

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

Wakacje, koniec roku szkolnego – naturalny czas oświatowych bilansów. Dla uczniów podsumowaniem pracy jest szkolne świadectwo z ocenami, dla absolwentów poszczególnych etapów kształcenia – wyniki sprawdzianu i egzaminów, dla nauczycieli i dyrektorów – oczywiście te same elementy z dodatkiem konferencji, sprawozdań, arkuszy oraz innych ważnych dokumentów.

Jak natomiast podsumować pracę związaną z doskonaleniem nauczycieli? Można oczywiście odwołać się do danych liczbowych – tutaj nasze wyniki są imponujące – dziesiątki zorganizowanych konferencji, setki seminariów i kursów, a przede wszystkim tysiące korzystających z naszej oferty nauczycieli. Jednakże taka analiza na pewno nie wystarczy. Należy jeszcze zadać sobie pytanie – w jakim celu podejmowane są te wszystkie działania? Odpowiedź można znaleźć w misji naszego Ośrodka, którą jest wspieranie szkół, placówek i nauczycieli w systematycznym podnoszeniu jakości pracy zgodnie ze zdiagnozowanymi potrzebami. I tak właśnie pracowaliśmy w mijającym roku szkolnym. Bardziej szczegółowe omówienie naszych działań związanych z realizacją różnych aspektów wspomagania znajdziecie Państwo w tym numerze „Forum Nauczycieli”.

Jest jednak jeszcze jeden bardzo ważny zrealizowany cel, o którym trzeba powiedzieć przy naszym rocznym bilansie. Realizując kompleksowe wspomaganie szkół, udoskonaliliśmy umiejętność pracy zespołowej oraz ponoszenie odpowiedzialności za efekty wspólnych działań. Oczywiście konsultanci ze względu na specjalistyczny charakter pracy z dorosłymi ciągle podnoszą swoje kompetencje zawodowe. Jednakże unowocześniona formuła wspomagania odkryła dodatkowe pokłady naszej aktywności. To stanowi znaczący kapitał na przyszłość. I za to w szczególny sposób pragnę podziękować, podsumowując mijający rok szkolny, wszystkim moim Współpracownikom.

Z serdecznymi pozdrowieniami na wakacje oraz z życzeniami sukcesów w stawianiu czoła zbliżającym się nowym wyzwaniom.

Anna Zakrzewska-Zamora
dyrektor RODN „WOM”
w Katowicach

Szanowni Państwo!

Niniejszy numer „Forum Nauczycieli” zaczynamy od opisu autorskiego i nowatorskiego w skali Polski projektu realizowanego przez nasz ośrodek, jakim jest kompleksowe wspomaganie szkół w jednym mieście. Trwający prawie rok projekt i związane z nim działania były dla szkół objętych wspomaganie i dla nas absolutnie nowym i bardzo ciekawym doświadczeniem. Efekty będzie można ocenić dopiero za jakiś czas, ale już teraz wiadomo, że było to przedsięwzięcie bardzo wzbogacające w wiedzę i umiejętności wszystkich jego uczestników.

Nieco więcej niż zwykle uwagi poświęcamy edukacji regionalnej. Najpierw przypominamy, co zostało zapisane w podstawach programowych dla poszczególnych etapów kształcenia na temat tego typu edukacji, a potem podsuwamy możliwości wykorzystania w niej śląskich podań wierzeniowych.

Po raz kolejny poruszamy tematykę wykorzystania Internetu w nauczaniu, po raz pierwszy natomiast piszemy o zastosowaniu narzędzi TOC w edukacji.

*Jak można i jak powinno się stymulować funkcje słuchowe dzieci
dowiecie się Państwo z tekstu kolejnego. Myślę, że zainteresują on
nie tylko nauczycieli, ale także rodziców.*

I na koniec, tuż przed propozycjami scenariuszy i lekcji, przeczytacie Państwo, jak można sprawdzić osiągnięcie efektów kształcenia w zawodzie.

A w propozycjach: nagrodzony scenariusz lekcji z języka polskiego, zabawy i ćwiczenia przygotowujące dzieci do pisania, edukacja globalna na lekcjach języka polskiego, scenariusz zajęć wiedzy o społeczeństwie.

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

P. Gobry, id.

„SZEŚĆ WIERNYCH SŁUG”, CZYLI JAK WSPOMAGAMY KOMPLEKSOWO SZKOŁY w ich projakościowym rozwoju¹

ANNA ZAKRZEWSKA-ZAMORA, EWA JAKUBOWSKA

Wszystko zaczęło się od programu *Nowa rola placówek doskonalenia nauczycieli* i projektu systemowego POKL realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji – *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*. Nasza placówka – Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach – była jedną z 94 w Polsce i jedną z 14 w województwie śląskim uczestniczących w programie.

W konsekwencji udziału konsultantów w kursie Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji oraz zmiany prawa oświatowego rozszerzającej katalog zadań statutowych placówki – my także określiliśmy nowe obszary naszych zainteresowań i działań. Zaczęliśmy kompleksowo wspomagać szkoły w ich projakościowym rozwoju.

A tak konkretnie? – może ktoś zapytać. Konstruując odpowiedź, zastosujemy metodę **sześciu wiernych sług**, która znana jest pod nazwą **sześciu pytań** lub **metody Kiplinga**. Rudyard Kipling w opowiadaniu *Słoniątko* napisał: *Utrzymuję sześć wiernych sług. Nauczylili mnie oni wszystkiego, co umieli. Ich imiona to: Co? Dlaczego? Kiedy? Gdzie? Jak? Kto?* Tak więc po kolei.

▶ Co?

Kompleksowe wspomaganie szkół, czyli uczestnictwo w procesie dążenia szkoły do projakościowego rozwoju.

Początkiem jest zawsze diagnoza potrzeb przeprowadzana przez zainteresowaną wprowadzeniem zmiany

grupę beneficjentów (używając określenia ze słownika projektów europejskich). Wspomaga ich w tym animator (opiekun), który moderując spotkanie, prowadzi do określenia celów działania i ogólnych ram przyszłego harmonogramu. Następnie wszyscy zainteresowani uczestniczą w ustalaniu sposobów działań prowadzących do zaspokajania potrzeb szkoły, planują formy wspomagania i sposoby ich realizacji, a na zakończenie wspólnie oceniają efekty działań.

Obecnie uczestniczymy w procesach kompleksowego wspomagania kilkudziesięciu szkół wszystkich typów. Jednak na potrzeby tego artykułu chcielibyśmy opisać działanie dotyczące jednoczesnej pracy z kilkunastoma szkołami, które wskazały ten sam obszar do rozwoju. Należy dodać, że są to szkoły z jednego miasta.

Przystępując do pracy, nauczyciele konsultanci stworzyli ramy autorskiego programu kompleksowego wspomagania. Każde kolejne przedsięwzięcie było efektem naszego wspólnego namysłu. Wszystko wypracowywaliśmy podczas spotkań, wewnętrznych szkoleń prowadzonych przez nas samych oraz zajęć warsztatowych.

▶ Dlaczego?

Ponieważ zarysowała się możliwość kolejnego i twórczego działania całego zespołu. A konkretnie – ponieważ nasza placówka otrzymała możliwość tworzenia grupy szkół w działaniach mających na celu podniesienie jakości

kształcenia. Wszystkie nasze poczynania mogły wpisywać się w kompleksowe wspomaganie szkół w ich projakościowym rozwoju i dodatkowo stanowiły duże wyzwanie zarówno pod kątem merytorycznym, jak i logistycznym.

Zgodnie z naszą misją, którą jest wspieranie szkół, placówek i nauczycieli w regionie w systematycznym podnoszeniu jakości pracy zgodnie z ich zdiagnozowanymi potrzebami, po raz kolejny odpowiedzieliśmy na potrzeby środowiska zawodowego.

▶ Kiedy?

W roku szkolnym 2013/2014. Pierwsze spotkanie z grupą kilkunastu dyrektorów szkół zainteresowanych programem oraz przedstawicielami jednostki samorządu terytorialnego odbyło się w czerwcu 2013 r. Długa rozmowa, w czasie której strony przedstawiły swoje oczekiwania, miała charakter informacyjny i sondażowy. Określono bardzo ogólnie obszar do rozwoju, nad którym szczegółowo mieliśmy pracować w czasie całego procesu, a my zobowiązaliśmy się do przygotowania ramowego harmonogramu działań.

▶ Gdzie?

W szkołach uczestniczących w programie oraz w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

▶ Jak?

W naszej placówce powołano koordynatorkę programu, której głównym zadaniem było logistyczne koordynowanie prac wszystkich tworzących się na potrzeby kolejnych zadań zespołów.

Nasze działania rozpoczęła konferencja, którą przygotowaliśmy w czasie dwóch spotkań konsultantów, poprzedzonych nieformalnymi dyskusjami dotyczącymi istoty samego procesu, jak i czynników determinujących konkretne działania.

Ustaliliśmy, że diagnozę przeprowadzimy dwuetapowo. Najpierw zbierzemy w grupie dyrektorów ponad-szkolne potrzeby całego środowiska, a następnie pogłębimy diagnozę w ra-

¹ Artykuł został opublikowany w materiałach *Forum placówek doskonalenia nauczycieli* zorganizowanego w dniach 24 – 26 czerwca 2014 r. przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach – jako przykład dobrej praktyki.

dach pedagogicznych poszczególnych szkół.

Pierwszy etap odbył się podczas konferencji inaugurującej nasze przedsięwzięcie. Miał formę zajęć warsztatowych. Dyrektorzy pracowali przy wsparciu moderatorów w sześciu grupach. Efektem pracy był materiał stanowiący odpowiedź na cztery kluczowe pytania:

1. Jakie, Państwa zdaniem, są przyczyny niższych od oczekiwanych wyników egzaminów?
2. Co, Państwa zdaniem, należałoby uczynić, aby wyniki się poprawiły?
3. Czego Państwu brakuje, aby je poprawić?
4. Jakiego wsparcia oczekujecie Państwo od RODN „WOM” w Katowicach?

Wnioski zostały przekazane wszystkim zainteresowanym, a dla nas stanowiły materiał do głębszej analizy.

Pogłębioną diagnozę prowadziły dwuosobowe zespoły konsultantów, których określiliśmy mianem opiekunów szkół. Przede wszystkim spotkaliśmy się z dyrektorami szkół w kierowanych przez nich placówkach. Wizyta była poprzedzona analizą dokumentów szkolnych, raportów i wyników egzaminów, pozyskanych od przedstawicieli organu prowadzącego i ze stron internetowych placówek. W spotkaniach uczestniczyli czasem także wicedyrektorzy lub inni nauczyciele. Przedstawiciele szkół opisywali sytuację środowiskową, sukcesy uczniów w różnych dziedzinach, działania podejmowane przez nauczycieli podnoszące jakość pracy, ale też obszary wymagające wsparcia. W kilku szkołach przeprowadzono diagnostyczne rady pedagogiczne.

Przygotowaliśmy propozycję dwóch kierunków pracy. Jeden obszar dotyczył wspólnych działań całego środowiska pedagogicznego, a drugi – poszczególnych szkół.

Po pierwsze, wszyscy nauczyciele ze wspomaganych szkół zorganizowa-

ni w grupy przedmiotowe mieli uczestniczyć w szkoleniach merytoryczno-metodycznych. Zaprojektowano 30 szkoleń dla ok. 340 nauczycieli. Szkolenia oscylowały tematycznie wokół podstawy programowej, konstrukcji zadań egzaminacyjnych oraz metod pracy poprawiających jakość kształcenia. Cztery szkolenia, podczas których eksperci przedstawiali sposoby analizowania i rozwiązywania trudności związanych z funkcjonowaniem dzieci w środowiskach lokalnych, skierowane były do pedagogów i psychologów szkolnych. Specjalista z naszej placówki, zajmujący się sposobami analizowania wyników egzaminów zewnętrznych przeszkolił reprezentantów szkół pod kątem formułowania wniosków na podstawie wyników i projektowania działań indywidualnych dla każdej szkoły.

Drugim obszarem działań była praca z radami pedagogicznymi lub zespołami nauczycieli. Przeprowadziliśmy 34 takie spotkania. Miały one bardzo zróżnicowany charakter – od konsultacji dotyczącej analizy wyników egzaminów zewnętrznych poprzez obserwację zajęć szkolnych czy udział w uroczystości po szkoleniowe spotkania rady pedagogicznej.

Równolegle do wszystkich przedsięwzięć, od listopada 2013 r. działała sieć współpracy i samokształcenia dyrektorów szkół. Uczestnicy sieci zdecydowali o formule pracy i wybrali bezpośrednie spotkania, bez kontaktów on-line na platformie. W każdym z siedmiu spotkań uczestniczyły średnio 22 osoby, w tym przedstawiciele organu prowadzącego. Tematy szkoleń były efektem przeprowadzonej diagnozy i koncentrowały się wokół sposobów analizowania i wykorzystania do dalszej pracy zapisów raportu z ewaluacji zewnętrznej.

Oprócz nauczycieli i dyrektorów, cały czas także my, nauczyciele konsultanci, doskonaliliśmy swoje umiejętności i nabywaliśmy niezbędne do

kompleksowego wspomaganie wiadomości. Z uwagi na to, że wśród nas są eksperci mający duże doświadczenie w prowadzeniu szkoleń, zdecydowaliśmy się wykorzystać wspólny potencjał do nabywania nowych kompetencji. W czasie trwania programu spotkaliśmy się 14 razy. Wypracowywaliśmy wspólnie scenariusze spotkań z dyrektorami i nauczycielami, analizowaliśmy materiał powstały w czasie konferencji i warsztatów oraz dzieliliśmy się własnymi doświadczeniami, budując tym samym kolejny bank wiedzy i dobrych praktyk. W ten sposób zaczął się kryształizować cały proces. Realizowane przedsięwzięcie było planowe, określone w czasie i realne.

Staliśmy się mądrzejsi mądrością grupy. Zyskał na tym poziom naszej pracy i na pewno dzięki wspólnym działaniom stał się wyższy niż ten, który wypracowalibyśmy indywidualnie.

■ Kto?

Odpowiedź na to pytanie byłaby bardzo krótka, a ponadto została udzielona wcześniej. Trochę zmodyfikujemy to pytanie: **Kto i co zyskał na opisanym działaniu?**

Jesteśmy w trakcie ewaluacji procesu. Będzie miała charakter wieloaspektowy. Nauczycieli – uczestników szkoleń – poprosimy o ocenę ich strony merytorycznej i organizacyjnej. Ekspertów zapytamy o aspekt logistyczny. Dyrektorów szkół i przedstawicieli organu prowadzącego będziemy chcieli w trakcie wywiadu zapytać o stopień realizacji kluczowych obszarów procesu. My sami podsumujemy nasze działania metodą analizy SWOT. Ktoś może powiedzieć, że ten sposób powinien być zastosowany na początku pracy. Być może tak, ale w naszym przypadku koniec realizowanego działania stanowi początek nowych wyzwań i przedsięwzięć, a ten sposób podsumowania pozwoli nam otworzyć do nich drogę.

Program kompleksowego wsparcia szkół w ich jakościowym rozwoju

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – Dz. U. z 14 maja 2013 r. poz. 560) wymaganie 12 dla szkół brzmi m.in: **Dyrektor podejmuje skuteczne działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb.**

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach proponuje program kompleksowego wsparcia szkół w ich jakościowym rozwoju. Dyrektor, nauczyciele i inni członkowie społeczności szkolnej będą, wspólnie z nauczycielami konsultantami analizować realizowane przez szkołę działania, badać ich skuteczność dla wybranego kierunku rozwoju oraz określać obszary wsparcia.

Program będzie przebiegał na trzech poziomach: diagnostycznym, programowym i realizacyjnym. Czas trwania programu określi dyrektor szkoły i rada pedagogiczna. Najczęściej proponowany okres realizacji to jeden rok szkolny. Jeśli społeczność szkolna uzna program za korzystny dla swojego rozwoju – będzie istniała możliwość przedłużenia wstępnie ustalonych terminów.

Istotą proponowanego programu jest dostosowanie form doskonalenia nauczycieli do zdiagnozowanych potrzeb. Szkoły przystępujące do programu będą działały zgodnie z podpisanym z placówką – porozumieniem. Koszt realizacji programu będzie uzgadniany z dyrektorem szkoły i będzie zależał od stopnia złożoności działań.

I. Cel ogólny programu: Wsparcie szkół w ich jakościowym rozwoju.

II. Cele szczegółowe:

1. Zdiagnozowanie przez nauczycieli mocnych i słabych stron szkoły.
2. Określenie przez radę pedagogiczną obszarów do rozwoju.
3. Realizacja procesu wsparcia poprzez organizację szkoleń i konsultacji.
4. Podsumowanie działań i określenie kierunków pracy na przyszłość.

III. Struktura programu wsparcia szkół

1. Zgłoszenie się szkoły do programu.
2. Podpisanie porozumienia pomiędzy dyrektorem szkoły i dyrektorem RODN „WOM” w Katowicach.
3. Diagnoza wstępna – analiza czynników kontekstowych szkoły i określenie obszarów do rozwoju.
4. Opracowanie ogólnych założeń programu działań.
5. Pomoc ośrodka w realizacji procesu kompleksowego wsparcia poprzez koordynację szkoleń, konsultacji i spotkań z ekspertami.
6. Podsumowanie, wspólnie z nauczycielami, programu wsparcia poprzez określenie stopnia realizacji założonych celów.
7. Wspólne zaplanowanie dalszych jakościowych działań szkoły.

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

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2014/2015

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- Zarządzanie zmianą

Kontakt: dr Tomasz Grad, tel.: (32) 258 22 09, w. 202,
kursy@womkat.edu.pl

- Coaching jako nowoczesne narzędzie w zarządzaniu ludźmi

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

■ WARSZTATY KOMERCYJNE:

- Statut szkoły podstawowej i gimnazjum w świetle aktualnych uregulowań prawnych
- Statut przedszkola w świetle aktualnych uregulowań prawnych
- Plany, regulaminy i procedury szkolne

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

EDUKACJA REGIONALNA W SZKOŁACH A CELE KSZTAŁCENIA NA POSZCZEGÓLNYCH ETAPACH EDUKACYJNYCH

MAŁGORZATA ŁUKASZEWSKA

Edukacja regionalna – dział edukacji obejmujący szeroki zakres zagadnień od nauk humanistycznych przez społeczne po nauki przyrodnicze i techniczne, zajmujący się określonym regionem pojmowanym w mikroskali, odnoszącym się do gminy, parafii, powiatu i województwa. Zajmuje się związkami pomiędzy małą i wielką ojczyzną.¹

Edukacja regionalna powinna stanowić w przedszkolu i szkole część procesu kształcenia ogólnego. Nie można bowiem mówić o wykształceniu ogólnym bez wiedzy o własnym regionie, czyli o *małej ojczyźnie*. W szkołach nie prowadzi się teraz ścieżek edukacyjnych – w tym ścieżki regionalnej – ale ich treści zostały włączone do podstawy programowej kształcenia ogólnego na wszystkich etapach nauczania.

Zagadnienia te nabierają obecnie szczególnego znaczenia, gdyż obserwujemy odrodzenie społeczności lokalnych; kształtowanie emocjonalnych więzi uczniów ze swoim otoczeniem, z najbliższym środowiskiem staje się więc coraz istotniejsze. Województwo śląskie obejmuje regiony o różnej tradycji i rodzimej kulturze, wiedza o ich związkach z kulturą narodową i europejską jest niezwykle istotna dla kształtowania poczucia tożsamości narodowej i regionalnej uczniów.

Treści regionalne uwzględniane w szkolnej edukacji powinny służyć

realizacji wyznaczonych celów kształcenia i być dostosowane do poziomu rozwoju psychofizycznego ucznia.

- Z podstawy programowej wynika, że:
- na I i II etapie – młody człowiek powinien poznać najbliższe sobie kręgi przestrzenne, do których należą dom, szkoła, najbliższa okolica (zajęcia w terenie),
 - na III etapie – poznawać region w ujęciu kulturowym i administracyjnym, porównując go z krajem ojczystym,
 - na IV etapie – poznawać treści regionalne o charakterze problemowym oraz takie, które pobudzałyby go do poszukiwań i samodzielnego prowadzenia badań.

Prowadzenie edukacji regionalnej nie powinno więc polegać na przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej, ale na stosowaniu różnorodnych, aktywizujących metod i form pracy.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego² zapisano, że celem wychowania przedszkolnego jest m.in. kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.

Zgodnie z zapisami w poszczególnych obszarach edukacyjnych wychowania przedszkolnego, dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające

naukę w szkole podstawowej:

- wie, jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie;
- odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską);
- śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;
- dostrzega zmiany dynamiki utworu muzycznego, tempa i wysokości dźwięku, wyraża je, płasząc lub tańcząc;
- przejawia, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu;
- słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami;
- zna nazwę miejscowości, w której mieszka, zna ważniejsze instytucje i orientuje się w rolach społecznych pełnionych przez ważne osoby, np. policjanta, strażaka.

W podstawie programowej dla szkół podstawowych³ zapisano m.in.: *W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.*

Zgodnie z zapisami podstawy programowej:

- 1) w zakresie edukacji plastycznej** uczeń:
 - wykonuje proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę) i wykorzystuje je w małych formach teatralnych; tworzy przedmioty charakterystyczne dla sztuki ludowej regionu, w którym mieszka;
 - określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi

¹ www.wikipedia.pl

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 1 Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

działami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym, i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz;

- rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografia, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową;
- realizuje projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu wizerunku i otoczenia człowieka oraz upowszechnianiu kultury w społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory multimedialne);

2) w zakresie edukacji społecznej uczniów:

- potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto);
- zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność;

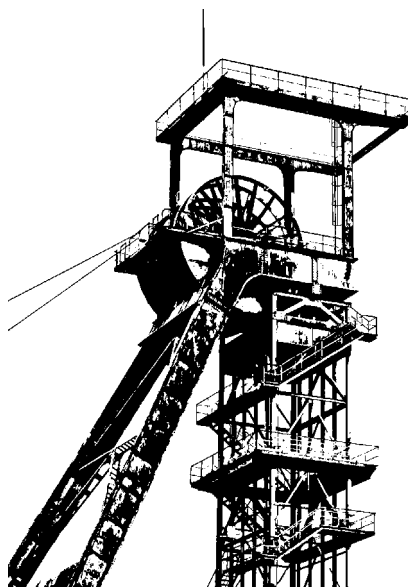
3) w zakresie edukacji muzycznej uczniów:

- tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego;
- odtwarza ruchem i gestodźwiękami proste rytmy i schematy rytmiczne, wykonuje kroki, figury i układy taneczne poloneza i krakowiaka, tańców ludowych (szczególnie własnego regionu) oraz podstawowe kroki wybranych tańców towarzyskich;
- świadomie odbiera muzykę – słucha (słuchanie analityczne, ukierunkowane przez nauczyciela na wybrane cechy utworu) wybranych dzieł literatury muzycznej (w całości lub fragmentów) reprezentatywnych dla kolejnych epok (od średniowiecza do XX w.) oraz muzyki jazzowej i rozrywkowej, słucha polskich pieśni patriotycznych oraz

utworów ludowych w postaci oryginalnej i stylizowanej;

4) w zakresie historii i społeczeństwa uczniów:

- wyraża opinię na temat kultywowania tradycji i gromadzenia pamiątek rodzinnych;



- opisuje swoją *małą ojczyznę*, uwzględniając tradycję historyczno-kulturową i problemy społeczno-gospodarcze;
- zbiera informacje o rozmaitych formach upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości *małej ojczyzny*;
- wskazuje na planie miejscowości siedzibę władz lokalnych i na przykładach omawia zakres działań oraz sposoby powoływania władz;

5) w zakresie przyrody uczniów:

- orientuje się w otaczającej go przestrzeni przyrodniczej i kulturowej;
- działa na rzecz ochrony przyrody i dorobku kulturowego społeczności;
- podaje przykłady miejsc w najbliższym otoczeniu, w których zaszły korzystne i niekorzystne zmiany pod wpływem działalności człowieka;

6) w zakresie zajęć technicznych uczniów:

- opisuje urządzenia techniczne ze swojego otoczenia, wyróżnia ich funkcje.

Zadania nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym to przede wszystkim wprowadzenie ucznia w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postaw otwartości wobec innych kultur.

W zakresie historii i społeczeństwa zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów poczucia więzi ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną.

Wprowadzanie treści nauczania przyrody dla poszczególnych klas należy rozpocząć od tego, co jest dziecku znane, czyli od najbliższej okolicy, a następnie poszerzyć je o treści dotyczące Polski i świata.

