytaniem uczniowskim, stąd hipoteza interpretacyjna czy mapa myśli jako szkic interpretacyjny wiersza lub dłuższego utworu.

To zadanie zmiany perspektywy jest bardzo trudne, gdyż rola polonisty kojarzy się zazwyczaj z odruchami przywódczymi, nakazami, despotyzmem pytań w nauczaniu, jedną i bezwzględną racją. Aby uświadomić studentom, że wykładowca bywa omylny, wpadłem na następujący sposób zaliczania wykładów. Stuchacz miał w skrócie przedstawić tezy wybranych trzech wykładów, rozwinąć je w formie twierdzeń, argumentów lub pytań, jak również w formie polemiki (wystarczało napisać kilka akapitów). Rzecz się powiodła i kilka komentarzy studenckich włączyłem do *Przewodnika po sztuce uczenia literatury*.

Także bunt przeciw lekturze jest czymś normalnym. Kanon obraca się w kręgu tradycji, tradycja dla myślących współczesnością to złogi. Ileż bodźców z prasy, radia, telewizji, Internetu, koncertów, piosenek, zawodów sportowych i układów towarzyskich otrzymuje nastolatek! Kultura wysoka jest kulturą elity, normy czytania znawców nie przystają do norm czytania dziecięcego i młodzieżowego. Ponadto pola zainteresowań dorastających w ekscytacji informacyjnej i w wirtualnym świecie bywają różnorodne i wcale w tych upodobaniach – często pełnych pasji – nie dominuje kultura.

Kto tak pomyśli, nie będzie się dziwić, że literatura jest odrzucana na równi z matematyką, chemią, nawet wychowaniem fizycznym. Szkoła to przymus i zadaniem polonisty jest reklamowanie literatury i sztuki, uciecz-

ka od nudnych lekcji ku dialogowi, ku prowokowaniu buntu (*Udowodnij, że książka, którą się zajmujemy, jest nudna i głupia. Napisz złośliwą recenzję*). Student powinien wiedzieć, że jest pośrednikiem między dziełem a jego szkolnym odbiorcą. To pośrednictwo nie może być martwe, musi być poważną refleksją wbudowaną w takie metody pracy, które uskrzydla i fascynują, ale jednocześnie pozwalają na szczery dialog bez wzajemnych oszustw.

Jestem zwolennikiem zabawy na lekcjach, ale ograniczonej i funkcjonalnej, dostosowanej do wieku uczniów i tematu zajęć. Zabawa ma bogatą bibliografię, że wspomnę tylko o książkach Bronisławy Dymary⁵. Jeżeli ćwiczenia z metodyki będziemy prowadzić monotonnie, czyli wyłącznie opierając się na referatach i przekazywaniu prawd i dogmatów, to nie wykształcimy mądrego i twórczego nauczyciela. Polonista musi wiedzieć, że będzie poszukiwaczem prawdy dydaktycznej

do końca uprawiania swego zawodu, stąd konieczność stałej samokontroli, ale i zarazem dystansu do zarządzeń i nakazów.

Nauczanie to ciągły wybór w płynnej rzeczywistości, która nigdy nie będzie wedle Baumana i innych socjologów stabilna. Wyborów musi dokonywać student, klucze rozwiązań możemy mu podsuwać, ale klucze są tylko do określonych zamków. Dlatego dla mnie zajęcia z metodyki to przede wszystkim budowanie postaw, o które dopominają się cytowani na wstępie dyskutanci. Badaj rzeczywistość, oceniaj ją z dystansu bez zaciętrzewień, rozpisuj argumenty „za” i „przeciw”, broń swoich racji, ale nie zaciętrzewiaj się. I zawsze **myśl samodzielnie**. Za lat kilkanaście polonistyka szkolna zmieni się radykalnie i musisz się z tym pogodzić, bo świat pędzi naprzód. Twoje podręczniki do gimnazjum czy liceum już są nieaktualne, hierarchia pisarzy wciąż pulsuje, język polski ulega ewo-

lucji i dawne formuły poprawności nadają się do kosza. Konspekty lekcji, kiedyś wypracowane, trącą myszką. Strukturalizm był modny i obowiązujący, dziś władza hermeneutyka, a nawet dekonstrukcja.

Gdy kończę ten artykuł, na łamach „Gazety Wyborczej” zabiera głos Robert Firmhofer, dyrektor Centrum Nauki „Kopernik”. Niech jego zdanie zamknie mój tekst: *Na jakich zatem wartościach, na jakim fundamencie powinniśmy oprzeć polski model edukacji? Jak mówił Albert Einstein: „Edukacja jest tym, co pozostaje, kiedy zapominamy o wszystkim, czego nauczyliśmy się w szkole”. Dlatego powinniśmy dbać o wyposażenie młodych ludzi w takie kompetencje, które pozwolą odnaleźć w sobie skarb – swój talent – wykorzystywać go w różnych, dziś jeszcze nieznanych okolicznościach. Ludzie wierzący we własne siły, samodzielnie myślący, kreatywni i przedsiębiorczy potrafią wziąć sprawy we własne ręce i po swojemu kształtować świat*⁶.

Dr Stanisław Bortnowski jest emerytowanym nauczycielem akademickim Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz autorem wielu podręczników i opracowań metodycznych dla nauczycieli języka polskiego.

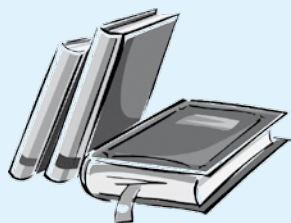
Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Nauczanie poszukujące
- Myślenie kreatywne – wspieranie rozwoju i talentów uczniów
- Gry psychologiczne prowadzone przez uczniów i przez nauczycieli

- Nauka przyjemnością – praktyczne wykorzystanie metod aktywizujących na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych
- Samodzielna nauka ucznia – mit czy rzeczywistość?

Kontakt: dr Paweł Matyszkiewicz
tel.: (32) 258 38 01
e-mail: pm@womkat.edu.pl



Z oferty wydawniczej RODN „WOM” w Katowicach

Praca zbiorowa

II Wojewódzki Konkurs na Najciekawszy Scenariusz Lekcji Języka Polskiego
Prace wyróżnione

⁵ Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludznych edukacji. Red. B. Dymara. Seria: Nauczyciele – Nauczycielom. T. XVI. Kraków 2009.

⁶ R. Firmhofer: Uwaga, Bładaczka nadciąga. Magazyn „Gazety Wyborczej” 19–20 maja 2012.

EDUKACJA MEDIALNA, CZYLI CO JEST GRANE?

IWONA KRUSZEWSKA-STOŁY

Rozważania na temat edukacji medialnej w szkole należy rozpocząć od pytania, czym w istocie się ona zajmuje. Narosło wokół tego wiele nieporozumień, a różnice w rozumieniu fundamentu rozważań powodują niemożność rozumienia się już na samym wstępie. Najpierw więc, czym edukacja medialna nie jest. Nie jest nauką używania technologii komunikacyjnych, rozumianą w sposób techniczny. Rozróżnienie umiejętności technologicznych i medialnych bardzo wyraźnie podkreślono w dokumencie *Projekt opinii Komitetu Regionów – Rozwijanie umiejętności korzystania z mediów w perspektywie regionalnej – edukacja medialna w polityce edukacyjnej UE* z 2009 r. O ile te pierwsze są dobrze opanowane przez młodzież, o tyle doskonalenie tych drugich wymaga wdrożenia systemowych rozwiązań. W dokumencie słusznie stwierdzono, iż techniczne umiejętności uczniów nie pomogą im w krytycznym podejściu do treści medialnych, mogą natomiast doprowadzić ich – wobec braku edukacyjnego wsparcia – do uzależnienia wynikającego z nadmiernego, lecz dość czasem bezmyślnego korzystania z narzędzi nowych technologii.

W projekcie zarysowano też wyraźny podział na e-nauczanie i rozwijanie umiejętności korzystania z mediów, w tym Internetu jako środka masowego przekazu, i podkreślono, iż e-nauczanie nie jest tożsame z edukacją medialną. Z naszych doświadczeń wynika, że w istocie często te pojęcia w powszechnym odczuciu są mylone. Nie można mówić, że prowadzi się edukację medialną, bo używa się na lekcjach nowoczesnych narzędzi dydaktycznych – wspierają one tok nauczania, ale nie uczą tego, co jest istotą edukacji, o której mowa.

A więc co nią jest? Wyrobiecie krytycznej postawy wobec treści medialnych, kształcenie umiejętności interpretacji przekazów różnego rodzaju, krytycznego wyszukiwania informacji z wielu źródeł, ale też przygotowanie do tworzenia własnych komunikatów różnego rodzaju – znów od strony komunikacyjnej, a nie technicznej.

*Media to termin oznaczający prasę, radio i telewizję jako tzw. media masowe, to znaczy instytucje produkujące przekazy informacyjne i rozrywkowe rozpowszechniane masowo i docierające do wielkich, rozproszonych zbiorowości odbiorców*¹. Poza tym (...) *media to połączenie technologii (instrumentu) z działaniem komunikacyjnym*².

A więc media służą komunikowaniu się ludzi. Komunikowanie to proces przekazywania informacji i jej rozumienia. Media są nośnikiem treści. Gazeta obok artykułów merytorycznych zamieszcza teksty sponsorowane i reklamy. Wywiad, który jest częściowo autokreacją osoby tego wywiadu udzielającej, połączoną z rzetelnym dziennikarstwem lub narcystycznym popisem żurnalisty. Zdjęcia, które udają autentyczność, a są upozowane. Reportaże, które są tylko wycinkowym obrazem świata, a pretendują do dawania świadectwa faktom.

Media tworzą swoistą rzeczywistość, alternatywną wobec realnie nas otaczającej. Zacierają granice pomiędzy nimi. Nie dostrzegamy – a już na pewno nie czynią tego nasi uczniowie – co jest faktem, a co kreacją twórców czy producentów posługujących się danym medium. Nasi uczniowie są bezradni, nie zdając sobie sprawy, że informacje są towarem, a oni jako odbiorcy są na końcu pewnego procesu komunikowania, który ma na nich wywrzeć określony wpływ. Proces ten składa się

z pięciu podstawowych elementów³: 1. Nadawcy (tego, kto mówi); 2. Przekazu (co mówi); 3. Medium; 4. Odbiorcy (do kogo mówi); 5. Skutków. Skutki to oczywiście efekt propagandowy różnego rodzaju ideologii, ale też np. oddziaływanie reklam. Uczniowie często mówią, że reklama na nich nie działa, że ich irytuje itd., ale równocześnie posługują się cytataми z poszczególnych spotów, zauważają podobieństwo sytuacji życiowych lub jej brak do fabuły reklamy. Co oznacza, że je dobrze znają. Czy umieją je przeanalizować krytycznie? Nie. Nie umieją przecież powiedzieć, dlaczego przyjęto taką a nie inną konwencję do reklamowania danego produktu. Nie zastanawiają się nad tym, uznając to za rzecz nieistotną, znów nie zdając sobie sprawy z technik manipulacji, które w danej reklamie zastosowano. Tym samym są podatni na manipulację innego typu, stosowaną przez polityków czy rozmaite sekty. Nie będą analizować krytycznie okazji zakupowych w Internecie ani innych, oferowanych przez rozmaite instytucje.

Problem z nowymi mediami jest równocześnie jego zaletą – koncentrują one to wszystko, co kiedyś było rozproszone – pismo, fotografię, film, obraz telewizyjny, radio. Daje to niesłychane spektrum oglądu rzeczywistości, ułudę tego, że zanurzając się w tym wirtualnym świecie tę rzeczywistość ogarniamy. Dorośli wychowani w innym, pozacyfrowym świecie mają świadomość, że to nieprawda. Uczniowie nie. Nie wiedzą, że wpisując hasło do wyszukiwarki dostają wiedzę przykrojoną, sformatowaną do osobowości przemielonej przez sieć pod kątem wszystkich innych wyborów. Młodzież nie ma zwyczaju weryfikowania wiedzy – skoro w Internecie jest wszystko, to tenże Internet „wypluje” gotową odpowiedź na wszystkie zadane pytania. Potem „kopiuj – wklej” i już. A kto ma ich nauczyć, że to tak nie działa? Że na to samo zagadnienie można – i trzeba, jeśli się rzetelnie podchodzi do zdobywania wiedzy – patrzeć z różnych stron, fakty sprawdzać i potwierdzać? Że dany zestaw informacji w zależności od światopoglądu autora może

¹ T. Goban-Klas: *Media i medioznawstwo. W: Słownik wiedzy o mediach*. Pod red. E. Chudzińskiego. Park Edukacja, Warszawa 2007, s. 9.

² Tamże.

³ Tamże, s. 13.

wyglądać zupełnie inaczej? Wystarczy porównać dowolny fakt z życia społecznego opisany w poszczególnych gazetach – sposób doboru słów, konstrukcję lidu, tytuł czy wreszcie miejsce zamieszczenia tekstu w gazecie (a więc jego ważność w opinii redaktorów). To czy dana gazeta poprzestanie na jednym artykule czy zrobi z tematu cykl. W czytelnikach tylko tego czasopisma pozostaje wrażenie, że to problem, którym żyje cała społeczność, tymczasem to nieprawda. To zresztą odrębna kwestia związana z przynależnością społeczną, środowiskową, wyodrębniającą światopoglądowo, prowadzącą do tematu tolerancji. Uczeń świadomy różnorodności będzie tolerancyjny.

Charakterystyczne dla współczesnego świata jest przechodzenie od produkcji wartości materialnych do produkcji wartości informatycznych⁴. Mówimy o społeczeństwie wiedzy, które opiera się na skomputeryzowanym przetwarzaniu informacji i zmierza w stronę globalnej społeczności sieciowej. Najważniejszym czynnikiem cywilizacyjnym staje się (...) informacja, co wywołuje (...) dematerializację pracy, a w rezultacie istotne przeobrażenie państw, gospodarek oraz stylów życia i modeli edukacji⁵. Społeczeństwo staje się informacyjne, (...) kiedy stopień komplikacji rozwoju społeczno-ekonomicznego zmusza do użycia narzędzi, bez których nie jest już możliwe zgromadzenie, przetworzenie i zużytkowanie olbrzymiej „infomasy”; zaplanowanie nad szumem informacyjnym przy pomocy jedynie mózgu oraz tradycyjnych nośników informacji i narzędzi komunikacji (...).⁶

Jeśli środki techniczne w postaci mediów różnego rodzaju pomagają w przetworzeniu docierającej do nas gigantycznej masy danych, ułatwiają ich wyszukiwanie i tworzenie nowych konstruktów myślowych, tego wszystkiego, co „popycha” ludzkość i pojedynczego człowieka do rozwoju – to jest do wspaniałe osiągnięcie cywilizacyjne. Dzieje się tak, gdy tych mediów używa się świadomie.

Jedną z nowych teorii uczenia się jest konektywizm. Jak pisze prof. J. Morbitzer: (...) *pod hasłem „połącz się, aby się nauczyć” – konektywizm opisuje jedno z możliwych zastosowań Internetu w procesie uczenia się. Burzy on dotychczasowe poglądy, głoszące – w dużym uproszczeniu – iż wiedza to „to, co zamieszkują ludzkie umysły”. Naczelną kategorią staje się „wiedzieć gdzie”, zastępująca dawne formuły: „wiedzieć że”, „wiedzieć jak”, „wiedzieć dlaczego”, które określają zarówno szerszy kontekst informacji, jak i konieczność jej rozumienia. Warto zwrócić uwagę, że podstawowe pytanie, jakie zadaje małe dziecko to „dlaczego” – dziecko oczekuje wyjaśnienia, a nie wskazania źródeł informacji. (...) **Wiedza jest zatem indywidualną interpretacją wybranych wycinków rzeczywistości zapisaną w umyśle człowieka.** Podkreślał to m.in. jeden z największych współczesnych specjalistów w dziedzinie przemian cywilizacyjnych, amerykański ekonomista P. F. Drucker (1909–2005), wyrażnie stwierdzając, że mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane.⁷*

Sadzę, że tej właśnie wiedzy brakuje naszym uczniom. Wiedzy o tym, że zebranie informacji jest tylko punktem wyjścia do pracy umysłowej, do analizy, syntezy i tworzenia czasem zaskakujących połączeń między faktami. Świadomości, że wiedza to indywidualne konstrukcje poszczególnych ludzi, a to właśnie ta cecha ludzkich społeczności, która popycha świat do przodu i generuje rozwój. Jeśli w dodatku nowe media, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu, są traktowane jako zewnętrzny dysk myślowy z prawdami objawionymi, z którymi się nie dyskutuje (bo żeby dyskutować, trzeba mieć szerszą wiedzę na dany temat, umieć porównywać i weryfikować źródła i podchodzić do nich krytycznie,

a poza tym wykazywać się aktywnością poznawczą), to otrzymujemy bezrefleksyjnego „zjadacza” współczesnego świata.



We wspomnianym już dokumencie Rady Europy stwierdzono, iż (...) kontrolowanie umiejętności z zakresu czytania i rozumienia tekstu czytanego powinno także obejmować sprawdzanie umiejętności związanych z treściami medialnymi, gdyż (...) w otoczeniu elektronicznym treści te nabierają kształtu połączonych form pisanych, ikonograficznych czy filmowych. To zresztą formalna i mentalna podstawa nowych mediów: „Nowe media” to media tradycyjne, które znalazły się w otoczeniu cyfrowym i tym samym musiały zacząć się posługiwać takim językiem, który byłby zrozumiały dla maszyn cyfrowych⁸. To też przyczynek do pracy szkoły: tekst w Internecie jest tekstem, który trzeba zrozumieć, można przeanalizować, streścić i skonfrontować z innym. Tekstem jest blog, newsletter i mail. Strona internetowa to zestawienie treści tekstowych i ikonicznych, przy czym to zestawienie bywa też znaczące i wiele mówi o rzeczywistości. Trochę to też metafora współczesności – informacja o katastrofie samolotu sąsiaduje z wstrząsającym opisem diety gwiazdy telewizyjnej, płynnie przechodząc w tekst o nowym odkryciu naukowym i plotek Pudelka. Gazeta papierowa, do której jesteśmy przyzwyczajeni, jest

⁴ T. Miczka: *Edukacja medialna jako podstawa kształcenia i wychowania w społeczeństwie informacyjnym*. W: *Edukacja medialna. Teksty i preteksty*. Pod red. I. Borkowskiego. Arboretum, Wrocław 2004, s. 11.

⁵ Tamże.

⁶ K. Krzysztofek: *Społeczeństwo informacyjne i rewolucja teleinformatyczna. Przegląd trendów cywilizacyjnych pod koniec milenia*. W: *Rewolucja informacyjna i społeczeństwo. Niektóre trendy, zjawiska i kontrowersje*. Pod red. L. W. Zachera. Fundacja Edukacyjne Transformacje, Warszawa 1997, s. 48.

⁷ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2333-o-konektywizmie-kilka-krytycznych-refleksji> (dostęp: 29.07.2013)

⁸ Z. Bauer: *Nowe media*. W: *Słownik wiedzy o mediach...*, s. 42.

sprofilowana – są strony tematyczne, wiadomo, że na końcu zamieszcza się artykuły plotkarskie, rozrywkowe, krzyżówki. Początek to poważne wstępniaki i publicystyka. Strona internetowa to wszystko miesza. Do tego dochodzą odsyłacze. Uczenie nieuciekania w linki, nieulegania pokusie ślizgania się po treści, skupiania na czytanych tekstach, gdy za rogiem inaczej zwanym linkiem czeka coś nowego – to też zadanie świadomego sytuacji nauczyciela.

