Spis treści

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

- *Anna Klusek-Hundsdorff* — Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy III liceum — *klasyfikacja utworów lirycznych* 3
- *Aleksandra Blałtęberg*, *Marsha Goren* — 'Safe Haven: The Warsaw Zoo' — zwyczajni ludzie, niezwykłe czyny 12
- *Joanna Reiter-Perdian* — Scenariusz zajęć z wychowania do życia w rodzinie dla klas V–VI 21

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

- *Elżbieta Mazurek* — Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna — reforma podstawy programowej 27
- *Małgorzata Ługin* — Moja przygoda z młodymi odkrywcami 38
- *Jolanta Wiktorowicz*, *Joanna Gierszewska* — Synergizm pracy we współpracy 51
- *Wiesława Krysztofowicz*, *Ewa Szymczak* — Zmiany antropogeniczne w środowisku geograficznym na obszarze Gdyni — zajęcia terenowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 54
- *Krystyna Skalska*, *Tomasz Kąkol* — Comenius i inne projekty 59
- *Anna Przedpełska* — Szukam przyjaciela — scenariusz zajęć biblioterapeutycznych dla szkoły podstawowej 61
- *Anna Przedpełska* — Komputer i ja — scenariusz zajęć biblioterapeutycznych dla szkoły podstawowej 64

NAUCZANIE ZINTEGROWANE

- *Renata Wolińska* — Problem uwagi w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej 68
- *Małgorzata Jankowska* — Moja przygoda z Zippim 70

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I KOMUNIKACYJNE

- *Zbigniew Ledóchowski* — O edukacji informatycznej po reformie programowej refleksji kilka 72

ŚWIETLICA SZKOLNA

- *Joanna Reiter-Perdian* — Scenariusz zajęć świetlicowych 88

POLECAMY NAUCZYCIELOM

- Polecamy... (recenzje) 92

Gdyński Kwartalnik Oświatowy
Wydawca: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81–392 Gdynia, tel./fax 058 620 53 46, e-mail: godn@sni.edu.pl, strona internetowa: www.sni.edu.pl/godn
Adres redakcji: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81–392 Gdynia, tel./fax 058 620 53 46, e-mail: godn@sni.edu.pl, strona internetowa: www.sni.edu.pl/godn
Redaktor naczelny: Elżbieta Wójcik
Zespół redakcyjny: Aleksandra Blałtęberg, Tadeusz Bury, Iwona Chojnacka, Krystyna Ciesielska, Elżbieta Cymerys, Joanna Gawron, Teresa Kaczyńska, Waldemar Kotowski, Wiesława Krysztofowicz, Anna Kulińska, Katarzyna Kupper, Daniela Maćkiewicz, Ewa Madziąg, Elżbieta Mazurek, Krystyna Skalska, Grażyna Szotrowska, Balbina Wawrzyniak, Ewa Włoch, Renata Wolińska, Izabela Zaworska, Małgorzata Zygmunt
Okładka: Anna Tarasiewicz
Druk: Format XL, www.formatxl.pl
Skład: Zbigniew Mielewczyk, tel. 058 350 96 62, e-mail: mielewczyk@gmail.com

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Nie zwraca tekstów artykułów niezamówionych.

Anna Klusek-Hundsdorff

Scenariusz lekcji języka polskiego dla klasy III liceum — *klasyfikacja utworów lirycznych*

Pomysł lekcji podsumowującej rodzaje poezji zrodził się z potrzeby uporządkowania **w klasie maturalnej** terminologii związanej z klasyfikacją utworów lirycznych. Temat można zrealizować na jednej lekcji w klasie sprawnie pracującej lub rozłożyć na dwie jednostki lekcyjne, co da możliwość wnikliwszej analizy tekstów i rozbudowania kontekstów.

Temat: Maria Pawlikowska-Jasnorzewska jako mistrzyni miniatury poetyckiej — klasyfikacja utworów lirycznych.

Przewidywane osiągnięcia:

uczeń:
- określa podmiot liryczny i sytuację liryczną w omawianych wierszach
- klasyfikuje poznane wiersze ze względu na rodzaj poezji
- wskazuje konteksty interpretacyjne
- odnajduje w tekstach środki artystyczne
- wskazuje puentę w utworze, rozumie jej istotę
- określa wymowę utworu
- doskonali umiejętność indywidualnej pracy z tekstem
- określa specyfikę poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej; wyjaśnia, dlaczego poetka nazywana jest polską Safoną
- pogłębia swoją wrażliwość estetyczną
- formułuje refleksje o życiu.