W podstawie programowej dla III i IV etapu edukacyjnego⁴ zapisano np. takie efekty kształcenia:

1) w zakresie języka polskiego na III etapie edukacyjnym uczniów:

- dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy; dostrzega negatywne konsekwencje używania wulgaryzmów); rozpoznaje wyrazy rodzime i zapożyczone (obce) – rozumie ich funkcję w tekście;
- rozpoznaje cechy kultury i języka swojego regionu;
- dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość;

2) w zakresie języka polskiego na IV etapie edukacyjnym uczniów:

- wskazuje w czytanych tekstach i analizuje przykłady odmian terytorialnych, środowiskowych i zawodowych polszczyzny;
- rozpoznaje w czytanych tekstach oraz wypowiedziach mówionych stylizację, rozróżnia jej rodzaje (ar-

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 4 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

chaizację, dialektyzację, kolokwializację) i określa funkcje;

- rozróżnia i omawia na wybranych przykładach funkcje języka – poznawczą (kategoryzowanie świata), komunikacyjną (tworzenie wypowiedzi i stosowanie języka w aktach komunikacji) oraz społeczną (jednoczenie grupy i budowanie tożsamości zbiorowej – regionalnej, środowiskowej, narodowej).

Treści nauczania języków obcych nowożytnych na IV etapie edukacyjnym to m.in.:

- życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania wolnego czasu, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy).

W ramach muzyki na III etapie edukacyjnym uczeń:

- gra lub śpiewa (forma aktywności muzycznej powinna być dostosowana do możliwości i zainteresowań ucznia i realizowania przede wszystkim w zespole) ze słuchu (powtarza wzór lub powtarza i odtwarza wzór z pamięci) oraz z nut piosenki młodzieżowe i turystyczne, pieśni historyczne, patriotyczne, ludowe oraz popularne melodie i tematy z literatury muzycznej, akompaniamenty do piosenek, kanony i proste melodie dwugłosowe; dba o higienę głosu;
- ocenia i wartościuje muzykę oraz jej wykonanie, uzasadniając swoje poglądy, dostrzega wartość muzyki ludowej, wartościuje różne kierunki muzyki jazzowej i rozrywkowej – młodzieżowej.

Podczas zajęć dydaktycznych z historii na III etapie edukacyjnym uczeń:

- rozpoznaje reprezentatywne obiekty sztuki renesansowej na ziemiach polskich ze szczególnym uwzględnieniem własnego regionu;
- rozpoznaje charakterystyczne cechy kultury baroku, odwołując się do przykładów architektury i sztuki we własnym regionie;
- rozpoznaje charakterystyczne cechy polskiego oświecenia i charak-

teryzuje przykłady sztuki okresu klasycyzmu z uwzględnieniem własnego regionu;

- wyjaśnia cele i opisuje metody działań zaborców wobec mieszkańców ziem dawnej Rzeczypospolitej;
- charakteryzuje i ocenia zróżnicowane postawy społeczeństwa wobec zaborców;
- porównuje warunki życia społeczeństwa w trzech zaborach w II połowie XIX w., uwzględniając możliwości prowadzenia działalności społecznej i rozwoju narodowego.

Dzięki lekcjom historii na IV etapie edukacyjnym (zakres podstawowy) uczeń:

- opisuje następstwa I wojny światowej, wyróżniając konsekwencje polityczne, gospodarcze, społeczne i kulturowe;
- opisuje odrodzenie państwa polskiego oraz jego granice i sąsiedów;
- wskazuje czynniki utrudniające proces integracji odrodzonego państwa polskiego;
- charakteryzuje strukturę społeczną, narodowościową i wyznaniową odrodzonego państwa polskiego, dostrzegając przyczyny konfliktów społecznych i narodowościowych;
- analizuje zmiany terytorialne, straty ludnościowe, kulturowe i materialne Polski będące następstwem II wojny światowej.

Edukacja regionalna znalazła też swoje miejsce **na lekcjach geografii (III etap edukacyjny)**. Zgodnie z podstawą programową uczeń:

- rozwija w sobie: ciekawość świata poprzez zainteresowanie własnym regionem, Polską, Europą i światem; świadomość wartości i poczucie odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze i kulturowe własnego regionu i Polski; patriotyzm i poczucie tożsamości (lokalnej, regionalnej, narodowej) przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i społeczności – ich systemów wartości i sposobów życia;
- charakteryzuje, na podstawie map gęstości zaludnienia, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności w Polsce i zamieszkiwanym regionie oraz wyjaśnia te różnice czynnika-

mi przyrodniczymi, historycznymi, ekonomicznymi;

- wykazuje różnice w strukturze zatrudnienia ludności w Polsce i we własnym regionie;
- podaje główne, aktualne problemy rynku pracy w Polsce i we własnym regionie;
- analizuje, porównuje, ocenia rozmieszczenie i wielkość miast w Polsce i zamieszkiwanym regionie; wyjaśnia przyczyny rozwoju wielkich miast w Polsce;
- wyjaśnia przyczyny zmian zachodzących w przemyśle w Polsce i we własnym regionie oraz wskazuje najlepiej rozwijające się obecnie w Polsce gałęzie produkcji przemysłowej;
- rozróżnia rodzaje usług; wyjaśnia szybki rozwój wybranych usług w Polsce i we własnym regionie;
- opisuje, na podstawie map tematycznych, najważniejsze cechy gospodarki regionów geograficznych Polski oraz ich związek z warunkami przyrodniczymi;
- przedstawia, np. w formie prezentacji multimedialnej, walory turystyczne wybranego regionu geograficznego, ze szczególnym uwzględnieniem jego walorów kulturowych;
- projektuje i opisuje, na podstawie map turystycznych, tematycznych, ogólnogeograficznych i własnych obserwacji terenowych, podróż wzdłuż wybranej trasy we własnym regionie, uwzględniając walory przyrodnicze i kulturowe;
- opisuje, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie regionalne, kulturowe, narodowościowe i etniczne współczesnej Europy oraz najważniejsze przyczyny i konsekwencje tego zróżnicowania.

Na IV etapie edukacyjnym (poziom podstawowy) **jednym z celów kształcenia na lekcjach geografii** jest rozumienie relacji człowiek – przyroda – społeczeństwo w skali globalnej i regionalnej. Uczeń m.in.:

- wyróżnia i charakteryzuje obszary o optymalnych i trudnych warunkach do zamieszkania w skali globalnej i regionalnej; formułuje prawidłowości rządzące rozmieszczeniem ludności na świecie;

- › wyjaśnia znaczenie kultury i tradycji regionalnych w procesie różnicowania się regionów pod względem społecznym i gospodarczym (np. wyjaśnia rolę tradycji w rozwoju przedsiębiorczości w państwach Azji Południowo-Wschodniej).

Zajęcia dydaktyczne z wychowania fizycznego również można wykorzystać do edukacji regionalnej. **Zgodnie z podstawą programową uczeń dzięki zajęciom WF:**

- › wymienia miejsca, obiekty i urządzenia w najbliższej okolicy, które można wykorzystać do aktywności fizycznej;
- › opracowuje i wykonuje indywidualnie, w parze lub zespole dowolny układ tańca.

Analizując zapisy podstawy programowej kształcenia ogólnego, odnajdujemy więc możliwości realizacji edukacji regionalnej na wszystkich etapach

nauczania. Można ją prowadzić w szkołach w formie:

- › zajęć edukacyjnych,
- › lekcji wychowawczych,
- › innowacji pedagogicznych,
- › zajęć z art. 42,
- › promocji szkoły,
- › współpracy z rodzicami,
- › rozwijania zainteresowań uczniów,
- › projektu edukacyjnego,
- › kształtowania kompetencji społecznych,
- › doradztwa zawodowego,
- › zajęć dodatkowych.

W RODN „WOM” w Katowicach działa Klub Nauczyciela Regionalisty. Uczestnikami klubu są pasjonaci – nauczyciele różnych specjalności, nauczyciele świetlic, bibliotekarze, pedagodzy i psycholodzy szkolni, którym w szczególności zależy na realizacji edukacji regionalnej w swoich szkołach. Klub wspiera nauczycieli prowadzących edukację regionalną w szkole; inspi-

je nauczycieli do realizacji projektów na rzecz regionu i jego mieszkańców z wykorzystaniem atrakcyjnych i efektywnych metod i form pracy z uczniem. Pokazuje metody zainteresowania uczniów wiedzą o regionie, wyzwala ich kreatywność i chęć poznania, kształtując pożądane postawy.

Głównym celem klubu, poza wspieraniem nauczycieli regionalistów w podnoszeniu ich wiedzy i umiejętności, jest stworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń. Jest formą otwartą, tzn. nauczyciel może uczestniczyć w dowolnych zajęciach na wybrany przez siebie temat.

Członkowie i sympatycy klubu opracowują materiały wspierające i inspiрующие innych nauczycieli w realizacji edukacji regionalnej. Mają możliwość publikacji przykładów dobrej praktyki w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Zapraszam do współpracy w Klubie Nauczyciela Regionalisty!

Małgorzata Łukaszewska jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2014/2015

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- › Edukacja regionalna w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej – planowanie, realizacja, ewaluacja zgodnie z podstawą programową
- › Edukacja regionalna w projektach edukacyjnych
- › „Ślōnskō mōwa”

Kontakt: Małgorzata Łukaszewska, tel.: (32) 258 13 97, w. 208
e-mail: mlukaszewska@womkat.edu.pl

- › Inscenizacje szkolne

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

- › Rola gier i zabaw we wszechstronnym rozwoju dziecka
- › Zabawy muzyczno-ruchowe wspomagające kształtowanie prawidłowej postawy ciała

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

- › Kurs dla kandydatów na wychowawców placówek wypoczynku dzieci i młodzieży
- › Kurs dla kierowników placówek wypoczynku dzieci i młodzieży
- › Kurs dla kierowników wycieczek szkolnych

Kontakt: Mariola Lux, tel.: (32) 259 98 85, w. 202
e-mail: ml@womkat.edu.pl

STRASZKI ŚLĄSKIE – możliwości wykorzystania śląskich podań wierzeniowych w edukacji regionalnej

BARBARA I ADAM PODGÓRSCY

Ludowe opowieści wierzeniowe są atrakcyjnym nośnikiem współczesnej kultury masowej. Nie czynimy w tym miejscu żadnego odkrycia, bowiem trudno nie zauważać fenomenu ogromnych, choć pewnie sztucznie, marketingowo wykreowanych, produkcji literackich czy filmowych na skalę światową. Wprost nie wypada przytoczyć, bez wnikania w ocenę ich rzeczywistej wartości artystycznej i literackiej, wielotomowych *Pamiętników wampirów* autorstwa amerykańskiej autorki Lisy Jane Smith oraz opartego na nich serialu cieszącego się rekordową popularnością, równie tasiemcowatej sagi *Zmierzch* z jej ekranizacją innej amerykańskiej pisarki Stephanie Meyer. Nie można także nie pamiętać o niesłychanym sukcesie czytelniczym i kinowym powieści Johna Ronalda Reuela Tolkiena *Władca pierścieni* czy *Hobbita*, którego drugą część – znużeni nieco – obejrzelśmy w tym roku.

Przez powtarzanie, przez powtarzanie najszybciej tworzy się wszelka mitologia – napisał Witold Gombrowicz w *Ferdynandzie*¹. Nie próbując dociekać, co wielki pisarz, zwolennik teorii o dominacji formy w kulturze, pojmował przez mitologię – bo przecież mitologizować można wszystko – istotna jest uwaga o powtarzaniu jako mechanizmie jej powstawania. Powtarzający się nieustannie przekaz informacji,

transmisja pewnych wątków w przestrzeni i czasie, tworzy mniej lub bardziej spójny zasób wierzeń, przekonań, sądów, poglądów, którymi dysponuje konkretna społeczność.

Ani miejsce tu, ani pora, by toczyć dysputy, czym są mity² i czym jest mitologia³. Skupmy się na rzeczonym powtarzalności mitu.

Ludowe przekazy wierzeniowe (baśnie, bajdy, godki, powiarki, przywiarki, legendy, podania, klechdy) są niezaprzeczalnym dowodem kultury umysłowej społeczeństw minionych epok i jako takie stanowią spuściznę kulturową, po którą w nauczaniu o regionie warto, a nawet należy sięgać.

Od razu zaznaczamy, że nie jesteśmy nauczycielami, nie zamierzmy więc też czynić żadnych wskazówek metodologicznych. Jesteśmy natomiast zwolennikami edukacji o regionie. Wiemy zresztą, że wokół samej terminologii z tym nauczaniem związanej toczzone są pewne spory.

Dlatego, uciekając od zagadnień ogólnych, będziemy się starali rzucić tylko garść inspiracji do korzystania w edukacji regionalnej z ogromnej skarbnicy ludowych, regionalnych powiarek albo przywiariek.

Pragniemy też zaakcentować, że temat nie jest nowinką edukacyjną, gdyż już dawno temu zauważono przydatność przekazów folklorystycznych

w nauczaniu. W Bibliotece Śląskiej w Katowicach, w zasobie rękopisów w Pracowni Zbiorów Specjalnych natknęliśmy się przypadkiem na pracę semestralną A. Jonderko: *Der oberschlesischer Märchen und sein pädagogischer Wertgehalt*, napisaną w Bytomiu w marcu 1932 r.⁴. Świadczy ona właśnie o ponadczasowej nośności tematu.

Nic dziwnego, bowiem podania wierzeniowe to przekazy mające zwykle zajmującą fabułę najczęściej rozgrywającą się w miejscach doskonale znanych opowiadającym i słuchającym, a więc mają walor lokalny, regionalny, niosąc przy tym wiele istotnych treści.

Owe godki, bajdy, bery, czy szerzej mówiąc: baśnie, legendy, podania, klechdy stanowią ogromny skarb kultury niematerialnej. Stanowią dziedzictwo pokoleń. Tworzą niejednokrotnie zwarte systemy wierzeniowe, określane mianem mitologii albo religii niższego rzędu.

Są one prośbą o porządkowanie świata i jego objaśnianie w sposób zgodny z tradycją, ludową kosmologią. Zawierają wreszcie istotne nauki moralne, czyli wyznaczają pewien system normatywny. Uczą, jakie zachowania ludzi, jaki ich postępki są dobre, a jakie złe, i dlaczego za jedno czeka nas nagroda, za inne kara, nawet wieczna.

Dorota Simonides stwierdziła: *Charakterystyczną cechą człowieka jest stawianie pytań i szukanie na nie odpowiedzi. Pytania dotyczą z reguły najbardziej istotnych problemów, takich jak życie i śmierć, choroba i klęska, radość i ból. Dotyczą świata zewnętrznego i wewnętrznego, bliskiego i dalekiego, nieba i piekła. Wyjaśnienia i odpowiedzi, które sobie człowiek daje, są uzależnione od sposobu jego myślenia i stopnia świadomości. Im dalej w przeszłość, tym więcej wyjaśnień magicznych, irracjonalnych, gdyż taki był światopogląd dawnego człowieka, im bliżej współczesności, tym*

¹ Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 69.

² Najczęściej postrzegane jako opowieści sakralne wyrażające, uzasadniające i unifikujące wierzenia religijne. (Encyklopedia powszechna PWN. Warszawa 1978, t. 3. s. 142); fantastyczna historia, opowieść o bogach, demonach, legendarnych bohaterach oraz o nadnaturalnych wydarzeniach z udziałem tych postaci; stanowi próbę wyjaśnienia odwiecznych zagadnień bytu, świata i człowieka, życia i śmierci, dobra i zła (Słownik języka polskiego PWN. Warszawa 1979. t. II (L – P) s. 187); przekonanie przyjmowane bez dowodu, wczesny sposób przedstawiania doktryny religijnej, pojmowany jako wytwór fantazji i barwna opowieść literacka o bogach i bohaterach oraz wyobrażeniowa reakcja na numinozum (R. Otto) albo przejaw zbiorowego archetypu (C. G. Jung), czy symboliczna forma życia umysłowego (E. Cassirer) (Euhermer. Przegląd Religioznawczy. Mała encyklopedia religioznawcza, 1988 s. 167).

³ Popularnie: zbiór mitów dotyczących wierzeń (religii) różnych plemion, niekiedy: religia niższa.

⁴ Sygn. R 4635 III.

więcej interpretacji racjonalnej i działania świadomego.⁵

Opowieści ludowe o demonicznych postaciach, strachach, marach, strzygach, pokutujących duszach i umarłych wstających z grobów od dawna przestały być traktowane jako przejawy obskurantyzmu, ciemnoty, zabobonu. Obecnie raczej nie spotykają się z pejoratywną oceną, nie są prezentowane wyłącznie w wąskim gronie rodziny czy znajomych. Zostały, o czym pięknie napisała Dorota Simonides, wybitna znawczyni zagadnienia już w 1980 r., nobilitowane do rangi przedmiotu badań naukowych i uznane za odrębny gatunek literacki.

Wcześniej były one przedmiotem pasji kolekcjonerskiej, dokumentacyjnej szerokich rzesz folklorystów, jak się mówiło dawniej, czy etnologów, jak się mawia dzisiaj. Lista tych postaci na Górnym Śląsku czy wręcz całym Śląsku jest imponująca. Wśród Polaków warto wymienić Oskara Kolberga, Józefa Lompę, Lucjana Malinowskiego, Gustawa Morcinka, Ludwika Łakomego, Jana Kupca, Bogumiła Hoffa, Augustyna F. Halotę, Brunona Strzałkę. Wśród Niemców: Ludwika Grabinskiego, Georga Hycckela, J. Klappera, Alfonsa Perlicka, a przede wszystkim Richarda Kühnau czy Karla Ernsta Schellhammera.

W latach 70. – 80. XX wieku owa literatura, w przeważającej części demonologiczna, ciągle rozszerzana za pomocą poszukiwań terenowych, stała się polem poważnych badań oraz przedmiotem obszernych opracowań naukowych i popularnonaukowych.

W naszym regionie oprócz wymienionej prof. D. Simonides, prowadzili je i wydawali cenne publikacje: Marianna i Marian Gerlichowie, Marianna i Dionizjusz Czubalowie, Jerzy Pospiech, Bożena Stelmachowska, Antoni Hallor, Alojzy Lysko, Dorota Świata-Trybek, Joanna Świata-Mastalerz i wielu innych, w tym nieskromnie wymieniac – niżej podpisani.

Wspomnieliśmy wyżej, że podania ludowe są silnie osadzone w świadomości lokalnej społeczności i stąd ich dodatkowa wartość – opowiadają o ludziach i wydarzeniach z najbliższego

otoczenia odbiorcy, o których już niejednokrotnie słyszał w kręgu rodzinnym i sąsiedzkim. Zawierają pierwiastki informacyjne, objaśniające, tłumaczące np. pochodzenie nazw miejscowych oraz elementy dydaktyczne i etyczne, wskazówki (zakazy, nakazy, tabu), jak należy postępować, aby ustrzec się niebezpieczeństw, aby zasłużyć na nagrodę albo uniknąć kary.

Wątki wierzeniowe pokazują ogromną żywotność archetypów kulturowych. Stanowią wdzięczne tworzywo antologii legend. Lista współczesnych autorów jest długa, wymieńmy jedynie niektórych. Ewa Wawoczny: *Dwieście legend i podań z terenu powiatu raciborskiego i okolic. Materiały pomocnicze do edukacji regionalnej*, Racibórz 2005 i 2012; Henryka Młynarska: *Legenda o Porembach i Morawcach oraz inne podania głogówckie*. Wrocław 2010; *Legends, podania i opowieści historyczne z Głogówka i okolic. Sagen, Legenden und historische Geschichten aus dem Oberglogauer Lande*. Wrocław 2010; Joanna Rostropowicz: *Śląskie opowieści z dreszczykiem. Schlesische Gruselgeschichten*, Opole 2011; Aleksander Widera, Dorota Świata-Trybek & Joanna Świata-Mastalerz: *Czarne anioły, tajemnicze lwy, magiczny kamień... Podania ludowe z Rudy Śląskiej*, Ruda Śląska 2005.

Starodawne przekazy o demonach i zjawiskach demonicznych zapładniają twórczo uznanych pisarzy, takich jak: Andrzej Sapkowski (*Narreturm*. Warszawa 2002; *Boży bojownicy*. Warszawa 2004; *Lux perpetua*. Warszawa 2006); Witold Jabłoński (tetralogia fantastyczno-historyczna pt. *Gwiazda Wenus, gwiazda Lucyfer: Uczeń czarnoksiężnika*. Warszawa 2003; *Metamorfozy*. Warszawa 2004; *Ogród miłości*. Warszawa 2006, *Trupi korowód*. Warszawa 2007 oraz tego samego autora *Dzieci nocy*. Warszawa 2001); Krystian Gałuszka (powieść historical fiction *Księga Raziela*. Katowice 2008); Gustaw Morcinek, Kornelia Dobkiewiczówna, Alojzy Lysko, Hans Niekrawietz, Jerzy Pilch, Jerzy Buczyński.

Na dobrą sprawę trudno znaleźć współcześnie literaturę śląską, która w mniejszym, albo większym stopniu



nie odwołuje się do wątków wierzeniowych. Wzmianki o utopkach znajdujemy nawet u Kazimierza Kutza w powieści *Piąta strona świata*, gdy narrator wspomina o swojej starce: [...] opowiadała o Utoplecu, który wylał się z Rawy pod okrągłym mostem, z siną gębą i czerwonymi łapami nad rozczochem i drogę jej zastawiał. Uciekała wtedy z wraskiem, dopadała do domu i przez wiele dni nie mogła podnieść się z łóżka. Przez te opowieści baliśmy się sami zostawać w domu i sny mieliśmy dokładnie takie same, jak jej fantasmagorie. Chyba i dziś bałbym się tamtędy przejść nocą. Zresztą, wszyscy dookoła – być może za sprawą tej opowieści – mówili o Utoplecu i we wszystkich wersjach była to ta sama obrzydliwa i groźna postać. Nikt, poza pijanymi, nie ważył się wieczorami tamtędy podążać.

Przywołuje pamięć o dawnych powiarkach Aleksandra J. Ostroch w powieści *Warkocz pokoleń. Saga Śląska*, pisząc: *Szkoda, że nie zachowały się te wszystkie bajki i opowiastki, które pamiętała jeszcze ze swego dzieciństwa. O czym mogła opowiadać? Na pewno o zbójniku Ramży, grasującym niedaleko w lasach na wzgórzu jego imienia, który był tak sprytny, że podkuwał swojego konia tyłem do przodu, dzięki czemu uciekał każdej pogoni, bo ślady wskazywały przeciwny kierunek; o Meluzynie, czarodziejce przemieniającej się raz w tygodniu w syrenę; o dziecku, które zostawione samo w domu jadło z jednej miski z wężem; o człowieku, który ożenił się ze zmorą, dziewczyną wykradającą się do lasu, żeby gryźć pień brzozy, a kiedy mąż ściął brzożkę, to i ona umarła; o utopkach, duchach wodnych, które lubiły nawet przebywać wśród ludzi, ale źle potraktowane wciągały człowieka w topiel...*⁶

⁵ D. Simonides: *Nobilitacja podania wierzeniowego jako przedmiotu badań*. W: *Śląskie miscellanea. Literatura – folklor. Zbiór studiów pod redakcją Doroty Simonides i Jana Zaremby*. Wrocław 1980, s. 75.

⁶ A. J. Ostroch: *Warkocz pokoleń. Saga Śląska*. Warszawa 1998, s. 193.

Z niemieckiego kręgu kulturowego warto przytoczyć powieść Hansa Niekrawtza: *Wiatr od Odry*, w której tle pojawiają się mające niebagatelne znaczenie dla całego klimatu tego dzieła pisarskiego dawne postacie mitologiczne:

Mamma: Opowiadała oczywiście także o Morze, siostrze Odrabili, i o Utopku, w skrócie nazywanym Uto, synu pradawnej mieszkanki rzeki. Odrabila wciąż jeszcze drzemiała na dnie Odry, od wielu tysięcy lat. I zielone od glonów wody płynęły nad nią w dal jak chmury nad ziemią, i będą tak pewnie płynęły, tworząc małe wiry i pieniste pęcherzyki, jeszcze wiele tysięcy lat, które ona prześpi niczym jedną noc. Kto jednak zachował niewinne serce, ten usłyszy jej dobywające się z głębi senne słowa i ujrzy też wynurzającego się Utopka, który poda mu na brzegu rękę, aby go zniecka uprowadzić do szmaragdowego podwodnego zamku matki, gdzie ani czas, ani cierpienie nie dręczą duszy i gdzie panuje wieczny pokój⁷.