Dla uczniów świat wirtualny nie jest przedłużeniem rzeczywistości – on jest tą rzeczywistością⁹. Takie podejście znajduje odzwierciedlenie w nowej podstawie programowej z języka polskiego, w której kładzie się nacisk na analizę tekstów kultury, w tym istniejących w zapisie elektronicznym, a także konieczność dostarczenia uczniom zróżnicowanych narzędzi ułatwiających poruszanie się w rzeczywistości medialnej. Zarówno w podstawie programowej, jak i w propozycji Komitetu Regionów podkreśla się, że działania te mają przygotować użytkowników do bycia obywatelami świadomymi specyfiki rzeczywistości informacyjno-komunikacyjnej. Celowe wydaje się przy tym tworzenie partnerstw w zakresie

edukacji medialnej – wielość aspektów i rozpiętość tematyczna tego typu edukacji powoduje, że wspólne działania wielu instytucji związanych z jednej strony z szeroko rozumianymi mediami, z drugiej zaś z edukacją tak uczniów, jak nauczycieli będą wówczas znacznie bardziej efektywne. Trudno też składać trud prowadzenia edukacji medialnej na barki polonistów: to raczej powinno być porozumienie „ponad podziałami”, choć oczywiście poloniści mają w tym zakresie największe pole do popisu. Takie współdziałanie potrzebne jest na wielu poziomach. Przykład: Uczniowie uczą się tworzenia różnego rodzaju prezentacji multimedialnych. Ale tylko techniki ich tworzenia. W zakresie merytorycznym – kondensacji treści, operowania słowem, dokonywania wyboru faktów, czytelności zapisu – muszą sobie radzić sami. Bardzo przydają się tu WebQuesty – jeśli są tworzone pod okiem polonisty i w kryteriach oceny zawierają też np. warstwę językową. Poloniście pomoże natomiast np. specjalista zajmujący się edukacją konsumencką, nauczyciel WOS czy wiedzy o kulturze, oraz informatyk.

Z tego względu nie wydaje mi się, by tworzenie osobnego przedmiotu

(a jest to coraz częściej powtarzana propozycja) było celowe. Konieczne jest natomiast uznanie wagi tego zagadnienia przez wszystkich odpowiedzialnych za proces kształcenia. Również na etapie studiów wyższych. Młodzi nauczyciele powinni dostawać do ręki narzędzia, które umożliwią im włączanie elementów edukacji medialnej do zajęć swojego przedmiotu. Poloniści – muszą mieć wiedzę i umiejętności z zakresu współczesnego kulturoznawstwa, poetyki nowych mediów, analizy i interpretacji różnego rodzaju tekstów kultury, także w formie elektronicznej. To pole do popisu tak dla uczelni wyższych, jak ośrodków doskonalenia nauczycieli.

Barańczak pisał w wierszu *Co jest grane*:

(...) w tym tumultcie wszystkiego, co jest grane przez nas
ogłuszeni i ogłupieni doszczętnie, tracimy
głos i głowę, zapominając wciąż na nowo,
kto tu gra, po co, i co jest właściwie grane.

Ideą nauczania powinno być to, by uczniowie wiedzieli, co jest grane...

Iwona Kruszewska-Stoły jest konsultantem w Pracowni Informacji Edukacyjnej RODN „WOM” w Katowicach; zajmuje się m.in. edukacją polonistyczną, zagadnieniami edukacji medialnej, filmoznawstwa i wiedzy o mediach.



Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014



■ WARSZTATY KOMERCYJNE:

- Słowo – obraz
- Publikacje nauczycielskie

Kontakt: Iwona Kruszewska-Stoły
tel. (32) 203 66 40
e-mail: ika@womkat.edu.pl

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- Kulturotwórcza rola biblioteki szkolnej
- Jak czytać szybciej i pamiętać więcej?

Kontakt: Aldona Ferdyn
tel.: (32) 203 59 67, w. 201
e-mail: aferdyn@womkat.edu.pl

⁹ Obszerny wykład na ten m.in. temat wygłosił prof. J. Morbitzer na konferencji *Media – szkoła – biblioteka*, która odbyła się w Tychach 23 października 2013.

NAUCZANIE PRZEZ ODKRYWANIE, CZYLI KILKA SŁÓW O METODZIE NAUKOWEJ NA BIOLOGII I PRZYRODZIE

GRAŻYNA SKIRMUNT

Celem edukacji powinno być uczenie, jak myśleć, a nie co myśleć.

Bill Beattie

Badania dotyczące komunikacji społecznej wskazują na lawinowe narastanie ilości informacji będących w obiegu społecznym. Każdego dnia do naszego mózgu dociera średnio ponad 100 tysięcy słów. To o 350% więcej niż w 1980 r. Każdego miesiąca dostajemy tyle informacji, ile nasi dziadkowie przez całe życie. Rocznie powstaje 5 milionów publikacji naukowych. Tylko w ciągu 2010 r. zapisano tyle treści, ile od początku świata do roku... 2003. Zasoby dostępnej wiedzy już dziś podwajają się co dwa lata, a według niektórych badaczy – co roku. Jeśli tendencja do wykładniczego przyrostu wiedzy się utrzyma, to w 2030 r. ilość tego, co wiemy, będzie podwajać się co 72 dni.¹

Czy w tej sytuacji współczesne autorytety naukowe mogą z pełną odpowiedzialnością opisać zakres wiadomości (treści i faktów), który na pewno będzie przydatny dzisiejszym uczniom w ich jutrzejszym życiu? To jeden z dylematów nurtujących twórców reform systemu oświaty, zarówno obecnej, jak i przyszłych (które, pomimo naszej niechęci do ciągłych zmian, w tej sytuacji są koniecznością). Jeśli zakres wiadomości (rozumianych jako zbiór faktów do zapamiętania), w które należy wyposażać każdego, przeciętnie zdolnego, ucznia ciągle jest przedmiotem sporów śro-

dowisk związanych z edukacją, to lista niezbędnych umiejętności (kompetencji kluczowych) godzi wszystkie strony sporu. Wśród nich, obok czytania, myślenia matematycznego, umiejętności komunikowania się w języku ojczystym, współpracy w zespole i uczenia się, znajduje się **myślenie naukowe**.

O znaczeniu umiejętności myślenia naukowego świadczą zapisy w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Dla każdego etapu edukacyjnego konieczność uczenia tego typu myślenia została zapisana w postaci wymagań ogólnych, a więc nadrzędnych wobec wymagań szczegółowych.

Podstawa programowa z edukacji przyrodniczej, przyrody i biologii

I Etap edukacyjny (edukacja wczesnoszkolna) – **Edukacja przyrodnicza**
Uczeń kończący klasę III:

1) Obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem.

II Etap edukacyjny (klasy IV – VI szkoły podstawowej) – **Przyroda**

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

II. Stawianie hipotez na temat zjawisk i procesów zachodzących w przyrodzie i ich weryfikacja.

Uczeń przewiduje przebieg niektórych zjawisk i procesów przyrodniczych, wyjaśnia proste zależności między zjawiskami; przeprowadza obserwacje i doświadczenia według instrukcji, rejestruje ich wyniki w różnej formie oraz je objaśnia, używając prawidłowej terminologii.

III Etap edukacyjny (gimnazjum) – **Biologia**

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

II. Znajomość metodyki badań biologicznych.

Uczeń planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i proste doświadczenia biologiczne; określa warunki doświadczenia, rozróżnia próbę kontrolną i badawczą, formułuje wnioski (...).

IV Etap edukacyjny (zakres podstawowy) – **Biologia**

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

II. Rozumowanie i argumentacja.

Uczeń interpretuje informacje i wyjaśnia zależności przyczynowo-skutkowe pomiędzy faktami (...).

IV Etap edukacyjny (zakres rozszerzony) – **Biologia**

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

III. Poglębianie znajomości metodyki badań biologicznych.

Uczeń rozumie i stosuje terminologię biologiczną; planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i doświadczenia biologiczne; formułuje problemy badawcze, stawia hipotezy i weryfikuje je na drodze obserwacji i doświadczeń; określa warunki doświadczenia, rozróżnia próbę kontrolną i badawczą, formułuje wnioski z przeprowadzonych obserwacji i doświadczeń.

IV Etap edukacyjny (przedmiot uzupełniający) – **Przyroda**

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

Rozumienie metody naukowej, polegającej na stawianiu hipotez i ich weryfikowaniu za pomocą obserwacji i eksperymentów.

Znaczenie znajomości metody naukowej znajduje także odzwierciedlenie w pytaniach egzaminacyjnych. Zachęcam wszystkich czytających te słowa do przyjrzenia się pod tym względem egzaminowi gimnazjalnemu w nowej formule czy maturalnemu z biologii, w szcze-

¹ A. Ziemiński: *Złożony świat demokracji i mediów*. <http://www.przegląd-socjalistyczny.pl/opinie/aziemski/752-media>

gólności z zakresu rozszerzonego, oraz zapoznania się z analizą jakościową wyników egzaminów opracowaną przez CKE. Odnajdziemy w niej informację, że pytania egzaminacyjne sprawdzają opanowanie tzw. umiejętności złożonych. W 2013 r. i gimnazjalistom, i maturzystom najwięcej kłopotów sprawiła krytyczna analiza przebiegu doświadczenia i dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych.² Jak zatem pracować, aby uczniowie lepiej opanowali te umiejętności?

Odpowiedź wydaje się prosta – uczniowie powinni przeprowadzać doświadczenia. Jednak realia szkolne w istotny sposób utrudniają nauczycielom przyrody i biologii pracę w tym zakresie. Najtrudniejszą do pokonania jest bariera czasu. Doświadczenia biologiczne na ogół wymagają więcej czasu niż doświadczenia chemiczne czy fizyczne. Pewnie dlatego uczniowie częściej uczestniczą w pokazie doświadczeń, niż sami je przeprowadzają. W pokazie wykonywanym „na żywo” przez nauczyciela czy przedstawionym na filmie tkwią jednak ogromne możliwości. Żeby je w pełni wykorzystać, warto zatrzymać pokaz (stop-klatka) przed i po każdym działaniu eksperymentatora i zachęcać uczniów do swobodnych wypowiedzi związanych z celowością pokazanych działań, a przede wszystkim do przewidywania ich dalszego ciągu, np.: Co należy zrobić, żeby rozwiązać postawiony problem badawczy? Co można zbadać (na jakie pytanie można uzyskać odpowiedź), przeprowadzając następujące doświadczenie? Czego nam brakuje (co musimy zmienić), żeby uzyskać odpowiedź na postawione pytanie? Co zrobiłbyś, gdybyś był na miejscu eksperymentatora? Co będzie dalej, jeśli zrobimy.... (jakiego wyniku się spodziewasz)? O czym świadczy otrzymany wynik? Skąd to wiesz? Dlaczego tak uważasz? Dlaczego otrzymany wynik jest inny od tego, którego się spodziewałeś? Co jeszcze można zbadać (co trzeba zmienić, żeby zbadać to, co proponujesz)?

Myślenia w kategoriach naukowych można uczyć nie tylko poprzez wykonywanie czy obserwowanie doświadczeń, ale przy każdej nadarzającej się okazji. Jak to robić podpowiada scenariusz pt. *Jak prawidłowo przeprowadzić eksperyment naukowy, czyli codzienne dylematy Karola Dociekliwego*³, uzmysławiający uczniom, że najprawdopodobniej stosowali i stosują metodę naukową w wielu sytuacjach życiowych. Karol Dociekliwy zastanawiając się, w której z sześciu szuflad komody znajdują się jego skarpetki, formułuje problem badawczy, stawia hipotezę i ją weryfikuje. Nauka myślenia w kategoriach naukowych naprawdę nie wymaga specjalistycznego sprzętu do prowadzenia doświadczeń i szczególnych warunków prowadzenia zajęć. Każda sytuacja problemowa, z którą uczniowie spotykają się na co dzień, to okazja do ćwiczenia tej umiejętności. Ciekawych przykładów do analizy dostarczają reklamy telewizyjne, sprawiające wrażenie doniesień naukowych (np. reklamy zmywarek do naczyń oszczędzających wodę i pieniądze, banków słynących z zadowolonych klientów, supersrodków usuwających 99,9% zarasków itp.). Mogą one być materiałem do treningu rozumowania w kategoriach naukowych, np.: Czy reklama wykorzystuje metodę naukową? Jeśli tak, to w których momentach? Który element metody naukowej? Czy jest ona wykorzystana prawidłowo? Co należałoby wprowadzić (poprawić, uzupełnić), żeby wyniki lub wnioski podane w reklamie były naukowo uzasadnione? Przy okazji uczymy uczniów odróżniania opinii od faktów, co w przyszłości być może uczyni ich bardziej odpornymi na manipulację.

Lekcje przyrody w szkołach ponadgimnazjalnych (IV etap edukacyjny, przedmiot uzupełniający) powinny być w szczególności poświęcone praktycznym aspektom metody naukowej. Nauczyciele realizujący ten nowy, interdyscyplinarny przedmiot znajdują się w wyjątkowo komfortowej sytuacji:

- mają swobodę w wyborze treści do realizacji (są zobowiązani do realizacji co najmniej 4 wątków; mogą je wybrać spośród zaproponowanych w podstawie programowej lub opracować własne),
- dysponują znaczną liczbą godzin (120 godzin w cyklu edukacyjnym),
- nie odczuwają presji związanej z koniecznością przygotowania uczniów do egzaminu zewnętrznego.

To wprost wymarzone warunki do eksperymentowania! Skutecznym sposobem wdrażania uczniów do myślenia naukowego jest metoda opracowana przez Janusza Łaskę, obecnie upowszechniana przez Kluby Młodego Odkrywcy (KMO – projekt koordynowany przez Centrum Nauki Kopernik⁴). Idea metody również zawarta jest w skrócie KMO – **Każdy Może Odkrywać**. Pod redakcją J. Łaski zostały wydane dwa zbiory scenariuszy zajęć (opisy eksperymentów) z przedmiotów przyrodniczych. W marcu 2014 r. ukaże się drukiem kolejny zbiór, zawierający 555 pomysłów na eksperymenty⁵.

Metoda nauczania przez odkrywanie była pierwotnie przeznaczona dla młodszych uczniów. Projekt Klubów Młodego Odkrywcy adresowany jest do gimnazjalistów. Na stronie KMO⁶ znajduje się zbiór scenariuszy i pomysłów na ciekawe zajęcia, uczące metody naukowej. Większość propozycji z powodzeniem można wykorzystać na lekcjach biologii czy przyrody, a wszystkie na zajęciach pozalekcyjnych, np. realizowanych w ramach godzin z art. 42 KN.

Co utrudnia uczniom osiągnięcie sukcesów związanych ze znajomością i stosowaniem metody naukowej? Przede wszystkim lęk. Lęk przed oceną i jej konsekwencjami, przed publiczną prezentacją, przed egzaminem... Niejednokrotnie jest on tak paraliżujący, że hamuje zdolności ucznia, prowadzi do braku wiary w siebie, wpędza w poczucie, że nie jest się wystarczająco dobrym. Uczniowie radzą sobie z nim w różny sposób, chętnie sięgają po gotowe rozwiązania i odpowiedzi, wolą

² <http://www.cke.edu.pl/files/file/Informacja-wstepna-gimnazjum-2013.pdf>

http://www.cke.edu.pl/images/files/matura/informacje_o_wynikach/2013/2013_Matura.pdf

³ <http://www.zcdn.edu.pl/dokumenty/przyroda/Jak%20przeprowadzic%20eksperyment.pdf>

⁴ Więcej informacji o KMO: <http://www.kmo.org.pl/>

⁵ Jedną z wcześniejszych publikacji można pobrać ze strony internetowej programu *Równać szanse*: www.rownacszanse.pl, zakładka: Biblioteka.

⁶ <http://www.kmo.org.pl/scenariusze>

uczyć się na pamięć, żeby mieć pewność dobrego rozwiązania. Dlatego sytuacja problemowa, z którą stykają się po raz pierwszy i na którą nie ma gotowego wzorca odpowiedzi, ich niepokoi. Uczeń boi się, że źle wykona eksperyment, że pomyśli nie tak, jak oczekuje nauczyciel, że zostanie ukarany (dezaprobatą słowną ze strony nauczyciela lub kolegów czy oceną). Żeby rozwijać umiejętność myślenia naukowego konieczne trzeba zadbać o stan emocjonalny uczniów, **doceniać i nagradzać sam fakt myślenia**, a nie tylko oczekiwany przez nauczyciela wynik. Bo czy wynik eksperymentu, faktyczny czy tylko (a może aż!) myślowy, może być zły? Przecież w procesie badawczym nie istnieje pojęcie błędu! Albert Einstein trafnie, choć sceptycznie, opisał rolę nauczyciela w procesie nauczania – uczenia się: **Większość nauczycieli traci czas na zadawanie**

pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć.

W kształtowaniu umiejętności myślenia naukowego nie pomagają także doświadczenia opisane w podręcznikach. Pełny opis doświadczenia, od problemu badawczego po wyniki i wnioski, nie niesie w sobie tajemnicy do odkrycia. Uczeń już na wstępie wie, co się zdarzy, więc po co ma to samodzielnie sprawdzać? A jeśli sprawdzi i otrzyma inny wynik, to może dojść do wniosku, że nie daje sobie rady, że zrobił coś źle... Tylko nieliczni będą poszukiwali odpowiedzi na pytanie: Dlaczego mój wynik jest inny niż podany w podręczniku? Większość może się zniechęcić i na przyszłość unikać sytuacji, w której poczuli się niekomforto-

wo. To naturalny mechanizm obronny pozwalający na radzenie sobie z trudnościami.

Każdy człowiek przychodzi na świat z naturalną ciekawością świata. Ciekawość to cecha wrodzona i niezależna od stanu wiedzy. Wykorzystanie tej ciekawości jest najważniejszym zadaniem szkoły. W nauczaniu przez odkrywanie nie chodzi o to, żeby znać odpowiedź na każde pytanie, ale aby **nauczyć się stawiać pytania i poszukiwać na nie odpowiedzi**. Zachęcajmy uczniów do wychodzenia poza schematy. Nie bądźmy ekspertami! Nie musimy nimi być. Eksperymentujmy z uczniami. Bądźmy badaczami! Pozwólmy uczniom się bawić nauką i bawmy się razem z nimi. Skorzystajmy z mądrości Glenna Domana: *Zabawa jest nauką, nauka zabawą. Im więcej zabawy, tym więcej nauki*⁷.

Grażyna Skirmuntt jest nauczycielem biologii i przyrody w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 12 w Zabrze oraz doradcą metodycznym z zakresu biologii i przyrody.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ KURS KWALIFIKACYJNY:

- Przyroda

Kontakt: Barbara Ziółkowska
tel.: (32) 258 13 97, w. 224
e-mail: zb@womkat.edu.pl

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- Rola zajęć terenowych i wycieczek przedmiotowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych

Kontakt: Barbara Ziółkowska
tel.: (32) 258 13 97, w. 224
e-mail: zb@womkat.edu.pl

- Przyroda w szkole ponadgimnazjalnej

Kontakt: Ewa Jakubowska
tel.: (32) 258 13 97, w. 202
e-mail: ejakubowska@womkat.edu.pl

■ WARSZTATY KOMERCYJNE:

- Zajęcia terenowe w nauczaniu przyrody
- Praca z mapą na lekcjach przyrody w szkole podstawowej

Kontakt: Mariola Lux
tel.: (32) 259 98 85
e-mail: ml@womkat.edu.pl

⁷ Glenn Doman – amerykański fizjoterapeuta, twórca metody rehabilitacji osób z uszkodzeniem mózgu (wraz z Carlem C. Delacato). Początkowo zajmował się wszystkimi pacjentami, później skupił się na dzieciach i młodzieży. W 1955 r. założył w Filadelfii Instytut Osiągania Ludzkich Możliwości.