Metody i formy:

- indywidualna i zbiorowa
- burza mózgów
- praca z tekstem
- rozmowa kierowana.

Pomoce dydaktyczne:

— teksty wierszy
— foliogramy (reprodukcja obrazu J.E. Millaisa *Ofelia*, tabele)
— karty z nazwami rodzajów poezji
— CD z nagraniem (Ewa Demarczyk *Pocałunki*, A.M. Jopek i M. Żebrowski *Tęsknota*).

Bibliografia

Balcerzan E., *Poezja epigramatyczna (w pobliżu Skamandra)*, [w:] tegoż, *Poezja polska w latach 1918–1939*, Warszawa 1996

Boruc I., Sprengel H., Werkowska E., *Tablice polonistyczne*, Gdańsk 2006

Przebieg zajęć

I. Część wstępna

1. Przypomnienie mapy poezji dwudziestolecia międzywojennego i określenie miejsca Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej wśród różnych grup poetyckich.
2. Podanie tematu lekcji.
3. Na co wskazuje nazwa: **miniatura poetycka**? Jakiego gatunku literackiego może być krewną?

   MINIATURA POETYCKA — wiersz niewielkich rozmiarów,
   MINIATURA LITERACKA — utwór literacki o drobnych rozmiarach, nie tylko mały wiersz, może to być małe opowiadanie.

   Przypomnienie pojęcia z kl. I:

   EPIGRAMAT —
   — pierwotnie napis na grobowcach — dwuwersowy — dystych,
   — później krótki utwór liryczny o wyraźnej puencie,
   — o krótkich wierszach mówimy, że mają charakter epigramatyczny, czyli zwięzły, krótki.

   W literaturze dwudziestolecia międzywojennego miniatura poetycka była synonimem epigramatu.
4. Cel dzisiejszej lekcji:
   — poznanie kunsztu poetyckiego Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej,
   — przypomnienie niektórych rodzajów poezji i różnych zabiegów literackich.

II. Część zasadnicza

1. Interpretacja poszczególnych utworów wg aspektów — przygotowanie struktury notatki:

1	2	3	4	5	6	7
Tytuł	Podmiot liryczny, sytuacja liryczna	Rodzaj poezji ze względu na tematykę	Rodzaj poezji ze względu na sposób ujawniania się podmiotu	Środki artystyczne	Konteksty interpretacyjne	Wymowa/ refleksja

2. Omówienie poszczególnych tekstów ze szczególnym uwzględnieniem ww. aspektów.
   a) ***Miłość***
      — wysłuchanie nagrania Ewy Demarczyk *Pocałunki*
      — interpretacja kierowana.
   b) ***Listy***
      — analiza indywidualna — samodzielna notatka w zeszycie
      — sprawdzenie, wspólne ustalenia.
   c) ***Ofelia***
      — wyświetlenie obrazu (foliogram) inspirującego interpretację
      — interpretacja kierowana.
   d) ***<u>Róże dla Safony</u> — Spalone rękopisy***
      — interpretacja — praca w parach — w rzędach po dwa aspekty z tabeli
      — wspólne ustalenia.
   e) ***Samobójstwo dębu***
      — rysunek interpretujący wykonany przez uczniów w zeszycie z komentarzem interpretacyjnym
      — wspólne zebranie wniosków, refleksja na temat życia ludzkiego, słabości i siły człowieka itp.
      — przykładowa praca ucznia:

Dąb jako roślina: — drzewo rosnące samotnie — dąb wieloletni, stary — podczas burzy piorun uderzył w twardy pień drzewa	 antropomorfizm metafora — alegoria dąb-człowiek	Dąb jako człowiek: — ktoś samotny — z racji przeżytych lat dumny i wyniosły — popełnił samobójstwo — wbił sztylet — metafora ludzkich doświadczeń

f) ***Barwy narodowe***

— skojarzenia ze słowem sztandar — burza mózgów

— analiza ćwiczenia

— indywidualne wypowiedzi uczniów dotyczące wiersza.

Po omówieniu każdego tekstu przypinam magnesem na tablicy kartkę z nazwą rodzaju liryki (kolumna 4 w tabeli).