Jeszcze więcej potrafiła Mamma opowiadać: o domowym skrzacie, tajemnym pomocniku wieśniaczki; o błędzącej wśród zboża Południcy, która czuwa nad płodnością pól, a w ciszy południa uwodzi i bałamuci młodego żniwiarza. Ale Mora była dla niej najważniejszą postacią wśród duchów domowych i wszelkich innych, wydawała się nawet pędzić żywot w samych ludziach albo wręcz przybierać ich postać – i nie było zapewne przypadkiem, że Hanek myślał właśnie o niej, kiedy znów miał zobaczyć prababkę, jak stoi niewiarygodnie wielka i wychudzona w swojej izdebce, dziwnie się uśmiechając...⁸

Wieśniak rozsiewa ziarno, to jest jego prawo, pomimo niepowodzeń wzbiorach i przedwczesnych narodzin. Właśnie taką maleńką istotkę poniesiono przed paroma laty na cmentarz – za wcześniej urodzoną i cichutko zagasłą.

Tylko Mora zajmuje się takimi rozbaczkami, mówili starzy ludzie. Zabiera je nocą z poświęconej ziemi, prowadzi przez pobliskie łąki i zamienia po drodze w motyle, które nazywają się żałobnika-

mi, a także w czarne kosy. Kto je zobaczy albo usłyszy, dostaje się na całe życie we władanie Mory, ona towarzyszy mu odtąd we wszystkich snach. Ale dzieciom pozwala śnić pogodnie i beztrudnie.

Dzieci! Wraz z nimi matka doznawała pociechy i uczucia spełnienia, ale one czerpały z jej siły życiowej i stawały się przyczyną niejednego przyszłego cierpienia. Przechodziły po niej, jedno po drugim, jak po wysłużonych schodach, aby zwrócić się wreszcie ku czemuś jaśniejszemu, beztrudniemu, i wznieść się ponad wieczne grożący cień Mory.⁹

Hejdl! Kiedyś pewnego wieczoru śleczła w sieni przed rozpalonym piecem chlebowym aż do późnej nocy. Szczapy trzaskały i pryskały, i ilekroć dokładała drewniek i patrzyła w palenisko, myślała o biednych duszyczkach w czystym ogniu, które tak długo muszą cierpieć i oczyszczać się, dopóki nie zostaną jako coś w rodzaju niebieskiej manny przyjęte do wiecznego królestwa zbawionych.¹⁰

Niedawno¹¹ ukazała się przyjemna entuzjastycznie przez czytelników książka Marcina Melona: *Komisarz Hanusik*, napisana doskonałą i przystępną gwarą śląską, w której poza postacią dzielnego policjanta główne role grają, jako sprawcy niezwykłych wydarzeń kryminalnych, właśnie stworoki śląskie: utopce, strzygi, południce, zmory. Akcja wydarzeń osadzona jest w realiach różnych śląskich miejscowościach, m.in. Katowic, Bytomia, Bykowiny, co zwiększa jej atrakcyjność, przez nadanie lokalnego kolorytu.

Dla nauczyciela regionalisty ważne jest bowiem również to, że wiele przekazów wierzeniowych oraz ich literackich przekształceń opowiedziana jest w mowie śląskiej. Mogą być wykorzystane w trakcie zajęć z języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, plastyki, przyrody, biologii, geografii oraz w trakcie zajęć nadprogramowych. Natomiast przekazy w języku niemieckim mogą być przydatne w nauczaniu tego języka oraz stanowić dowód wielokulturowości Górnego Śląska.

Warto też docenić śląskie przekazy wierzeniowe jako tworzywo interesujących widowisk i inscenizacji. To też nic nowego, bowiem już w 1920 r. A. Stief napisał utwór sceniczny w języku niemieckim, przełożony także na język polski: *Przyponca i utoplec*. Komedycja w jednym akcie do szkół i towarzystw (Roggenmuhne und Wassermann). Ułożył A. Stief; przetłumaczył i uzupełnił Ludwig Grabinski. Gliwicz, 1920)

Z kolei w 1930 r. Stanisław Wallis stworzył naprawdę interesującą sztukę sceniczną większego formatu: *Upiory śląskie*. Dramat w 2 częściach. Dzieje się na Śląsku przed przybyciem Słowian (Pszczyna 1930, rps R 1914 III w Bibliotece Śląskiej w Katowicach). Może warto byłoby podjąć starania o wystawienie tego dzieła...

Współcześnie, coraz częściej i z coraz większym powodzeniem przygotowywanie przedstawień jest wykorzystywane przez nauczycieli jako niezwykle pomocne w nauczaniu regionalizmu. Spostrzeżenie owo zaświadcza dzieje Ogólnopolskiego Konkursu Malarskiego: *Straszki śląskie – bohaterowie legend, bajek i przywiariek*, organizowanego przez MDK Południe w Katowicach. W 2013 r. kolejnej edycji konkursu towarzyszył spektakl przygotowany przez grupę młodzieży z tyskiej szkoły pt. *Straszki śląskie*, autorstwa Marcina Melona, w reżyserii Agaty Cichy. Również w Rudzie Śląskiej motywy demoniczne są wykorzystywane z nieodmiennie pozytywnym rezultatem w inscenizacjach Moniki Czoik-Nowickiej, np. *O wielkim czynie małego diablika*, czy Anny Morajko, nauczycielki prowadzącej klasę regionalną w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Gustawa Morcinka. Z uczniowskim Teatrykiem Pierrot dokonała ona ostatnio adaptacji scenicznej wątków demonicznych w legendzie Karola Goduli.

Bohaterowie owych przedstawień, śląskie straszki w całym bogactwie swej niezwykłej galerii, przekazują wyraźnie wartości pomocne w wychowaniu dzieci i młodzieży. Wyraźnie dzielą

⁷ H. Niekrawitz: *Wiatr od Odry*. Opole 2001, s. 10.

⁸ Tamże, s. 12.

⁹ Tamże, s. 38.

¹⁰ Tamże, s. 49.

¹¹ W kwietniu 2014 r.

się na dobre i złe; w opowieściach są nagrody za dobre uczynki, pracowitość, rzetelność, i są kary za lenistwo. Bebok od zawsze dyscyplinuje dzieci, choć mało kto wie, jak on naprawdę wygląda.

Istotną sprawą, którą dostrzegła i podkreśliła organizatorka konkursu plastycznego w MDK Południe w Katowicach, pani Sonia Pryszcz-Botor, jest zupełnie niezauważana i niedoceniana atrakcyjność wizualna tych postaci. Wszak Smok Wawelski czy toruńska Katarzynka znakomicie spełniają funkcje tzw. markowego produktu. Chodzi o to, aby zastąpić górnika i Karolinkę postaciami, które wniosą do nauczania i dydaktyki inaczej postrzegany Śląsk, romantyczny, leśny, łąkowy, wodny, a przy tym związany z pewną tajemnicą tego, co na ziemi i pod ziemią. W tych opowieściach i w tych rysunkach, malunkach, obrazach jest kolor, światło i magia.

Sonia Pryszcz-Botor jest ponadto zdania, że *Śląskie straszki to świat ciągle nieodkryty i niewykorzystany, także pod względem promocyjnym dla Śląska*¹². To przekonanie jest podbudowane jej autorskim opracowaniem: *Promocja śląskiej mitologii ludowej na przykładzie Ogólnopolskiego Konkursu Malarstwa: Straszki śląskie – bohaterowie legend, bajek i przywiarok*.

Niedawno ukazała się też na rynku księgarskim interesująca pozycja *Śląskie mity*, wspólnego autorstwa Ewy Kucharskiej (ilustracje) i Marka Jagielskiego (rymowane teksty). Pozycja zawiera uwspółcześnione legendy o Bebok, Skarbk, Meluzynie, Heksie, Biedzie z Nyndzą i innych stworach, adresowana do dzieci od 3. roku życia. Autorka przyznaje, że *praca, która ukazała się w zeszłym roku, czyli „Mitologia Śląska” Państwa Podgórskich stała się dla mnie inspiracją i źródłem potrzebnej wiedzy*¹³, co konstatujemy z przyjemnością.

Kolejne przykłady dobrych praktyk podaje Irena Fugalewicz z Fundacji dla Śląska, która atrakcyjność śląskich demonów dostrzegła bardzo wcześnie i wykorzystała do realizacji własnych celów statutowych. W 2003 r. wymieniona fundacja wspólnie z „Dziennikiem Zachodnim” rozpoczęła gromadzenie podań dotyczących straszków śląskich. Jednocześnie, co miesiąc, na łamach gazety przedstawiano jedną z postaci: Skarbnika, Utopka, Meluzynę, Beboka, Strzygę, Diobła, Mamunę. Wpłynęło blisko 1000 podań, przypomnień. Na tej podstawie opracowano scenariusz dwudniowego festynu rodzinnego i widowiska *Straszki śląskie zapraszają*. W trakcie kolejnych festynów prezentowano zespoły ludowe, kabarety, rzemiosło artystyczne, śląskie potrawy, przedstawiano ludowych twórców, w tym bazarzy. Dla dzieci organizowano konkursy plastyczne. Wieczorami przedstawiano widowiska o straszkach w konwencji *światło, dźwięk*. Opracowano także pełną wizualizację straszków, w tym plakaty, widokówki, stroje. Każdy festyn miał swoją odrębną tematykę.

W 2003 r. *Straszki śląskie* ruszyły na pomoc Parkowi Śląskiemu, któremu w owym czasie groziła parcelacja. W 2004 r. – tematem przewodnim był problem integracji wewnątrzregionalnej *Przajemy sobie*, w roku następnym *Gonimy zowiść*. W 2006 r. straszki promowały regionalne potrawy. W 2007 r. bohaterem festynu był Utopka, który mówił o bezpieczeństwie, w następnym roku Meluzyna. W 2009 r. straszki na rynku w Katowicach otwierały nowy 2010 rok.

W cyklu *Z głębi* Fundacja zorganizowała wystawę śląskich malarzy nieprofesjonalnych, którzy w swoich pracach przedstawiają straszki śląskie oraz śląskie obyczaje. Wystawy z tego cyklu odbyły się w Warszawie, Lille, Monachium, Akwizgran, Düsseldorfie.

Śląskie duchy i demony pojawiły się gromadnie na wielu imprezach organizowanych z okazji Nocy Muzeów 2013. Wyjątkowo spektakularny spektakl zaprezentował Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie, gdzie o wynurzających się z ciemności straszidłach opowiadał Marek Szołtysek. Wydarzeniom tym poświęcił uwagę miesięcznik „Śląsk” w publikacji Marii Sztuki: *Śląskie strachy i demony*. Także w roku bieżącym motywem przewodnim Nocy Muzeów był *Horror w skansenie – demony śląskie*.

Nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu o ogromnym potencjale artystycznym i dydaktycznym, w postaci obrazów i innych dzieł plastycznych (grafika, rzeźba) składających się na imponującą kolekcję twórczości artystów nieprofesjonalnych, zebranych przez Stanisława (Gerarda) Trefonia i eksponowanych w galerii *Barwy Śląska* w Rudzie Śląskiej Halembie. Wiele eksponatów tej kolekcji przedstawia śląskie postacie demoniczne i baśniowe. Są one pokazywane na rozlicznych wystawach, trafiają do folderów i książek, m.in. do naszej *Mitologii śląskiej*.

Dodajmy, że udane przedstawienia przestrzenne śląskich straszków – rzeźby Tomasza Wenklara – zdobią od lat okolice zamku w Chudowie.

Zarówno galeria *Barwy Śląska*, jak i zamek w Chudowie mogą stać się dla nauczycieli i uczniów uczestniczących w edukacji regionalnej celem interesujących wycieczek.

Powoli straszki stają się inspiracją dla twórców profesjonalnych, temat jest więc niezwykle atrakcyjny, a na dodatek konkurencyjny dla legend z innych regionów kraju. Dlatego gorąco zachęcamy do jego podejmowania, do upowszechniania, do wzbogacania. Śląskie straszki są warte naszego zainteresowania i naszej miłości.

Barbara i Adam Podgórcy współpracują z Klubem Nauczyciela Regionalisty. Są autorami ponad 40 książek z dziedziny kultury masowej i obyczajowo-obrzędowej, np. „Słownika gwar śląskich”, „Wielkiej księgi demonów polskich”, „Leksykonu i antologii śląskiej demonologii ludowej”, „Mitologii śląskiej”.

¹² Za: W. Konopelska: *Straszki, czyli inny Śląsk*. „Śląsk” 6/2013 s. 107.

¹³ W: K. Rokseła: *Bebok, heksa, skarbek – ślonski mity podług Ewy Kucharskiej*. <http://gryfnie.com/kultura/slonski-mity> [dostęp: 16.09.2012].

CZY INTERNET MOŻE WSPIERAĆ NAUCZYCIELA w rozwijaniu kompetencji literackich uczniów?

KATARZYNA MICHALSKA

Spotkania z nauczycielami języka polskiego z całej niemal Polski i wiele lat spędzonych przy tablicy pozwalają mi twierdzić, że niemal jednym głosem moglibyśmy wyrecytować nasze cztery największe problemy – uczniowie nie czytają lektur, a nawet jeśli to robią, to nie czytają ze zrozumieniem, coraz trudniej jest ich zainteresować tematem lekcji, a zadania domowe głównie kopiują z Internetu. Nauczyciele mojego pokolenia dodają jeszcze zwykle: *kiedyś tak nie było*.

Fakt, nie było. Nie było też telefonów komórkowych, tabletów, smartfonów, no i oczywiście Internetu. Żyliśmy w innym tempie, a informacje, mając świadomość trudności z docieraniem do nich, skrzętnie gromadziliśmy w głowach. Nasi uczniowie żyją w świecie płynnej nowoczesności¹ i tak jak serfują po informacjach w Internecie, tak samo prześlizgują się po proponowanych przez nas tekstach literackich. W tej sferze wszyscy działamy dokładnie tak samo – powierzchownie przebiegamy wzrokiem setki informacji, na których nie skupiamy swojej uwagi po wstępnej analizie i stwierdzeniu, że nas nie interesują. Zatrzymujemy się na dłużej w tych miejscach, które nas zaintrygują, te czytamy z większą uwagą, ale przecież nawet wtedy, gdy uznamy je za ważne lub cenne, nie uczymy się ich, nie staramy się zapamiętać szczegółów, tylko ewentualnie *dołączamy do ulubionych*. Doskonale wiemy, gdzie zapisać link, aby w dowolnym momencie sięgnąć po niego po raz kolejny. Co raz

częściej okazuje się jednak, że nie sięgamy, bo każdy dzień przynosi kolejne, nowe i bardziej aktualne informacje. Dlaczego więc czegoś innego oczekujemy od naszych uczniów? G.D. Stunża² pisze: *Wołanie o lepsze jutro, które wyglądałoby jak wczoraj, zapominanie o zmianach i skupianie się na ewentualnych na negatywnych skutkach ich wprowadzania, jest w mojej ocenie niebezpieczne*. Czas więc zastanowić się



nad przyczynami naszych problemów, ale przy akceptacji zmian, które zaszły i nadal będą zachodziły i po prostu się do nich dostosować. Postanowiłam nie opierać się na pamięci na temat lektur, które proponuję uczniom, tylko przeczytać je raz jeszcze, na świeżo. Podeszłam do nich z dystansem, mając w pamięci wiedzę na temat pokolenia, które siedzi w ławkach szkoły, w której pracuję. Wnioski przyszły same. Tematyka proponowanych tekstów nie zawsze pozwala uczniom na utożsamianie się z ich treścią, bo świat przedstawiony ma się nijak do świata realnego. Nasi uczniowie nie mają w sobie obrazu przeszłości, żyją tu i teraz. Jeśli

więc opis świata przedstawionego nie pozwala im na budowanie obrazów, motywacja działań bohaterów również nie jest dla nich zrozumiała. Treść ich nie zaintryguje, nie skupiają więc na niej swojej uwagi, prześlizgują się po niej, a w ich głowach pozostaje mglisty ogląd tej rzeczywistości, który w szkole nazwiemy nieumiejętnością czytania ze zrozumieniem. Omawianie lektur jest monotonne, oparte na dobrych, wypracowanych schematach, które oczywiście rozwijają kompetencje naszych uczniów, ale nie pobudzają do osobistego zaangażowania. Jeśli na koniec uczeń otrzyma od nas przewidywalne zadanie, na które odpowiedź bez trudu znajdzie w Internecie, nasze przeświadczenie o beznadziejności sytuacji ugruntuje produkt, który w postaci wypracowania przyjdzie nam ocenić. Problemem jest fakt, że nasi uczniowie nie widzą celu czytania lektur, rozumianych przeze mnie jako tekst literacki omawiany na lekcji. Zaczęłam się także zastanawiać, czy ja, jako nauczyciel, na co dzień zdaję sobie sprawę z celowości wyboru tego, a nie innego tekstu. Jeśli moim celem nie jest tekst sam w sobie, ale kształcenie określonej kompetencji na jego podstawie, to moim obowiązkiem jest spowodowanie, aby uczeń mógł zaangażować się emocjonalnie, utożsamić się z bohaterem, wyobrazić sobie przestrzeń, w której mają miejsce wydarzenia. Gdzie szukać ratunku? Zaprzyjaźnić się z wrogiem! *Wrogiem* nauczyciela polonisty jest Internet, oferujący streszczenia lektur i setki propozycji rozwiązań zadawanych przez nas zadań, odciągający naszych uczniów od książek i zalewający ich umysły papką pozbawionych wartości informacji. Nowa podstawa programowa nakłada na wszystkich nauczycieli trzy najważniejsze w tym kontekście obowiązki – *kształcenia umiejętności rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, umiejętności sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi i wreszcie umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji*.³

¹ Z. Bauman: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków 2011.

² G. D. Stunża: *Kreatywność, kultura, edukacja. Przyszłość cyfrowych kompetencji*. Łódź 2013.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Mimo ciężącego na nas obowiązku tylko nieliczni z nas czują się w tym temacie komfortowo, na co dzień brak nam pomysłów na działania sprzyjające kształceniu tych kompetencji, nie czujemy się przygotowani formalnie, brak nam poczucia stabilności swojej wiedzy, towarzyszy nam często także podświadoma obawa przed naszą *niewiedzą* w konfrontacji z uczniami płynnie poruszającymi się w cyberprzestrzeni. Badania kompetencji dzieci i młodzieży pokazują, że nasze obawy są bezpodstawne, bo chociaż nasi uczniowie biegle obsługują komputery, to mają ogromne trudności z wyszukiwaniem informacji, ich selekcjonowaniem i przetwarzaniem, i stąd właśnie najczęściej obserwowany proceder stosowania metody kopiuj – wklej. Jak więc pogodzić te dwa światy?

Media mogą stać się naszym sprzymierzeńcem; nie mają zastąpić tekstu literackiego, ale stanowić jego uzupełnienie, wypełnienie luki między tekstem werbalnym a obrazem, który powinien zrodzić się w wyobraźni ucznia. Skoro tekst nie generuje właściwego obrazu, sięgnijmy po pomoc. Jeśli medialnym uzupełnieniem tekstu stanie się film, dzieło malarskie, utwór muzyczny, czy nawet świetnie przygotowana strona internetowa, nasz uczeń, nawet jeśli nadal nie polubi tekstu, wzbogaci się o szerszy kontekst, w którym łatwiej mu będzie umiejscowić tekst czy jego autora. Musimy zadbać tu jednak o kilka niezbędnych elementów – jakość proponowanych materia-

łów, oraz takie ich użycie, aby uczeń musiał odnieść się do nich osobiście, co absolutnie eliminuje możliwość wspomnianego wyżej kopiowania. Zgodnie z twierdzeniem P. Kowzana, że [...] *w szkole dziecko powinno zostać pozytywnie zaskoczone swoimi możliwościami*⁴, media i zadania, które wymagają korzystania z nich, są stwarzaniem uczniom możliwości zaprezentowania tego, co w jego przeświadczeniu już umieją – posługiwania się Internetem. Od jakiegoś czasu podejmuję z wielkim powodzeniem próby takiego działania – zaczynam od tych tekstów, które moim uczniom sprawiają kłopot interpretacyjny, a mnie kłopot z odnalezieniem metody na zainteresowanie ich tematem.

Na początek Stanisław Lem. Stwierdzam, że większość moich uczniów nie potrafi odkryć geniuszu jego opowiadań. Zadałam sobie pytanie, na czym mi zależy – na wywołaniu w nich miłości do tego pisarza i jego dzieł, czy na zapamiętaniu, kim był, co napisał i dlaczego warto znać jego nazwisko? Postawiłam na drugą wersję pytania. Odkryłam stronę www.lem.pl – polecam. Stworzyłam kartę pracy zmuszającą moich uczniów do poruszania się po wskazanej stronie i odpowiadania na postawione w karcie pytania.

Czego mają szukać? Mają odnaleźć mural poświęcony S. Lemowi i wypowiedzieć się na temat, jaką rolę może odegrać ten rodzaj sztuki. Mają udać się na wirtualny spacer szlakiem S. Lema i napisać, co zwróciło ich uwagę i co ich

zainteresowało. Odnaleźć zakładkę, w której znajdują się informacje o wszystkich ekranizacjach filmowych utworów Lema, ale do karty wypisać tylko te, które dotyczą polskich filmów. Następnie powinni znaleźć zakładkę Doodle z Lemem, zagrać w grę i opisać swoje wrażenia. W Galerii mają odnaleźć rysunki D. Mroza i uzasadnić, dlaczego uznano go za najlepszego ilustratora prozy S. Lema. Na koniec, po oglądnięciu prezentacji dotyczącej *Ogrodu doświadczeń* w Krakowie, powinni uzasadnić, dlaczego nosi on imię S. Lema. Jestem przekonana, że informacje dotyczące zarówno postaci, jak i twórczości Lema mają czas znaleźć swoje miejsce w głowach dzieci, ikonografia przemówi swoim głosem, a sposoby sformułowania poleceń nie pozwolą na działanie odtwórcze i zmuszą do formułowania własnych sądów i opinii.

Niewyczerpalnym źródłem doskonałych materiałów mogących pełnić funkcję wspomagającą przy analizie tekstów literackich i jednocześnie wprowadzających nowe treści i konteksty jest Ninateka, która dzięki możliwości generowania kodów bezpłatnego dostępu do materiałów zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, stwarza możliwości przeprowadzenia zajęć metodą odwróconej lekcji – uczniowie oglądają polecany materiał w domu, a nauczyciel buduje lekcję w nawiązaniu do niego. Jeśli komuś przyjdzie ochota zapytać: *a co jeśli nie wszyscy oglądają*, odpowiem – to samo, co wtedy, gdy nie wszyscy odrobnią zadanie...

Katarzyna Michalska jest nauczycielem języka polskiego w Gimnazjum nr 1 w Bytomiu; współautorką programu Klas Aktywności Twórczej, liderem Filмотeki Szkolnej; studiuje w Warszawskiej Szkole Filmowej.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2014/2015

■ WARSZTATY KOMERCYJNE:

- Słowo – obraz
- Podstawy tworzenia animacji poklatkowych

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

⁴ P. Kowzan: *ZaGRAcanie świata*. W: *Edukacja kulturalna i medialna. Nowe trendy i wyzwania*. Red. G. D. Stunża. Gdańsk 2014.

TOC W EDUKACJI

Możliwości wykorzystania narzędzi krytycznego myślenia w edukacji dzieci najmłodszych

MAREK SZAFRANIEC, MACIEJ WINIAREK

Czym jest TOC?

TOC (skrót od angielskiej nazwy *Theory of Constraints*, czyli *Teoria ograniczeń*) to program, który pozwala na identyfikację i zarządzanie ograniczeniami występującymi w otaczającym nas świecie, przy czym ograniczenie rozumiane jest tu jako czynnik spowalniający zdobycie zamierzonych przez nas osiągnięć czy realizację wyznaczonego celu. Program (narzędzie) pozwala na identyfikację ograniczeń i późniejszą ich eliminację, co wpływa na poprawę całego systemu.

Uniwersalność programu polega na tym, że używane w nim trzy narzędzia graficzne (*chmurka*, *gałązka logiczna*, *drzewko ambitnego celu*) można zastosować do wszelkich treści edukacyjnych występujących w edukacji na wszystkich poziomach edukacyjnych.

Poprzez swój graficzny układ, przejrzystość i łatwość budowy narzędzia te są bardzo proste do nauczania, a potem zastosowania przez uczniów. Uczniowie dzięki ich zastosowaniu w codziennej nauce:

- zrozumieją materiał, zamiast uczyć się go na pamięć,
- będą potrafili odnieść wiedzę zdobytą w szkole do swojego życia poza szkołą,
- będą wiedzieć, jak rozwiązywać swoje problemy, konflikty,
- otrzymają narzędzia, dzięki którym mogą i przenoszą odpowiedzialność za proces uczenia się na swoje barki.