METODYKA POSTĘPOWANIA PRZY MODYFIKACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA

JERZY KROPKA

Za nami pierwszy rok wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach i pierwsze refleksje dotyczące realizowanych programów nauczania: trafności wyboru programu lub dokonanych w nim modyfikacji oraz użyteczności własnych programów, jeżeli takie realizujemy. Bieżący rok szkolny powinien być wykorzystany do pogłębionej analizy realizowanych programów. Jest to ważne tym bardziej, że niektóre przedmioty skończą się po trzecim lub czwartym semestrze, znaczącą część efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji uczniowie powinni już osiągnąć, a stopień opanowania odpowiednich umiejętności możemy zmierzyć lub przynajmniej obserwować.

Systematyczne monitorowanie wdrażania podstawy programowej, a zarazem realizacji przyjętych programów nauczania wydaje się bardzo celowe również z innych powodów. Wśród podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014 (MEN, 3 lipca 2013 r.) na wysokiej, drugiej pozycji zamieszczono *Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych*. Ponadto wśród zadań nadzoru pedagogicznego w zakresie ewaluacji (ewaluacje problemowe) znalazło się wymaganie: *uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej*. A tak na marginesie: w niektórych zawodach uczniowie po czwartym semestrze będą zdawali egzamin potwierdzający pierwszą kwalifikację i informację o uzyskanych efektach kształcenia

otrzymamy z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej.

Monitorowanie wdrażania podstawy programowej

Pojęcie *monitorowania* znalazło się w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej dotyczącym nadzoru pedagogicznego¹. Monitorowanie zostało w nim określone jako: *działanie prowadzone w szkole lub placówce, obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki*.

Celem monitorowania podstawy programowej jest konieczność uzyskania odpowiedzi na kilka podstawowych pytań dotyczących realizowanych programów nauczania:

1. Czy trafnie uszczegółowiono efekty kształcenia zapisane w podstawie programowej kształcenia w zawodach?
2. Czy trafnie dobrano materiał nauczania do uszczegółowionych efektów kształcenia?
3. Czy trafnie określono w programie sposoby osiągania uszczegółowionych efektów kształcenia (metody, ćwiczenia i zadania)?
4. Czy trafnie określono warunki realizacji programu (w tym formy organizacyjne i środki dydaktyczne)?
5. Czy uwzględniono i właściwie określono możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów?
6. Czy propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć uczniów

są reprezentatywne dla osiągniętych efektów kształcenia?

7. Czy trafnie określono liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty (lub moduły) i działy programowe (lub jednostki modułowe)?

Monitorowanie będzie użyteczne, gdy nauczyciele będą zapisywać swoje spostrzeżenia regularnie – jeśli nie po każdych zajęciach, to przynajmniej po jednostce metodycznej. Po realizacji całego działu, a tym bardziej przedmiotu, wiele szczegółów, czasem bardzo istotnych, ulegnie zapomnieniu.

Nie wystarczy odpowiedzi: tak/nie; każda odpowiedź „nie” lub „nie w pełni” powinna być dopełniona konkretnymi uwagami nauczycieli. Ich zestawienie będzie stanowiło materiał dla zespołu modyfikującego program. W skrajnym przypadku może się okazać, że konieczne będzie wręcz skonstruowanie jego nowej wersji.

Dyrektor dopuszcza program do użytku w szkole zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem². Może to być program wybrany spośród przykładowych opublikowanych, np. przez Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, program zmodyfikowany przez nauczycieli lub własny program nauczania opracowany przez nauczyciela lub grupę nauczycieli.

W każdym przypadku program musi obejmować:

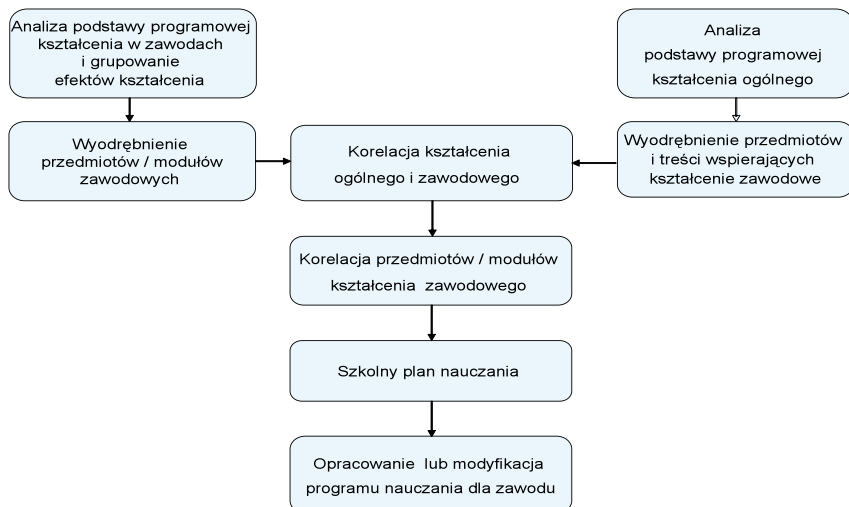
- uszczegółowione efekty kształcenia, które powinny być osiągnięte przez ucznia w procesie kształcenia, oraz propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania tych osiągnięć;
- opis sposobu osiągnięcia uszczegółowionych efektów kształcenia, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów;
- opis warunków, w jakich program będzie realizowany, z uwzględnieniem warunków realizacji kształcenia w danym zawodzie, ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 14 maja 2013 r. poz. 560).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 3 lipca 2012 r. poz. 752), §5. ust.1.

Opracowanie (modyfikowanie) programu nauczania dla zawodu

Opracowanie programu nauczania dla zawodu jest ostatnim (choć bardzo obszernym) ogniwem procesu, który możemy przedstawić za pomocą poniższego schematu:



Schemat. Elementy procesu tworzenia programu nauczania dla zawodu³

W przypadku modyfikowania istniejącego programu, zakres działań jest na ogół znacznie mniejszy. Jeżeli nie ma potrzeby zmiany nazw przedmiotów ani liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty, to ograniczamy się do zmian w ostatnim bloku schematu.

Przeanalizujmy przytoczone na wstępie pytania, stawiane w trakcie monitorowania programów, i spróbujmy zidentyfikować powody, dla których różne elementy programu mogą wymagać modyfikacji.

1. Uszczegółowienie efektów kształcenia.

Efekty kształcenia zapisane w podstawie programowej kształcenia w zawodach wymagają uszczegółowienia. Wiele z nich składa się z kilku umiejętności, np.: *uczeń zarządza kontami użytkowników i grup użytkowników systemu operacyjnego lub komputera* (jeden z efektów kwalifikacji E.13. w zawodzie technik informatyk). Każda z nich powinna być zapisana w trybie doko-

nanym i w sposób, który umożliwi dokonanie obserwacji i oceny stopnia jej opanowania.

Nie zawsze efekt kształcenia z podstawy programowej musi prowadzić do identycznych uszczegółowień. Zwróćmy uwagę na grupy efektów wspólnych dla wszystkich zawodów:

- zgodny z aktualnym stanem wiedzy, uwzględniający aktualne rozwiązania techniczne, technologiczne i organizacyjne;
- poprawny naukowo i terminologicznie (fakty, pojęcia, prawa);
- spójny i kompletny;
- wprowadzany (i wyjaśniany) w odpowiednim momencie;
- realistyczny, uwzględniający warunki i czas realizacji oraz dostosowany do poziomu percepcji uczniów.

Istotny jest również układ materiału nauczania:

- uwzględniający logiczne związki między jego elementami;
- sprzyjający strukturyzacji wiedzy i umiejętności w świadomości uczniów (bloki – tematy – tematy cząstkowe);
- zwiększający przystępność (znane – nieznanne, łatwiejsze – trudniejsze).

3. Sposoby osiągania uszczegółowionych efektów kształcenia.

Metody nauczania zaproponowane w programie powinny być:

- trafne w odniesieniu do osiąganych efektów kształcenia (efektywne);
- różnorodne;
- interesujące dla uczniów i wywołujące ich aktywność.

Proponowane ćwiczenia powinny skutecznie kształtować zaplanowane umiejętności.

4. Warunki realizacji programu.

Proponowane formy pracy powinny umożliwiać symulowanie warunków zbliżonych do tych, w jakich absolwenci będą wykonywać zadania zawodowe, oraz sprzyjać współpracy między uczniami (a nawet ją wymuszać). Dobór środków dydaktycznych powinien ułatwiać uczniom nabycie wiedzy i umiejętności, ale powinien być realistyczny – uwzględniać warunki szkoły.

5. Uwzględnienie możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów.

Ten wymóg szczególnie trudno zrealizować na etapie konstruowania

bezpieczeństwo i higiena pracy (BHP), podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej (PDG), język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ), kompetencje personalne i społeczne (KPS) oraz organizację pracy małych zespołów (OMZ). Na przykład efekt: *uczeń przewiduje zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka oraz mienia i środowiska związane z wykonywaniem zadań zawodowych* będzie miał różne uszczegółowienia w zależności od zawodu. Podobnie w przypadku efektu: *uczeń posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającą realizację zadań zawodowych* i większości pozostałych efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów.

2. Dobór materiału nauczania.

Nadrzędnym kryterium trafności doboru materiału nauczania jest jego przydatność do osiągania zaplanowanych uszczegółowionych efektów kształcenia. Ale materiał nauczania powinien być również:

³ M. Kaczmarek, J. Kropka: *Metodologia tworzenia i ewaluacji programów nauczania w zawodzie. Nauczyciel z Impetem. Materiały szkoleniowe*. Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis, Katowice 2013.

programu nauczania, gdy nie znamy uczniów, stąd w wielu programach pojawiają się ogólnikowe sformułowania typu *dostosowanie warunków, środków, metod i form kształcenia do potrzeb ucznia*. Modyfikując program, możemy nieco lepiej uwzględnić możliwości i potrzeby konkretnych uczniów, np. przewidzieć różnice w tempie pracy (ćwiczenia o różnej pracochłonności) czy w indywidualnych możliwościach uczniów (np. stwarzając szansę wyboru przez nich stopnia trudności ćwiczenia lub zadania).

6. Propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć uczniów.

Stosowane metody oceniania powinny być zróżnicowane i odpowiednie do sprawdzanych umiejętności, a zarazem zgodne z przyjętym w szkole systemem. Proponowane zadania powinny być reprezentatywne dla osiągniętych efektów kształcenia. Jasne kryteria oceniania powinny umożliwiać uczniowi samokontrolę i samoocenę.

7. Liczba godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty.

Korekta liczby godzin (również nazw przedmiotów czy kolejności ich realizacji) oznacza zmianę szkolnego

planu nauczania i wymaga cofnięcia się do wcześniejszych etapów konstruowania programu nauczania.

Warunki dopuszczenia programu nauczania do użytku w szkole

Po dokonaniu modyfikacji należy sprawdzić kolejność osiągania poszczególnych efektów kształcenia w ramach różnych przedmiotów zawodowych. W szczególności trzeba zwrócić uwagę na realizację przedmiotów teoretycznych przygotowujących ucznia do wykonywania ćwiczeń na zajęciach przedmiotów praktycznych typu *pracownia*.

Ostatnim krokiem w procesie modyfikowania programów nauczania jest ustalenie, czy program spełnia formalne warunki dopuszczenia go do użytku w szkole. Oprócz sprawdzenia zapisów w przywołanym już Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r., należy przeanalizować zgodność programu z rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach⁴. Zgodnie z nim, program nauczania dla zawodu, realizowany w szkole, musi uwzględniać określone w tejże podstawie programowej:

- ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego;

- cele kształcenia w zawodzie;
- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w zakresie: bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG), języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ), kompetencji personalnych i społecznych (KPS), a w przypadku zawodów nauczanych na poziomie technika, również organizacji pracy małych zespołów (OMZ);
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;
- efekty kształcenia właściwe dla każdej kwalifikacji wyodrębnionej w danym zawodzie;
- minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego.

Jeżeli nie pominęliśmy żadnego z wymienionych elementów, możemy przedstawić program nauczania dyrektorowi szkoły z wnioskiem o jego dopuszczenie do użytku w szkole. A później... ponownie monitorujemy przebieg jego realizacji, posługując się np. zestawem siedmiu pytań zamieszczonych na początku artykułu.

Dr Jerzy Kropka jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Tworzenie narzędzi do monitorowania realizacji podstawy programowej kształcenia w zawodach
- Prowadzenie ewaluacji wewnętrznej w szkołach kształcących w zawodzie – w świetle zmiany rozporządzenia MEN o nadzorze pedagogicznym

Kontakt: Maria Kaczmarek
tel.: (32) 259 98 48
e-mail: mkaczmarek@womkat.edu.pl

■ KURS DOSKONALĄCY:

- Konstruowanie i modyfikowanie programów nauczania dla zawodu (kurs *blended learning*)

Kontakt: dr Jerzy Kropka
tel.: (32) 259 98 48
e-mail: zawodowe@womkat.edu.pl

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 7 maja 2012 r. poz. 184).

JAK WYKORZYSTYWAĆ NA LEKCJI ELEMENTY OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO?

KRYSTYNA BŁAŻUSIAK, KRYSTYNA DĘBSKA-PACEWICZ,
JOANNA DRAŻEK, CEZARY LEMPA, MAGDALENA LEŚNIAK,
MAŁGORZATA MIKE, MAŁGORZATA SOKÓŁ

Kształcenie rozumie się dzisiaj przede wszystkim jako uczenie się ucznia. Nowocześnie rozumiane nauczanie postrzegane jest nie tylko jako proces kierowania uczeniem się i formowaniem postaw, ale również jako sprawdzanie i ocenianie osiągnięć ucznia z ukierunkowaniem na komunikowanie się, a docelowo jako jego przygotowywanie do samooceny.

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów jest procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych na podstawie wyników sprawdzania. Przepisy nakładają na nauczyciela konieczność formułowania wymagań wynikających z podstawy programowej. Wymagania te powinny być podstawą do formułowania ocen szkolnych. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów ma więc charakter oceniania technologicznego. Nauczyciel ocenia poziom opanowania czynności z podstawy programowej opisanych za pomocą wymagań, które można też sformułować w postaci planu wynikowego. Podejście dialogiczne (na które ostatnio kładzie się nacisk) koncentruje się nie tylko na opisie poziomu opanowania wymagań za pomocą stopnia szkolnego, ale też na przekazaniu uczniowi komentarza do tego stopnia. Informowanie o wynikach uczenia się ucznia należy niewątpliwie traktować jako specyficzny akt komunikacji, oparty na wzajemnym zaufaniu nauczyciela i ucznia oraz ich współpracy, dzięki którym może wystą-

pić efekt synergii. Wyniki uczniów często są wówczas wyższe niż prognozowane na początku etapu kształcenia.

Ocenianie dialogiczne zakłada, że ocena szkolna formułowana przez nauczyciela zawiera stopień i komentarz. W komentarzu nauczyciel przekazuje informacje dotyczące:

- › warunków uczenia się,
- › sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz poprawnej interpretacji wyniku,
- › sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się.

Tak formułowana ocena powinna służyć rozwojowi ucznia. Aby tak było, niech **informuje** o poziomie i rodzaju osiągnięć, **motywuje** nie tyle do wyťažonej, ile skutecznej pracy, **ukierunkowuje** (reguluje) aktywność ucznia. O czym więc należy pamiętać podczas komunikowania oceny uczniowi? Po pierwsze należy to robić efektywnie, to znaczy tak, aby uczeń ją w pełni zrozumiał. Po drugie trafnie, czyli aby zaakceptował wynik, aby przystosował go do swoich możliwości oraz aspiracji i aby ocena wzbudzała w nim pozytywną motywację do dalszego rozwoju. Wreszcie po trzecie użytecznie, aby umiał wykorzystać zawarte w niej informacje do kierowania procesem dalszego uczenia się.

Profesor J. Hattie z Auckland University¹ w ciągu 15 lat badań określił czynniki, które wpływają na efektyw-

ność uczenia się uczniów. Są to w kolejności ich ważności:

- › samoocena ucznia,
- › informacja zwrotna,
- › relacje nauczyciel – uczeń,
- › nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów,
- › cele będące wyzwaniem,
- › wpływ rówieśników,
- › zaangażowanie rodziców,
- › uczenie się w małych grupach,
- › motywacja,
- › zadawanie pytań.

Na podstawie analizy powyższych czynników można sformułować uogólniony wniosek, że pozytywny wpływ na uczenie się mają zarówno działania uczniów (samoocena), jak i nauczycieli (informacja zwrotna). Kluczowa staje się współpraca pomiędzy uczniami i nauczycielami (relacje uczeń – nauczyciel).

Kiedy zastanawialiśmy się, jak zorganizować proces uczenia się ucznia na lekcji, aby wykorzystać przytoczone wyniki badań, postanowiliśmy sięgnąć do oceniania wspierającego rozwój ucznia, jakim może być ocenianie kształtujące (OK) propagowane dziś przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO)². Uznaliśmy, że zastosowanie pewnych elementów oceniania kształtującego może sprzyjać poprawie organizacji pracy ucznia na lekcji oraz braniu przez niego odpowiedzialności za wynik uczenia się.

Ocenianie kształtujące należy traktować jako ocenianie wspomagające uczenie się ucznia, wspierające jego szkolną karierę. To proces służący uzyskaniu i interpretacji danych na użytek uczniów (i ich nauczycieli), na podstawie których można określić:

- › na jakim są etapie w osiągnięciu założonych celów edukacyjnych,
- › dokąd powinni zmierzać,
- › jakie działania będą temu najbardziej sprzyjały.

Ocenianie kształtujące wspierające rozwój ucznia:

- › jest elementem planowania procesu nauczania i uczenia się,
- › koncentruje się na tym, w jaki sposób uczniowie się uczą,

¹ Prezentacja CEO wykorzystywana podczas bezpłatnego szkolenia dla dyrektorów *Ocenianie wspierające rozwój uczniów*.

² <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>

- jest centralnym punktem realizacji procesu dydaktycznego,
- jest kluczową umiejętnością dydaktyczną,
- oddziałuje emocjonalnie,
- wpływa na motywację ucznia,
- kieruje uwagę na cele nauczania i kryteria sprawdzania,
- pomaga uczniom dowiedzieć się, jak poprawić wyniki,
- wspomaga samoocenę,
- odnosi się do wszystkich kategorii osiągnięć.

Nauczyciel, który stosuje nauczanie kształtujące:

- określa cele lekcji i formułuje je w języku zrozumiałym dla ucznia,
- ustala wraz z uczniami kryteria oceniania, czyli to, co będzie brał pod uwagę, oceniając ich pracę,
- rozróżnia funkcje oceny sumującej i kształtującej,
- buduje atmosferę uczenia się, pracując z uczniami i rodzicami,
- potrafi formułować pytania kluczowe,
- potrafi zadawać pytania angażujące ucznia w lekcję,
- stosuje efektywną informację zwrotną,
- wprowadza samoocenę i ocenę koleżeńską.