3. Wyniki ustaleń — przykładowe wypełnienie tabeli przez ucznia:

1	2	3	4	5	6	7
Tytuł	Podmiot liryczny, sytuacja liryczna	Rodzaj poezji ze względu na tematykę	Rodzaj poezji ze względu na sposób ujawniania się podmiotu	Środki artystyczne	Konteksty interpretacyjne	Wymowa/refleksja
a) Miłość	– zakochana kobieta, dawno nie widziała ukochanego, tęskni – wypowiedź w 1 os. l. poj. – wyznanie liryczne do osoby, która jest bardzo ważna (jak powietrze)	– liryka miłosna – liryka refleksyjna	**– liryka zwrotu do adresata** **– liryka bezpośrednia – osobista**	– hiperbola – wykrzyknienie – powtórzenie – *trochę* – gradacja – epitety w formie wyliczenia – przerzutnia (nadanie rytmu) – puenta – ironia – *nic* – mowa potoczna		– miłość i tęsknota sprawia, że zakochana kobieta nie może normalnie funkcjonować – potęga miłości, od niej zależy szczęście człowieka
b) Listy	– kobieta, która była, jest? zakochana – adresatem są listy miłosne	– liryka miłosna	**– liryka zwrotu do adresata**	– apostrofa – powtórzenie – anafora – wykrzyknienie – parafraza tekstu biblijnego – dwuznaczność słowa ogień – pomysłowa puenta	– biblijny – parafraza tekstu biblijnego	– chęć pozbycia się śladów miłosnego uczucia, gorącego jak ogień – czy już w pełni wygasło?
c) Ofelia	– monolog Ofelii – kobiety nieżyjącej	– liryka miłosna	**– liryka bezpośrednia – roli**	– metafory (epitety) – partykuła: ach – puenta – czas przyszły – zaskakujący pomysł: nieżywa-„żywa”, bo mówi i czuje	– literacki – bohaterka Szekspirowska – symbol niespełnionej miłości; utopiła się – Hamlet wyznał jej, że jej nie kocha, choć to nie była prawda	– żałosne westchnienie kobiety-samobójczyni, że nie była kochana
d) Spalone rękopisy – Róże dla Safony	– kobieta, poetka, kontynuatorka poezji Safony	– liryka refleksyjna – liryka autotematyczna	**– liryka pośrednia – narracyjna** **– liryka bezpośrednia – osobista**	– powtórzenia – paralelizm składniowy – epitety – ożywienie – frazeologizm: nie poszła w las – puenta	– biograficzny – antyczny – motyw *non omnis moriar*	– refleksja na temat przemijania i odtrącenia

e) Samobójstwo dębu	– obserwator przyrody – człowiek refleksyjny	– liryka refleksyjna	**– liryka pośrednia – narracyjna**	– antropomorfizm – wykrzyknik – metafora – epitety – instrumentacja głoskowa		– metafora ludzkich doświadczeń – oryginalne spojrzenie na zjawiska przyrody
f) Barwy narodowe	– podmiotem – Polak – adresatem sztandar Polski	– liryka patriotyczna	**– liryka zwrotu do adresata** **– liryka pośrednia – opisowa**	– epitety obrazowe – krwawy, lniany – krąg semantyczny rany – metafory – synonimy – opatrunek, dokument, bandaż – układ graficzny przypominający sztandar i bandaż – wykrzyknienie		– wyrażenie uczuć patriotycznych – refleksja na temat patriotycznej ofiary i długu potomnych

4. Przypomnienie tekstów poznanych w klasie pierwszej — *Narcyz*, *Nike*.
5. Podsumowanie analizy i interpretacji miniatur; uświadomienie uczniom, że poszczególne aspekty, które obrazuje tabela, są niezbędnymi składnikami analizy i interpretacji tekstów poetyckich w pracach maturalnych.

III. Część podsumowująca

1. Podsumowanie rodzajów liryki — foliogramy (uczniowie otrzymują kserokopie).
2. Zwrócenie uwagi na poetyckie zainteresowania poetki — częste tematy jej poezji to: miłość, uczucia, refleksja nad życiem, natura, codzienność, kultura, marginalnie tematyka patriotyczna.
3. Praca domowa:
   — dla wszystkich:
   Napisz notatkę interpretacyjną na temat miniatury Juliana Tuwima *Exegi monumentum.*
   — dla chętnych:
   Napisz notatkę interpretacyjną na temat miniatury Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Mewa*.
4. Zakończenie lekcji — wysłuchanie nagrania piosenki Anny Marii Jopek i Michała Żebrowskiego „Tęsknota” (*Mewa*).