Program powstał w latach 70., a jego twórcą jest dr Eliyahu Goldratt, fizyk, lider biznesowy i autor 12 bestsellerów w dziedzinie biznesu, m.in. *Celu*, czy *Łańcucha krytycznego*. Dr Goldratt wykładał na uczelniach ekonomicz-

nych na całym świecie. Całokształt jego pracy zapewnił mu miejsce w czołówce naukowców zajmujących się zarządzaniem w biznesie, a także tytuł Guru Biznesu, przyznany przez tygodnik „FORBES”.

Stworzone przez siebie zasady dr Goldratt wykorzystywał z ogromnym sukcesem do rozwiązywania problemów w największych międzynarodowych korporacjach, takich jak General Motors, Intel Corporation, Boeing, Ford i wielu innych. Metoda ta ma więc bardzo szerokie zastosowanie w praktycznie każdej branży biznesu, armii, służbie zdrowia, edukacji, itp. Dewiza jej twórcy to: *Uśmiecham się i zaczynam wyliczać na palcach: Jeden – ludzie są dobrzy. Dwa – każdy konflikt może zostać usunięty. Trzy – każda sytuacja, bez względu na to na jak skomplikowaną początkowo wygląda jest niezmiernie prosta. Cztery – każda sytuacja może być znacząco poprawiona; nawet niebo to jeszcze nie limit. Pięć – każdy człowiek może osiągnąć pełnię życia. Sześć – zawsze istnieje rozwiązanie wygrana – wygrana. Czy mam kontynuować wyliczanie?*

W 1995 r. powstała *Fundacja TOC dla Edukacji (TOCFE – TOC for Education)*, której celem jest rozpowszechnianie programu na całym świecie. Dziś metoda jest znana i stosowana w prawie 30 krajach, dzięki 100 tys. pedagogom, którzy nie tylko poznali program, ale również pracują tymi technikami na co dzień. W efekcie ok. 8 milionów dzieci i młodzieży uczestniczyło w warsztatach TOC dla edukacji lub korzysta z tych technik w codziennej pracy w szkole.

W Polsce program obecny jest od 2006 r. W ciągu tych lat odbyły się dwie międzynarodowe konferencje *TOC dla*

Edukacji z udziałem zagranicznych trenerów (Warszawa 2008 r. i Płock 2011 r.). Zajęcia w całej Polsce prowadzi grupa polskich certyfikowanych trenerów.

Filozofia TOC

Ideą programu *TOC dla Edukacji* jest wspieranie dzieci i młodzieży w procesie nabywania umiejętności, określania i wyrażania własnych potrzeb, jasnego komunikowania się z innymi, wytrwałego dążenia do celu i przewidywania konsekwencji zdarzeń związanych z podjętymi decyzjami. Wierzymy, że rozwój tych kompetencji podczas nauki w szkole jest kluczowym elementem przygotowującym dziecko do dorosłego życia – pełnego sukcesów.

Filozofia TOC to proces ciągłego ulepszania. Rozwój osobisty nigdy się nie kończy. Dzięki narzędziom TOC możemy lepiej planować, zarządzać tym procesem już od najmłodszych lat.

Podstawowym zadaniem programu *TOC dla Edukacji* jest pomoc w odpowiedzi na 3 pytania pojawiające się w każdym aspekcie życia, również w edukacji: Co należy zmienić? W co należy to zmienić? Jak należy to zmienić?

➤ Co należy zmienić?

Nauczyciele zaangażowani w osiągnięcie celu edukacyjnego wkładają w swą pracę wiele wysiłku, jednak na swej drodze napotykają przeszkody. Oto niektóre z nich:

- Wielu uczniów nie rozumie tekstu, który czytają, co uniemożliwia im uzyskanie w szkole dobrych ocen.
- Wielu uczniów nie potrafi wyrazić swoich myśli w taki sposób, by wnieść do klasowej dyskusji ważne elementy lub efektywnie uczestniczyć w opracowywaniu zadania.
- Zaangażowanie i zainteresowanie uczniów spada.
- Wielu uczniów stara się zapamiętać, a nie zrozumieć przekazywane informacje.
- Niektóre standardy akademickie trudno osiągnąć, stosując obecnie powszechne metody uczenia się.
- Wielu uczniów nie potrafi zastosować w życiu wiedzy, którą nauczyciel przekazuje im na zajęciach.

- Wielu uczniów nie wie, jak powinni rozwiązywać swoje własne problemy. Wielu z nich nie czuje odpowiedzialności za swoje postępowanie.
- Nie ma wystarczających zasobów (czasu, pieniędzy, chęci) do osiągnięcia zamierzonego celu.

➤ W co należy to zmienić?

W całym systemie brakuje skutecznego sposobu nauczania dzieci samodzielnego myślenia — potrzebne są proste, konkretne i praktyczne narzędzia, które zaspokoją potrzeby naukowe i behawioralne uczniów, a jednocześnie uwzględnią istnienie pewnych ograniczeń. Dzieci, które więcej myślą, więcej się uczą.

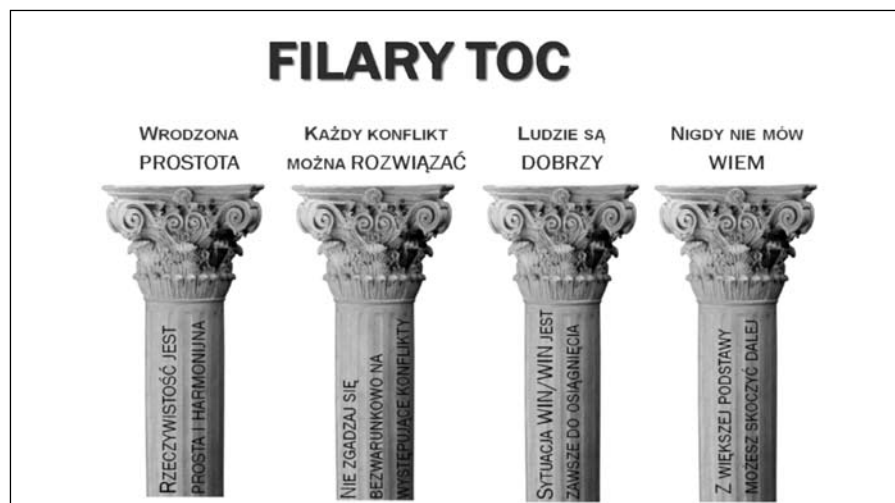
Zwykle zakładamy, że nie ma czasu na wdrożenie programu uczącego myślenia, który jednocześnie pozwoli uczniom zdobyć umiejętności niezbędne w życiu. Nauczyciele muszą się skoncentrować na istniejących, przeładowanych programach (treściach programowych). Jest to założenie, którego nie da się zmienić, stosując tradycyjne podejście.

➤ Jak więc należy to zmienić?

Wierzmy, że problem można rozwiązać, dając uczniom do dyspozycji konkretne narzędzia (sposoby myślenia) i ucząc, jak ich używać. A w konsekwencji przenieść odpowiedzial-

ność za proces uczenia się na samych uczniów.

ry (fundamenty) filozofii TOC. Poniżej przedstawiający je rysunek:



Do realizacji programu *TOC dla Edukacji* służą odpowiednio skomponowane narzędzia myślowe. Ich prosta graficzna forma umożliwia szerokie wykorzystanie, bez względu na wiek czy pochodzenie społeczne uczestników zajęć, a ich stosowanie rozwija inteligencję emocjonalną, prowadzi do budowania komunikacji społecznej czy lepszego rozumienia otaczającej rzeczywistości. Równocześnie narzędzia służą do przekazywania nowych treści dydaktycznych, utrwalania materiału, czy pogłębiania wiedzy. Te narzędzia to: *chmurka*, *logiczna gałązka*, *drzewko ambitnego celu*.

E. Goldrat, twórca TOC, pod koniec swojego życia zdefiniował 4 fila-

Każdy z tych filarów wiąże się ze stosowaniem narzędzi krytycznego myślenia (TOC) oraz odpowiednią postawą wobec określonych sytuacji. Na przykład w przypadku konfliktów między dwoma osobami zachęcamy do jak najszybszego porzucenia postawy obwiniającej drugą osobę (przeciwnika), a skoncentrowaniu się na potrzebach – swoich i oponenta. Aby dobrze zanalizować problem i spokojnie znaleźć rozwiązanie *win – win* (wygrana – wygrana), stosujemy narzędzie zwane *chmurką*. Tylko taka postawa i tylko zaspokojenie obu potrzeb daje gwarancję trwałego rozwiązania konfliktu.

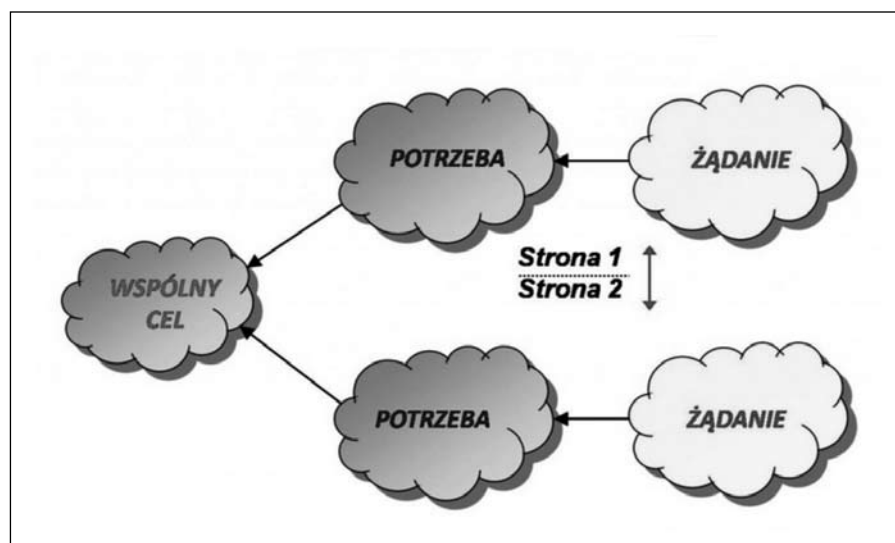
Narzędzia TOC (narzędzia krytycznego myślenia)

➤ Chmurka

Jest narzędziem, które służy do analizowania przyczyn konfliktu – przeniesienia koncentracji z żądań na potrzeby stron zaangażowanych w konflikt.

Korzyści ze stosowania *chmurki*:

- Przedstawianie przypuszczeń oraz określanie problemów uczące znajdowania logicznych rozwiązań i rozwiązywania sporów.
- W domu dziecko będzie sprawiedliwie rozwiązywało konflikty, będzie umiało zrozumieć punkt widzenia innych osób, będzie umiało podejmować bardziej odpowiedzialne decyzje i będzie chętniej współpracować.
- W szkole dziecko będzie lepiej rozumiało omawiane tematy, będzie umiało oceniać pomysły, a także będzie umiało w logiczny i przemyślany sposób znajdować rozwiązania problemów.



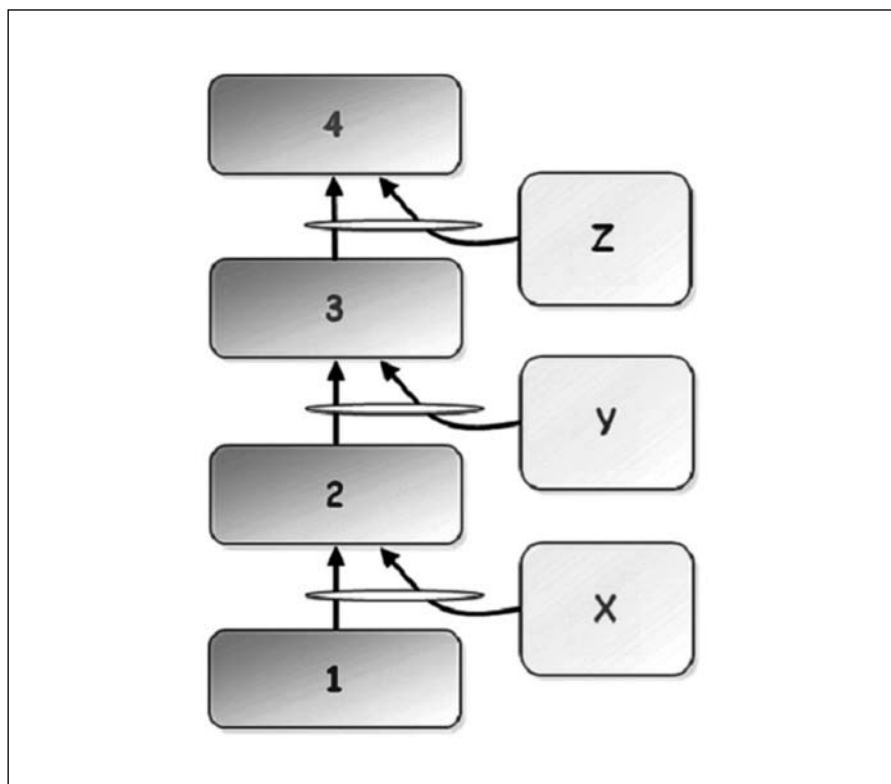
► **Logiczna gałązka**

Stosowanie tego narzędzia pozwala odkryć i nazwać związki przyczynowo-skutkowe: *jeśli... to...*, określać logiczne konsekwencje zdarzeń, a co za tym idzie – pomaga nabyć umiejętności przewidywania następstw własnego zachowania czy podjętych decyzji.

Gałązkę stosuje się w pracy z dziećmi i młodzieżą, aby wspierać ich w nabywaniu umiejętności tworzenia związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy działaniem i jego konsekwencjami, przewidywania zdarzeń czy zmiany negatywnych impulsywnych zachowań.

Korzyści ze stosowania *logicznej gałązki*:

- Przewidywanie konsekwencji w danych sytuacjach oraz postępowania własnego i innych osób.
- W domu dziecko będzie umiało zrozumieć konsekwencje swojego postępowania i dlatego będzie mogło samodzielnie eliminować niepożądane zachowanie – i będzie robić to chętnie.
- W szkole dziecko lepiej zrozumie logiczne zasady naukowe i matematyczne, będzie umiało głębiej analizować tematy i rozwinie umiejętność kreatywnego pisanie pracowań wysokiej jakości.



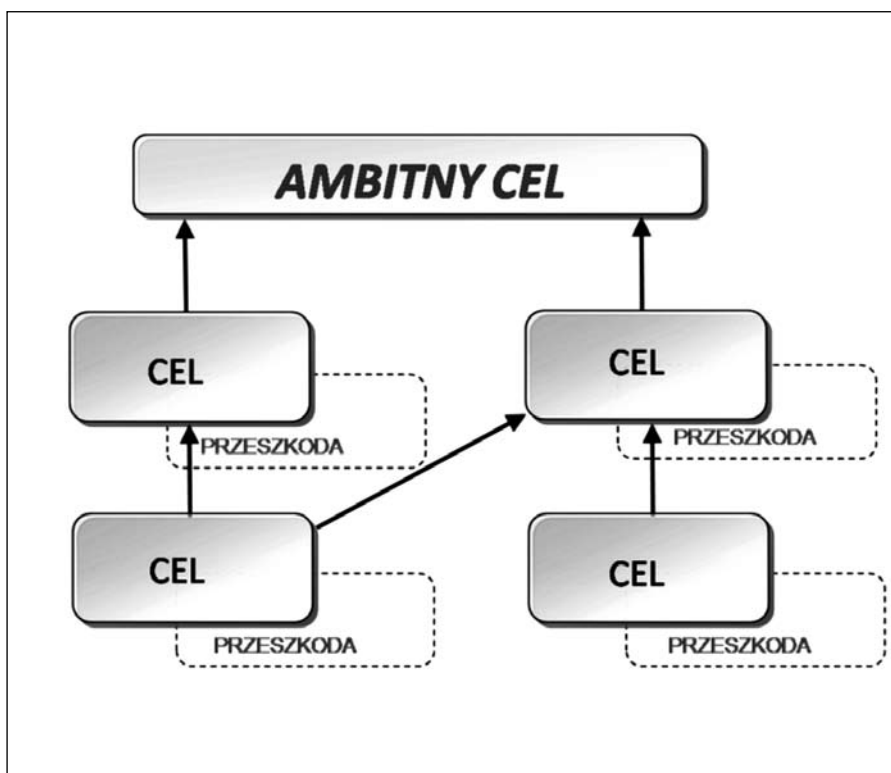
► **Drzewko ambitnego celu**

Narzędzie ułatwia osiągnięcie wyznaczonego ambitnego celu poprzez tworzenie strategicznego planu, z podziałem na etapy działania i określeniem wszelkich przeszkód, które uniemożliwiają osiągnięcie celu, wraz z podaniem sposobów pokonania tych przeszkód.

Narzędzie to pomaga w kształtowaniu u dzieci umiejętności definiowania własnych celów, odpowiedzialnego planowania dnia. Program wspiera dzieci i młodzież w procesie przejmowania odpowiedzialności za osiągnięcie własnych czy grupowych celów.

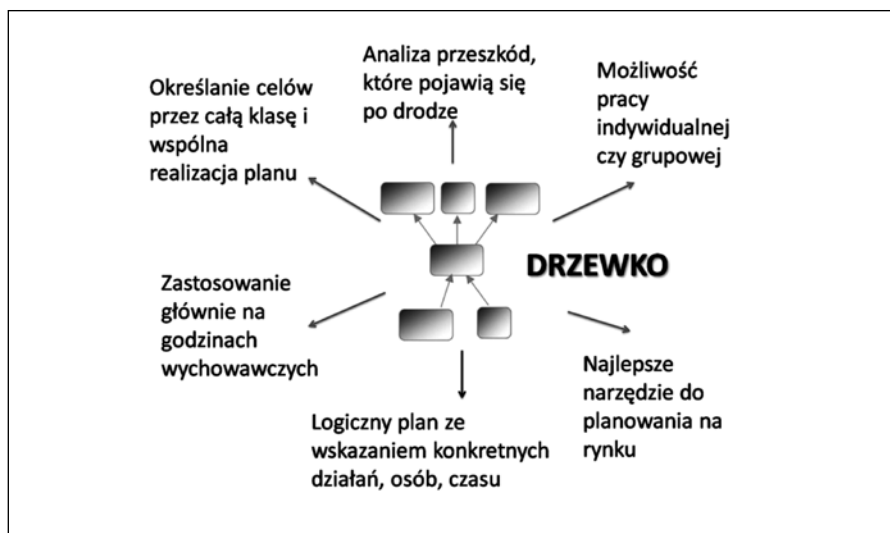
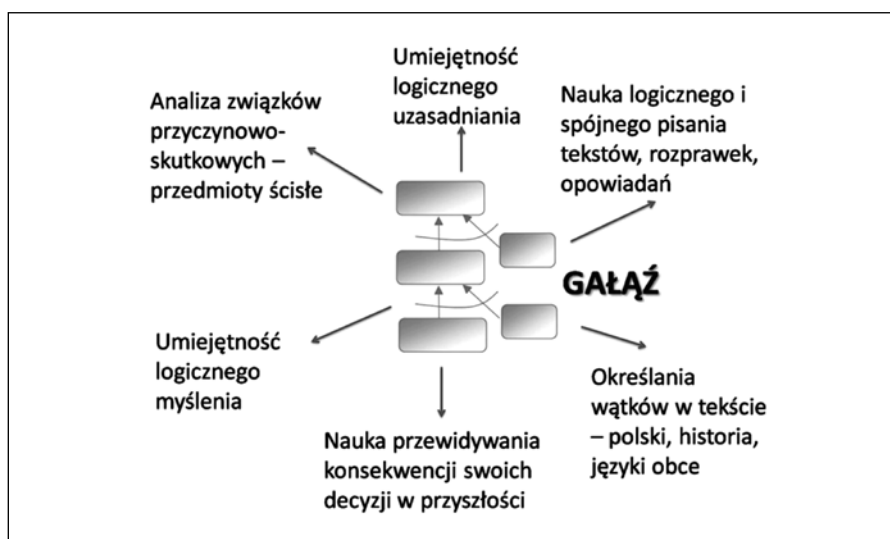
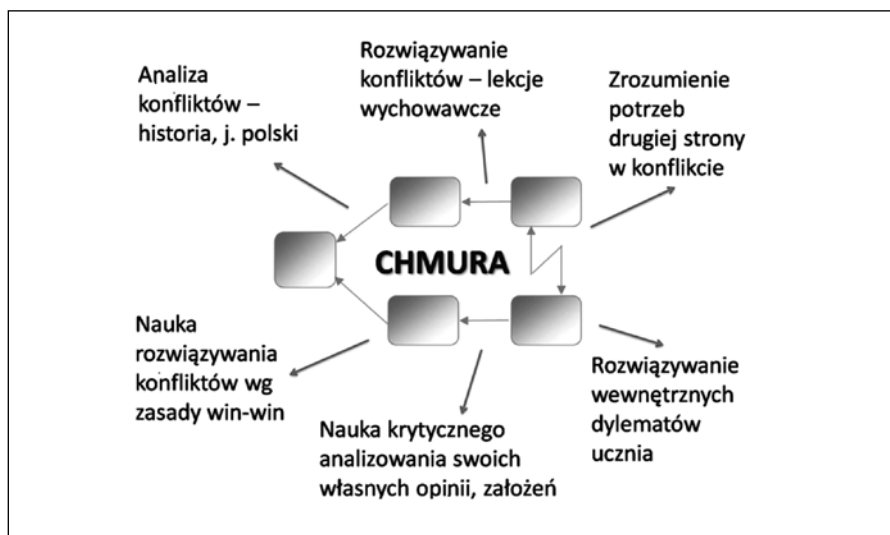
Korzyści ze stosowania *drzewka ambitnego celu*:

- Ustanawianie własnych celów, przewidywanie trudności oraz planowanie sposobów uporania się z tymi trudnościami.
- W domu dziecko będzie bardziej odpowiedzialne i będzie lepiej planowało swój dzień.
- W szkole dziecko będzie umiało określić własne cele i rozwinie wczesne umiejętności przywódcze.



Zastosowanie narzędzi krytycznego myślenia

Narzędzia TOC mogą być zastosowane na wszystkich poziomach nauczania oraz praktycznie w każdym przedmiocie. Sprawdzają się tam, gdzie trzeba wskazać związki przyczynowo-skutkowe oraz logicznie uzasadniać, a więc na zajęciach przedmiotów ścisłych, ale też przedmiotów humanistycznych oraz na godzinach wychowawczych. Poniżej wykresy trzech narzędzi TOC z ich charakterystyką:



Narzędzia krytycznego myślenia w województwie śląskim

W 2013 r. Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach zorganizował konferencję upowszechniającą wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej narzędzia krytycznego myślenia oraz dwa pakiety edukacyjne oparte na TOC: *Kuferek tajemnic* i *Kuferek pełen emocji*. Wzięło w niej udział ponad 100 nauczycieli. W tym samym roku zostało przeprowadzone szkolenie dla trenerów TOC. Certyfikaty uzyskało 6 nauczycieli z terenu województwa, którzy obecnie aktywnie uczestniczą we wdrażaniu narzędzi krytycznego myślenia. Od lipca 2013 r. wdrażany jest w województwie projekt *Innowacyjny nauczyciel kluczem do sukcesu dziecka* (Działanie 9.4 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki), w ramach którego 96 nauczycieli z 30 placówek (przedszkoli i szkół podstawowych) zostało przygotowanych do stosowania w praktyce narzędzi krytycznego myślenia i pakietu edukacyjnego *Kuferek tajemnic*. Projekt realizowany jest w następujących gminach: Będzin, Cieszyn, Górkę Małą, Katowice, Krzyżanowice, Orzesze, Paniówkę, Pilicę, Rudę Śląską, Ustroń, Wodzisław, Wyrę i Zawiercie. Niezależnie od tego projektu Miasto Racibórz zdecydowało się na wdrożenie narzędzi TOC we wszystkich swoich przedszkolach.

Pakiety edukacyjne

► *Kuferek tajemnic*

Pakiet edukacyjny *Kuferek tajemnic* to unikalny i pierwszy na świecie program korzystający z narzędzi krytycznego myślenia, który został stworzony z myślą o małych dzieciach. Pakiet *Kuferek tajemnic* przeznaczony jest bowiem dla dzieci w wieku 5 – 7 lat i może być stosowany w:

- przedszkolach,
- szkołach podstawowych,
- centrach edukacyjnych,
- poradniach psychologiczno-pedagogicznych,
- domach.

Pakiet składa się z:

- przewodnika dla nauczyciela (30 scenariuszy),

- pomocy dydaktycznych niezbędnych do realizacji scenariuszy,
- dodatkowych pomocy: mat, kuferka, gry edukacyjnej,
- pakietu dla dziecka – zawierającego zasoby dla uczniów i ich rodziców do zastosowania w placówce i domu.