Świadomi celów, które stawia OK, jeszcze w ubiegłym roku szkolnym opracowaliśmy podczas spotkań w Klubie Q Jakości propozycję arkusza samooceny lekcji skierowaną do nauczycieli. W arkuszu uwzględniliśmy wybrane elementy OK i poprosiliśmy nauczycieli, aby po dokonaniu samooceny spróbowali zastosować opisane w arkuszu propozycje organizacji lekcji. Około dwa miesiące później podczas obserwacji tradycyjnych (doradczo-doskonalących), analizowaliśmy pracę nauczycieli, korzystając z podobnych arkuszy. Okazało się, że niewielu z nich stosuje wybrane elementy oceniania kształtującego. Po wspólnej dyskusji na spotkaniach klubu postanowiliśmy od września tego roku szkolnego w ramach programu kompleksowego wsparcia szkoły (rocznego planu wspomagania) procesowo przygotować się do powszechniejszego wykorzystania elementów oceniania kształtującego na lekcji. Najpierw odbyły się szkolenia dla poszczególnych zespołów przedmiotowych. Uwzględniając specyfikę przedmiotów, nauczyciele zapoznali się wówczas z celowością stosowania oceniania kształtującego oraz ramowym projektem lekcji uwzględniającej elementy OK. Obecnie planują

lekcje, wykorzystując elementy oceniania kształtującego, a dodatkowo w ramach pracy zespołów przedmiotowych prowadzą lekcje otwarte i obserwacje koleżeńskie, w czasie których analizowane są różne możliwości wykorzystania elementów oceniania kształtującego oraz proponowanych przez CEO rozwiązań metodycznych na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Dyrektorzy wykorzystują przeznaczone dla nich arkusze obserwacji, nauczyciele arkusze samooceny. Jesteśmy przekonani, że planowanie i prowadzenie lekcji z wykorzystaniem elementów oceniania kształtującego przyczyni się do poprawy efektów uczenia się uczniów, a coraz częstsze pytania uczniów o cele lekcji wpłyną na bardziej świadome i odpowiedzialne uczestnictwo w procesie uczenia się.

Korzystając z naszych doświadczeń, chcielibyśmy się z Państwem podzielić narzędziami do samooceny i analizy lekcji (załącznik 1 i 2). Mamy nadzieję, że pomogą Państwu w pracy z uczniami. Liczymy na Państwa uwagi, które wykorzystamy w pracy z nauczycielami i doskonaleniu tych narzędzi.

Literatura:

1. Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
2. Stróżyński K.: *Oceniane szkolne inaczej*. Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2003.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Ewaluacja wybranego obszaru pracy szkoły (placówki)
- Jak projektować lekcję, aby uwzględnić elementy oceniania kształtującego i wymagań ewaluacji zewnętrznej?

- Uczeń aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się

Kontakt: Cezary Lempa
tel.: (32) 259 98 35
e-mail: cezaryl@womkat.edu.pl

Arkusz samooceny lekcji

KLASA PRZEDMIOT

DATA

NAUCZYCIEL

Cele samooceny:

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu organizacja lekcji zawiera elementy oceniania kształtującego:

- 1) Prezentacja celów – wymagań.
- 2) Aktywizowanie uczniów.
- 3) Ocenianie uczniów – informacja zwrotna.
- 4) Wykorzystanie IT na lekcji.

Pytania	Odpowiedzi	
1. Czy zaprezentowałem/łam uczniom cele lekcji – wymagania?	TAK	NIE
2. W jaki sposób cele lekcji – wymagania zostały: a) sformułowane – b) zaprezentowane uczniom –		

3. Czy upewniłem/łam się, że uczniowie zrozumieli cele?	TAK	NIE
Jeśli NIE, to w jaki sposób zmieniłem/łam cele? –		
4. Czy zapoznałem/łam uczniów z planowanym przebiegiem lekcji?	TAK	NIE
5. Czy aktywizowałem/łam uczniów na lekcji?	TAK	NIE
6. W jaki sposób aktywizowałem/łam uczniów na lekcji: a) bezpośrednio zwracałem/łam się do uczniów – zadawałem/łam pytania b) pozwoliłem/łam uczniom namyślić się po zadawanych pytaniach c) wykorzystywałem/łam pracę w parach, zespołach – grupach, ... d) stosowałem/łam metody aktywizujące	TAK TAK TAK TAK	NIE NIE NIE NIE
Jeśli TAK, to jakie?...		
e) dobierałem/łam zadania, uwzględniając możliwości – dysfunkcje ucznia f) uwzględniałem/łam inicjatywy zgłaszane przez ucznia g) zachęcałem/łam ucznia do podejmowania zadania h) umożliwiałem/łam uczniom poprawę popełnionych błędów i) umożliwiałem/łam uczniom wyrażanie własnych opinii j) nawiązywałem/łam do wcześniej poznanej wiedzy (czynności, treści nauczania) k) nawiązywałem/łam do innych przedmiotów (interdyscyplinarność) l) inne ...	TAK TAK TAK TAK TAK TAK TAK	NIE NIE NIE NIE NIE NIE NIE
7. Czy ocenianie na lekcji miało charakter kształtujący?	TAK	NIE
8. Stosowałem/łam w ocenianiu:		

a) stopień szkolny (informacja o poziomie opanowanych przez uczniów czynności)	TAK	NIE
b) ocenę szkolną (składającą się ze stopnia – opisującego poziom opanowanych umiejętności i komentarza – wskazującego, co uczeń opanował, czego nie opanował, oraz propozycje poprawy wyników)	TAK	NIE
c) informację zwrotną (pozbawioną stopnia, ale opisującą poziom opanowania przez ucznia czynności analogicznie do komentarza do oceny szkolnej)	TAK	NIE
d) samoocenę	TAK	NIE
e) ocenę koleżeńską	TAK	NIE
9. Jeśli formułowałem/łam ocenę szkolną, to czy komentarz zawierał informacje: a) jakie czynności uczeń opanował b) jakich czynności uczeń nie opanował lub opanował słabo c) jakie działania powinien uczeń podjąć, aby nauczył się tego,	TAK TAK TAK	NIE NIE NIE
10. Zwracałem/łam uwagę na te elementy odpowiedzi lub zadania ucznia, które były nieprawidłowe?	TAK	NIE
11. Jak pracowałem/łam z uczniami mającymi trudności z wykonywaniem postawionego im zadania?		
12. W jaki sposób pracowałem/łam z uczniami, którzy szybciej wykonują zadania?		
13. Czy reagowałem/łam na brak zaangażowania uczniów/grup	TAK	NIE
Jeśli TAK, to w następujący sposób...		
14. Czy na zakończenie lekcji umożliwiłem/łam uczniowi dokonanie samooce- ny w stosunku do stopnia opanowania celów?	TAK	NIE
Jeśli TAK, to w jakiej formie?		
15. Jakie elementy IT (technologii informacyjnej) wykorzystywałem/łam w czasie lekcji?		
16. Uwagi: (np. czy zadałem/łam pracę domową – czego dotyczyła?)		

Arkusz obserwacji lekcji

KLASA PRZEDMIOT
 DATA
 NAUCZYCIEL

Cele samooceny:

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu organizacja lekcji zawiera elementy oceniania kształtującego:

- 1) Prezentacja celów – wymagań.
- 2) Aktywizowanie uczniów.
- 3) Ocenianie uczniów – informacja zwrotna.
- 4) Wykorzystanie IT na lekcji.

Pytania	Odpowiedzi		UWAGI
1. Czy nauczyciel zaprezentował uczniom cele lekcji – wymagania?	TAK	NIE	
2. W jaki sposób cele lekcji – wymagania zostały:			
a) sformułowane –			
b) zaprezentowane uczniom –			
3. Czy nauczyciel upewnił się, że uczniowie zrozumieli cele?	TAK	NIE	
Jeśli uczniowie nie zrozumieli celów, to w jaki sposób nauczyciel je zmienił?			
4. Czy nauczyciel zapoznał uczniów z planowanym przebiegiem lekcji?	TAK	NIE	
5. Czy nauczyciel aktywizował uczniów na lekcji?	TAK	NIE	
6. W jaki sposób nauczyciel aktywizował uczniów na lekcji:			
a) bezpośrednio zwracał się do uczniów – zadawałem/łam pytania	TAK	NIE	
b) pozwolił uczniom namyślić się po zadawanych pytaniach	TAK	NIE	
c) wykorzystywał pracę w parach, zespołach, grupach, ...	TAK	NIE	
d) stosował metody aktywizujące	TAK	NIE	
Jeśli TAK, to jakie?...			
e) dobierał zadania, uwzględniając możliwości – dysfunkcje ucznia	TAK	NIE	
f) uwzględniał inicjatywy zgłaszane przez ucznia	TAK	NIE	
g) zachęcał ucznia do podejmowania zadania	TAK	NIE	
h) umożliwiał uczniom poprawę popełnionych błędów	TAK	NIE	
i) umożliwiał uczniom wyrażanie własnych opinii	TAK	NIE	
j) nawiązywał do wcześniej poznanej wiedzy (czynności, treści nauczania)	TAK	NIE	
k) nawiązywał do innych przedmiotów (interdyscyplinarność)	TAK	NIE	

l) inne ...	TAK	NIE	
7. Czy ocenianie na lekcji miało charakter kształtujący?	TAK	NIE	
8. Czy nauczyciel stosował w ocenianiu:			
a) stopień szkolny (informacja o poziomie opanowanych przez uczniów czynności)	TAK	NIE	
b) ocenę szkolną (składającą się ze stopnia – opisującego poziom opanowanych umiejętności oraz komentarza – wskazującego, co uczeń opanował, czego nie opanował oraz propozycje poprawy wyników)	TAK	NIE	
c) informację zwrotną (pozbawioną stopnia, ale opisującą poziom opanowania przez ucznia czynności analogicznie do komentarza do oceny szkolnej)	TAK	NIE	
d) samoocenę	TAK	NIE	
e) ocenę koleżeńską	TAK	NIE	
9. Jeśli nauczyciel formułował ocenę szkolną, to czy komentarz zawierał informacje:			
a) jakie czynności uczeń opanował	TAK	NIE	
b) jakich czynności uczeń nie opanował lub opanował słabo	TAK	NIE	
c) jakie działania powinien uczeń podjąć, aby nauczył się tego, co wskazano w pkt 9.b	TAK	NIE	
10. Nauczyciel zwracał uwagę na te elementy odpowiedzi lub zadania ucznia, które były nieprawidłowe	TAK	NIE	
11. Jak nauczyciel pracował z uczniami mającymi trudności z wykonywaniem postawionego im zadania?			
12. W jaki sposób nauczyciel pracował z uczniami, którzy szybciej wykonują zadania?			
13. Czy nauczyciel reagował na brak zaangażowania uczniów/ grup?	TAK	NIE	
Jeśli TAK, to w następujący sposób...			
14. Czy na zakończenie lekcji nauczyciel umożliwił uczniowi dokonanie samooceny w stosunku do stopnia opanowania celów?	TAK	NIE	
Jeśli TAK, to w jakiej formie?			
15. Jakie elementy IT (technologii informacyjnej) nauczyciel wykorzystywał w czasie lekcji?			
16. Uwagi: (np. czy nauczyciel zadał pracę domową – czego dotyczyła?)			

Członkowie Klubu Q Jakości: Małgorzata Sokół jest dyrektorem ZSO nr 3 w Sosnowcu, Magdalena Leśniak jest dyrektorem SP nr 19 w Sosnowcu, Małgorzata Mike jest dyrektorem SP nr 6 w Sosnowcu, Krystyna Błazusiak jest dyrektorem ZSO nr 13 w Sosnowcu, Krystyna Dębska-Pacewicz jest wicedyrektorem Gimnazjum nr 13 w Sosnowcu; Joanna Drązek i Cezary Lempa są konsultantami w RODN „WOM” w Katowicach.

PORADNICTWO KARIERY W RÓŻNYCH OKRESACH ŻYCIA – III ETAP EDUKACYJNY

KATARZYNA MACIEJAK, PAWEŁ MATYSZKIEWICZ,
MARIA KACZMAREK

III etap edukacyjny to okres, w którym uczniowie rozpoczynają planowanie kariery szkolnej mającej wpływ na życiowe wybory zawodowe. Zadaniem rady pedagogicznej na poziomie gimnazjum jest utworzenie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa i zapewnienie ciągłości jego działań zgodnie ze statutem szkoły oraz ustalenie priorytetów w ramach programów wychowawczych dotyczących orientacji i informacji zawodowej¹. Dlatego też uczniowie w czasie zajęć szkolnych powinni być wyposażeni w wiadomości i umiejętności przydatne podczas podejmowania racjonalnych i trafnych decyzji edukacyjnych oraz zawodowych, a także poznawać możliwości samodzielnego planowania swojej kariery zawodowej oraz odpowiedzi na pytania: Kim chcę zostać i co chcę robić w życiu.

Na planowanie kariery zawodowej uczniów bezpośredni wpływ mają rodzice i najbliższe otoczenie, dlatego system doradztwa edukacyjnego powinien uwzględniać współpracę szkoły ze środowiskiem domowym uczniów. Nie można też pominąć roli rówieśników w podejmowaniu przyszłych życiowych wyborów zawodowych. Aby uczniowie nie sugerowali się decyzjami kolegów, kadra dydaktyczna powinna poprzez oddziaływania edukacyjno-wychowawcze kształtować umiejętności samopoznania, dotyczące zainteresowań, uzdolnień i umiejętności oraz innych cech osobowości.

Wielostronność aspektów doradztwa zawodowego przypadającego na ten okres życia młodzieży została uwzględniona w podstawie programowej kształcenia ogólnego w treściach

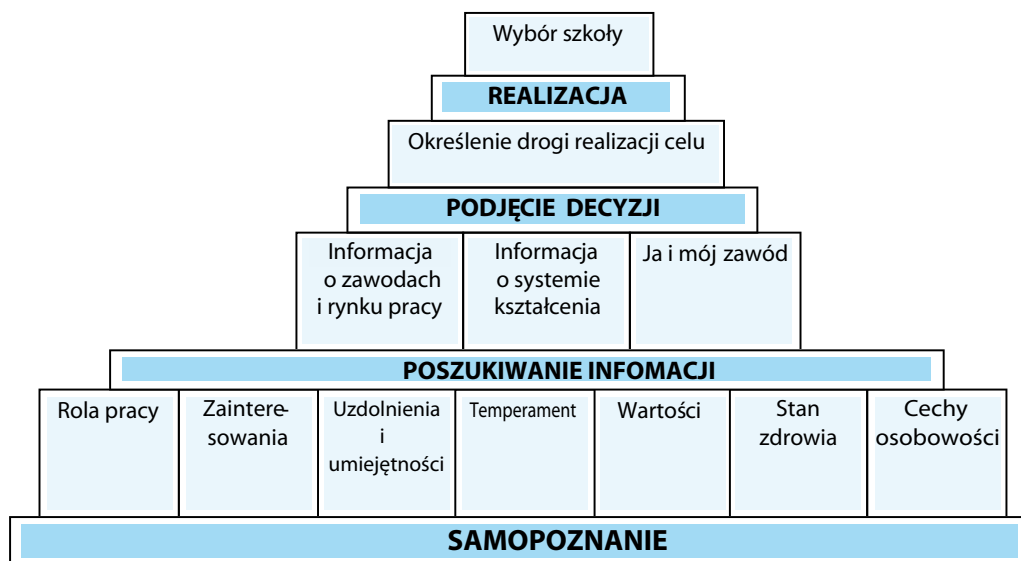
nauczania niektórych przedmiotów, a szczególnie w wiedzy o społeczeństwie. W artykule zaprezentowano podłoże psychologiczne doradztwa zawodowego przypadające na okres adolescencji oraz dokonano analizy treści nauczania we wspomnianym przedmiocie w kontekście wyboru szkoły i zawodu, funkcjonowania w grupie, gospodarki rynkowej itp.

Charakterystyka doradztwa zawodowego w gimnazjum

Na etapie kształcenia, jakim jest gimnazjum, młodzież znajduje się w trudnym okresie rozwojowym. Jest to faza burzliwego przechodzenia do dorosłości. Tymczasem, chociaż wybór zawodu jest procesem rozpoczynającym się wcześniej i trwającym w dalszych etapach życia, to jednak pierwszą decyzję zawodową podejmują uczniowie właśnie w III klasie gimnazjum, a więc gdy mają 15–16 lat².

Nauka w gimnazjum to okres odkrywania własnych umiejętności, wpływu grupy rówieśniczej, okazywania własnej odrębności i demonstrowania swojej niezależności³. Pozytywne oddziaływanie szeroko rozumianego środowiska, oparte na dostarczaniu informacji, inspirowaniu oraz motywowaniu do rozwoju i samopoznania jest więc niezbędne.

Zaprezentowany poniżej schemat przedstawia wyzwania stojące przed gimnazjalistą.



¹ Szkolny doradca zawodowy. Red. A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska. KOWEŻiU, Warszawa 2003, s. 28.

² B. Wojtasik: *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. PWN, Warszawa 1992.

³ D. Pisula: *Poradnictwo kariery przez całe życie*. KOWEŻiU, Warszawa 2009.

► **Samopoznanie** to wiedza o samym sobie, której wykładnikiem jest samoświadomość i ocena swoich zainteresowań, zdolności, temperamentu, mocnych i słabych stron, a także uznawanych wartości i potrzeb, które może zaspokajać wybrana praca. Samopoznanie ułatwia identyfikację z określonymi rolami zawodowymi, a trafna i obiektywna samoocena umożliwia podejmowanie zadań oraz wybór zawodu zgodnego z predyspozycjami i możliwościami. Literatura podaje wiele metod, które można wykorzystać, aby pomagać uczniom w samopoznaniu. Należą do nich: ankiety i kwestionariusze zainteresowań, inwentarze zainteresowań, testy, gry i ćwiczenia grupowe⁴.

► Poszukiwanie informacji:

► **o zawodach i zmieniającym się rynku pracy** jest ściśle powiązane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Podczas nauki w szkole uczeń powinien poznać charakterystyki zawodów i specjalności, stanowiące zbiór usystematyzowanych wiadomości⁵. Wiedza przydatna uczniowi to znajomość zadań wykonywanych w danym zawodzie, warunków i charakteru pracy, przeciwwskazań. Ważna dla ucznia jest również świadomość zmieniającego się rynku pracy, nowo powstających zawodów, a także kompetencji i umiejętności niezbędnych na współczesnym rynku pracy. Źródłem wiedzy są m.in. osoby wykonujące określone zawody, gdyż rozmowy i spotkania z nimi mogą być okazją do pozyskania wielu cennych informacji;

► **o systemie kształcenia**, rozumianym jak oferta edukacyjna szkół, zawierająca wykaz rodzajów szkół, kryteria i zasady rekrutacji, programy kształcenia, zasady egzaminowania i uzyskiwania świadectw, zajęcia dodatkowe i kółka zainteresowań, sukcesy edukacyjne szkoły.

► **Ja i mój zawód** to konfrontacja samooceny i samopoznania z wymaganiami szkół i wybranego zawodu

i dopasowanie własnych wyników oraz możliwości do konkretnej oferty edukacyjnej; decyzje dotyczące wyboru szkoły lub kierunku kształcenia są nieodłącznym elementem rozwoju kariery i powinny być podejmowane z wykorzystaniem rzetelnej informacji edukacyjnej, uwzględniającej tendencje rynku pracy⁶.

► **Podjęcie decyzji – określenie drogi realizacji celu** – to kształtowanie umiejętności planowania i realizacji zamierzonych celów oraz omówienie alternatyw w sytuacji niepowodzenia.

► **Realizacja** to świadomy **wyбір szkoły ponadgimnazjalnej**, czyli osiągnięcie celu zajęć prowadzonych z uczniami.

Analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego przedmiotu wiedza o społeczeństwie w kontekście doradztwa zawodowego – przykład

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół gimnazjalnych zobowiązuje szkołę do realizacji treści programowych z zakresu orientacji i doradztwa zawodowego, szczególnie w takim przedmiocie, jak wiedza o społeczeństwie. Już wymagania ogólne z tego przedmiotu wskazują, iż uczeń ma się nauczyć rozpoznawać i rozwiązywać problemy najbliższego otoczenia oraz odkrywać potrzebę współpracy z innymi oraz wywiązywania się z zadań przed nim postawionych. Uczeń na lekcjach wiedzy o społeczeństwie ma również przyswoić sobie zasady gospodarki rynkowej, zasady racjonalnego gospodarowania w życiu codziennym oraz dokonać analizy możliwości dalszej nauki i kariery zawodowej. Tyle o powiązaniach z doradztwem zawodowym mówią cele kształcenia na III etapie edukacyjnym z wiedzy o społeczeństwie.

Jeszcze wyraźniej, co zrozumiałe, widać możliwość współdziałania do-

radcy zawodowego z nauczycielem tego przedmiotu, gdy przeanalizuje się wymagania szczegółowe. Pierwszy temat: *Podstawowe umiejętności życia w grupie*, jak sama nazwa wskazuje, ma za zadanie kształtowanie umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz współpracy w grupie. Dyskusje, podejmowanie wspólnych decyzji oraz działań zespołowych (w ramach tego przedmiotu na III etapie edukacyjnym 20% treści ma być realizowanych metodą projektu) sprzyja wzmocnieniu kompetencji ucznia, które przydadzą mu się na rynku pracy.

Kolejny temat: *Środki masowego przekazu* jest okazją do nauczania ucznia wyszukiwania w mediach wiadomości na wskazany temat oraz odróżniania informacji od komentarzy. Zapoznając się z tematami dotyczącymi działalności samorządu terytorialnego, uczeń winien odwiedzić urząd gminy i naocznie się przekonać, w jakim wydziale może załatwić wybrane sprawy. Powinien również spróbować wypełnić proste druki urzędowe.

Jeszcze więcej powiązań z zagadnieniami orientacji i doradztwa zawodowego w gimnazjum znajduje się w treściach szczegółowych omawianego przedmiotu w drugim roku kształcenia (jest to II lub III klasa gimnazjum). W ramach tematu *Praca i przedsiębiorczość* uczeń na przykładzie życia własnej rodziny wyjaśnia, w jaki sposób praca i przedsiębiorczość pomagają w zaspokajaniu potrzeb ekonomicznych. Przedstawia cechy i umiejętności człowieka przedsiębiorczego, bierze udział w przedsięwzięciach społecznych, które pozwalają je rozwinąć. Kolejne tematy, takie jak *Gospodarka rynkowa* czy *Gospodarstwo domowe*, są okazją do poznania przez ucznia zasad racjonalnego gospodarowania w odniesieniu do własnych zasobów – czasu, pieniędzy. Warto w ramach pracy domowej „podać” uczniowi 2–4 tysiące „wirtualnych” złotych i poprosić, aby posługując się nimi, sporządził symulację wydatków swojego gospodarstwa domowego.

Najpełniej możliwość współpracy doradcy zawodowego i nauczy-

⁴ A. Paszkowska-Rogacz: *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. KOWEŻiU, Warszawa 2002.

⁵ E. L. Herr, S. H. Cramer: *Planowanie kariery zawodowej*. Cz. 1. W: *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*. CMliPZ KU, Warszawa 1997.

⁶ *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów*. KOWEŻiU, Warszawa [b.d.w.].

ciela wiedzy o społeczeństwie widać w oczywisty sposób podczas zajęć w ramach tematu *Wybór szkoły i zawodu*. Uczeń przy pomocy nauczyciela ma się nauczyć planować dalszą edukację (w tym wybrać szkołę ponadgimnazjalną), uwzględniając własne preferencje i predyspozycje. Warto na te zajęcia przygotować aktualną ofertę edukacyjną szkół ponadgimnazjalnych z miejsca zamieszkania i miast ościennych. Spotkanie z kolegami, którzy już uczą się w szkołach ponadgimnazjalnych czy udział w giełdzie szkół ponadgimnazjalnych też jest dobrym pomysłem. Wskazane byłoby również ponownie przedstawienie i omówienie z uczniami schematu szkolnictwa w Polsce,

ze wskazaniem możliwości i zagrożeń w wyborze konkretnego typu szkoły ponadgimnazjalnej.

Na lekcjach wiedzy o społeczeństwie gimnazjalista uczy się również zasad pisania listu motywacyjnego oraz CV, a także zakładania własnej firmy. Przydatne byłoby, aby uczeń znając swoje zainteresowania i już nabyte lub nabywane umiejętności sporządził list motywacyjny do dyrektora zakładu pracy, w którym chciałby pracować, oraz własne CV.

Podsumowanie

Pod koniec III etapu edukacji ogólnokształcącej każdy uczeń staje przed

koniecznością wyboru edukacji, którą może być:

- edukacja w liceach ogólnokształcących z rozszerzeniem przedmiotów dających wstępną możliwość ukierunkowania zawodowego,
- edukacja w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach przygotowujących do zawodu.

Wybory te nie są ostateczne. W toku dalszej edukacji: formalnej, nieformalnej czy pozaformalnej, w trakcie pracy, uczniowie zdobywają kolejne umiejętności, doświadczenia, kształtują nowe potrzeby i oczekiwania, które mogą wpływać na zmiany działalności zawodowej i życiowej.

Katarzyna Maciejak jest psychologiem, szkolnym doradcą zawodowym w Gimnazjum nr 9 w Rudzie Śląskiej; Maria Kaczmarek i dr Paweł Matyszkiewicz są konsultantami w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- Jak przygotować ucznia do nowej formy egzaminu zawodowego
- Konstruowanie i modyfikowanie programów nauczania dla zawodu (kurs *blended learning*)

Kontakt: dr Jerzy Kropka
tel.: (32) 259 98 48
e-mail: zawodowe@womkat.edu.pl

- Metodyka pracy kadry dydaktycznej na pozaszkolnych formach kształcenia ustawicznego
- Doskonalenie pracy kadry dydaktycznej w kształceniu ustawicznym (kurs *blended learning*)
- Kwalifikacyjne kursy zawodowe – planowanie, organizowanie, realizacja i monitorowanie (kurs *blended learning*)

Kontakt: Maria Kaczmarek
tel.: (32) 259 98 48
e-mail: mkaczmarek@womkat.edu.pl

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Wychowawca: partner – autorytet
- Umiejętności coachingowe w pracy nauczyciela

Kontakt: Renata Stanek-Kozłowska
tel.: (32) 259 98 35, w. 217
e-mail: rsk@womkat.edu.pl

- Wpływ nauczyciela i rodzica na karierę szkolną dziecka
- Rodzice w rzeczywistości szkolnej w świetle nowej podstawy programowej – informowanie, współpraca, pokonywanie trudności

Kontakt: dr Paweł Matyszkiewicz
tel.: (32) 258 38 01
e-mail: pm@womkat.edu.pl

POROZMAWIAJMY O ... SIECIACH¹

EWA JAKUBOWSKA

Sieć – pierwotnie obiekt o strukturze kratowej (przestrzeń między splotami lub węzłami, czyli miejscami spojenia, nazywa się często okami), przeznaczony do chwytania bądź pętania, przede wszystkim podczas polowania (później również rybołówstwa), wykonany z surowców naturalnych (takich jak nici lub sznurki), później syntetycznych; w przenośni „pułapka, zasadzka”.... Abstrakcja struktury sieci została zaadaptowana w wielu innych dziedzinach życia: od języka codziennego do naukowego, gdzie zwykle oznacza układ o stabilnej i spójnej, lecz niezbyt uporządkowanej strukturze przypominającej kształtem sieci w powyższych znaczeniach: sieć maskująca – element kamuflujący, sieć społeczna – w socjologii.²

Czym zatem jest ta sieć, o której chcę z Państwem rozmawiać, czyli **sieć współpracy i samokształcenia**? Według ekspertów Ośrodka Rozwoju Edukacji jest to **międzyszkolny zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego zagadnienia**.³ Osoby czytające artykuł mogą zadawać sobie pytania – Co to tak naprawdę oznacza? Cemu ma służyć? Czy jest to nowość czy też kolejny „twór” dawno istniejący i wskrzeszony pod nową nazwą?

Jednoznacznej odpowiedzi chyba nie uda mi się udzielić. Spróbuję jednak, korzystając ze wskazówek i opracowań przywołanego wcześniej ORE, nieco sprawę przybliżyć. Rudyard Kipling, angielski pisarz, poeta i prozaik w opowiadaniu *Słoniątko* napisał: *Utrzymuję sześć wiernych sług. Nauczyli mnie oni wszystkiego, co umieli. Ich imiona to: Co? Dlaczego? Kiedy? Gdzie?*

Jak? Kto?⁴ Metoda, którą chcę się posłużyć, zwana jest więc metodą **sześciu wiernych sług, sześciu pytań, metody Kiplinga** lub **5W1H**.⁵

Wracamy do naszych sieci....

■ Co?

Sieć współpracy i samokształcenia

Rozwinięcie samej nazwy już dużo nam mówi o projektowanej strukturze. Koordynator i członkowie – niby nic nowego. Chętni uczestnicy zapisują się (zgłaszają) i przychodzą na pierwsze spotkanie. Już wtedy mogą być zaskoczeni, jeśli spodziewali się kolejnego szkolenia. Owszem i na nie być może przyjdzie czas, ale na razie „swoje pięć minut” ma koordynator. Jeśli przedstawi prezentację (tak modną obecnie), to kilkudziesięciu – raczej informacyjną, a więc zawierającą główne założenia i bardzo ogólne plany wspólnej pracy. Nikt niktogo do niczego nie będzie zmuszał, ale po tym spotkaniu musimy sami odpowiedzieć sobie na pytanie – dlaczego przyszliśmy? Czy chcemy w tej grupie pracować? Jest to niezmiernie ważne, gdyż **do sieci musimy chcieć należeć**. Nie może to być przymus lub tzw. propozycja nie do odrzucenia. To warunek efektywnej współpracy. Owszem, w ramach sieci można (a nawet trzeba) organizować szkolenia eksperckie, ale czasem sami jesteśmy najmądrzejsi mądrością grupy i jeśli tylko uda nam się „poskładać” luźne myśli, wnioski czy spostrzeżenia – znajdziemy rozwiązanie problemu bez udziału osób trzecich.

■ Dlaczego?

Ponieważ warto wymieniać myśli, warto słuchać racji innych i może nie

zawsze zgadzać się z nimi, ale przynajmniej próbować zrozumieć. Ponieważ nic nie zastąpi bezpośrednich relacji międzyludzkich.

Ktoś może powiedzieć, że przecież nie są do tego potrzebne nowe „twory”. Może i nie – ale zastanówmy się – kiedy ostatni raz dyrektorzy szkół z Państwa miasta usiedli razem i rozmawiali o swoich zawodowych radościach, sukcesach i o tym, o czym najtrudniej mówić – o problemach? Może wspólne, zdystansowane spojrzenie wskaże drogę do rozwiązania? Kiedy ostatni raz nauczyciele matematyki, języka polskiego czy innego przedmiotu z Państwa gminy wspólnie zastanawiali się, jak np. przygotować dzieci do konkursu kuratorskiego? I kiedy dyrektorzy szkół w Państwa powiecie dyskutowali, jaką najlepszą ofertę edukacyjną wspólnie stworzyć, żeby nie „wyrwać” sobie gimnazjalistów, tylko wspólnie zaproponować im kompleksowe ścieżki edukacyjne?

Ktoś mi odpowie, że to teoria, że i tak sieci nic nie zmienią. Być może pesymiści mają rację, ale przecież zależy to tylko od nas. Jedno jest pewne. Udział w sieci daje szansę na poszerzenie perspektywy, z jakiej każdy z nas patrzy na własne problemy i zasoby, a także dzięki korzystaniu z doświadczenia innych, pozwala zaoszczędzić czas, który poświęcalibyśmy na wypracowywanie rozwiązań dawno już sprawdzonych.

Jest jeszcze jeden powód, dla którego warto pracować w sieci. Jest to możliwość pochwalenia się tym, co nam się udaje, co robimy dobrze i gdzie dostrzegamy sukcesy. Może nie są to spektakularne, tzw. fajerwerkowe przedsięwzięcia, ale nasze małe, środowiskowe zwycięstwa. Na przykład – zwiększyliśmy frekwencję rodziców na spotkaniach w szkole. Powiedzmy innym, jak to zrobiliśmy, na pewno skorzystają, bo chociaż niewielu przyznaje się do tego, w większości szkół jest to problem.

Takie przykłady można mnożyć, a nie jest to nic innego, jak hasłowe

¹ Temat nie dotyczy sieci organizowanych w ramach projektów systemowych realizowanych przez samorządy powiatowe pod nazwą *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*.

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Sie%C4%87>

³ M. Kocurek, I. Sołtyśńska, M. Świeży, I. Wachna-Sosin: *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*. ORE, Warszawa 2012.

⁴ A swoją drogą, w ilu domach i klasach są takie, wiecznie ciekawe świata, istoty dla których sensem życia jest zadawanie pytań! Przyjrzyjmy im się chociaż raz bez irytacji i pomyślmy: Pytanie to istota rozwoju – pod warunkiem, że zadający je znajdzie lub usłyszy odpowiedź.

⁵ Po angielsku 5 z wymienionych pytań zaczyna się na literę *W* i jedno na literę *H*.

Przykłady dobrej praktyki, czym na pewno sieć będzie się interesowała.

► Kiedy?

Wtedy, kiedy się zmobilizujemy i znajdziemy wolny czas na pierwsze spotkanie, ponieważ ono jest najważniejsze. Po nim najpewniej zdecydujemy: zostajemy czy też odchodzimy, ponieważ szkoda nam na to energii. Polecam pozostanie. Nie zawsze pierwsze wrażenie musi być najkorzystniejsze – czasem coś lub ktoś zyskuje po bliższym poznaniu. Dajmy sobie i innym szansę: gdy się poznamy i nabierzemy zaufania, będzie dobrze.

Później wspólnie zaplanujemy nasze działania i terminy spotkań. W sieciach działających poza projektem ORE nie ma żadnych ram określających ich liczbę. Zależy to tylko od uczestników, czyli od nas. Jak będzie ciekawie, będziemy się spotykać częściej, jak będzie nudno – skończy się na kilku „wymuszonych” naradach. Ale wtedy powinniśmy zapytać **Dlaczego?** i przeczytać tę część artykułu.

► Gdzie?

Pierwsze spotkanie, tzw. organizacyjne, wyznacza koordynator. To on zaprasza i przygotowuje program. On też proponuje miejsce. Pamiętajmy – czasem neutralny „grunt” otwiera nowe obszary postrzegania spraw. Szkoła jest miejscem naszej pracy. Spotykając się w którejś z nich, określamy pozycję

gospodarza. Pozwólmy koordynatorowi na tworzenie własnej przestrzeni, w której uczestnicy sieci będą równoprawnymi partnerami.

Żyjemy w XXI wieku, a więc możemy też korzystać z przestrzeni wirtualnej. Powstała platforma internetowa, na której możemy organizować spotkania, dyskusje i wspólne projekty. Wystarczy wpisać w wyszukiwarkę adres www.sdndev.eduportal.pl i już po zarejestrowaniu się możemy zacząć ją poznawać. Jej nazwa *Doskonalenie w sieci* mówi sama za siebie.

► Jak?

Praca w sieci musi rozpocząć się od wytyczenia konkretnego, realnego i mierzalnego celu oraz określenia obszaru problemowego, wokół którego będzie rozwijał się jej program. Można skorzystać z opracowanych przez ORE tematów i dostosować je w szczególności do naszych potrzeb, ale można określić zakres współpracy podczas pierwszego (najczęściej warsztatowego) spotkania. Nie denerwujmy się, że znów ktoś rozdaje papier, pisaki i karteczki, a nas traktuje jak dzieci. Dzięki tym rekwizytom możemy bardzo twórczo pracować i stworzyć wspólny kierunek działań – a przecież o to nam chodzi.

► Kto?

Każdy, kto ma coś do powiedzenia na temat stanu naszej oświaty. Każdy,

dla kogo poziom kształcenia polskiej szkoły jest ważny, a więc każdy z nas – nauczycieli.

Najczęściej powstają sieci skupiające nauczycieli konkretnego przedmiotu, pedagogów, psychologów, bibliotekarzy czy dyrektorów szkół. Przy doborze uczestników nie należy stawiać żadnych barier, poza jednym warunkiem – ludzi powinien łączyć temat oraz chęć i wiara w rozwiązanie nurtującego nas problemu.

► Problem

Unikanie i niewypowiadanie tego słowa nic nie da. Możemy mówić – obszar do rozwoju, kierunek koniecznych zmian itd. itd., ale tak naprawdę wiemy, że gdy coś jest nie tak – to mamy problem. Czasem możemy go rozwiązać lub przynajmniej zminimalizować sami, ale częściej i łatwiej poradzimy sobie, jeśli pomogą nam inni lub będziemy mogli skorzystać z ich doświadczeń.

► Załóżmy więc sieć

Wśród nas będą tacy, przed którymi wyrosły „ściany” całkowicie zasłaniające kierunki rozwiązania spraw. Będą też tacy, którzy znaleźli drzwi i pokażą, jak to zrobili. Uczmy się więc od siebie. Bądźmy mądrzy naszą wspólną mądrością, a może wreszcie uwierzmy, że to co robimy – robimy dobrze, a od sukcesu dzieli nas już tylko jeden krok.

Ewa Jakubowska jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ WARSZTAT KOMERCYJNY:

- Program dyrektora szkoły – koncepcja konkursowa

Kontakt: Krzysztof Bednarek
tel.: (32) 259 98 35
e-mail: kb@womkat.edu.pl

■ SZKOLENIE DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły (przedszkola, placówki)

Kontakt: Krzysztof Bednarek
tel.: (32) 259 98 35
e-mail: kb@womkat.edu.pl

JESTEŚMY DZIEĆMI EPOKI...

ELŻBIETA DZIELIŃSKA

Motto:

Wiersze to jeszcze jeden sposób mówienia do drugiego człowieka
(J. Twardowski: *O moich wierszach*)



Poniższy scenariusz uzyskał
I miejsce
w kategorii
gimnazjów
w

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

Scenariusz lekcji w klasie III gimnazjum

➤ **Temat:** *Jesteśmy dziećmi epoki...*

➤ Cele

Uczeń:

- wyrabia badawczą postawę wobec literatury i innych przejawów kultury,
- rozumie sens poznanych idei w utworach literackich,
- umiejętnie dyskutuje, formułuje argumenty,
- trafnie i dojrzałe prezentuje myśli i poglądy,
- rozwija kulturę słowa,
- korzysta z różnych źródeł wiedzy,
- projektuje pracę w grupie,
- ćwiczy logiczne analizowanie i wnioskowanie,
- wzbogaca zasoby czynnego słownictwa,

- doskonalą postawę otwartości, tolerancji i dialogu,
- odnajduje wartość, jaką stanowi poezja w życiu człowieka.

Umiejętności ponadprzedmiotowe
Uczeń:

- prezentuje własny punkt widzenia,
- występuje publicznie jako sprawozdawca, poprawnie posługuje się językiem ojczystym,
- efektywnie współpracuje i współdziała w zespole, podejmuje grupowe decyzje,
- rozwiązuje problemy w twórczy sposób,
- buduje klimat zaufania, akceptacji, motywacji do pracy,
- wyszukuje, porządkuje i wykorzystuje informacje z różnych źródeł.

➤ **Metody pracy:** problemowa, projektu, przekładu intersemiotycznego, praca w grupach.

➤ Materiały:

- podkład muzyczny do pracy w grupach,
- instrukcje dla grup, plansze,
- karty pracy uczniów,
- wybór poezji Zbigniewa Herberta, Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej i Tadeusza Różewicza,
- rekwizyty charakterystyczne dla poetów i ich utworów,
- materiały plastyczne.