Anna Klusek-Hundsdorff
X LO w Gdyni

Załącznik 1 — teksty

Miłość
Nie widziałam cię już od miesiąca.
I nic. Jestem może bledsza,
trochę śpiąca, trochę bardziej milcząca,
lecz widać można żyć bez powietrza!

Listy
Do pieca, miłosny zeszycie!
Do pieca, listy — stos cały!
A żeście z ognia powstały,
więc w ogień się obrócicie!

Ofelia
Ach, długo jeszcze poleżę
w szklanej wodzie, w sieci wodorostów,
zanim nareszcie uwierzę,
że mnie nie kochano, po prostu.

Róże dla Safony
Spalone rękopisy
Gdy Safonę świat odrzucał,
gdy jej dorobek palono,
buchnęły dymy różane;
ociężałą, chociaż szaloną
chmurą płynęły przez czas.

Wciągnęłam ją z wiatrem w płuca:
poezja nie poszła w las.

Samobójstwo dębu
Dąb samotnik spoglądał dokoła z pogardą!
Poznał życie, kto widział generacji tyle!
Nagle zdjął z nieba piorun
jak złocisty sztylet —
i wbił go sobie w pierś twardą.

Barwy narodowe
Biało-krwawy,
Krwawo-biały, lniany
Opatrunku, który zwiesz się: sztandar,
Coś się z wielkim krwotokiem uporał!
Wiatr rozwija ten dokument rany,
Wznosi w górę bohaterski bandaż,
Tę pamiątkę,
Ten dług
I ten morał.

Mewa
Tęsknota nade mną szeleszcze.
Trąca mnie skrzydłem mewiem.
Czy wciąż ta sama jeszcze?
Nie wiem! Nie wiem...

Nike
Ty jesteś jak paryska Nike z Samotraki,
o miłości nieuciszona!
Choć zabita, lecz biegniesz z zapałem jednakim
wyciągając odcięte ramiona...

Narcyz
Nad sadzawką oprawną w modre rozmaryny
klęczałem, zapatrzony w moją twarz młodzieńczą,
by się w niej doszukać przyczyny,
czemu mnie nie kochają i za co mnie męczą?

Julian Tuwim *Exegi monumentum*
Smutek mnie obrósł kamieniem
i trwam wspaniale żałobny.
Kto ja jestem? Kamień nagrobny
z wyrytym twoim imieniem.

Załącznik 2 — foliogram

KLASYFIKACJA UTWORÓW LIRYCZNYCH
ze względu na sposób ujawniania się podmiotu lirycznego

Liryka bezpośrednia
Podmiot liryczny wypowiada się w pierwszej osobie. • **Liryka osobista** — wypowiedź podmiotu lirycznego jest odbierana jako wypowiedź autora utworu. • **Liryka roli** — podmiot liryczny wypowiada się jako postać historyczna, mitologiczna itp. • **Liryka maski** — podmiot liryczny wypowiada się jako przedmiot, zwierzę, roślina itp.
Liryka inwokacyjna (apelu, zwrotu do adresata)
Podmiot liryczny wypowiada się w pierwszej osobie, kierując swoją wypowiedź do konkretnego adresata, tzw. „ty liryczne". **„Ty liryczne"** — ten, do którego zwraca się podmiot liryczny (adresat liryczny). Adresatem lirycznym może być: osoba, Bóg, pióro, wolność, młodość, ojczyzna itp.
Liryka pośrednia
Podmiot liryczny wypowiada się w trzeciej osobie i jest mniej lub bardziej ukryty. • **Liryka opisowa** — podmiot liryczny wypowiada się poprzez opis obrazu apelującego do przedstawień wyobrażeniowych odbiorcy. • **Liryka sytuacyjna** — podmiot liryczny wypowiada się poprzez rozmowę bohaterów lirycznych. • **Liryka narracyjna** — podmiot liryczny wypowiada się poprzez opowiadanie metaforyczne lub symboliczne. • **Liryka uogólnień pojęciowych** — podmiot liryczny jest ukryty, a utwór jest bezosobową refleksją.