Narzędzia krytycznego myślenia odciążają nauczycieli – przy ich stosowaniu nauczyciel jest jedynie **moderatorem sytuacji edukacyjnych**. Są przy tym na tyle uniwersalne, że można je stosować w różnych sytuacjach zarówno wychowawczych, jak i dydaktycznych (programowych). Trafne wydaje się porównanie narzędzi krytycznego myślenia TOC do uniwersalnego, magicznego klucza, który dopasowuje się do każdego zamka (każdej sytuacji wychowawczej i dydaktycznej) i pozwala otworzyć każde drzwi (rozwija umiejętności uniwersalne).

Pakiet edukacyjny *Kuferek tajemnic* to profesjonalnie przygotowane scenariusze i pomoce dydaktyczne, które pomogą (poprowadzą za rękę) we wdrażaniu narzędzi myślowych TOC w placówce lub domu. Proponują 5 historii o różnym stopniu trudności (od pierwszych prostszych w konstrukcji do bardziej skomplikowanych) dla dzieci przedszkolnych i młodszoszkolnych.

Pakiet zawiera bogate materiały dla nauczyciela i dziecka oraz szczegółowe scenariusze, z których bez trudności skorzysta nawet młody stażem nauczyciel. Dzięki nim nauczyciel może zobaczyć myślenie dziecka. Korzystając z narzędzi, wykonuje ono czynności, które pozwolą wizualnie przeanalizować problem zawarty w zadaniu, ponieważ są dostosowane do specyfiki jego myślenia. Materiały dydaktyczne *dyscyplinują* w koncentrowaniu się na istotnych szczegółach.

Praca z pakietem *Kuferek tajemnic* pozwala dzieciom zachować poczucie własnej wartości, buduje samodzielność, chęć podejmowania inicjatywy i działania. Angażuje naturalną dziecięcą ciekawość do zrozumienia, dlaczego sytuacja potoczyła się tak, a nie inaczej, i skłania do szukania nowych, lepszych rozwiązań oraz wzorów na przyszłość.

Propozycja stanowi uzupełnienie innych wybranych dla dzieci programów edukacyjnych. Celem naszego

pakietu jest zachęcenie do głębszego analizowania i zrozumienia problemów – temat ten jest obecnie zaniebawiany.

Uczy dzieci, jak pomóc sobie samym w trudnych sytuacjach. Pozwala im odczarować zdarzenia poprzez powiązanie przyczyn z ich skutkami. Przedmioty, z którymi związane są historie (zwykły patyk, szkiełko...), czasem nic nieznaczące dla dorosłych, dla dzieci mają ogromną wartość. Dzięki różnym opisanym w materiałach przygodom i bohaterom dzieci:

- uświadamiają sobie, na ile sytuacja lub bohater są podobni do ich aktualnego położenia lub stanu wiedzy (spontanicznie identyfikują się z sytuacją),
- podejmują wysiłek (nabierają motywacji),
- dostrzegają korzyść z podjętego działania (poznają model pozytywnego efektu),
- dopuszczają *do głosu* pozytywne emocje.

Stosowanie narzędzi krytycznego myślenia uczy dzieci planowania i kierowania swoją własną uwagą, a w konsekwencji również zachowaniem, ponieważ rozwija ważne dla całego życia umiejętności: komunikację, poznanie i samoregulację (dyscyplinę i motywację wewnętrzną).

Nauczycielom pokazuje inny, dziecięcy sposób myślenia, a co za tym idzie, inny sposób odczuwania i reagowania. Dzięki tym narzędziom kreatywność i samodzielne, logiczne myślenie staną się rezultatem dobrej edukacji i pozytywnie zaowocują w przyszłości.

► *Kuferek matematyczny*

Jest to program uczący myślenia na matematyce. Skierowany jest do dzieci z klasy II i III szkoły podstawowej (dwa osobne pakiety). Program powstał w ciągu rocznej pracy w szkole podstawowej – autorkami są Anna Omilianowska oraz Mariola Kusak – nauczycielki z SP w Niepołomicach, które wcześniej przez rok pracowały z *Kufkiem tajemnic*. Program oparty jest na podobnej metodyce pracy:

- pakiet dla nauczyciela – 30 scenariuszy z zasobami,
- pakiet dla każdego dziecka – karty, gra, naklejki, zadania do zrobienia z rodzicami.

Innowacyjność programu polega na wykorzystaniu *baśni matematycznej* – to jedyne takie rozwiązanie na rynku wydawniczym. Korzystając z narzędzi krytycznego myślenia autorki skoncentrowały się na *zobrazowaniu* poszczególnych problemów matematycznych na tym poziomie edukacyjnym. Małe dzieci *widząc* problem, potrafią go zrozumieć, a potem, wykorzystując wszystkie narzędzia TOC, logicznie rozwiązać.

► **Kuferek pełen emocji**

Kuferek ten jest kontynuacją pakietu edukacyjnego *Kuferek tajemnic*. Uczy małe dzieci:

- współpracy w zespole,
- umiejętności rozwiązywania konfliktów,
- planowania osiągnięcia wspólnego celu,
- dokonywania wyborów i podejmowania właściwych decyzji.

Kuferek pełen emocji jest odpowiedzią na problemy współczesnej szkoły, która niejednokrotnie boryka się z niedojrzałością społeczno-emocjonalną wychowanków. Celem ogólnym pakietu jest rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych, w tym pogłębienie i wzmocnienie więzi społecznych poprzez ukazanie dzieciom

możliwości wyboru drogi postępowania w przezwyciężaniu kryzysów oraz konfliktów, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Dzięki temu pakietowi uczniowie mają możliwość lepszego poznania siebie, swoich mocnych stron, odreagowania napięć emocjonalnych, a także dostrzeżenia, że negatywne dotąd sytuacje mogą mieć pozytywny wymiar.

Pakiet może przyczynić się do zapobiegania najczęściej pojawiającym się problemom u dzieci w wieku przedszkolnym, świadczących o brakach w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych, wśród których można wymienić:

- agresję słowną i fizyczną,
- agresję psychiczną,
- izolację,
- wycofanie się z kontaktów społecznych.

Założone w pakiecie cele realizowane są za pomocą narzędzi krytycznego myślenia: *chmurki*, *gałązki logicznej*, *drzewka ambitnego celu*.

Pakiet zawiera:

- przewodnik składający się z 30 scenariuszy,
- emotikony,
- załączniki w formie zdjęć i kart pracy dla dzieci,
- arkusze do zajęć diagnostycznych

z odpowiednio dobranymi pytaniami socjometrycznymi,

- maty: *chmurka i gałązka*,
- grę *Mistrz argumentu* wraz z instrukcją,
- grę *Królestwo potrzeb*.

Scenariusze w *Kuferku pełnym emocji* poprzedzone zostały specjalnie dobranymi opowiadaniem. Przez cały cykl 30 zajęć uczestnikom towarzyszy rodzina Kotów, której perypetie są bliskie codziennym przeżyciom rodzinnym i szkolnym uczniów w wieku szkolnym. *Kuferek pełen emocji* powstał na bazie autorskiego programu opracowanego przez Hewillę Hetmańczyk-Bajer, pracownika Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego.

Bliżej z narzędziami krytycznego myślenia i pakietami edukacyjnymi można się zapoznać na następujących stronach internetowych:

<http://www.toc.edu.pl/>; <http://kuferek-tajemnic.pl/>; <http://www.tocwolsztynie.pl/>; <http://www.toc.edu.pl/kuferek-matematyczny/>; <http://www.toc.edu.pl/kuferek-pelen-emocji/>

Natomiast wszystkie aktualności dotyczące wdrażania narzędzi krytycznego myślenia można śledzić na stronie Facebooka: <https://pl-pl.facebook.com/tocdlaedukacji>

Marek Szafraniec jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Maciej Winiarek jest dyrektorem TOCPE Polska i certyfikowanym trenerem TOCPE. Obok narzędzi krytycznego myślenia TOC wdrożył w Polsce innowacyjny program kształcenia „Klucz do uczenia się” oparty na koncepcjach pedagogicznych Lwa Wygotskiego.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2014/2015

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Jak bawić się i uczyć z pasją? Zastosowanie narzędzi TOC w pracy z dziećmi
- Jak wychować dziecko Twórcze, Optymistyczne i Ciekawe (TOC) świata?
- Mandale osobiste dzieci i młodzieży w diagnozie

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

- Myślenie kreatywne – wspieranie rozwoju i talentów uczniów
- 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

STYMULACJA FUNKCJI SŁUCHOWYCH

AGNIESZKA BLACHNIK

Mowa nie jest umiejętnością wrodzoną. Dla jej wykształcenia i prawidłowego rozwoju niezbędna jest komunikacja z innymi ludźmi. Mały człowiek najpierw uczy się słuchać, potem mówić, a następnie czytać i pisać.

Wielokrotne powtarzanie nazw przedmiotów prowadzi do powstania w mózgu dziecka ich słuchowych śladów (tzw. wzorców słuchowych). Ich istnienie determinuje umiejętność rozróżniania dźwięków mowy ludzkiej, czyli tzw. słuch fonematyczny.

Słuch fizjologiczny (fizyczny) to zdolność odbioru, analizy i syntezy wszystkich zjawisk akustycznych docierających do ucha, uwarunkowany prawidłowym funkcjonowaniem narządu słuchu. W dużym uproszczeniu można przyjąć, iż jest to możliwość odbierania wszystkich dźwięków z otoczenia. Zaburzenia słuchu fizjologicznego powodują głuchotę.

Słuch fonemowy (fonologiczny, fonematyczny, mowny) to właściwa wyłącznie człowiekowi umiejętność rozróżniania dźwięków mowy charakterystycznych dla danego języka. To zdolność rozpoznawania i różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów.

Fonem to zespół równocześnie występujących cech dystynktywnych głoski, czyli zbiór jej stałych i istotnych właściwości, pozwalających na odróżnianie jej od innych głosek. Cechy dystynktywne decydują o różnicy znaczeń. W języku polskim istnieje pięć takich cech:

- 1) Stopień zbliżenia narządów mowy (para, fara).
- 2) Miejsce artykulacji (pył, tył).
- 3) Opozycja dźwięczność – bezdźwięczność (np. p:b, pył, był).
- 4) Ustność – nosowość (papa, mama).
- 5) Wymowa twarda albo zmiękczona (pasek: piasek).

Głoska jest wariantem fonetycznym fonemu, jest fonemem już wymówionym przez kogoś (zawiera wszyst-

kie cechy artykulacji wymawiającej ją osoby) lub jego realizacją w określonym kontekście artykulacyjnym. Zamiana jednej głoski na drugą (mimo że różnica dotyczy jednej cechy dystynktywnej) może prowadzić do zmiany znaczenia wyrazu, np. kura – kuna, dom – tom.

Słuch fonemowy pozwala rozróżniać słowa zbudowane z głosek danego języka, warunkuje także osiągnięcie prawidłowego rozwoju mowy, pisanie i czytanie. Deficyty w jego zakresie są najczęstszą przyczyną zaburzeń mowy. Jeśli dziecko nie potrafi odróżnić jednej głoski od innej, może mieć problem z jej artykulacją. Brak właściwych wzorców artykulacyjnych może prowadzić do mylenia głosek lub zastępowania jednych głosek innymi.

Trening słuchu fonematycznego rozpoczyna się bardzo wcześnie. Niemowlę reaguje na głos mamy, rozpoznaje głosy domowników. Półroczne dziecko próbuje naśladować dźwięki wydawane przez zabawki, zwierzęta, a roczne rozumie kilka wyrazów, wymawia proste sylaby. Powtarzając je wielokrotnie, nie tylko tworzy ich wzorce słuchowe w mózgu, ale też utrwała specyficzne dla ich artykulacji ułożenie języka i warg.

To, ile i w jaki sposób mówimy do dziecka, ma duży wpływ na rozwój jego mowy, a co za tym idzie, na rozwój słuchu mownego. Dziecko musi około 60 razy usłyszeć określone słowo, by w jego mózgu powstał jeden stereotyp słuchowy. Dopiero z czasem, słysząc daną nazwę, będzie umiało wyobrazić sobie rzecz, której ta nazwa dotyczy (a więc zrozumieć znaczenie wyrazu), by następnie móc samo ją nazwać.

Słuch fonemowy najsilniej rozwija się między 1 a 2 rokiem życia dziecka. Dlatego też w tym okresie rodzice powinni szczególnie stymulować jego rozwój poprzez mówienie do niego przy każdej możliwej okazji: podczas zabawy, zabiegów pielęgnacyjnych,

spacerów. Powinni też dostarczać swym pociechom bodźców dźwiękowych: śpiewać, nucić piosenki, recytować wierszyki oraz czytać. Około 2 roku życia słuch dziecka jest już tak rozwinięty, że dostrzega ono różnice w artykulacji nawet takich głosek, których nie potrafi wymówić, np. *r*. Jeśli pokażemy mu obrazki z *kulą* i *kurą* i zapytamy: *Gdzie jest kura?*, dziecko wskaże właściwą ilustrację.

Na co dzień nie zastanawiamy się nad tym, jak trudne może być dla dziecka wyodrębnienie z wielu zdań poszczególnych wyrazów, wskazanie w zdaniach sylab, a w sylabach głosek i jak skomplikowaną umiejętnością jest uchwycenie kolejności tych głosek w wyrazie. Dopiero w przypadku trudności dokładniej analizujemy te zagadnienia. Odpowiednio wykształcony słuch fonematyczny umożliwia prawidłową wymowę, wychwytywanie różnic między słowami podobnie brzmiącymi, ale mającymi inne znaczenie (np. kosz – kos, kasza – kasa itp.), a w końcu dokonywanie analizy i syntezy słuchowej wyrazów. Rozwój słuchu postępuje u człowieka szybciej niż rozwój aparatu artykulacyjnego, dlatego warto poświęcać czas na wykonywanie ćwiczeń słuchowych z przedszkolakami. Rozwijanie wrażliwości słuchowej może pojawiać się w specjalnie organizowanych zabawach dydaktycznych, ale także w czasie spontanicznych zabaw dowolnych. Obok umiejętności różnicowania dźwięków, ważnym zadaniem wychowawców jest kształtowanie u dzieci pamięci słuchowej.

Pamiętajmy o tym, że stymulując funkcje słuchowe przyczyniamy się do rozwoju mowy dziecka.

► Przykłady ćwiczeń słuchowych dla dzieci młodszych:

- Klasyczne ćwiczenie M. Weryho *Co słyszę?* Dzieci siedzą z zamkniętymi oczami i wyłapują głosy dochodzące z otoczenia (ogrodu, ulicy). Jest to tzw. wsłuchiwanie się w ciszę, bo żadnych dźwięków celowo nie wytwarzamy.
- Wysłuchiwanie dźwięków wydawanych przez urządzenia techniczne, np. odkurzacz, mikser, czajnik.
- Rozpoznawanie i naśladowanie głosów zwierząt.
- Rozpoznawanie bez udziału wzroku

- (dzieci zamykają oczy albo odwracają się) wytwarzanych dźwięków – uderzamy pałeczką w różnorodne materiały: szkło, ceramikę, kamień, drewno itd.
- Rozpoznawanie dźwięków i szmerów wydawanych np. przez gazety, papiery, celofan.
 - Rozpoznawanie dźwięków tocących się przedmiotów, np. piłki, kasztana, kamyka po podłodze (Pytamy: *Jaki przedmiot wydał ten dźwięk?*).
 - Rozpoznawanie, z której strony płynie dźwięk, np. szukanie ukrytego zegarka, radia, dzwoniącego budzika, stukania do drzwi (Pytamy: *do którego?*).
 - Rozpoznawanie różnych rzeczy w zamkniętym pudełku przez potrząsanie nim (groch, kamyki, gwoździe, cukier).
 - Rozpoznawanie osób po głosie. (Pytamy: *Kto mówi?*) Dziecko, nauczycielka, chłopczyk, dziewczynka.
 - Zabawy, np.: *Król ciszy, Kto cię woła?*
 - Rozpoznawanie poszczególnych dzieci po głosie. Dziecko zmienia głos i naśladuje np. dźwięki wydawane przez kurę, bociana, żabę, kozę. Pozostałe dzieci odgadują, kto wydaje głos i kogo naśladuje.
 - Liczenie dźwięków, np. uderzania klockami o siebie, łyżeczkami, garnuszkiem, odbijania piłki gumowej, klaskania, darcia papieru, kapania wody, przesuwania czegoś po stole, drapania po szkłe, papierze, stole, wypuszczania powietrza z balonika, piłki.
 - Odtwarzanie przez dziecko proponowanego rytmu, np. klaskania.
 - Rozpoznawanie dźwięków wydawanych przez różne instrumenty.
 - Wspólne recytowanie wierszyków z wyrazami dźwiękonaśladowczyymi.
 - Nauka wierszyków słowno-obrazkowych.
 - Nauka wyliczanek.
- **Przykłady ćwiczeń słuchowych dla dzieci starszych**
- Ćwiczenia te są trudniejsze. Dotyczą wydzielenia wyrazów w zdaniu, sylab w wyrazach, głosek. Do tego typu zadań trzeba dobierać wyrazy o prostej budowie fonetycznej, tzn. bez upodobnień (np. jabłko – japko), zaniku dźwięczności (np. sad – sat). Nie analizujemy wyrazów, w których występują głoski miękkie lub zmięczone (np. ślimak, ziemia), ani takich, w których występują dwuznaki (np. szyba), dyftongi (np. autobus) lub samogłoski nosowe. Dzieci uczą się, że obrazowi graficznemu odpowiada określony dźwięk: ile liter, tyle dźwięków-głosek.
- Wyróżnianie wyrazów w zdaniu. Ile wyrazów, tyle ustawiamy klocków, tyle razy klaszczemy, rysujemy kółeczka. W ćwiczeniu tego typu posługujemy się prostymi zdaniami, unikamy przyimków i spójników. W dalszej nauce stosujemy zdania bardziej rozbudowane.
 - Tworzenie zdań z podanych wyrazów.
 - Układanie zdań do podanej liczby wyrazów.
 - Wydzielanie sylab w wyrazach. Początkowo punktem wyjścia jest rysunek. Rysunki powinny być łatwe, ilustrujące wyrazy dwusylabowe (koza, kura). Ile sylab, tyle razy obniża się żuchwa (dzieci badają to ręką). Wystukiwanie sylab w wyrazach, wykłaskiwanie.
 - Liczenie sylab w wyrazie.
 - Dokonywanie syntezy wyrazu wypowiedzianego sylabami, a następnie całego zdania.
 - Nazywanie obrazków – podajemy pierwszą sylabę wyrazu, dziecko go kończy, lub dziecko zaczyna, a my kończymy. Następnie takie same ćwiczenia wykonujemy bez rysunku.
 - Rzucanie piłeczki, woreczka do dziecka z wypowiedzianiem pierwszej sylaby. Zadaniem dziecka jest dokończenie wyrazu, np. la- lasek, latawiec.
 - Rozpoznawanie ostatniej sylaby w wyrazie.
 - Dobieranie par wyrazów rymujących się.
 - Budowanie ciągów wyrazowych, w których każdy następny wyraz zaczyna się taką sylabą, jaką się kończy poprzedni, np. lampa – pada – dama – mama – makaron.
 - Wyodrębnianie samogłoski w nagłosie wyrazu. Samogłoska stanowi sylabę: O-la, E-la, u-le. Przy wymowie należy przedłużać samogłoskę nagłosową. Wyszukiwanie imion, które zaczynają się na samogłoski. Pisanie imion dzieci oraz podpi-
- sywanie ilustracji, np. ul; dodanie jednej litery – ule (zobrazowane ilustracją). Porównanie głoska – litera, litera – głoska.
- Wyszukiwanie wyrazów na podaną głoskę – początkowo ćwiczymy z ilustracjami, a w dalszej części już bez obrazków.
 - Wysłuchiwanie głosek – wypowiadamy różne wyrazy, a zadanie dziecka polega na klaśnięciu w dłoń, kiedy usłyszy wyraz z daną głoską w nagłosie.
 - Wysłuchiwanie głosek – wypowiadamy różne wyrazy, a dziecko klaszcze w dłoń, kiedy usłyszy wyraz z daną głoską w wygłosie.
 - Wydzielanie spółgłoski nagłosowej przez przedłużanie nagłosu. Należy podawać takie wyrazy, których głoskę nagłosową można przedłużyć (czyli szczelinową, np. ssanki, szszszalik). Wydzielając spółgłoski, należy wymawiać je *bez oparcia*, tzn. nie mówić sy, zy, szy, ani es, zet, esz, bo dziecko wtedy słyszy dwa dźwięki. Można tu zastosować rozsypankę obrazkową, aby dzieci mogły wyszukiwać obrazki, w których występuje poszukiwana spółgłoska w nagłosie wyrazu.
 - Wydzielanie spółgłoski wygłosowej, np. lasss. Do ćwiczeń należy wykorzystać takie wyrazy, których głoska wygłosowa da się przedłużyć i nie ulega ubezdźwięcznieniu.
 - Który obrazek nie pasuje? – przygotowujemy kilka obrazków, wśród których jeden rozpoczyna się inną głoską niż pozostałe. Wypowiadamy wolno nazwy obrazków, a zadaniem dziecka jest wyodrębnić obrazek, którego pierwsza głoska różni się od reszty.
 - Który obrazek nie pasuje? – przygotowujemy kilka obrazków, wśród których jeden kończy się inną głoską niż pozostałe. Wypowiadamy wolno nazwy obrazków, a zadaniem dziecka jest wyodrębnić obrazek, którego ostatnia głoska różni się od reszty.
 - Wyszukiwanie przedmiotów, zabawek, których nazwy rozpoczynają się na daną spółgłoskę.
 - Wybieranie obrazków, których nazwy kończą się wskazaną głoską.
 - Analiza i synteza głoskowa prostych wyrazów np. k o t, l i s.

- Liczenie głosek w wyrazie.
- Pisanie imion dzieci (prawie wszystkie *starszaki* umieją już pisać swoje imię).
- Głoskowanie imion dzieci – dzieci odgadują wypowiedziane przez nas imię. Głoskowanie innych wyrazów. Uwaga: Niektóre dzieci 6-letnie umieją już głoskować wiele łatwych wyrazów. Wtedy my odgadujemy lub inne dzieci.
- Dobieranie i segregowanie obrazków według podanych głosek, np. z jednej strony układamy obrazki, których nazwy rozpoczynają się daną głoską, np. [o], a z drugiej strony obrazki np. na głoskę [p].
- Rozróżnianie wyrazów, w których różnica jednej głoski powoduje zmianę znaczenia wyrazu: bułka – półka, koza – kosa, domek – Tomek, dzień – cień, góra – kura, siedzi – sieci, goniec – koniec, rak – lak, bal – pal, rok – lok, bąk – pąk, kasa – kasza, gapa – kapa, sale – szale, lody – loty, tacka – taczka, dama – tama, kos – kosz, biurko – piórko, buty – budy, bije – pije.
- Rozróżnianie wymowy prawidłowej od nieprawidłowej: sanka – szanka, szafa – safa, kawa – tawa. Dziecko ma określić, kiedy mówimy dobrze, a kiedy źle.
- Powtarzanie ciągów wyrazów, cyfr lub zdań.
- Kończenie rymowanych zdań, np. Lata osa koło ... nosa.
- Dopowiadanie brakującego słowa w zdaniu, np. Cytryna jest żółta, a pomarańcza ...

U progu nauki szkolnej dziecko ma bogate umiejętności językowe-go komunikowania się. Odpowiednio ukształtowany słuch fonemowy zapewnia prawidłową wymowę z zachowaniem akcentu, rytmu i melodii, poziom rozwoju percepcji słuchowej umożliwia analizę i syntezę głoskowej wyrazów. Dzięki opanowaniu powyższych umiejętności może ono rozpocząć szkolną naukę czytania i pisanie.

Bibliografia:

1. Chmielewska E.: *Zabawy logopedyczne i nie tylko*. Mac Edukacja, Kielce 1995.
2. Cieszyńska J. Korendo M.: *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
3. Cieszyńska J.: *Kocham uczyć czytać*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
4. Demel G.: *Elementy logopedii*. WSiP, Warszawa 1979.
5. Demel G.: *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. WSiP, Warszawa 1998.
6. *Logopedia*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
7. Sachajski E.: *Uczymy poprawnej wymowy*. WSiP, Warszawa 1981.
8. Styczek I.: *Badania i kształcenie słuchu fonetycznego*. WSiP, Warszawa 1982.