➤ Czynności przygotowawcze do zajęć

Inspiracją działań uczniów na lekcji będzie przyjęcie przez nich roli członków grup poetyckich z wybranym przewodnikiem duchowym:

- *Kronikarze stulecia* – Czesław Miłosz,
- *Cogiści* – Zbigniew Herbert,
- *Grupa Moralnego Niepokoju* – Tadeusz Różewicz,
- *Poezi trudnych rzeczywistości* – Wisława Szymborska.

W ramach pracy domowej uczniowie poszczególnych grup poetyckich otrzymali następujące zadania:

Jesteście członkami grupy poetyckiej
której przewodnikiem duchowym uczynicie
Postarajcie się zgromadzić jak najwięcej informacji dotyczących biografii poety, artykułów analizujących jego utwory, wywiadów, wszelkich dostępnych o nim materiałów. Sięgnijcie nie tylko do szkolnego podręcznika, ale wykorzystajcie również zasoby Internetu i szkolnej czytelnicy.

➤ Przebieg zajęć

Uczniowie korzystają z kart pracy (załącznik).

➤ Pamiątki z lamusa

1. Wybieranie spośród rekwizytów znajdujących się w klasie pamiątek charakterystycznych dla poety – duchowego patrona danej grupy poetyckiej.
2. Zgromadzenie materiałów i uzasadnienie swych wyborów.

➤ Nasz Trzeci Wieszczy?... – spór poetycki

1. Przypomnienie pojęcia *wieszczy narodowy*.
2. Postawienie pytania: Któremu z autorów przyznalibyście tytuł Trzeciego Wieszczy? – zaangażowanie uczniów w dyskusję. Zapisanie w kartach pracy wyborów uczniów.
3. Wniosek: Każdy z tych poetów przedstawia ważne dla wszystkich tematy i wydarzenia, profetyczne zdolności, podejmuje najistotniejsze dla człowieka problemy współczesnego życia.

➤ Słowo i idea mają moc zmienić świat – wokół poetyckich metafor

1. Praca w grupach: Z otrzymanych fragmentów wierszy wszystkich czterech poetów złożcie na planszach tekst poetycki, którego tema-

tem staną się najważniejsze w życiu człowieka wartości:

2. Odczytanie ułożonych przez uczniów tekstów.
3. Wskazanie metafor i ich interpretacja. (Wybór metafor będzie uzależniony od propozycji podanych przez uczniów.)

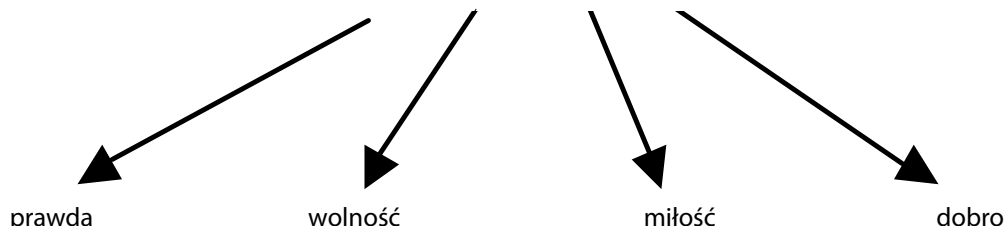
żenia, „stwórzcie” wzorec człowieka XXI w. Jeden z Was niech wcieli się w rolę tej idealnej postaci.

3. Prezentacja wybranej postaci; zapisanie na kartach pracy wybranych przez uczniów cech.

będzie natchnieniem dla ludzkości XXI w. Przekażcie uczestnikom naszego spotkania poetyckiego prośbę o współuczestniczenie w akcie twórczym: *i także Ty dopisać możesz wers...*

Uczniowie dopisują swój wers – myśl *dziecka epoki*.

Wartości



➤ Cały z nas. Cały nasz

1. Wskazywanie przez uczniów cech wzorowego człowieka XXI w.
2. Praca w grupach: Wykorzystując materiały z lekcji (rekwizyty, teksty poetyckie) oraz własne spostrze-

➤ ... i także Ty dopisać możesz wers

1. Stworzenie grupy poetyckiej złożonej z uczniów.
Praca w grupach: Tworzyć nową grupę poetycką. Wasza twórczość

2. Odczytanie wybranych tekstów.

Zadanie domowe: Przedstaw w poetyckiej formie refleksje na temat swojej wizji lepszego człowieka. Wiersz *pi-sze się aż do milczenia* (T. Różewicz).

rekwizyty	Czesław Miłosz	Zbigniew Herbert	Tadeusz Różewicz	Wisława Szymborska
	mak, filiżanka, dom w dolinie Issy – fotografia, <i>Mitologia</i> , <i>Biblia</i>	kamyk, żuczek, Lwów – album miasta, wiersz <i>Pan Cogito</i> , <i>Mitologia</i> , <i>Biblia</i>	laska i okulary, laurka dla babci, róża, zdjęcie ludożercy, <i>Mitologia</i> , <i>Biblia</i>	cebula, kot, orzeszek, drzewo, <i>Mitologia</i> , <i>Biblia</i>

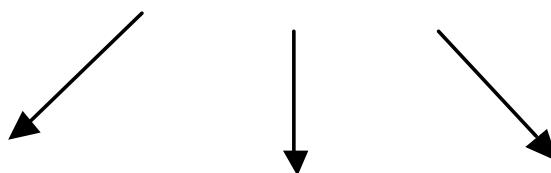
Załącznik

Karta pracy ucznia

Jesteśmy dziećmi epoki.....

Należę do grupy poetyckiej

Pamiętki z lamusa



Nasz Trzeci Wieszcz?... - spór poetycki

Wieszcz narodowy – genialny, natchniony poeta przepowiadający przyszłość, podejmujący najistotniejsze dla człowieka tematy współczesnego życia; duchowy przywódca narodu.

Moim zdaniem na tytuł Trzeciego Wieszcza zasługuje

Słowo i idea mają moc zmienić świat – wokół poetyckich metafor



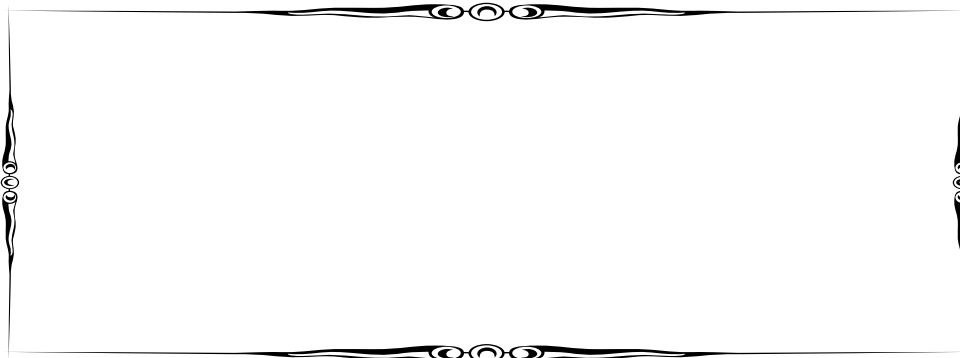
Cały z nas. Cały nasz

Od człowieka XXI w. oczekuję, że będzie:



...i także Ty dopisać możesz wers

Przedstaw w poetyckiej formie refleksje na temat swojej wizji lepszego człowieka.



Elżbieta Dzielińska jest nauczycielem języka polskiego w Gimnazjum nr 7 w Bytomiu.

WSPANIAŁA ZABAWA, SKUTECZNA NAUKA

ARTUR HOFFMANN

...*O*bciążamy kątowo ustawioną nartę, wykonując jednocześnie ruch kolana nogi zewnętrznej skrętu do wewnątrz... właśnie tym zdaniem, szanowna koleżanko i szanowny kolego, zupełnie zniechęciłaś tego małego narciarza, który właśnie w Tobie upatrywał nadzieję na przewodnika, drogowskaz do wspaniałego, ale jeszcze pełnego tajemnic świata narciarstwa. Zapewne patrzy teraz na Ciebie nie jak na nauczyciela, wzór do naśladowania, lecz prawdopodobnie jak na kosmitę, który używa języka ledwo zrozumiałego dla niego. Pewnie teraz zastanawia się, czy nie wezwać na pomoc *Power Rangers* lub innych bohaterów z jego świata, świata bajki, świata dziecka, żeby przetłumaczyli te słowa lub – co gorsza – uwolnili go od Ciebie.

I właśnie *Power Rangers* – bajka, zabawa, wyobraźnia to miejsce, gdzie Ty, instruktor, a instruktor SITN PZN szczególnie, powinieś trafić. Ale jak to zrobić? Moim zdaniem należy sobie przypomnieć, że kiedyś, dla niektórych z Was pewnie całkiem niedawno, samemu było się dzieckiem. My pełni wiedzy, umiejętności, doskonali i dorosli często zapominamy, że chcąc trafić w pełni do świadomości dziecka, musimy sami stać się dzieckiem. Oczywiście tylko w behawioralnym ujęciu. Rzecz jasna, ani na moment nie możemy natomiast zapomnieć o tym, że prowadzimy lekcję. Powinniśmy nauczyć się na nowo bawić, być partnerem ucznia i nawiązać kontakt, dzięki któremu wyposażymy małego narciarza w niezbędny zasób wiedzy i umiejętności.

Najprostsza i bardzo skuteczną drogą jest stosowanie na naszych lekcjach metod zabawowych, które w praktyce pracy z dziećmi dają bardzo dobre

i trwałe efekty. Metod tych jest kilka i możemy wybrać jedną, lub stosować je naprzemiennie w zależności od potrzeb i zmieniającej się sytuacji. Ten drugi przypadek daje nam lepsze możliwości dotarcia do świadomości dzieci, które przecież mają różne osobowości, poziomy temperamentu, a i swoje humory. Trzeba więc być plastycznym i reagować szybko, a najlepiej mieć już pewien wachlarz przetestowanych pomysłów. Jedno jest pewne: chcąc być skutecznym trzeba być autentycznym i szczerym. Jak powiedział Ludwik Hirszfeld: *Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć.*

Pierwsza propozycja to metoda zabawowa naśladowcza, szczególnie wskazana u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ale z powodzeniem może być również stosowana u starszych uczniów. W metodzie tej nasi podopieczni naśladują proste czynności ludzi i zwierząt, pracę maszyn oraz zjawiska przyrody. Najlepiej zacząć ją stosować w rozgrzewce, gdzie można dostrzec jej skuteczność, a następnie włączać elementy zabawowe w części głównej. Ideałem byłoby, aby kiedyś cała nasza lekcja stała się jedną wspaniałą bajką. Nauczajmy przez zabawę i sami się bawmy. Gwarantuję, że da to rewelacyjne efekty dydaktyczne; zyskamy też sympatię dziecka, a także podziw rodziców, którzy często gdzieś z boku obserwują nasze działania.

Oto przykłady. Rozgrzewka: lecimy jak ptak – wymachy ramion, pokazujemy drzewo kołyszące się na wietrze – skłony boczne, wiatraczek – skręty tułowia z ramionami w bok, jak skrada się lisek chytrusek? – marsz w półprzysiadzie, odbijamy pieczęć, skaczemy jak kangur – podskoki, jestem dźwi-

giem – podnosimy i opuszczamy np. kijek – skłony w przód. W części głównej: Parkowanie. Instruktor stoi w pozycji płużnej tyłem do kierunku jazdy – tworzy „garaż”. Dziecko jedzie pługiem i ma za zadanie wjechać i zatrzymać się bez kontaktu z nami w „garażu” wykonanym z nart instruktora. U obu ramiona z przodu jako element asekuracji. Za poprawne wykonanie ćwiczenia oczywiście pochwała, przy błędach np. zetknięciu z naszymi dłońmi („ścianą”) – wymiana potłuczonych żarówek: pokręcić jedną i drugą dłonią dziecka, lub naprawa karoserii: pogłaskać po kasku. Wszystko oczywiście z uśmiechem i humorem. Bawimy się!

Metoda opowieści ruchowej. Nauczanie tą metodą polega na odtwarzaniu ruchem przez dziecko historyjki, opowiadania, które w zaplanowany sposób przedstawia nauczyciel. Bardzo ważne jest, aby działać na wyobraźnię dziecka. Przykłady: Poszukiwacze skarbów: Jedziemy wybranym sposobem, np. łukami płużnymi. Instruktor pierwszy. Poruszamy się po wybranej, bezpiecznej trasie, zwiedzając różne „zakamarki” i ciekawe miejsca na stoku. Oczywiście te miejsca są „malowane” naszą opowieścią. Tu wjeżdżamy w labirynt, a tu mijamy wodospad itp. Następnie w zaplanowanym miejscu zaczynamy razem szukać skarbu. Gdy dziecko jest zajęte szukaniem, my szybko ukrywamy pod śniegiem np. jeden listek czekoladki Kinder, który oczywiście zawsze mamy przy sobie, i subtelnie naprowadzamy ucznia, gdzie jest skarb. Sukces murowany.

Profesjonalizm w połączeniu z atrakcyjną formą zajęć spowoduje, że Twój uczeń wróci na kolejną lekcję, bo było *superowo*. Uwolnijcie swoją wyobraźnię i pamiętajcie, że najważniejsze jest bezpieczeństwo. Od naszej pomysłowości zależy, aby te zadania były atrakcyjne, dając możliwość dobrej zabawy i skutecznej nauki w jednym. Powodzenia.

PS I pamiętajcie:

Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych – Konfucjusz.

JUŻ SIĘ WAS NIE BOJĘ NOCNE STRACHY MOJE!

Zasypianie w ciemności.

Program zajęć biblioterapeutycznych¹

BARBARA KOŃCZAK

*Strach jest częścią naszego życia, nie można przed nim uciec,
trzeba się z nim zmierzyć – ale nie lekkomyślnie czy z zarożumiałością,
lecz w pewnych ramach, które będą stanowiły oparcie
i dawały poczucie bezpieczeństwa*
Jan-Uwe Rogge

Program *Już się was nie boję nocne strachy moje. Zasypianie w ciemności* powstał z myślą o konkretnych uczniach w konkretnej szkole, których w roku szkolnym 2012/2013 byłam wychowawcą. Inicjatorem całego procesu stał się czytany głośno na zajęciach tekst D. Wałiłow *Jak tu ciemno*. Uczniowie zareagowali na jego treść bardzo emocjonalnie, sygnalizując swoje problemy z zasypianiem w ciemnym pokoju. Zgłosili także chęć udziału w zajęciach próbujących zmierzyć się z tym problemem. Program ten to też wynik moich wieloletnich doświadczeń zawodowych.

▶ Założenia programu

▶ Przeznaczenie

Program napisany został dla uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej, jednak może być realizowany przez dzieci w klasach I i III. Grupa może liczyć od 5 do 10 uczestników.

▶ Czas trwania

Treści programu elastycznie się ze sobą przeplatają, toteż jeden temat można realizować na kilku spotkaniach. Czas trwania poszczególnych zajęć to przeważnie od 60 do 80 minut.

▶ Częstotliwość

Zajęcia mogą być prowadzone dwa razy w tygodniu (możliwość realizacji zajęć z KN, art. 42) lub cyklicznie, raz w tygodniu. Przewidziano od 4 do 7 spotkań w zależności od potrzeb i tempa pracy uczestników.

▶ Miejsce spotkań

Czytelnia biblioteki szkolnej, sala świetlicowa lub sala lekcyjna z opuszczanymi roletami okiennymi, rzutnikiem, dywanem, stolikami z krzesłkami.

▶ Struktura zajęć

Struktura zajęć jest stała, każdy scenariusz składa się z trzech części – wprowadzającej, zasadniczej i podsumowującej, które również zawierają stałe elementy (ewaluację wstępną, zabawy integrujące grupę, tekst, zabawy lub działania artystyczno-konstrukcyjne, zabawy ruchowe osławiające ciemność, dyktowany wierszyk, ewaluację końcową, zabranie wytworu do domu w konkretnym celu). **Stać struktura zajęć ma na celu dawać poczucie bezpieczeństwa ich uczestnikom.**

▶ Cele programu

▶ Cel główny

Minimalizowanie lęku związanego z zasypianiem w ciemnym pokoju poprzez:

- zrozumienie, że *nocne strachy* to tylko wytwór wyobraźni,
- postrzeganie go jako inspiracji do twórczego działania,
- wzmacnianie wiary we własne możliwości i poczucie sukcesu,
- uczenie się myślenia o ciemności jako innym, nowym, ciekawym i przyjaznym świecie.

▶ Cele szczegółowe

Dziecko:

- potrafi nazwać swoje lęki związane z ciemnym pokojem,
- nie wstydy się swoich nocnych lęków i o nich mówi,
- twórczo wykorzystuje swoje nocne lęki,
- dostrzega pozytywne strony ciemności,
- zrozumiało, że nocne lęki to wytwór jego wyobraźni,
- ośmieszyło swoje nocne lęki,
- radzi sobie z lękiem przed ciemnością,
- zna zasady dobrego zasypiania,
- zna pojęcie amuletu, rytuału,
- wierzy w swoje możliwości w pokonywaniu nocnych lęków,
- ma poczucie sukcesu,
- kreuje pogodny nastrój,
- odkrywa nowy świat ciemności,
- kojarzy ciemność z relaksem, spokojem, odpoczynkiem i bezpieczeństwem.

▶ Treści

Treści programu koncentrują się wokół **czterech etapów**, przez które przechodzą jego uczestnicy:

- ▶ uświadomienie, nazwanie, omówienie, wykonanie, ośmieszenie i zniszczenie *strachów nocnych* (Scenariusz nr 1, temat: *Kto się boi ciemności? – czyli strachy na lachy*; scenariusz ten został przedstawiony w niniejszym artykule),
- ▶ twórcze wykorzystanie ciemności i problemu zasypiania (Scenariusz nr 2, temat: *Nie zasypiam sam, coś do snu ze sobą mam! Recepta i amulet na dobry sen*),
- ▶ wiara w swoje możliwości i poczucie sukcesu (Scenariusz nr 3, temat: *Sam przeganiam złe sny i dobrze mi z tym!*)
- ▶ postrzeganie ciemności jako innego, przyjaznego i bezpiecznego świata kreującego pogodny nastrój (Scenariusz nr 4, temat: *Im ciemniej, tym przyjemniej. Odkrywam nową twarz ciemności*).

▶ Procedury osiągania celów

- ▶ **Metody:** czynna, słowna, percepcyjna, np.: rozmowa kierowana,

¹ Program ten powstał w ramach zajęć kursu doskonalącego organizowanego przez RODN „WOM” w Katowicach pt. *Biblioterapia w szkole – III stopień* w roku szkolnym 2013/2014.

burza mózgów, dyskusja, praca z tekstem, elementy muzykoterapii, arteterapii, zabawy ruchowe, wytwór przestrzenny, wytwór płaski, przekład intersemiotyczny.

- **Formy:** praca grupowa, praca zespołowa, praca indywidualna dziecka.
- **Środki terapeutyczne:** odpowiednie do tematu zajęć
- **Przewidywane osiągnięcia**
 - dzieci po zajęciach samodzielnie i bez zapalanej lampki zasypiają w swoim pokoju,
 - dzieci kojarzą nocne zasypianie z czymś bezpiecznym i przyjaznym.
- **Ewaluacja**
 - formatywna: tarcza ewaluacyjna, bużki wrzucane do pudełka, termometr nastrojów, narzędzie *moja wewnętrzna pogoda*,
 - sumatywna (do wyboru):
 - swobodna rozmowa indywidualna z każdym dzieckiem dotycząca jego odczuć po zajęciach i stopnia pokonania przez nie nocnego lęku (dziecko opowiada, w jaki sposób samo zasypia),
 - telefoniczna lub indywidualna rozmowa z rodzicem na temat sposobu zasypiania dziecka,
 - analiza nagranych na komórce przez rodzica fragmentu filmiku (lub zdjęcia) ukazującego sposób zasypiania dziecka.

Scenariusz I

- **Temat:** *Kto się boi ciemności? – czyli strachy na lachy*

➤ Cele

➤ Cel ogólny (główny):

- minimalizowanie lęku związanego z zasypianiem w ciemnym pokoju poprzez zrozumienie, że strachy to tylko wytwór wyobraźni.

➤ Cele operacyjne (szczegółowe):

Dziecko:

- potrafi nazwać swoje lęki związane z ciemnym pokojem,
- nie wstydzi się swoich nocnych lęków i o nich mówi,
- twórczo wykorzystuje swoje nocne lęki,
- dostrzega pozytywne strony ciemności,

- zrozumiało, że nocne strachy to wytwór jego wyobraźni,
- ośmieszyło swoje nocne lęki,
- radzi sobie z lękiem przed ciemnością.

➤ Warunki techniczne:

- liczba uczestników: 10
- wiek uczestników: uczniowie klasy II
- czas trwania zajęć: 50–60 min.

- **Metody realizacji:** czynna, słowna, percepcyjna, itp.: rozmowa kierowana, burza mózgów, dyskusja, praca z tekstem, elementy muzykoterapii, arteterapii, zabawy ruchowe.

- **Formy realizacji:** praca grupowa, zespołowa, indywidualna.

- **Inne środki i materiały wykorzystane do zajęć** (środki terapeutyczne): tekst czytany lub płyta DVD z bajką, ilustracje nocnych strachów, rozkładanka ze strachami, plastelina z podkładką, balony z mazakami, kuferek, sznurek, kołysanki, opaski na oczy, dyktowany wierszyk, kartki, tarcza ewaluacyjna, certyfikat pogromcy ciemności.

➤ Przebieg zajęć

➤ Część wprowadzająca

1. Ewaluacja wstępna, oceniająca nastrój i samopoczucie uczestników zajęć: dzieci stoją tyłem do wnętrza koła, na kłaśnięcie prowadzącego, odwracają się i przyjmują jeden z trzech ustalonych wyrazów twarzy, tj. radość, smutek, złość.

2. Zabawy integrujące grupę:

• Łapanie węża

Dzieci ustawione są w dwóch rzędach, trzymają się za biodra. Pierwsza osoba w rzędzie jest głową węża, a ostatnia ogonem. Głowy węży próbują złapać ogon przeciwnika. Złapane dziecko, które było ogonem, odchodzi, podobnie dziecko, które spowoduje przerwanie węża. Wygrywa grupa, której wąż będzie dłuższy.

• Węzeł przyjaźni

Dzieci stoją w kole. Wyciągają ręce ku górze i zmniejszają koło. Na sy-

gnał zamykają oczy. Ręka łapie rękę (należy splątać dłonie, a nie łąpać dłoń sąsiada). Po upewnieniu się, że wszyscy są złączeni, dzieci otwierają oczy. Teraz muszą rozplątać węzeł, nie wypuszczając dłoni partnera. Powstają różne koła lub jedno koło.

➤ Część zasadnicza

1. Prowadzący zaprasza do wysłuchania czytanego przez niego tekstu D. Wawilow² *Jak tu ciemno* (załącznik 1) (lub odtwarza bajkę na DVD *Franklin boi się ciemności*).
2. Dzieci wypowiadają się na temat treści tekstu oraz ich odczuć (rozmowa kierowana przez prowadzącego):
 - kto jest głównym bohaterem opowiadania?
 - jaki problem ma ten bohater? (boi się nocnej ciemności, widzi i słyszy w niej różne rzeczy)
 - jak się czuje? (jest niespokojny, wystraszony),
 - w jaki sposób chce rozwiązać swój problem? (szuka pomocy u innych, chowa się pod pierzyną)
 - jak kończy się opowiadanie? (zasypia uspokojony)
 - czy należy się bać, gdy w pokoju jest ciemno? (nie – to bezpieczne miejsce, zamknięte i strzeżone, z bliskimi osobami; ciemność należy wykorzystać na odpoczynek, regenerację, marzenia)
 - czego można się bać, gdy jest ciemno w pokoju? (burza mózgów)
 - czy wyobraźnia pomaga, czy przeszkadza zasnąć? (pomaga, bo można sobie wyobrazić, że łóżko to bezpieczna limuzyna, którą można odjechać do krainy marzeń i snu; przeszkadza, gdy przed snem ogląda się straszne filmy, gazety, książki, gry, itp.)
 - jak poradzić sobie z lękiem związanym z ciemnym pokojem? (zaświecona lampka, miś-przytulanka, pierzyna-kryjówka, marzenia, kołysanka)
3. Prowadzący zaprasza do zabawy **Oswajanie nocnych strachów**, której towarzyszy cicha kołysanka *Idzie niebo ciemną nocą* i inne wg uznania oraz potrzeb (w części konstrukcyj-

² D. Wawilow: *Jak tu ciemno*. W: M. A. Szymańska: *Nowe Już w szkole. Szkoła na miarę*. Podręcznik, cz. 1. Nowa Era, Warszawa 2012, s. 121, lub *Franklin boi się ciemności*. W: Kolorowa kolekcja bajek. S.D.T. Film, Warszawa 2012, DVD.

nej zabawy). Wiesz na tablicy lub ścianie najczęstsze nocne strachy, tzw. strachy na lachy i odczytuje wraz z dziećmi ich nazwy, ośmieszając je (załącznik 2). Następnie pokazuje dzieciom książkę-rozkładankę z różnymi, śmiesznymi potworkami, również je ośmieszając.

- Prowadzący rozdaje balony, które dzieci starają się nadmuchać do umiarkowanej wielkości. Następnie dzieci zawijają końcówkę balona wokół palca dłoni i rysują kolorowymi mazakami na nich buzie swoich małych i dużych nocnych strachów (*Wyobraźcie sobie, że wasze nocne lęki mają buzie. Jak mogłaby wyglądać taka buzia?*). Przyglądają się swoim rysunkom, nadają im imiona lub nazwy, a następnie wypuszczają z balonów powietrze. Kolejny raz dzieci nadmuchują balony do większego rozmiaru niż w pierwszym etapie i zawiązują z pomocą prowadzącego ich końcówki. Dzieci bawią się swoimi balonami przy kołysankach, podrzucając je wesoło w powietrzu. Po zabawie ruchowej z balonami (mogą się nimi wymieniać), każde dziecko przebija swój balon, zbiera dokładnie jego

resztki i wrzuca do kuferka z napisem *strachy na lachy*.

- W następnym etapie zabawy dzieci wykonują *strachy* z plasteliny na podkładce. W tle słychać kołysanki. Mogą śpiewać. Po zakończeniu pracy, na sygnał prowadzącego, nazwane *strachy* są zagniatane w kulkę i również wkładane do kuferka. Kuferki są wspólnie obwiązywane sznurkiem na kilka supełków, by wszystkie nocne lęki dzieci – zginęły i zniknęły bezpowrotnie na zawsze. Gdy jest taka możliwość, wszyscy udają się na podwórko, by zakopać głęboko kuferki w ziemi.

Dzieci dochodzą do wniosku, że strachy przez nie wykonane są zmyślane, przez nie wykreowane, to ich fantazje, wytwory wyobraźni, sny, których nie ma w rzeczywistości.

4. Prowadzący zaprasza dzieci do zabaw ruchowych osławiających ciemność (dzieci mają opaski na oczach):
 - *Za odgłosem*
Dzieci dobierają się parami, jedno z nich ma zawiązane oczy i stoi w odległości 1,5 m od siebie. Dziecko bez opaski porusza się po sali,

wydając odgłosy ustalonego zwierzęcia. Drugie dziecko stara się iść w kierunku, z którego słyszy dźwięki. Zamiana ról.

- *Ślepy kotek i myszki*

Zabawa na czworakach. Po sali porusza się dziecko z opaską na oczach. Na sygnał prowadzącego, myszki (dzieci) skradają się również na czworakach, próbując przedostać się na drugą stronę sali. Myszka dotknięta przez kotka zajmuje jego miejsce.

➤ Część podsumowująca

1. Dzieci rysują na kartkach wierszyk (dyktowany przez prowadzącego):
*Łóżko, kołdra, poduszeczka.
Pod kołderką śpi laleczka.
Nad laleczką śni lampeczka.
Nic nie straszy już łóżeczka.*
2. Każde dziecko, po wypełnieniu tarczy ewaluacyjnej, otrzymuje do domu kserokopię wybranego przez siebie *nocnego stracha* do powieszenia nad łóżkiem oraz certyfikat *Pogromcy ciemności* (załącznik 3).
3. Narzędzia sprawdzające efekty biblioterapeutyczne (ewaluacja): Tarcze ewaluacyjne dla każdego uczestnika.

Literatura:

1. Bąk D., Cieciora K., Fisiak L. i in.: Książka Nauczyciela. *Nowe Już w szkole 1*, cz. 4. Nowa Era, Warszawa 2011, s. 139.
2. Bąk D., Cieciora K., Gorzka-Kmieć E. i in.: Książka Nauczyciela. *Nowe Już w szkole 1*, cz. 3. Nowa Era, Warszawa 2011.
3. Bąk D., Duszyńska G., Gorzka-Kmieć E. i in.: Książka Nauczyciela. *Nowe Już w szkole 1*, cz. 1 – 2. Nowa Era, Warszawa 2011.
4. *Biblioteka wizytówką szkoły*. Dr Josef Raabe, Warszawa 2008.
5. Ippoldt L.: *Biblioterapia w szkole podstawowej. Pomoce metodyczne do zajęć biblioterapeutycznych*. Dr Josef Raabe, Warszawa 2012.
6. McLean W., Toon R.: *Potworki. Rozkładanki*. PWH ARTI, Warszawa 2011.
7. Szelburg-Zarembina E.: *Idzie niebo ciemną nocą*. W: *Kołysanki książkowe*. Magnetic Records, Warszawa 2012, CD.
8. Szumanówna W.: *Rysowane wierszyki*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.
9. www.czasdzieci.pl

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- Biblioterapia w szkole – I i II stopień (15 marca 2014 – 12 kwietnia 2014, oraz 5 godzin konsultacji on-line)

Kontakt: Aldona Ferdyn
tel.: (32) 203 59 67, w. 201
e-mail: aferdyn@womkat.edu.pl

- Arteterapia w edukacji
- Choreoterapia a holistyczny rozwój człowieka

Kontakt: Renata Stanek-Kozłowska
tel.: (32) 259 98 35, w. 217
e-mail: rsk@womkat.edu.pl

■ SZKOLENIE DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) – diagnoza i postępowanie pedagogiczne

Kontakt: Maria Syta
tel.: (32) 259 98 85
e-mail: msyta@womkat.edu.pl

Jak tu ciemno

Danuta Wawiłow

*Jak tu ciemno!
Jak tu ciemno!
Mama, mama,
Posiedź ze mną!*

*Za firanką ktoś się chowa,
czarne skrzydła ma jak sowa.
Popatrz, popatrz, tam wysoko
świeci w mroku jego oko!
Czy on tutaj nie przyleci?
Czy on nie je małych dzieci?
Mama powiedz mu: „A kysz!”
Mama, śpisz?*

*Jak tu ciemno!
Jak tu ciemno!
Tata, tata,
Posiedź ze mną!*

*Tam za oknem wiatr się gniewa,
krzyczy, gwizdże, szarpie drzewa.
A jak ścicha, zaraz słysząc,
jak coś w rurze głośno wzdycha.*

*Czy to coś, co mieszka w rurze,
to jest małe? Albo duże?
Tata może to jest mysz?
Tata, śpisz?*

*Jak tu ciemno!
Jak tu ciemno!
Kto posiedzi
teraz ze mną?*

*Wiem! Pod kołdrę głowę schowam!
Będę dziuplę miał jak sowa,
będę norkę miał jak chomik,
będę miał swój własny domek!
Będę domek miał malutki
i ciepłutki, i mięciutki...
Jak tu ciemno!
Jak tu fajnie!
Śpię...*

D. Wawiłow: *Jak tu ciemno*. W: M. A. Szymbalska: *Nowe Już w szkole. Szkoła na miarę. Podręcznik*, cz. 1. Nowa Era, Warszawa 2012, s. 121.

Strachy na lachy³



Szmerochód

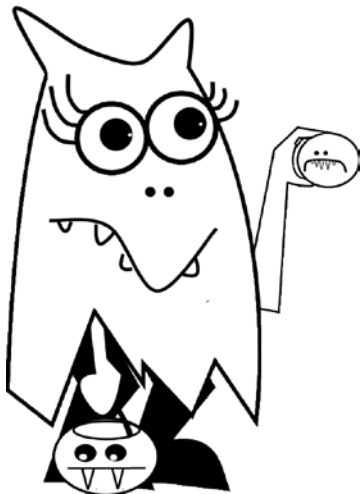


Nocogłód



Szafomieszkacz

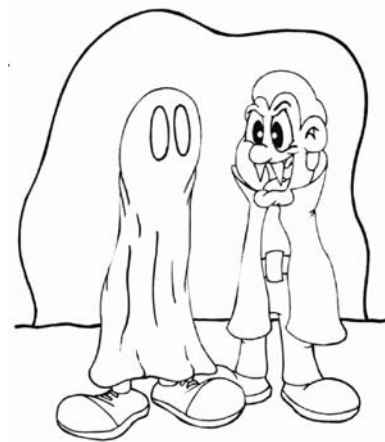
³ Rysunki pochodzą ze strony: www.czasdzieci.pl



Firankoskrywacz



Międzykątnik



Nasłuchiwacz

Załącznik 3



Barbara Kończak jest nauczycielem nauczania zintegrowanego oraz nauczycielem bibliotekarzem w Szkole Podstawowej nr 8 w Rudzie Śląskiej.

CZY NALEŻY BAĆ SIĘ ŻYWNOSTCI MODYFIKOWANEJ GENETYCZNIE?

BARBARA ŚWIĄTEK, BARBARA ZIÓŁKOWSKA

GMO, czyli Genetycznie Modyfikowane Organizmy (ang. *Genetically Modified Organisms*), to organizmy, w których komórkach materiał genetyczny został zmieniony w celu uzyskania przez nie nowych cech. Najczęściej proces modyfikacji polega na wstawieniu obcych genów. Stosuje się do tego technikę rekombinacji DNA z użyciem wektorów oraz technikę bezpośrednio włączenia materiału genetycznego przygotowanego poza organizmem drogą mikroiniekcji i mikrokapsułkowania. Modyfikacji genetycznej poddawane są zarówno komórki roślinne, jak zwierzęce [3, 8].

Rośliny mogą uzyskać w wyniku tego procesu odporność na preparaty chwastobójcze – herbicydy. Modyfikacja ta jest jedną z najczęściej stosowanych i poddano jej już bardzo wiele roślin, wśród nich kukurydzę, soję, rzepak, tytoń, pomidory. Rośliny mogą uzyskać również odporność na choroby wywoływane przez grzyby, wirusy i bakterie. Otrzymano więc tytoń odporny na wirusa mozaiki tytoniowej (TMV), ogórki odporne na wirusa mozaiki ogórka, kalafiora odporne na wirusa mozaiki kalafiora. Uzyskano rośliny odporne na niekorzystne warunki środowiska, takie jak mróz, wysoką temperaturę, suszę i zasolenie gleby, nadmiar promieniowania oraz zanieczyszczenia środowiska (metale ciężkie zawarte w glebie). Umożliwiło to uprawę roślin na terenach dotychczas dla nich niekorzystnych.

Modyfikacja pozwoliła również na podniesienie odporności roślin na owady pasożytnicze – trzeba w tej grupie wymienić przede wszystkim ziemniaki odporne na stonkę; często modyfikuje

się też bawełnę, kapustę, pomidory oraz kukurydzę. W wyniku modyfikacji poprawiono cechy jakościowe oraz użytkowe roślin, np. opóźnienie dojrzewania, dzięki czemu przedłuża się trwałość owoców i warzyw [3, 5, 6, 8].

Wprowadzenie do naszych upraw roślin modyfikowanych uniemożliwia jednak późniejsze użytkowanie tych pól pod uprawy ekologiczne. Sąsiedztwo upraw genetycznie modyfikowanych oraz wolnych od GMO jest bardzo niekorzystne dla tych drugich, ponieważ bakterie glebowe łatwo przejmują materiał genetyczny z roślin zmodyfikowanych, powodując „zanieczyszczenie” gleby. Poza tym pyłek może zostać przeniesiony na odległość od 0,5 km do 3 km i zapylić rośliny ekologiczne lub wolne od GMO.

Po latach upraw roślin modyfikowanych okazało się jednak, że modyfikacje genetyczne nie przyczyniły się znacznie do zmniejszenia ilości stosowanych herbicydów. A co gorsza, kolejny siew roślin modyfikowanych odpornych na herbicydy wymaga jeszcze silniejszych oprysków, aby mogły być one skuteczne [1, 2, 4, 6]. Okazało się również, że wysokość plonów nie wzrosła, a wręcz przeciwnie. Rolnicy z Północnej Ameryki twierdzą, że ich plony są znacznie niższe niż oczekiwano. Potwierdzają to niezależne badania naukowe. Badania szwajcarskich naukowców z 1998 r. dowiodły, że kukurydza Bt ma szkodliwy wpływ na owady, natomiast doświadczenia przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, że odmiana modyfikowana niszczy mikroorganizmy glebowe. Stwierdzono, iż białka produkowane w dużej ilości przez rośliny GMO mają właściwości toksyczne

i zalegają w glebie, gdzie zaburzają życie biologiczne. Duże kontrowersje wzbudzają również antybiotyki stosowane przy produkcji roślin GMO. Istnieją obawy, że mikroorganizmy żyjące w przewodach pokarmowych konsumentów mogłyby uodpornić się na ich działanie.

Rolnicy kupując ziarno GM, uzależniają się od chemicznych korporacji, ziarna są patentowane i trzeba je kupować co roku.

Proces modyfikacji zwierząt jest bardziej skomplikowany, trwa długo i jest kosztowniejszy niż w przypadku roślin. Ponadto zwierzęta modyfikowane genetycznie często chorują i są bezpłodne.

Modyfikacje genetyczne zwierząt mogą służyć wytwarzaniu w ich organizmie białek wykorzystywanych jako leki. Zwierzęta traktowane są wtedy jako żywe fabryki farmaceutyczne. Najczęściej modyfikowane są organizmy krów, kóz, owiec, ponieważ potrzebne białka produkowane są w gruczołach mlecznych i wydzielane z mlekiem. Tak otrzymujemy antytrombinę – czynnik krzepliwości krwi, który pozwala na kontrolę powstawania zakrzepów, antytrypsynę – stosowaną w leczeniu rozedmy płuc, erytropoetynę – wykorzystywaną w leczeniu anemii. Innym przykładem jest lakoferytyna – polecana dla osób zagrożonych niedoborami żelaza, kobiet po przewlekłych chorobach wirusowych i bakteryjnych, dla osób starszych.

Aby uzyskać szybszy wzrost zwierząt hodowlanych, wprowadza się do ich materiału genetycznego geny odpowiedzialne za produkcję hormonu wzrostu. W ten sposób modyfikowane są głównie ryby: karpie, łososie, ale także zwierzęta gospodarskie: świnie, króliki, owce.