Agnieszka Blachnik jest nauczycielem logopedą w Przedszkolu nr 1 w Chorzowie.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2014/2015

■ KURSY KWALIFIKACYJNE:

- Tyflopädagogika
- Surdopädagogika

Kontakt: Mariola Lux, tel.: (32) 259 98 85, w. 202
e-mail: ml@womkat.edu.pl

■ KURSY DOSKONALĄCE:

- Dziecko autystyczne i z zespołem Aspergera w przedszkolu
- Dziecko autystyczne i z zespołem Aspergera w szkole podstawowej

- Uczeń autystyczny i z zespołem Aspergera w szkole ponadpodstawowej
- Alternatywne metody komunikacji z dzieckiem

Kontakt: Marianna Kłyk, tel.: (32) 203 59 67, w. 224
e-mail: mk@womkat.edu.pl

■ SZKOLENIA DLA RAD PEDAGOGICZNYCH:

- Analiza orzeczeń i opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej
- Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego (niedosłuch centralny), diagnoza, terapia

Kontakt: Mariola Lux, tel.: (32) 259 98 85, w. 202
e-mail: ml@womkat.edu.pl

JAK SPRAWDZIĆ OSIĄGANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

JERZY KROPKA

Szkoły i inne podmioty, prowadzące kształcenie zawodowe, dokonują bieżącej oceny stopnia osiągnięcia przez uczących się zakładanych efektów kształcenia oraz ich przygotowania do potwierdzania kwalifikacji zawodowych to cytat z obowiązującej podstawy programowej kształcenia w zawodach¹.

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej – to z kolei jedno z zadań nadzoru pedagogicznego w zakresie ewaluacji².

Niezależnie od powyższych sformułowań, sprawdzanie stopnia osiągania założonych celów dydaktycznych jest istotnym składnikiem procesu dydaktycznego.

W trakcie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie będą sprawdzane efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie. Wcześniejsze (na zajęciach) sprawdzenie stopnia ich osiągnięcia umożliwi w razie potrzeby wprowadzenie niezbędnych korekt w przebiegu procesu dydaktycznego i zmniejszy ryzyko niepowodzeń na egzaminie.

Jeżeli osiąganie efektów kształcenia będzie sprawdzane systematycznie i w uporządkowany sposób, to będziemy mogli mówić o jakościowym monitorowaniu działalności dydaktycznej szkoły w zakresie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodzie.

Narzędzia

Narzędzia służące sprawdzaniu stopnia osiągania efektów kształcenia muszą być trafne, to znaczy sprawdzać wiadomości i umiejętności wy-

nikające z efektów kształcenia zapisanych w podstawie programowej. Dla przypomnienia: efekty kształcenia to wiedza, umiejętności zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne niezbędne dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. W podstawie programowej są one za-

pisane zwykle jako umiejętności złożone. Do bezpośredniego sprawdzania lepiej nadają się ich uszczegółowienia zawarte w programie nauczania.

Zaproponowane narzędzia powinny być na tyle uniwersalne, aby mogły również pełnić inne funkcje związane z ocenianiem, stanowiąc też formę przygotowania ucznia do zewnętrznego egzaminu zawodowego. Ponieważ należy zapewnić porównywalność wyników oraz możliwość dokonywania całościowej analizy w skali klasy, zawodu, szkoły, więc nauczyciele różnych przedmiotów zawodowych w jednej szkole powinni używać narzędzi o podobnej konstrukcji. Proponujemy posługiwanie się zadaniami o jednolitej budowie, na przykład takiej, jak zamieszczona poniżej.

Przykład zadania

1. Zawód
2. Przedmiot.....
3. Dział (jednostka metodyczna):
4. Sprawdzany efekt (efekty) kształcenia z podstawy programowej:
5. Uszczegółowione efekty kształcenia:
 - ›
 - ›
 - ›
 - ›
6. Treść zadania:

.....

.....

.....

.....
7. Ocenie podlegać będzie:

.....

.....

.....

.....
8. Kryteria oceniania:

.....

.....

.....

.....

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 17 lutego 2012 r. poz. 184).

² Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014 (MEN, 3 lipca 2013 r.).

1. W przedstawionym przykładzie metryczka zadania (zawód, przedmiot, dział) służy celom porządkowym.
2. Sprawdzany efekt kształcenia (pkt 4) powinien być opatrzony kodem. Na przykład dla efektów kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie będzie to wyglądać następująco:
PKZ(M.a)(2) sporządza szkice części maszyn,
a dla efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji:
M.17.1(9) sprawdza jakość wykonanego montażu maszyn i urządzeń.
3. Precyzyjne zapisanie uszczegółowionych efektów kształcenia (pkt 5) jest warunkiem poprawności konstrukcji zadania – sprawdzać można tylko jasno sformułowane cele dydaktyczne. Również uszczegółowione efekty kształcenia powinny być opatrzone kodem. Przykładowy zapis dla uszczegółowionych efektów kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie:
PKZ(M.a)(2)5 uczeń potrafi zastosować uproszczenia rysunkowe do wykonania szkicu części maszyny,
a dla uszczegółowionych efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji:
M.17.1(9)1 uczeń potrafi dobrać przyrządy pomiarowe do sprawdzenia jakości wykonanego montażu.
4. Treść zadania i jego zakres (pkt 6) zależą od wielu czynników. Zawsze jednak, niezależnie od funkcji i zakresu, zadanie musi być sformułowane w sposób jednoznaczny i czytelny dla ucznia, tak aby nie był potrzebny dodatkowy komentarz słowny. A przede wszystkim: czynności wykonywane przez ucznia rozwiązującego zadanie muszą sprawdzać uszczegółowione efekty kształcenia zapisane w punkcie 5.
5. Uczeń powinien wiedzieć, jakie rezultaty zadania i według jakich kryteriów będą oceniane (pkt. 7 i 8).

Ułatwi mu to skoncentrowanie się na czynnościach istotnych sprawdzanych i ocenianych. Jest i drugi powód zamieszczania tych informacji: zadania egzaminacyjne również zawierają wykaz czynności podlegających ocenianiu oraz kryteria ocen i warto przyzwyczajać uczniów do ich uważnego czytania.

Zastosowanie

Warto zauważyć, że zaproponowana forma zadania jest dość uniwersalna: zadania mogą sprawdzać wiedzę i (lub) umiejętności, mogą sprawdzać umiejętności intelektualne i (lub) manualne, mogą przybierać formę zbliżoną do zadań występujących w części praktycznej egzaminu lub części pisemnej.

Konstruując zadania dla kolejnych efektów kształcenia, stworzymy zbiór zadań, który może obejmować:

- krótkie zadania sprawdzające opanowanie pojedynczych efektów kształcenia lub nawet pojedynczych czynności ucznia (do wykorzystania jako zadania lub ćwiczenia na zajęciach);
- bardziej obszerne zadania, zbliżone do zadań egzaminacyjnych, które mogą być użyte do przeprowadzania próbnych egzaminów,
- zestawy kilku (kilkunastu) zadań wielokrotnego wyboru do jednego efektu kształcenia; w tym wypadku oczywiście bez punktów *ocenie podlegać będzie oraz kryteria oceniania.*

Badanie stopnia opanowania wiedzy i umiejętności wynikających z podstawy programowej nie jest jedyną funkcją zadań. Służą one nabywaniu i utrwalaniu wiedzy oraz umiejętności, a także są narzędziem oceniania kształtującego. Dzięki jednoznaczemu powiązaniu ze sprawdzanymi efektami kształcenia wyniki zadań informują nauczyciela i ucznia o ewentualnych brakach, precyzyjnie wskazując ich

obszary i zakres. Dla dyrektora szkoły są twardym dowodem monitorowania przez szkołę stopnia opanowania podstawy programowej, a wyciągane z nich wnioski mogą posłużyć nauczycielom do modyfikowania procesu dydaktycznego.

Tworzenie zadań sprawdzających osiągnięcie efektów kształcenia jest procesem. W pierwszej kolejności warto zbudować narzędzia do sprawdzenia opanowania umiejętności najbardziej typowych, reprezentatywnych dla poszczególnych zawodów i kwalifikacji. Docelowo sprawdzane powinny być wszystkie efekty kształcenia zapisane w podstawie programowej, może z wyjątkiem organizacji pracy małych zespołów (OMZ) oraz kompetencji personalnych i społecznych (KPS). Rozwijanie tych kompetencji polega w dużym stopniu na kształtowaniu postaw, a dla ich sprawdzenia trudno zbudować narzędzia spełniające kryteria obiektywizmu pomiaru dydaktycznego.

Propozycja współpracy

Nauczycielom kształcenia zawodowego proponujemy wspólne tworzenie bazy zadań, które posłużą do monitorowania stopnia osiągnięcia efektów kształcenia zapisanych w podstawie programowej. W ramach sieci współpracy szkół i nauczycieli kształcenia zawodowego zadania mogą być wzajemnie przekazywane współpracującym nauczycielom. Zapewni to dostęp do większej liczby zadań niż każdy z autorów byłby w stanie skonstruować w pojedynkę, a możliwość przedyskutowania przykładowych zadań oraz ich wielokrotnego przetestowania w szkołach zapewni zadaniom odpowiedni poziom merytoryczny.

Bliższych informacji na ten temat może udzielić Jerzy Kropka – konsultant RODN „WOM”, tel. 32 25 99 848, e-mail: zawodowe@womkat.edu.pl

POZNAJEMY BILBA BAGGINSA, tytułowego bohatera powieści J. R. R. Tolkiena

SABINA ŁANUCHA



Poniższy scenariusz uzyskał
I miejsce
w kategorii
szkół podstawowych
w
**IV Wojewódzkim Konkursie
na Najciekawszy Scenariusz
Lekcji Języka Polskiego**
pod patronatem Wicemarszałka
Województwa Śląskiego,
zorganizowanym przez
RODN „WOM” w Katowicach
i zespół doradców
języka polskiego.

Konspekt lekcji języka polskiego w klasie VI

Czas trwania: 45 min

➤ **Temat:** *Poznajemy Bilba Bagginsa, tytułowego bohatera powieści J. R. R. Tolkiena.*

➤ Cele główne:

- wprowadzenie wiadomości o tytułowym bohaterze powieści *Hobbit, czyli tam i z powrotem*,
- doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem,
- pogłębienie umiejętności pracy z tekstem literackim,
- rozbudzanie zainteresowań czytelnich uczniów,

- doskonalenie pracy z tekstem epickim.

➤ Cele dla ucznia

Uczeń:

- wie, kim był J. R. R. Tolkien,
- wie, kim jest Bilbo Baggins,
- zna treść fragmentu I rozdziału powieści *Hobbit, czyli tam i z powrotem*,
- potrafi opisać hobbita,
- czyta ze zrozumieniem,
- odszukuje w tekście fragmenty dotyczące omawianych zagadnień,
- dostrzega przyczynowo-skutkowy ciąg wydarzeń,
- wyciąga wnioski na podstawie tekstu i formułuje logiczne argumenty,
- porównuje pierwowzór literacki z adaptacją (film, ilustracja),
- pisze notatkę z lekcji w formie listu gończego,
- podejmuje próbę zredagowania opowiadania twórczego.

➤ **Metody:** rozmowa kierowana, metoda oglądowa – prezentacja multimedialna, metoda aktywizująca – *Kolorowe czytanie ze zrozumieniem*, praca z tekstem.

➤ **Formy pracy:** zbiorowa, indywidualna.

➤ Środki dydaktyczne:

- J. R. R. Tolkien: *Hobbit, czyli tam i z powrotem* – fragment rozdziału I (H. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy VI*. WSiP, 2008),
- prezentacja multimedialna zawierająca m. in. fragment filmu *Hobbit*.

Niezwykła podróż,

- karty pracy przygotowane przez nauczyciela,
- kolorowe karteczki symbolizujące warianty odpowiedzi.

➤ Przebieg lekcji

Faza wstępna

1. Czynności organizacyjne.
2. Wprowadzenie do tematu lekcji:
 - Prezentacja fotosów z filmów: *Opo- wieści z Narnii, Akademia pana Klek- sa, Harry Potter*.
 - Wskazanie przez uczniów cechy łączącej zdjęcia (filmy powstałe na podstawie powieści, fantastyka).
 - Prezentacja fotosu z filmu *Hobbit. Niezwykła podróż*.
3. Podanie i zapisanie tematu lekcji.

Faza realizacyjna

1. Wprowadzenie wiadomości o J. R. R. Tolkienie (prezentacja multime- dialna).
2. Głośna lektura fragmentu powieści z podręcznika (s. 126 – 127) – akapit 1. i 2.
3. Prezentacja fragmentu filmu *Hob- bit. Niezwykła podróż* i polecenie wskazania podobieństw między filmowym i literackim opisem miej- sca akcji.
4. Głośna lektura dalszego ciągu fragmentu powieści z podręcznika (s. 127 – 129).
5. Przypomnienie zasad zabawy edu- kacyjnej *Kolorowe czytanie ze zrozu- mieniem*.
6. *Kolorowe czytanie ze zrozumieniem*:
 - odczytanie pytań i poleceń (prezen- tacja multimedialna; załącznik 1),
 - indywidualne poszukiwanie odpo- wiedzi w tekście,
 - podniesienie karteczki symbolizu- jącej wybraną przez ucznia odpo- wiedź,
 - podanie przez nauczyciela popraw- nej odpowiedzi i ewentualne od- czytanie właściwego fragmentu.
7. Omówienie wyników osiągniętych przez uczniów.
8. Wspólna ocena zgodności wizerun- ku hobbita zamieszczonego w pod- ręczniku z tekstem literackim.
9. Zadanie: *Kim jest narrator powieści?* Określenie przez uczniów cech nar- ratora.
10. Wprowadzenie do pracy indywidual- nej: *Wyobraźcie sobie, że wrogowie*

Bilba Bagginsa postanowili go odnaleźć. W tym celu stworzyli list gończy, ale nie znali hobbita na tyle dobrze, aby umieścić wszystkie potrzebne informacje.

11. Rozdanie i wklejenie kart pracy.
12. Polecenie indywidualnego uzu-

pełnienia listu gończego na podstawie przeczytanego tekstu (załącznik 2).

Faza podsumowująca:

1. Omówienie ćwiczenia (przykład realizacji – załącznik 2).

2. Podanie i zapisanie zadania domowego: *Napisz opowiadanie pt. „Wizyta w świecie hobbitów”* (minimum 20 zdań).

3. Prezentacja zadania domowego dla chętnych: *Przeczytaj powieść „Hobbit, czyli tam i z powrotem”*.

Sabina Łanucha jest nauczycielem języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w Bielsku-Białej.

Załącznik 1

Kolorowe czytanie ze zrozumieniem. Polecenia i pytania dla uczniów

Wskaż zdanie prawdziwe.

- › Hobbit nie unika Dużych Ludzi.
- › Hobbit jest większy od krasnoluda.
- › Hobbit nosi brodę.
- › Hobbit jest większy od liliputa.

Cechą wyglądu Hobbita są:

- › długie, zręczne, smagłe palce,
- › bujne, ciemne włosy,
- › pocziwe twarze.
- › Wszystkie odpowiedzi są prawidłowe.

Wskaż zdanie nieprawdziwe:

- › Hobbici wcale nie uprawiają czarów.
- › Hobbici umieją bezszelestnie znikać.
- › Hobbici są skłonni do tycia.
- › Hobbici nie noszą obuwia.

Belladonna Tuk nie była:

- › matką Bilba Bagginsa,
- › żoną Bunga Bagginsa,
- › siostrą Starego Tuka.
- › bogatsza od Bagginsów.

Hobbici jadają:

- › zawsze dwa posiłki dziennie.
- › zawsze dwa obiady dziennie.
- › w miarę możliwości dwa obiady dziennie.
- › w miarę możliwości dwa posiłki dziennie.

Bilbo Baggins był podobny do:

- › ojca pod względem charakteru i wyglądu,
- › matki pod względem charakteru i wyglądu,
- › ojca pod względem charakteru, matki pod względem wyglądu,
- › matki pod względem charakteru, ojca pod względem wyglądu.

Ulubionymi kolorami hobbitów są:

- › zielony i niebieski,
- › zielony i żółty.
- › żółty i niebieski,
- › czerwony i zielony.

Karta pracy: List gończy

Poszukiwany listem gończym



BILBO _____

SYN _____ I _____

WIEK: _____

RYSOPIS: _____

CECHY CHARAKTERU: _____

ZNAKI SZCZEGÓLNE: _____

OSTATNIO WIDZIANY W BAG END pod _____

Osoby posiadające jakiegokolwiek informacje proszone są o kontakt z jednostką policji w Samotnej Górze.

Przykład realizacji

Poszukiwany listem gończym



Bilbo Baggins
syn Belladonny Tuk i Bunga Bagginsa
Wiek: pięćdziesiąt lat

RYSOPIS:

niewielki wzrost (wyższy od liliputa, ale niższy od krasnoluda),
pulchny, pokaźny brzuch, bujne, ciemne, kręcone włosy,
długie, zręczne palce, stopy wyposażone w twardą podeszwę, gęsto owłosione,
pocziwa twarz, na której często gości uśmiech,
kolorowe, zielono-żółte ubranie

CECHY CHARAKTERU:

pogodne usposobienie (zwłaszcza po posiłku), szanowany przez sąsiadów,
przewidywalny, godny zaufania, spokojny,
po matce odziedziczył odrobinę szaleństwa

ZNAKI SZCZEGÓLNE:

brak obuwia, podobieństwo do Bunga Bagginsa

OSTATNIO WIDZIANY W BAG END, pod Pagórką

Osoby posiadające jakiegokolwiek informacje proszone są o kontakt z jednostką policji w Samotnej Górze.

¹ <http://www.paintingsilove.com/image/show/332828/el-joven-bilbo-baggins---young-bilbo-baggins>

EDUKACJA MAŁEGO DZIECKA

– zabawy i ćwiczenia przygotowujące do pisania

ANNA PRZEPIÓRA

Głównym i nadrzędnym zadaniem nauczyciela przedszkola jest odpowiednie przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole, a co za tym idzie wykształcenie u niego pełnej gotowości do nauki pisania. W procesie tym ważną rolę odgrywa zarówno gotowość umysłowa, motoryczna, jak i emocjonalno-społeczna.

O przygotowaniu do nauki pisania decyduje m.in. ogólny poziom sprawności manualnej dziecka, orientacja przestrzenna, lateralizacja, dobrze wykształcona spostrzegawczość oraz analiza i synteza wzrokowa. Obok wymienionych funkcji w procesie nauki na uwagę zasługuje bardzo ważna koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz dobrze wykształcona pamięć wzrokowa i ruchowa. Istotną rolę przypisuje się tutaj również umiejętności rozumienia przez dziecko symbolu.

W procesie przygotowującym do nauki pisania musimy uwzględnić wiele ćwiczeń fizycznych, rozpoczynając od rozwijania ogólnej sprawności ruchowej, poprzez ćwiczenia obręczy barkowej, ramion, łokci, stopniowo przechodząc do ćwiczeń nadgarstków, dłoni, a wreszcie palców. Pisanie – jak twierdzi pani Marta Bogdanowicz – zaczyna się w obręczy barkowej, dlatego nauczyciel każdego dnia powinien wykonywać z dziećmi ciąg ćwiczeń rozgrzewających: od tych na dużą motorykę po te usprawniające motorykę małą.

Ćwiczenia graficzne, które mają na celu przygotowanie dziecka do pisania, rozpoczynamy zgodnie z zasadą stopniowania trudności od prac na dużych formatach arkuszy, przechodząc w ciągu roku do mniejszych. Ważną rolę odgrywa narzędzie pisarskie – pisak,

ołówki, kredka – które powinny być dobrze naostrzone, o odpowiedniej twardości. Dzieci ze słabym napięciem mięśniowym powinny otrzymywać ołówki typu H, czyli twardsze, wymagające od dziecka większego wysiłku podczas kreślenia wzorów. Dzieci z nadmiernym napięciem mięśniowym powinny pracować flamastrami, miękkimi kredkami, ołówkami typu B. Zadaniem nauczyciela i rodzica na samym początku nauki pisania jest zwrócenie uwagi na prawidłowy chwyt narzędzia, ponieważ złe nawyki ciężko będzie z czasem wyeliminować i w szkole trzeba będzie poświęcić wiele czasu na naukę prawidłowego trzymania przyboru.

Aby dzieci chętnie podchodziły do ćwiczeń, powinny one często przybierać formę zabawy. Ważny jest też dobór pomocy – powinny być atrakcyjne dla dzieci i często zmieniane. Błędem jest ograniczanie procesu przygotowania do pisania wyłącznie do szlaczków w kartach pracy, dlatego ciekawą alternatywą są zabawy, gry czy zabawki dydaktyczne.

Podczas wprowadzania szlaczków ważną rolę odgrywa zasada stopniowania trudności, a zatem metodyczny tok ich wprowadzania – należy rozpocząć od prostych linii, poprzez zygzaki, fal po pętelki. To samo dotyczy liniatury, w której dzieci umieszczają szlaczki. Na początku powinna być szeroka, przechodząc w ciągu roku w coraz węższą.

Przykłady zabaw i ćwiczeń usprawniających motorykę dużą

1. **Wszystkie zabiegi, podczas których dziecko nabywa samodzielność** – rozbieranie, ubieranie, za-

pinanie guzików, wiązanie butów, przewlekanie odzieży na drugą stronę, samoobsługa w łazience i toalecie, obsługiwanie się podczas posiłku itp. Najwięcej możliwości zdobywania doświadczeń daje dziecku **zabawa**, podczas której dziecko nabywa wszystkich potrzebnych umiejętności. Ważne jest odpowiednie i funkcjonalne zagospodarowanie sali, dostarczanie odpowiednich zabawek, pomocy i sprzętów.

2. **Zabawy z rekwizytami** – dzieci otrzymują wstążki na patykach. W rytm muzyki wykonują zamaszyste ruchy całą ręką, zataczają koła, łuki nad głową z lewej do prawej i z powrotem, zygzaki z góry do dołu, serpentyny z góry do dołu itp. Dobrze, aby próbowały również wykonywać ćwiczenie ręką nie-dominującą. Dzieci mogą ćwiczyć w parach, trzymając za końce wstążek.

3. **Zabawy z gumą** – do tej zabawy potrzebne są kawałki gumy do wciągania. Guma ma być złączona. Dzieci stoją w kole, dłońmi trzymają gumę. W rytm melodii i wskazań nauczycielki naciągają gumę, unosząc ręce do góry, na boki, wchodząc do koła, rozbiegając się do tyłu i tworząc z gumy wielkie koło.

4. **Zabawy z wykorzystaniem kawałków materiału, folii malarskiej, chusty Klanzy** – duże powierzchnie materiału pozwalają dzieciom na wykonywanie obszernych, zamaszystych ruchów: na wachlowanie, nabieranie powietrza i tworzenie balonu, unoszenie materiału, podrzucanie przedmiotów, bieganie z nim do koła, przemieszczanie się, chowanie się pod materiał z jednoczesnym trzymaniem za końce. Dobrze jest mieć w sali takie płachty do swobodnych zabaw dzieci, aby konstruowały sobie domki, namioty, parawany. Kawałki materiałów doskonale nadają się np. do zabaw w *prackę* i wykonywania czynności: prania, wykręcania, tarcia, okręcania, strzepywania, chwytania i wieszania za rogi, prasowania, składania, itp.

5. **Szary papier, tablice, asfalt** – rysowanie kredą na tych powierzchniach to doskonała forma pracy

z dużą płaszczyzną, pomocna w ćwiczeniu motoryki dużej. Dzieci wykonując zamaszyste ruchy, nie mając ograniczeń wkładają w pracę dużo energii i rozluźniają się.

Przykłady zabaw i ćwiczeń na rozwijanie motoryki małej

1. **Zabawy z wełną** – dzieci układają szlaczki, wzory i obrazki na wykładzinie dywanowej, wykorzystując kolorową wełnę, która doskonale przytwierdza się do jej powierzchni.
2. **Puzzle** – do tego celu wykorzystujemy stare widokówki, karty okolicznościowe, karty z kalendarzy, czasopism kolorowych. Na początku tnemy je na duże elementy, stopniowo zwiększając ich liczbę.
3. **Zabawy ze sznurówkami** – stosujemy tutaj gotowe wzory lub przygotowane zgodnie z zainteresowaniami dzieci szablony z dziurkami. Dzieci wyszywają sznurówkami, przewlekają je, wiążą. Bardzo przydatne są wzory przygotowujące do sznurowania butów.
4. **Wyginanie z drutu** – tego rodzaju ćwiczenia doskonałą nie tylko sprawność palców i nadgarstków, ale również wyobraźnię i pomysłowość. Można tutaj wykorzystywać łatwo dostępne druczki kreatywne.
5. **Zabawy z klamerkami** – są doskonałą pomocą do zabaw w układanie rytmów. Dopinanie klamerek do szablonów nie tylko ćwiczy palce, ale pozwala na naukę prawidłowego liczenia.
6. **Nawlekanie na patyczki, sznurówki** – nadają się do tego wszelkie korale, guziki, a również makarony, pocięte słomki do napojów.
7. **Szycie igłą, wyszywanie** – prace lubiane, ale niestety rzadko już stosowane w przedszkolach masywnych. Szycie prostych ściągów za pomocą grubej igły i kordonka, przyszywanie guzików doskonale usprawnia koordynację wzrokowo-ruchową.
8. **Stare zabawy chusteczkowe** doskonale rozwijają umiejętności potrzebne do nauki pisanie, a także

wspomagają proces nauki wiązania sznurowadła. Składanie, zwijanie, przewlekanie, wiązanie supeł to czynności, które doskonale kształtują sprawność nadgarstków i palców.

9. **Skrećanie i rozkrećanie śrubek, montowanie modeli** to czynność niedoceniana, a bardzo potrzebna do usprawniania czubków palców.

Przykładowe zabawy grafomotoryczne

1. **Rysowanie szlaczek na tablicach** kredą białą i kolorową.
2. **Zabawy z pisakami suchościelnymi** – wkładamy odpowiednie wzory do koszulek na dokumenty. Dzieci rysują po śladzie. Zaletą tej propozycji jest to, że dzieci mają okazję kilkakrotnie powtórzyć wykonywaną czynność, doskonalić swój rysunek. Zaczynamy od prostych rysunków, wzorów, przechodząc po pewnym czasie do szlaczek.
3. **Zabawy z kalką maszynową** – dzieci przykładają kalkę do obrazka-wzoru, dokładnie obrysowują kontury ołówkiem, następnie kolorują swój odrysowany kształt.
4. **Zabawa z kalką techniczną** – dzieci kolorują kształt kredą świecową. Nauczycielka może zaprasować żelazkiem powstały obrazek i dzieci otrzymają ciekawą *prasowanąkę*. Kalka do użycia tylko raz.

Gry przydatne w rozwijaniu sprawności grafomotorycznych

1. **Sweterek dla misia** – zabawa w parach z wykorzystaniem kostki do gry. Dzieci otrzymują kartę pracy z rysunkiem sweterka w szlaczki. Dowiadują się, co oznacza odpowiednia liczba oczek na kostce, np. 6 oczek – szlaczek: *fale*, 3 oczka – szlaczek: *zygzaki* itp. Dzieci naprzemiennie rzucają kostką i kolorują odpowiadający wyrzuconej liczbie oczek szlaczek. Jeżeli dziecko wyrzuci ponownie liczbę, która odpowiada już pokolorowanemu wzorowi – traci kolejkę. Można wprowadzić drugą kostkę, oznaczającą kolor, jakim dziecko wykonuje

szlaczek. Wygra dziecko, które najmniej razy wyrzuci powtarzającą się liczbę oczek i szybciej pokoloruje wszystkie wzory.

2. W procesie przygotowania dziecka do pisania ogromną rolę odgrywa działalność plastyczno-techniczna. Dzieci bardzo lubią zajęcia, których efektem jest wytwór plastyczny. Przydatne techniki to m.in:

Techniki plastyczne płaskie:

- rysowanie kredkami ołówkowymi, świecowymi, pisakami
- wydrapywanki
- wycinanki
- wydzieranki
- malowanie palcami
- malowanie całymi dłońmi
- malowanie pędzlem (różne farby)
- stemple
- szkicowanie
- gumowanek
- batiki
- collage
- frotage
- malowanie plasteliną
- toczenie kulek z bibuły
- rysowanie świecą
- malowanie na gazie
- malowanie na kaszy, ryżu
- mozaiki
- mandale
- zaginanki, łamanki papierowe
- kolorowanek
- wyklejanki z tworzywa przyrodniczego
- malowanie na gazecie
- malowanie wełną
- odbijanki
- origami
- kirigami
- dokańczanie obrazków

Przestrzenne techniki plastyczne:

- lepienie z plasteliny
- lepienie z masy solnej
- lepienie z modeliny i ciastoliny
- wycinanki przestrzenne
- konstrukcje z drucików kreatywnych
- składanie modeli
- kirigami
- prace przestrzenne z tektury – składanki papierowe
- zabawki konstrukcyjne
- modele
- nawlekanki

W procesie przygotowania dzieci do nauki pisania ogromną rolę odgrywają różnorodne metody pracy z dzieckiem, chętnie stosowane przez nauczycieli, m.in.: *Edukacja przez Ruch* – Doroty

Dziamskiej oraz *Metoda Dobrego Startu* Marty Bogdanowicz.

Na uwagę zasługuje również fakt dobrej współpracy nauczyciela z rodzicami, informowanie ich o postępach dziecka, jego problemach, zwrócenie uwagi na postawę dziecka

podczas zabaw na dywanie, jak i przy stoliku. Zarówno w procesie przygotowania dzieci do nauki pisania, jak i czytania najważniejszym czynnikiem jest ujednolicenie oddziaływań przedszkola i domu rodzinnego dziecka.

Bibliografia:

1. Barn J.: *Co robić, żeby dziecko sprawniej czytało i pisało, a dorosły przetrwał*. Harmonia, Gdańsk 2011.
2. Bogdanowicz M.: *Leworęczność u dzieci*. WSiP, Warszawa 1992.
3. Kilim-Klimaszewska A.: *Pedagogika przedszkolna*. PIW, Warszawa 2011.

Anna Przepióra jest nauczycielem Przedszkola nr 6 w Zabrze i doradcą metodycznym z zakresu wychowania przedszkolnego w Zabrzu.

Z oferty RODN „WOM” w Katowicach na rok szkolny 2014/2015

■ WARSZTATY KOMERCYJNE:

- Zdolny przedszkolak – zdolny uczeń. Zabawy i ćwiczenia przygotowujące do nauki czytania
- Zdolny przedszkolak – zdolny uczeń. Zabawy i ćwiczenia przygotowujące do nauki pisania
- Obserwacja i analiza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole
- Zabawy ze słowem i tekstem

- Nauka czytania poprzez zabawę
- Rola tekstu literackiego w kształtowaniu osobowości dziecka
- Przyjazna ortografia – gry i zabawy dydaktyczne dla uczniów klas I – III
- Jak pracować z mapą myśli w klasach I – III

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

Kontakt: Bohdan Doboszyński, tel.: (32) 258 13 97, w. 201
e-mail: forum@womkat.edu.pl

Redakcja „Forum Nauczycieli”

zaprasza do współpracy i do dzielenia się uwagami
o zamieszczanych w piśmie artykułach.

Propozycje artykułów możecie Państwo przysyłać pocztą (wydruk i CD)
lub pocztą elektroniczną pod adresem: forum@womkat.edu.pl

Przypominamy, że na stronie RODN „WOM” w Katowicach (www.womkat.edu.pl)
znajduje się forum dyskusyjne.



JAK PROWADZIĆ EDUKACJĘ GLOBALNĄ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO?

ELŻBIETA KRAWCZYK, MARTA SYKUT

Wydawać by się mogło, że edukacja globalna to głównie domena takich przedmiotów, jak wiedza o społeczeństwie czy geografia, jednak nic bardziej mylnego – przestrzeń na to znajduje się w ramach wielu innych zajęć przedmiotowych, w tym języka polskiego. Nauczycielki i nauczyciele języka polskiego mają wiele możliwości poruszania zagadnień globalnych z młodzieżą oraz kształtowania w nich postaw i wartości, które stanowią fundament tej edukacji. Realizowanie podstawy programowej z jednoczesnym odwoływaniem się do wyzwań współczesnego świata i zależności, jakie w nim zachodzą, skłania młodych ludzi do refleksji, pomaga im lepiej rozumieć otaczającą ich rzeczywistość, formułować myśli oraz świadomie dokonywać wyborów (np. dotyczących aktywności obywatelskiej czy konsumpcyjnej). Co więcej, takie podejście sprzyja również wzajemnemu uczeniu się, gdzie uczniowie i uczennice nie są jedynie odbiorcami i odbiorczyniami przekazywanej im wiedzy, ale biorą aktywny udział w zajęciach i dzielą się z prowadzącymi swoimi obserwacjami oraz angażują w samodzielnie proponowane inicjatywy, np. poprzez realizację projektów edukacyjnych.

Zajęcia języka polskiego w gimnazjum rozwijają m.in. umiejętność czytania ze zrozumieniem, a także pisanie i debatowanie. Warto odwoływać się do różnych tekstów kultury, które w twórczy sposób poruszają zagadnienia, takie jak: prawa człowieka, różnorodność i stosunki międzykulturowe czy zrównoważony rozwój. Sięganie po twórczość zarówno autorów i auto-

rek polskich, jak i zagranicznych, w tym pochodzących z globalnego Południa, może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na tematy, którymi młodzież żyje na co dzień – tożsamości, akceptacji i tolerancji, stylu życia. Otwarcie się na nowe interpretacje i nieoczywiste powiązania, np. pomiędzy tekstami z różnych okresów literackich, lub zestawianie ze sobą lektur ze współczesnymi reportażami czy felietonami, może wzbogacić zajęcia i rzucić nowe światło na omawiane zagadnienia. W publikacji *Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w gimnazjum*¹ proponujemy np. *odkurzenie* noweli Henryka Sienkiewicza pt. *Sachem* i odczytanie go przez pryzmat odpowiedzialnej turystyki. *List w butelce* Sławomira Mrożka otwiera nas z kolei na kwestię zmian klimatu i wyzwań stojących współcześnie przed ludzkością. Z kolei literatura globalnego Południa daje szansę na wysłuchanie głosów ludzi, którzy mogą postrzegać świat z innej perspektywy niż my – w Polsce, Europie. Pozwala spojrzeć na świat ich oczami, dostrzec różne punkty widzenia i skonfrontować je z naszymi. Może nam także uświadomić, jak bywamy do siebie podobni i że mieszkamy podobne marzenia czy problemy, często nie zdając sobie z tego sprawy.

Można śmiało powiedzieć, że edukacji globalnej bliska jest renesansowa максима Terencjusza: *Nic co ludzkie, nie jest mi obce*. Odwoływanie się do wartości godności, sprawiedliwości czy równości, a także kształtowanie postaw: szacunku, otwartości i solidarności stanowią niezwykle istotne elementy

budzenia świadomości młodych ludzi, uwrażliwiania ich na to, co się dzieje wokół nich i motywowania do działania na rzecz zmiany. Poruszanie kontrowersyjnych i złożonych zagadnień zachęca młodzież do twórczego analizowania rzeczywistości, selekcji informacji i ich krytycznej oceny oraz argumentowania własnego stanowiska. W tym procesie szczególnie warto zwracać uwagę na styl komunikacji oraz sposób, w jaki język kształtuje nasze postrzeganie świata. Sprawne posługiwanie się językiem polskim to m.in. rozumienie, jakie znaczenia kryją się pod słowami, których używamy w danym kontekście, a także umiejętność wypowiadania się z szcunkiem i zrozumieniem dla różnorodności. Sposób, w jaki mówimy o świecie, mieszkańcach globalnego Południa i Północy – a więc o nas samych – świadczy o naszej wrażliwości i przekłada się na nasz stosunek do omawianych kwestii. W zajęciach języka polskiego tkwi więc ogromny potencjał dotyczący także tego, aby obalać stereotypowe i etnocentryczne spojrzenie na świat oraz mozaikę ludzi, którzy go zamieszkują.

Systematyczna realizacja edukacji globalnej na zajęciach języka polskiego oznacza możliwie częste poruszanie zagadnień dotyczących współzależności na świecie, przy czym formy pracy z tą tematyką mogą być bardzo różne. Ciekawym pomysłem może być np. zrobienie rozbioru i wykresu zdania lub przeprowadzenie dyktanda na podstawie tekstu dotyczącego sprawiedliwego handlu czy konfliktów na świecie i sposobów ich rozwiązywania. Ćwiczenie pisania rozprawki lub charakterystyki postaci również może odwoływać się do globalnych zagadnień i postaci z różnych rejonów świata. Przyjęcie takiej perspektywy sprawia, że inspiracje – zarówno w literaturze czy sztuce, jak i życiu codziennym – coraz częściej zacinają się nasuwać na myśl.

Przykładowy scenariusz z publikacji *Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego*

❏ **Temat:** Kim są współcześni *sachemowie*?

❏ **Autorka:** Jadwiga Jarosz²

¹ *Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w gimnazjum*. CEO Warszawa.

² Jadwiga Jarosz jest nauczycielką języka polskiego w Zespole Szkół Plastycznych w Bielsku-Białej.

Podczas zajęć młodzież poznaje założenia odpowiedzialnej turystyki. Osią scenariusza jest nowela Henryka Sienkiewicza pt. *Sachem*, w zestawieniu z fragmentami reportażu Jennie Dielemans *Ucieczka od codzienności* ze zbioru *Witajcie w raju*. Tekst ten przedstawia nadzieję turystów na kontakt z kulturą *autentycznie pierwotną* oraz starania mieszkańców wioski, by spełnić oczekiwania Europejczyków. Zajęcia stanowią propozycję uaktualnienia problemu przedstawionego w utworze Henryka Sienkiewicza.

➤ **Zagadnienia:**

- Produkcja i konsumpcja.
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe.

Czas trwania: 2 x 45 min

➤ **Pytanie kluczowe:** Jak być odpowiedzialną turystką (odpowiedzialnym turystą)?

➤ **Cele lekcji:**

- Porównasz sytuację opisaną we fragmencie reportażu *Ucieczka od codzienności* z historią przedstawioną w *Sachem*.
- Ocenisz wpływ turystyki na odwiedzane kraje.
- Zrozumiesz, na czym polega odpowiedzialna turystyka i wymienisz przykłady odpowiedzialnych zachowań.

➤ **Związek z podstawą programową:** I. 1. 2) 10); II. 3. 4. 2) 3); III. 1. 5)

➤ **Teksty kultury**

1. *Inne pozycje książkowe wskazane przez nauczyciela lub zaproponowane przez uczniów.*
3. *Wybór publicystyki z prasy i innych środków społecznego przekazu; wybrane komiks; wybrane programy telewizyjne.*

➤ **Metody:** burza mózgów, pogadanka, dyskusja, globalna kafejka, praca z tekstem literackim.

➤ **Formy pracy:** praca w parach, praca grupowa.

➤ **Środki dydaktyczne i materiały:**

- Henryk Sienkiewicz: *Sachem*.
- Fragmenty reportażu Jennie Dielemans *Ucieczka od codzienności* (W: *Witajcie w raju*. Reportaże o prze-myśle turystycznym. Wydawnictwo

Czarne, Warszawa 2011. W niniejszym artykule przytoczono streszczenie tych fragmentów; przedruk – dzięki uprzejmości Wydawnictwa Czarne – znajdują Państwo w publikacji wydanej przez CEO pt.: *Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego*).

- Kserokopie założeń odpowiedzialnej turystyki.

➤ **Przebieg zajęć** **Wprowadzenie**

1. Zapytaj uczennice i uczniów, po co ludzie odwiedzają inne kraje? Odpowiedzi zapisz na tablicy. Postaw pytanie: jakie korzyści z turystyki czerpią lokalne społeczności? (8 min)
2. Zapytaj uczennice i uczniów, czy ich zdaniem wioska sachema (przed powstaniem Antylopy) byłaby atrakcyjna turystycznie. Dlaczego? Wyjaśnij, że na najbliższych dwóch lekcjach ocenisz zachowanie widzów w cyrku i porównaj je do zachowania współczesnych turystów, którzy przyjeżdżają zobaczyć inną kulturę (2 min).

Praca właściwa

3. Poproś kogoś o odczytanie fragmentu reportażu z książki *Ucieczka od codzienności* Jennie Dielemans. Poniżej prezentujemy streszczenie tego fragmentu (5 min):
Grupa turystów i turystek – m.in. z Danii i Holandii, przyjeżdża do wioski w Tajlandii, którą zamieszkują przedstawiciele i przedstawicielki różnych grup etnicznych, m.in. Akha i Hmong. To jednak nie jest miejsce, z którego się wywodzą – zostali tu przywiezieni z różnych rejonów Tajlandii, a nawet Birmy i poproszeni o to, by zbudowali swoje tradycyjne domy „jak u siebie”. Dzięki temu turyści i turystki, którzy nie mają tak dużo czasu na zwiedzanie, mogą zobaczyć w jednym miejscu olbrzymią różnorodność strojów i budynków mieszkalnych stworzonych przez te grupy. Na pomysł wybudowania tej wioski wpadł Anan, który przez kilka lat odkładał na ten cel pieniądze. Uważa, że wszystkim żyje się tu dobrze; raz w tygodniu daje mieszkańcom i mieszkankom ryż, zapewnia leczenie tym, którzy zachorują. Wcześniej ci ludzie byli w jego opinii „biednymi chłó-

pami”. Teraz jego żona uczy ich dzieci angielskiego i tajskiego, żeby mogły pomagać w oprowadzaniu grup po wiosce. Turyści i turystki pozują i robią dużo zdjęć, chodzą między domami, wstępują do niektórych na występy, podczas których prezentowana jest tradycyjna muzyka i taniec. Po występie kobiety z jednego z plemion kłaniają się, dziękują i zbierają datki, a turyści i turystki przenoszą się do kolejnej chaty, gdzie wrzucą następne monety za oczekiwaną egzotykę. Kolejną atrakcją stanowi biżuteria kobiet z plemienia Padaung, ponieważ noszą one na stałe długie obręcze na szyjach, które utrudniają np. odchylenie głowy do tyłu. Turystki z Danii z fascynacją przyglądają się młodym dziewczynom i starszej kobiecie z plemienia Padaung i komentują ich wygląd, zastanawiając się, jak one śpią i czy to prawda, że gdyby któraś zdjęła tę obręcz, złamałby się jej kark. „Okropne” – kwitują.

4. Zapytaj, co łączy sytuację opisaną w przeczytanym reportażu z historią przedstawioną w *Sachem*. Uczennice i uczniowie powinni dostrzec podobieństwo polegające na podziale bohaterów na tych, którzy płacą za to, żeby oglądać ludzi żyjących w stanie *pierwotnym* oraz na tych, którzy za pieniądze spełniają oczekiwania tych pierwszych. Poproś klasę, by krótko oceniła postawę widzów cyrkowej oraz turystów i turystki z reportażu (5 min).
5. Zapytaj, skąd się wziął pomysł na stworzenie wioski plemion górskich. Jak uczennice i uczniowie oceniają ten pomysł? (3 min)
6. Podziel klasę na dwie grupy. Jedna grupa zajmie się charakterystyką turystów, druga – mieszkańców wioski plemion. Poproś uczennice i uczniów, aby przedyskutowali następujące kwestie:

➤ **Grupa 1** (charakterystyka turystów): Co robią? Jak się zachowują? Jaka może być przyczyna lub cel działania?

Klasa powinna zauważyć, że turyści są zmęczeni podróżą, chcą mieć pamiątkę z wakacji (robią zdjęcia), zwiedzają wnętrza domów, oglądają przygotowane dla nich przedstawienia, wspomagają finansowo biedną społeczność.

- **Grupa 2** (charakterystyka przedstawicieli plemion): Jak wygląda ich życie w wiosce plemion górskich? Jak to może wpływać na przedstawicieli plemion?

Klasa powinna zauważyć, że przedstawiciele plemion kultywują tradycję na potrzeby turystyki (budują tradycyjne domy, przygotowują przedstawienia dla turystów), pozuja do zdjęć, przywykli do faktu, że są atrakcją turystyczną.

Po ok. 10 min poproś uczniów o prezentację swoich spostrzeżeń (15 min).

7. Zapytaj uczniów, jak oceniają wpływ turystyki na odwiedzane kraje. Jako komentarz odczytaj inny fragment reportażu *Ucieczka od codzienności*. Poniżej prezentujemy streszczenie tego fragmentu (5 min):

Turyści i turyści przyjeżdżają na egzotyczne wakacje z konkretnymi oczekiwaniami – chcieliby zobaczyć ludzi „malowniczych, autentycznych i nieskażonych cywilizacją”. Oznacza to, że kultury, które cieszą się zainteresowaniem turystycznym, próbują sprostać tym oczekiwaniom, a to, co się dzieje w przedstawionej wiosce,

sprawia wrażenie, jakbyśmy znajdowali się w zoo. Ludzie stają się obiektami i „elementem scenerii” podczas wakacji.

W przerwie między dwiema lekcjami poproś klasę o ustawienie stolików do pracy w czterech grupach. Potrzebne będzie też stanowisko dla eksperta.

8. Zaproponuj ćwiczenie metodą *globalnej kafejki*. Połóż na czterech stołach cztery zapisane rady dla odpowiedzialnego turysty:

- Szanuj lokalne tradycje i zwyczaje.
- Wspieraj lokalnych przedsiębiorców.
- Szanuj środowisko przyrodnicze.
- Zdobądź jak najwięcej informacji na temat odwiedzanego regionu.

Na każdy stół przypada jedna rada i jeden gospodarz. Powołaj w klasie eksperta, który zasiądzie przy osobnym stoliku, na którym będą leżały pocięte w paski, ułożone drukiem do dołu przykłady zachowania odpowiedzialnego turysty (załącznik 1). Resztę klasy podziel na cztery grupy. Uczennice i uczniowie powinni w grupach poda-

wać przykłady realizacji jednej z rad. Jeżeli w grupie kończą się pomysły, można skorzystać ze wsparcia eksperta, losując przykład dobrej postawy turysty. Po 10 min dyskusji wszyscy oprócz gospodarza zmieniają stoły, wybierając inny dowolny stół. Grupy mają się mieszać, więc uczennice i uczniowie powinni wybierać stoły, przy których siedzą nowi dyskutanci. Młodzież zmienia stoły 3 razy. Gospodarze zostają przy swoim temacie i wprowadzają za każdym razem nowych uczestników we wnioski poprzedniej grupy. Gospodarze stołów krótko przedstawiają wyniki dyskusji (25 min).

9. Poproś klasę, żeby zastanowiła się, czy turyści z reportażu *Ucieczka od codzienności* przestrzegają zasad odpowiedzialnej turystyki. Poproś, żeby młodzież uzasadniła odpowiedź (10 min).

Podsumowanie

10. Poproś uczennice i uczniów, by zapisali swoje inicjały przy tych radach, które stosują w swoim życiu.

Załącznik 1

Przykłady postawy odpowiedzialnego turysty (podpowiedzi od eksperta)

1. Bierz pod uwagę postawy i przekonania mieszkańców.
2. Ucz się przed i w trakcie wyjazdu.
3. Naucz się kilku słów w lokalnym języku.
4. Dowiedz się, jaki strój jest stosowny w danym miejscu.
5. Szanuj różnice.
6. Kupuj lokalne wyroby.
7. Korzystaj z lokalnych usług.
8. Szanuj kupców i handluj uczciwie.
9. Oszczędzaj wodę.
10. Chroń zwierzęta i ich siedliska.
11. Nie kupuj pamiątek, do wyrobu których posłużyły zagrożone gatunki.
12. Nie śmieć.
13. Przestrzegaj prawa.
14. Szanuj prawa człowieka.
15. Chroń dzieci przed wykorzystywaniem.
16. Chroń swoje zdrowie.
17. Dowiedz się, gdzie szukać pomocy.

Elżbieta Krawczyk jest pracownikiem Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, koordynatorką polskiej części projektu „W świat z klasą” realizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Jest też trenerką antydystryminacyjną i międzykulturową, konsultantką, redaktorką publikacji oraz autorką scenariuszy zajęć z zakresu edukacji globalnej, rozwojowej i międzykulturowej.

Marta Sykut jest pracownikiem Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, koordynatorką działań międzynarodowych w projekcie „W świat z klasą” realizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Koordynowała działania społeczne i wolontariackie w zakresie edukacji globalnej na Bałkanach.

BUDOWA DEMOKRACJI W POLSCE W 1989 ROKU I JEJ SYMBOLE¹

AGNIESZKA BRZESKA-PAJĄK

Scenariusz zajęć wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum

▶ **Temat:** Budowa demokracji w Polsce w 1989 roku i jej symbole.