W wyniku modyfikacji genetycznej otrzymujemy krowy dające więcej mleka oraz mleko specjalnie przystosowane do produkcji serów. Do komórek organizmu krowy wprowadza się dodatkowe kopie genów kodujących proteiny: beta i kappa-kazeinę. Z mleka zawierającego takie białka można łatwiej i szybciej otrzymać ser.

Do komórek zwierzęcych wprowadzane są również geny warunkujące odporność na różne choroby. Dzięki temu uzyskujemy osobniki, które

w trakcie hodowli nie chorują i szybko rosną.

Innym celem modyfikacji może być uzyskanie produktów, które nie zostaną zniszczone przez owady lub będą odporne na działanie wody. Do tej grupy należą owce wytwarzające wełnę toksyczną dla moli i niekurczącą się w praniu.

Zadajemy sobie pytanie, czy spożywanie produktów modyfikowanych genetycznie sprzyja zdrowiu? Badania prowadzone na zwierzętach wykazały, że u szczurów karmionych kukurydzą modyfikowaną podwyższyła się liczba leukocytów, wzrósł poziom cukru we krwi i zaburzyła się praca nerek. Od 2001 r. rząd Malawi przyjmuje darowizny w postaci tego typu kukurydzy. Raport z 2004 r. mówi o gwałtownym wzroście zachorowań na raka w tym kraju, co potwierdza Narodowe Centrum Rejestracji Raka w Malawi.

Można wymienić wiele zagrożeń dla zdrowia człowieka, które niesie spożywanie żywności modyfikowanej genetycznie. Do nich należą: zaburzenia odporności, zmniejszenie płodności, zaburzenia metabolizmu, zaburzenia hematologiczne, odporność na antybiotyki, wzrost zachorowalności na nowotwory, alergie [2].

Do tej pory wszelkie badania nad GMO ograniczały się do badania wpływu na zdrowie żywności modyfikowanej, podawanej przez trzy miesiące lub krócej. Jednak naukowcy jasno stwierdzają, że dopiero po upływie tego okresu możemy zauważyć zmiany chorobowe. Badania przeprowadzone przez prof. Gillesa-Erica Seraliniego, polegające na karmieniu szczurów modyfikowaną genetycznie kukurydzą NK603 produkcji Monsanto, doprowadziło u tych zwierząt do niewydolności narządów oraz rozwoju guzów nowotworowych [9, 10].

Obecnie trudno się ustrzec przed produktami żywnościowymi, które

byłyby „wolne” od składników modyfikowanych genetycznie. Zwierzęta hodowlane, nawet te, które nie urodziły się zmodyfikowane genetycznie, są często karmione paszami wytwarzanymi z roślin modyfikowanych (np. kukurydzą, soją). Ponadto produkty żywnościowe, które spożywamy codziennie, mogą zawierać komponenty pozyskiwane z roślin modyfikowanych. W czekoladzie lecytyna sojowa może pochodzić z soi modyfikowanej, w koncentratkach do zup i sosów może pojawić się skrobia kukurydziana z modyfikowanej kukurydzy [8]. Czasem spożywamy więc żywność zawierającą składniki pochodzące z roślin GMO zupełnie nieświadomie.

Scenariusz

▶ **Lekcja:** 1 jednostka lekcyjna¹

▶ **Przedmiot:** biologia, zakres podstawowy

▶ **Hasło programowe:** *Biotechnologia i inżynieria genetyczna*

▶ **Temat:** *Czy należy bać się żywności modyfikowanej genetycznie?*

▶ **Zakres treści:** Przykładowe modyfikacje genetyczne roślin i zwierząt oraz ich wykorzystanie w rolnictwie i przemyśle spożywczym.

▶ **Cel ogólny:** Poznanie odpowiedzi na pytanie: Czy konsumpcja żywności modyfikowanej genetycznie stanowi zagrożenie dla mojego zdrowia?

▶ **Cele szczegółowe**
Kształcenie

▶ **Wiadomości**

Uczeń:

- definiuje pojęcia: modyfikacji ge-

netycznej, organizmu zmodyfikowanego genetycznie,

- podaje przykłady organizmów modyfikowanych genetycznie,
- wyjaśnia cele modyfikacji genetycznej organizmów,
- określa korzyści modyfikacji genetycznych,
- określa negatywne skutki wprowadzania produktów GMO.

▶ **Umiejętności**

Uczeń:

- analizuje argumenty za i przeciw modyfikacjom genetycznym,
- ocenia ich prawdziwość,
- ocenia rzetelność przekazu medialnego na temat żywności modyfikowanej genetycznie.

Wychowanie

▶ **Postawy i przekonania**

Uczeń doskonali:

- dociekliwość w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania,
- odpowiedzialność za współpracę w grupie,
- przestrzeganie zasad kulturalnej dyskusji.

▶ **Metody pracy:** pogadanka z elementami wykładu, pokaz prezentacji multimedialnej *Żywność genetycznie modyfikowana*, praca z tekstem, burza mózgów, dyskusja.

▶ **Środki dydaktyczne:** podręcznik, materiały biurowe (kartki samoprzylepne, mazaki, arkusz szarego papieru, termometr, „cenki”, losy z numerami grup), tekst źródłowy.

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

▶ **Przebieg lekcji:**

¹ Autorką scenariusza jest Barbara Świątek.

Faza lekcji	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Uwagi i wskazówki
WPROWADZAJĄCA	- Czynności organizacyjne - Sprawdza stopień przygotowania uczniów do lekcji. Zadaje pytania sprawdzające: Co to jest GMO? Jakie organizmy określamy mianem modyfikowanych genetycznie? - Potwierdza bezbłądność odpowiedzi uczniów lub je koryguje. - Informuje, że wiadomości te będą niezbędne dla zrozumienia istoty bieżącej lekcji.	- Zgłaszają się i udzielają odpowiedzi. - Słuchają uważnie informacji.	
REALIZACYJNA	- Podaje temat lekcji i prosi o jego zapisanie w zeszytce. - Prezentuje cele lekcji. - Dzieli klasę na dwie części: zwolenników i przeciwników żywności modyfikowanej genetycznie. - Przedstawia zasady otrzymywania organizmów modyfikowanych genetycznie i ich wykorzystywanie w produkcji żywności. Podaje przykłady produktów żywnościowych modyfikowanych genetycznie. - Rozdaje uczniom przygotowany tekst na temat żywności modyfikowanej genetycznie - Inicjuje dyskusję, zadając pytanie: <i>Czy konsumpcja żywności modyfikowanej genetycznie stanowi zagrożenie dla mojego zdrowia?</i> - Wiesza na tablicy arkusz papieru podzielony na dwie części: ARGUMENTY ZA i ARGUMENTY PRZECIW - Wraz z uczniami analizuje i porządkuje zapisane argumenty.	- Zapisują temat lekcji w zeszytce. - Losują karteczki z numerem grupy i zgodnie z nim zmieniają miejsce. - Słuchają prezentacji i zapisują podstawowe informacje w zeszytce. - Wysłuchują wykładu, konsultują i zapisują argumenty na kartkach. - Zapoznają się z tekstem. W czasie dyskusji korzystają z niego. - Przedstawiają swoje argumenty - Przyklejają kartki z zapisanymi argumentami na odpowiedniej stronie arkusza. - Zapisują pytanie i argumenty w zeszytce. Formułują wnioski.	Nauczyciel wykorzystuje prezentację multimedialną o organizmach modyfikowanych genetycznie i ich wykorzystywaniu w przemyśle spożywczym. Prezentację i tekst można przygotować na podstawie niniejszego artykułu
PODSUMOWUJĄCA	- Podsumowując lekcję, analizuje wypracowane stanowiska. - Ocenia pracę uczniów na lekcji. - Przeprowadza ewaluację zajęć (np. metoda termometru)	- Odpowiadają na zadane pytania i uzasadniają swoje stanowiska. - Wychodząc z zajęć, przyklejają ocenę zajęć na skali termometru.	

Literatura:

- Adler G.: *Ekspansja superchwastów*. „Świat Nauki” czerwiec 2011.
- Aris A, Leblanc S.: *Maternal and fetal exposure to pesticides associated to genetically modified foods in Eastern Townships of Quebec*. Canada. „Reprod Toxicol” 2011, 31(4), s. 528–533.
- Choraży M.: *Wprowadzenie do biologii systemów*. „Nauka” 2011(1), s. 59–84.
- Hałat Z.: *Organizmy modyfikowane genetycznie*. „Alergia” 2004, nr 3/21.
- Lisowska K.: *Genetycznie modyfikowane uprawy a zrównoważone rolnictwo i nasze zdrowie*. „Journal of Ecology and Health” 2010(6), s. 303–309.
- Lisowska K.: *Genetycznie modyfikowane uprawy i żywność – za i przeciw*. „Chemik” 2011, 65, 11, 1193–1203.
- Lisowska K., Choraży M.: *Genetycznie zmodyfikowane uprawy i żywność – przegląd zagrożeń*. „Nauka” 2010(4), s. 127–136.
- Wolski Ł.: *Zagrożenia ze strony organizmów modyfikowanych genetycznie (GMO). Materiały Konferencyjne – IV Międzynarodowa i V Ogólnopolska Młodzieżowa Konferencja Naukowa Europa – Ekologia – Młodzież – Edukacja nt. Rolnictwo ekologiczne a produkt regionalny i lokalny*. Wrocław 17–18 marca 2005.
- http://www.naturalnews.com/041930_GMO_rat_study_GM_corn_Seralini.html
- <http://gmseralini.org/ten-things-you-need-to-know-about-the-seralini-study>

Barbara Świątek jest nauczycielem biologii w IV LO im. B Chrobrego w Bytomiu, zajmuje się edukacją przyrodniczą i ekologiczną, jest też doradcą metodycznym w zakresie edukacji przyrodniczej i ekologicznej; dr Barbara Ziółkowska jest konsultantem i kierownikiem Pracowni Rozwoju Zawodowego Nauczycieli w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

ŚLĄSKI TURNIEJ DEBAT OKSFORDZKICH

ANNA LIGOCKA-ŻYŁA

W 1823 r. na uniwersytecie w Oksfordzie powstało Oxford Union Society, które działa na tej wiekowej uczelni do dziś. Rywalizacja tego stowarzyszenia z jego odpowiednikiem z Uniwersytetu Cambridge ma więc ponad 180-letnią tradycję i dała początek debatom, nadal cieszącym się dużą popularnością wśród studentów tych dwóch uczelni.

Współcześnie debatuje się na całym świecie. Debaty typu oksfordzkiego są szczególnie popularne w krajach anglosaskich: w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Australii... Na uniwersytetach i w szkołach działają kluby debатовe, organizuje się krajowe i międzynarodowe mistrzostwa. Debaty przyciągają chętnych do sprawdzenia swych umiejętności retorycznych oraz licznych widzów spragnionych dyskusji na wysokim poziomie. Wszystko odbywa się według sprawdzonych reguł, określonych wielowiekową tradycją. Studencka izba debat to miniatura współczesnego społeczeństwa demokratycznego.

Debata są przede wszystkim bardzo atrakcyjnym widowiskiem, nic dziwnego więc, że zdobywają coraz więcej zwolenników, stając się również w naszym kraju coraz częściej stosowaną formą dyskusji. Ich rosnąca z roku na rok popularność powinna nas cieszyć. Dostarczają one zarówno uczestnikom, jak i widzom dawkę emocji i rozrywki oraz przyczyniają się do wykształcenia nowej generacji osób aktywnych i potrafiących sprawnie posługiwać się słowem.

Przez lata funkcjonowania debat oksfordzkich wypracowano formułę, która w mniej lub bardziej zmienionej formie wykorzystywana jest w działaniach szkół różnych typów. Coraz częściej znajduje swoje miejsce w nauczaniu wielu przedmiotów, ale, co ciekawsze, stanowi obecnie również

atrakcyjną formę nauczania o regionie. Przykładem tego może być coraz większa popularność organizowanego od roku szkolnego 2009/2010 przez Bractwo Oświatowe Związku Górnośląskiego oraz II Liceum Ogólnokształcące w Zabrze Śląskiego Turnieju Debat Oksfordzkich¹. Od roku szkolnego 2011/2012 turniej jest współorganizowany przez Instytut Pamięi Narodowej, Oddział w Katowicach, dzięki czemu uzyskał swoją obecną formułę, w której bardzo ważną rolę odgrywają warsztaty przygotowujące uczestników do debatowania na każdym etapie zmagania. Bieżąca, piąta edycja, jest jednocześnie pierwszą przeznaczoną również dla szkół gimnazjalnych. Celem organizatorów jest rozpoznanie, czy formuła turnieju i samej debaty oksfordzkiej spotka się z równie entuzjastycznym odbiorem także na tym etapie edukacyjnym.

Dlaczego turniej jest „śląski”? Dlatego, że tezy wszystkich debat w turnieju są „śląskie” i każdorazowo dotyczą problemów, które wzbudzają dziś na Śląsku wiele emocji, są żywo komentowane i niejednokrotnie kontrowersyjne. Uczestnicy dyskutują na tematy związane z ważnymi i często bolesnymi momentami w przeszłości naszego regionu. Dzięki temu nie tylko pogłębiają swoją wiedzę o regionie, ale każdego roku przekonują się, że logika argumentacji w debacie może być wyrafinowaną rozrywką intelektualną, a uznanie publiczności daje wiele satysfakcji. Tezy debat na każdym etapie turnieju są inne, ale wspólne dla wszystkich uczestników.

Organizatorzy zastosowali zmodyfikowaną formułę debaty oksfordzkiej (podlegającą corocznej ewaluacji), która naszym zdaniem najlepiej przystaje do formuły turnieju międzyszkolnego. Biorą w nim udział dwie 3-osobowe

drużyny propozycji i opozycji. W Śląskim Turnieju Debat Oksfordzkich uczestnicy o tym, czy są stroną propozycji, czy też opozycji dowiadują się w wyniku losowania, które ma miejsce pół godziny przed rozpoczęciem debaty. Debatę prowadzi marszałek i rozpoczyna ją drużyna propozycji. Każdy mówca ma czas ograniczony do czterech minut na wypowiedź. Mówcy proponujący i oponujący występują na przemian. Po każdej wypowiedzi strona przeciwna ma możliwość zadania trzech pytań. Po zakończeniu przemówień wszystkich mówców marszałek zarządza rozpoczęcie części, w której publiczność włącza się w debatę poprzez zadawanie pytań.

Odstępstwem od zasad klasycznej formuły debaty oksfordzkiej jest to, do kogo należy decyzja o zwycięstwie w debacie. Tradycyjnie leży to w gestii publiczności, natomiast w Śląskim Turnieju Debat Oksfordzkich decyzję podejmuje Łoża Ekspertów, zaś publiczność przyznaje jednej z drużyn własną nagrodę. Aby zapewnić bezstronność publiczności, debata odbywa się na neutralnym gruncie, czyli w szkole trzeciej. Niejednokrotnie są to szkoły, które nie biorą udziału w turnieju. Tym sposobem turniej i sama idea debatowania oraz rozmawiania w tej formie o Śląsku i śląskości dociera do szerokiego grona odbiorców, w różnych szkołach całego regionu.

Celem każdej debaty nie jest dojście do konkretnych wniosków, a rozwijanie umiejętności oratorskich, wymiana poglądów związanych z tematem debaty, pogłębienie wiedzy z danego obszaru zarówno debatujących, jak i publiczności. Forma zmagania i konieczność wskazania zwycięzcy, który przechodzi do następnego etapu rozgrywek, przyczynia się do wysokiego poziomu emocji podczas debat oraz wzrostu atrakcyjności samego turnieju. Debata tego typu to różnica zdań i merytoryczny spór, ale nie kłótnia. Uczestnicy używają w niej merytorycznych, ale również często emocjonalnych argumentów. Debata w tym wydaniu to przekonywanie, a nie przekrzykiwanie, to wreszcie ogromne osobiste zaangażowanie każdego uczestnika połączone z dyscypliną poprzez dostosowanie się do

¹ Regulamin oraz wszystkie szczegóły dotyczące organizacji i przebiegu turnieju znajdują się na stronie internetowej www.slaskiedebaty.edu

reguł i ograniczonego czasu na wypowiedź. Debata oksfordzka polega na umiejętnym budowaniu argumentacji za i przeciw postawionej tezie. Bardzo ważna jest w niej spójna i atrakcyjna prezentacja argumentów oraz rozwijanie w jej uczestnikach kultury dyskusyjnej. Dużą zaletą tej metody jest na pewno to, że uczestnicząca w debacie młodzież nabywa cennych w dzisiejszym świecie umiejętności, takich jak zwięzłe formułowanie swoich myśli czy opanowanie stresu związanego z wypowiedzianiem się na forum. Debata wyzwala w uczestnikach inny sposób myślenia o rzeczywistości i nastawienie na dialog. Przynosi korzyści nie tyl-

ko debatującym, ale także publiczności, która ma możliwość wzięcia w niej udziału poprzez zadawanie pytań.

Podsumowując – **debata oksfordzka** stanowi nie tylko ciekawą i alternatywną do innych metodę nauczania o regionie, ale **to przede wszystkim wszechstronnie kształcąca forma pracy z uczniem, która przygotowuje do wystąpień publicznych, uczy budowania spójnej i logicznej argumentacji oraz kształtuje poczucie odpowiedzialności za słowa**. Jako organizatorzy mamy głębokie poczucie, że jest to inicjatywa wartościowa, która pomoże wykształcić młodego człowieka biorącego odpowiedzialność za

własne słowa i czyny, a także zaangażowanego w życie jego regionu. Mamy nadzieję, że turniej chociaż w niewielkim stopniu przyczyni się do wyłonienia przyszłych liderów społecznych, którym umiejętności publicznego dyskusowania i merytorycznej wymiany argumentów są niezwykle potrzebne. Z perspektywy czterech zakończonych edycji zmagania można zauważyć, że udział w debatach pozytywnie wpływa na to, jak zachowują się młodzi ludzie, jak traktują drugą stronę, jak pogłębiają swoją wiedzę o regionie i jak z debaty na debatę rozwijają swoje umiejętności.

Literatura:

1. Johnson S. L.: *Wygrywanie debat. Przewodnik po debatach parlamentarnych*. <http://www.polskadebatuje.org/p/podrecznik-wygrywanie-debat.html>
2. *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*. http://miastomlodychartystow.pl/sites/default/files/pictures/przewodnik_debatancki_internet.pdf

Anna Ligocka-Żyła jest koordynatorem Śląskiego Turnieju Debat Oksfordzkich, nauczycielem historii i WOS oraz wicedyrektorem II Liceum Ogólnokształcącego w Zabrze.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2013/2014

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Wywiadówka inaczej
- Sojusz rodziców ze szkołą na rzecz wychowania wartościowego człowieka

Kontakt: Renata Stanek-Kozłowska
tel.: (32) 259 98 35, w. 217
e-mail: rsk@womkat.edu.pl

- Niechęć do szkoły – stres, depresja i próby samobójcze wśród młodzieży – strategie reagowania i przeciwdziałania
- Podstawy prowadzenia mediacji w szkole

Kontakt: dr Paweł Matyszkiewicz
tel.: (32) 258 38 01
e-mail: pm@womkat.edu.pl

- Prawa człowieka, prawa dziecka w praktyce szkolnej
- Strategia postępowania wobec przemocy i zachowań agresywnych w szkole

Kontakt: Jolanta Nędzyńska-Fudalej
tel.: (32) 259 98 35
e-mail: jola@womkat.edu.pl
kom. 603 491 178

- Projekt edukacyjny w szkole
- Wybrane nowoczesne metody nauczania – uczenia się, uwzględniające pracę zespołową

Kontakt: Anna Czarlińska-Wężyk
tel.: (32) 203 59 67 w. 223, kom. 507 054 543
e-mail: aczarli@womkat.edu.pl