▶ Cele lekcji

Uczeń po zajęciach:

- ▶ wymienia i porządkuje, w kolejności chronologicznej, główne wydarzenia historii politycznej Polski 1989 r. i ocenia rolę przełomu 1989 r. w najnowszej historii Polski,
- ▶ podaje okoliczności obrad *Okrągłego Stołu*,
- ▶ porównuje wybory odbywające się w okresie PRL przed 1989 r. z wyborami 4 czerwca 1989 r.,
- ▶ ocenia, na ile wybory 4 czerwca 1989 r. spełniały warunki wolnych wyborów w demokratycznym państwie,
- ▶ podaje nazwisko pierwszego powojennego, niekomunistycznego premiera Polski,
- ▶ potrafi analizować różne źródła, w tym wykresy statystyczne,
- ▶ doskonali umiejętność czytania i słuchania ze zrozumieniem,
- ▶ nabywa umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie informacyjnym,
- ▶ pracuje metodą projektu,
- ▶ kształtuje w sobie postawę obywatelską.

▶ **Metody:** praca z multimedialnymi tekstami kultury, praca z tekstami audiowizualnymi i z kartą pracy, dyskusja, praca w grupach, burza mózgów, miniwykład, praca metodą projektu.

▶ **Środki dydaktyczne:** karty pracy, dostęp do Internetu, rzutnik multimedialny (tablica interaktywna), materiał wideo, zdjęcia.

▶ Uwagi przed lekcją

Propozycja lekcji podsumowującej dział: *Państwo i władza demokratyczna*. Treści zajęć można połączyć z ukazaniem walki o przestrzeganie demokratycznych praw Europejczyków w wschodnich sąsiadach Polski.

▶ **Powiązanie z podstawą programową z wiedzy o społeczeństwie**
III etap edukacji, wiedza o społeczeństwie:

1. *Uczeń rozumie demokratyczne zasady i procedury, rozpoznaje przypadki łamania norm demokratycznych i ocenia ich konsekwencje.*
2. *Uczeń wykorzystuje swoją wiedzę o zasadach demokracji do zrozumienia i oceny wydarzeń życia publicznego.*

▶ Przebieg lekcji

Faza wstępna

W ramach przypomnienia wiadomości z działu *Państwo i władza demokratyczna* uczniowie pod kierunkiem nauczyciela wypełniają krzyżówkę (załącznik 1). Krzyżówka może być wyświetlona na tablicy multimedialnej. Po jej rozwiązaniu nauczyciel zwraca uwagę na hasło główne – *demokracja*. Przypomina, że temu zagadnieniu zostało poświęcone kilka ostatnich lekcji. Przywołuje definicję demokracji, zasady współczesnej demokracji, cechy państwa demokratycznego, wartości

demokracji, prawa i obowiązki obywatela w państwie demokratycznym. W trakcie wskazuje na poszczególne hasła krzyżówki, które nawiązują do powyższych zagadnień. Zadaje pytanie: *Od kiedy Polska jest państwem demokratycznym?*

Po kierowanej rozmowie, nauczyciel zapisuje na tablicy rok – 1989. Pyta uczniów, ile lat minęło od tej daty, czy słyszeli o jakiś ważnych wydarzeniach politycznych z tego roku. Pod datą zapisuje trzy punkty:

1. *Okrągły Stół.*
2. Wybory parlamentarne 4 czerwca 1989 roku.
3. Objęcie stanowiska premiera przez Tadeusza Mazowieckiego.

Na polecenie nauczyciela uczniowie zapisują temat lekcji oraz powyżej podane zdarzenia. Nauczyciel wprowadza termin *symbole budowy demokracji w Polsce*.

Faza realizacyjna

Nauczyciel pyta uczniów: *Z czym kojarzy wam się termin „Okrągły Stół”?* W czasie rozmowy z uczniami, wyświetla na tablicy zdjęcia z pierwszego dnia obrad przy *okrągłym stole*. Korzysta z portalu historycznego *Dzieje.pl*: <http://dzieje.pl/content/fotogalerie-7>

Nauczyciel przywołuje w formie krótkiego wykładu historię Polski po 1945 r. podkreślając, że Polska nie była krajem demokratycznym i suwerennym, a przez wiele lat Polacy w formie strajków, protestów, działalności opozycyjnej walczyli o demokrację. Podkreśla tragiczne w skutkach wystąpienia społeczne, tłumaczy źródła frustracji obywateli, mechanizmy władzy w czasach PRL.

Pyta uczniów, jakie znają sposoby na wychodzenie z konfliktów. Uczniowie mogą wymienić, np.: kompromis, rozmowę, walkę, sąd, używanie przemocy, tłumienie przeciwników, negocjacje, mediacje. Nauczyciel pyta, który ze sposobów uważają za skuteczny i zgodny z demokratycznymi wartościami, zasadami. Podkreśla słowo *negocjacje*, tłumacząc, że na takie rozwiązanie bardzo trudnych konfliktów społeczno-politycznych zdecydowano

¹ Niniejszy scenariusz pochodzi ze zbioru scenariuszy lekcji przygotowanych przez Fundację Legalna Kultura na życzenie Kancelarii Prezydenta RP, poświęconych 25. rocznicy wyborów 1989 r. Pozostałe scenariusze znajdziecie Państwo pod adresem: <http://legalnakultura.pl/pl/strefa-edukacji/strefa-dla-nauczycieli/scenariusze-lekcji/25-rocznica-wyborow-1989-25-lecie-wolnosci>

się w Polsce w 1989 r. Nauczyciel podaje uczniom wypowiedź Jacka Kurońa – opozycjonisty, zaangażowanego w przemiany demokratyczne, zamieszczoną na portalu historycznym Ośrodka Karta (www.xxwiek.pl) (załącznik 2).

Podkreśla, że wybór prezentowanych na lekcji źródeł i dokumentów jest nieprzypadkowy. Są to legalne, certyfikowane, cenione i wiarygodne źródła na temat wydarzeń historycznych. Nauczyciel prosi, aby uczniowie przeczytali tekst i odpowiedzieli na pytanie: *Dlaczego zdecydowano się na rozmowy przy „Okrągłym Stole”?* Po przeczytaniu tekstu przez jednego z uczniów, nauczyciel podsumowuje, że wydarzenia z 1989 r. były próbą pokojowego przejścia od systemu totalitarnego do pełnej demokracji.

Nauczyciel prezentuje stronę Polskiego Radia (www.polskieradio.pl) wskazując, że jest to kolejne cenne, legalne źródło informacji. Prezentuje fragment reportażu *Okrągły Stół* z działu *Historia Polski najnowszej* (<http://www.polskieradio.pl/39/1088>). Zachęca do wysłuchania całości reportażu. Następnie rozdaje uczniom kartę pracy (załącznik 3) – wstęp do publikacji o porozumieniach *Okrągłego Stołu*. Na tablicy multimedialnej prezentuje całą publikację, która jest dostępna na stronie Biblioteki Narodowej (<http://www.polona.pl/item/566716/0/>). Uczniowie pracując w parach, mają za zadanie podkreślić w tekście słowa ukazujące, jakie wartości przyświecały uczestnikom obrad *Okrągłego Stołu*. Po zakończonej pracy nad zadaniem, nauczyciel prosi o przytoczenie podkreślonych słów, zwrotów. Zapisuje podane zdania i inicjuje rozmowę. Następnie krótko przybliża przebieg prac w czasie obrad, zagadnienia będące przedmiotem obrad. Może się posłużyć wcześniej prezentowaną publikacją. Zwraca uwagę na tematy prac poszczególnych zespołów i sygnatariuszy.

Nauczyciel zaprasza uczniów do wysłuchania fragmentu audiobooka z książki Lecha Wałęsy *Droga prawdy. Autobiografia* (Warszawa 2008, s. 269 – 271), dostępnej na portalu informacyjno-edukacyjnym *Dzieje.pl* (<http://dzieje.pl/node/158>). Przed wysłuchaniem rozdaje uczniom kartę pracy (załącznik 4) – *Pytania do tekstu*. Następnie wskazani przez nauczyciela uczniowie czy-

tają swoje odpowiedzi. Jako podsumowanie tej części nauczyciel prezentuje jeszcze jeden materiał z portalu Ośrodka Karta: wypowiedź Lecha Wałęsy pt. *Zakończenie obrad „Okrągłego Stołu”* z 5 kwietnia 1989 r. Nauczyciel pokazuje zasoby portalu *Dzieje.pl*. Zachęca do ich samodzielnego przejrzania, np. zakładkę: *Zagadnienia, Postacie, Nagrania dźwiękowe*, a na koniec poleca rozwiązanie quizu o obradach *Okrągłego Stołu* (<http://www.xxwiek.pl/dzien/1989-04-05>).

Nauczyciel pyta uczniów: kiedy wybory spełniają standardy wyborów demokratycznych? Uczniowie wymieniają cztery przymioty wyborów demokratycznych. Nauczyciel w krótkim wykładzie wyjaśnia, dlaczego wybory parlamentarne z 4 czerwca 1989 r. były tak ważne i przełomowe. Prezentuje uczniom plakat *W samo południe* autorstwa Tomasza Sarneckiego. Pyta uczniów, z czym kojarzy im się plakat i jaka jest jego symbolika:

<http://natemat.pl/7585,slynnny-plakat-wyborczy-solidarnosci-zobacz-jak-wykorzystywany-jest-w-polityce-i-kulturze-i-kto-dostal-go-w-prezencje>

Zbiera odpowiedzi uczniów, podaje okoliczności powstania plakatu i wykorzystania go w czasie kampanii wyborczej:

<http://dzieje.pl/aktualnosci/sarnecki-plakat-wyborczy-w-samo-poludnie-mogl-sie-nigdy-nie-ukazac>

Nauczyciel prezentuje wyniki wyborów i zestawia je z wynikami wcześniejszych wyborów np. w 1957, 1965 czy 1976 r. Zwraca uwagę na ich niedemokratyczny charakter: fałszowanie wyników frekwencji, łamanie zasady pluralizmu.

W tej części nauczyciel może wykonać diagramy przygotowane przez Instytut Pamięci Narodowej w materiałach dydaktycznych dostępnych na stronie IPN w części *Publikacje – Teki edukacyjne*:

http://arch.ipn.gov.pl/ftp/pamiecpl/TEKA_EDUKACYJNA_z_Solidarnoscia_do_wolnosci.pdf

Nauczyciel zapisuje na tablicy hasło *Wasz prezydent, nasz premier*. Pyta uczniów, jak je rozumieją. Następnie przybliża uczniom okoliczności jego powstania, znaczenie, osobę autora, miejsce publikacji. Na zakończenie nauczyciel przytacza fragmenty z portalu

historycznego Ośrodka Karta – *XX wiek. pl*, np. z dnia 12 sierpnia 1989 r. – *Ocena wyborów Tadeusza Mazowieckiego na premiera* (załącznik 5).

Faza podsumowująca

Na zakończenie nauczyciel jeszcze raz zwraca uwagę na zapisane na początku lekcji zdarzenie. Pyta, jakie wydarzenia z 1989 r. zbudowały polską demokrację.

Jako podsumowanie prezentuje uczniom fragmenty reportażu z cyklu *Świadomość – pracy*, który otrzymał II nagrodę zespołową w XIII konkursie „Historii Bliskiej” (2008/2009), pt. *Rok 1989: koniec, przełom, początek...?*, autorstwa Dominika Kowalskiego i Pawła Sławskiego. Reportaż jest dostępny na portalu historycznym Ośrodka Karta *XX wiek.pl* (<http://www.xxwiek.pl/dzien/1989-09-23>).

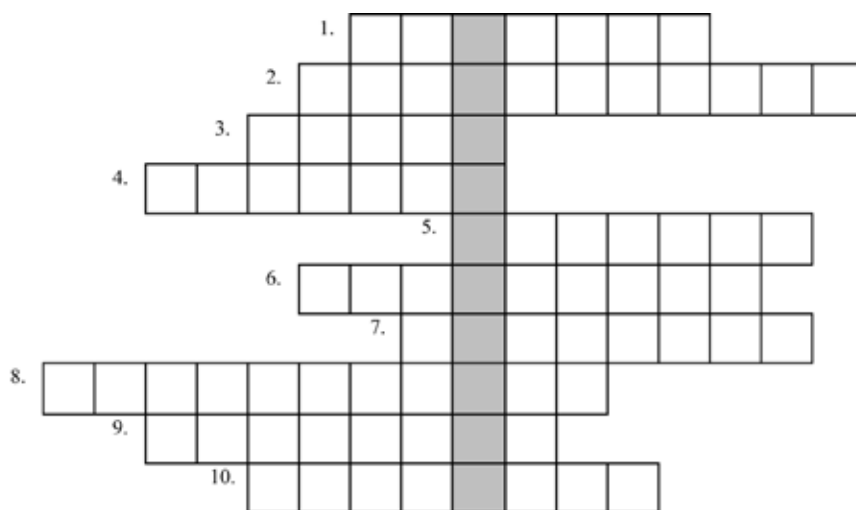
Zadanie domowe

1. Przeprowadź sondę wśród kilku osób w wieku powyżej 40 lat i swoich rówieśników. Zadać pytanie: Jakie ważne wydarzenia polityczne (2 – 3) w Polsce kojarzą Ci się z rokiem 1989? Opracuj wynik sondy.
2. Pracując metodą projektu w grupie 4-osobowej, przygotuj portfolio z materiałami na temat: *Rok 1989 po 25 latach – wspomnienia i ocena*. Do przygotowania portfolio wykorzystaj materiały z gazet, czasopism opiniotwórczych, które ukazały się w czasie II – VI 2014 r. oraz z materiałów z proponowanych legalnych źródeł internetowych.

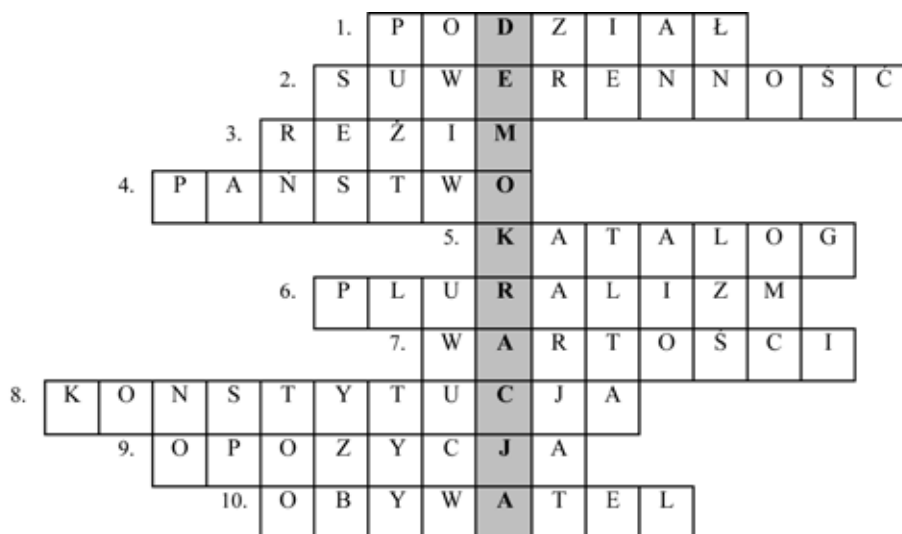
Proponowana bibliografia

1. Dudek A.: *Reglamentowana rewolucja. Rozkład dyktatury komunistycznej w Polsce 1988 – 1990*. Warszawa 2004.
2. *Dzieje PRL*. Red. A. Garlicki, A. Paczkowski. Warszawa 1996.
3. *Historia*. Red. A. Radziwiłł, W. Roszkowski. Warszawa 1998.
4. Strony internetowe: Instytutu Pamięci Narodowej: www.ipn.gov.pl, Polskiego Radia: www.polskieradio.pl/39, Fundacji Ośrodka Karta: www.xxwiek.pl, Biblioteki Narodowej: www.polona.pl, portalu *Dzieje.pl*: www.dzieje.pl, Encyklopedii Solidarności: www.encyklopedia-solidarnosci.pl

Krzyżówka



1. Zasada gwarantująca niezależność władzy wykonawczej i sądowej.
2. Zasada, zgodnie z którą najważniejszą władzę w państwie sprawuje naród.
3. Termin określający sposób sprawowania władzy.
4. Trwała wspólnota ludu zamieszkującego określone terytorium i posiadającego władzę zwierzchnią.
5. Inaczej zbiór praw i obowiązków.
6. Zasada wyrażająca możliwość istnienia w państwie różnych poglądów, form życia społecznego, gospodarczego.
7. Wolność, równość, sprawiedliwość to...
8. Najważniejsze źródło prawa.
9. Grupa – partia legalnie działająca, której rolą jest krytyka i kontrola władzy.
10. Podmiot władzy w państwie demokratycznym.



1. Zasada gwarantująca niezależność władzy wykonawczej i sądowej.
2. Zasada, zgodnie z którą najważniejszą władzę w państwie sprawuje naród.
3. Termin określający sposób sprawowania władzy.
4. Trwała wspólnota ludu zamieszkującego określone terytorium i posiadającego władzę zwierzchnią.
5. Inaczej zbiór praw i obowiązków.
6. Zasada wyrażająca możliwość istnienia w państwie różnych poglądów, form życia społecznego, gospodarczego.
7. Wolność, równość, sprawiedliwość to...
8. Najważniejsze źródło prawa.
9. Grupa – partia legalnie działająca, której rolą jest krytyka i kontrola władzy.
10. Podmiot władzy w państwie demokratycznym.

Wypowiedź Jacka Kuronia na temat rewolucji w artykule: Dlaczego nie lubię rewolucji?

Na świecie odbyło się już kilkadziesiąt rewolucji i żadna nie zmieniła go na lepsze. PRL-owski świat także zrodzony został przez przewrót. Mimo to różni ludzie stawiają nam zarzut: wspieracie władzę zamiast trochę poczekać i dodusić komunistów. [...]

Opowiem tu starą bajkę: przewrót zawsze zmusza do wymyślenia nowego systemu i ożywia pomysł, żeby zbudować go od nowa. A my już wiemy, że nie da się wymyśleć nowego porządku, że to, co wymyślone, będzie zawsze złe.

Rewolucja wyzwała niesłychany wybuch nadziei. Wyobraźmy to sobie u nas. Czy można by je spełnić w kraju tak zniszczonym jak Polska? Przecież rewolucja nie odbudowałaby kraju, lecz jeszcze bardziej go zniszczyła. Musiałoby dojść do rozczarowania, a ludzie byłiby już na ulicach, zorganizowani do przemocy. [...]

Gdyby w Polsce doszło do przewrotu, zmiotłby on cały, niewydolny aparat państwa. To miejsce trzeba by wypełnić, więc wprowadzilibyśmy nieprzygotowane kadry.

Rewolucja nie rozwiązuje żadnych problemów, ona tylko stwarza nowe. Jej skutki są zawsze złe. Życie społeczne ma to do siebie, że nie znosi gwałtownych rozwiązań. Dlatego od czasu gdy przestałem być człowiekiem bardzo młodym, nie jestem zwolennikiem rewolucji.

Nie przeczę: może się okazać, że nie ma innej drogi niż przewrót. Ale jest szansa by tego uniknąć. Naszym obowiązkiem jest próbować pokojowego przejścia od systemu totalitarnego do pełnej demokracji parlamentarnej, od gospodarki komunistycznej do gospodarki samodzielnych producentów i zróżnicowanej własności, od społeczeństwa pogrążonego w bierności, rozczarowaniu do społeczeństwa zorganizowanego i decydującego o swoim losie.

14 lipca 1989 r.

Źródło: Jacek Kuroń: *Taki upór*. Wybór i red. Maria Krawczyk. Warszawa 2011.

http://xxwiek.pl/dzien/1989-07-14/Wypowiedz_Jacka_Kuronia_na_temat_rewolucji_/10865

Porozumienie „Okrągłego Stołu”. Wstęp

W Polsce dokonuje się historyczny zwrot. W obliczu wciąż groźących ojczyźnie załamań i konfliktów patriotyzm i rozum nakazują szukać tego, co Polaków łączy. Na naszych oczach Europa i świat rozwijają się w szybkim tempie. Sprawą Polaków jest, aby nie stać w miejscu, aby dorównać innym.

Przez dwa miesiące, od 6 lutego do 5 kwietnia trwały prace „okrągłego stołu”. Uczestniczyło w nich kilkuset przedstawicieli różnych sił politycznych i społecznych naszego kraju. W poczuciu odmienności, niekiedy konfliktowej, swoich stanowisk ideowych, aspiracji, interesów, a jednocześnie we wzajemnym poszanowaniu własnej tożsamości poszukiwano najbardziej skutecznych środków naprawy Rzeczypospolitej. W duchu porozumień społecznych 1980 roku nawiązano dialog wokół tego, co Polaków łączy – wokół poczucia odpowiedzialności za przyszłość kraju ojczystego, za jego gospodarkę i kulturę, za społeczeństwo i państwo, za los wszystkich rodzin i za los Polski.

Zdajemy sobie sprawę, że powolny rozwój tych prac i przeciągające się dyskusje w obliczu tych palących potrzeb mogły nieraz wywołać niecierpliwość i rozgoryczenie. Niech nas tłumaczy, że jeśli mamy wszyscy razem pozbywać się balastu lat minionych, wchodzić na drogę daleko idących przeobrażeń, trzeba to zrobić rozważnie. Nie wolno przez rozwiązywanie fałszywe lub pozorne zatrzaskać drzwi przed historyczną szansą, jaka stanęła dziś przed nami dzięki przemyśleniom, poświęceniom i woli milionów Polaków i dzięki korzystnemu dla Polski rozwojowi sytuacji międzynarodowej.

Rozważając zagrożenia i szanse jakie rysują się na polskim horyzoncie, uczestnicy „okrągłego stołu” zakreślili ramy w jakich Polacy mogą się porozumieć teraz i w jakich mogą się porozumieć w przyszłości. W zawartych umowach o kierunkach reform politycznych, o reformach gospodarczych i polityce społecznej, o pluralizmie związkowym, jak też o niezbędnych zmianach w różnych dziedzinach życia polskiego, znajdują się przyrzeczenia i zapowiedzi działań władz i działań sił społecznych, znajdują się także zapisy rozbieżności, konfliktowych postulatów i interesów. Umowy te są wyrazem uczciwego poszukiwania programów antykrzysowych i reformatorskich. Ich realizacja zależy nie tylko od sygnatariuszy umowy, ale także od obywatelskich wyobrażeń, mądrości i aktywności wszystkich Polaków.

Źródło: Porozumienia „Okrągłego Stołu”. Książka i Wiedza, Warszawa 1989.

<http://www.polona.pl/item/566716/0/>

**Pytania do fragmentu książki:
Lech Wałęsa *Droga do prawdy. Autobiografia***

Sposób rozwiązania konfliktu, wskazany przez Lecha Wałęsę jako najskuteczniejszy:

.....

Najważniejsze cele opozycji:

a)

b)

Efekt rozmów:

.....

Zobowiązania złożone przez komunistów:

.....

Nastroje, odczucia po zakończeniu obrad:

.....

Ocena wyboru Tadeusza Mazowieckiego na premiera

Łászló Bruszt, uczestnik węgierskich rozmów Okrągłego Stołu po stronie opozycyjnej:

Stworzenie rządu Mazowieckiego wysłał sygnał Europie Wschodniej, że możliwe jest w regionie mianowanie pierwszego niekomunistycznego premiera. Wewnątrz zakresu możliwości pojawia się teraz nie tylko liberalizacja polityczna, nie tylko podzielenie się władzą, ale także nadzieja na pokojową zmianę reżimu. Do sierpnia 1989 roku, w zakresie możliwości, nawet jedynie w rozmowach, były tylko opcje zmiany modelu, lub raczej, przepraszam, zmian w modelu. A czym stawało się to jaśniejsze, tym bardziej Węgrzy zbliżali się do rozpoczęcia negocjacji na temat wolnych wyborów. Lecz pierwszy faktyczny sygnał, że możliwa jest pokojowa droga wydostanie się spod panowania reżimu, pojawia się wraz z nominacją Mazowieckiego na premiera, a następnie formacją pierwszego niekomunistycznego rządu w Europie Wschodniej. Były to niesłychanie ważne sygnały dla grup opozycyjnych w Europie Wschodniej, a także w ogóle dla obywateli, że zależy to tylko od lokalnych władców, że mogą w swoich krajach osiągnąć to samo. Sygnały te były ważne zarówno dla reformatorów w tych krajach, jak i dla zwolenników twardego kursu, którzy musieli sobie zdać sprawę, że siedzą na zapalniku bomby i nie mogą liczyć na Związek Radziecki.

7 kwietnia 1999 r.

Źródło: *Wynegocjonowany upadek komunizmu. Polskie rozmowy „okrągłego stołu” dziesięć lat później*. Michigan 1999. Tłum. NN.

http://xxwiek.pl/dzien/1989-24/Ocena_wyboru_Tadeusza_Mazowieckiego_na_premiera/6445

Agnieszka Brzeska-Pajk jest nauczycielem historii i wiedzy o kulturze w I LO im. Mikołaja Kopernika w Radomiu.