Tablice polonistyczne

Załącznik 3 — foliogram

KLASYFIKACJA UTWORÓW LIRYCZNYCH
ze względu na treść wyrażanych przeżyć i postaw wobec świata

Liryka miłosna
Tematem utworu lirycznego jest: • refleksja nad zjawiskiem miłości • konkretne przeżycie miłosne związane z określoną osobą • zmysłowy wymiar miłości.
Liryka religijna
Tematem utworu lirycznego jest: • Bóg • rozmowa z osobą boską lub świętą • obrzędowość religijna.
Liryka refleksyjno-filozoficzna
Tematem utworu lirycznego jest: • sens życia • rola jednostki w historii • uniwersalna wartość etyczna (dobro, zło, piękno, szlachetność itp.) • światopogląd.
Liryka patriotyczno-obywatelsko-polityczna
Tematem utworu lirycznego jest: • dobro kraju • wspólne dobro • los narodu • walka o wolność • problem społeczny.
Liryka autotematyczna
Tematem utworu lirycznego jest: • poeta • refleksja nad istotą i funkcjami poezji • zabawa językiem — wydobywanie nowych znaczeń w niekonwencjonalnym konstruowaniu wypowiedzi.

Tablice polonistyczne

Aleksandra Blałtęberg, Marsha Goren

‘Safe Haven: The Warsaw Zoo’ — zwyczajni ludzie, niezwykłe czyny

Gary Lester, amerykański producent i reżyser, laureat wielu nagród — amerykańskiego przemysłu filmowego oraz międzynarodowych festiwali filmowych — jest twórcą takich filmów, jak: ‘Courtney’, ‘The Seance’, ‘Deliver Us From Evil’, ‘Eyewitness To History’. Jego ostatnie dzieło, które powstało w roku 2009, zatytułowano ‘Safe Haven: The Warsaw Zoo’ („Bezpieczne schronienie: warszawskie zoo”). Film ten przedstawia mało znane fakty dotyczące życia mieszkańców Warszawy w czasie okupacji niemieckiej w okresie II wojny światowej.

Powszechnie znane są postaci takie jak Irena Sendler czy Oskar Schindler oraz ich wkład i zasługi włożone w ratowanie osób pochodzenia żydowskiego skazanych na zagładę przez nazistów niemieckich. Gary Lester przedstawia w filmie ‘Safe Haven’ kolejne takie osoby, są nimi: Jan Żabiński, jego żona Antonina oraz ich syn Ryszard. Jan Żabiński (ur. 8 IV 1897 — zm. 26 VII 1974), polski zoolog i fizjolog, był organizatorem stołecznego zoo. Od roku 1929 pełnił funkcję dyrektora Ogrodu Zoologicznego w Warszawie, w związku z czym mieszkał wraz z rodziną w willi na terenie ogrodu.

Kiedy rozpoczęły się działania wojenne oraz naloty niemieckie na Warszawę, zoo zostało w dużej mierze zniszczone na skutek bombardowań. Część zwierząt zginęła, część wywieziono do niemieckich ogrodów zoologicznych, inne — poranione — znalazły schronienie i opiekę w willi dyrektora zoo.

Podczas wojny Jan Żabiński zatrudniony był jako pracownik zieleni miejskiej. Dzięki temu miał oficjalne zezwolenie okupacyjnych władz Warszawy na wchodzenie na teren getta utworzonego w mieście przez hitlerowców w roku 1940. Mógł też legalnie przebywać na jego terenie. Odwiedzając getto pod pretekstem opieki nad drzewami i znajdującym się tam małym ogrodem, Żabiński pomagał przebywającym w getcie Żydom, wśród których byli też jego dawni znajomi. Sytuacja w getcie pogarszała się z dnia na dzień, wobec czego Jan Żabiński zaoferował swym znajomym, jak i zupełnie obcym ludziom schronienie na terenie zoo oraz w piwnicach domu, w którym mieszkał z żoną i synem.

Żabińscy, narażając życie swoje i syna Ryszarda (ur. w roku 1932), ukrywali w pomieszczeniach ogrodu zoologicznego oraz własnej willi Żydów przemycanych z getta. Antonina Żabińska starała się pomóc „gościom” przebywającym w willi, między innymi zmieniając ich wygląd na bardziej „aryjski”, tak by mogli oni opuścić teren zoo i ukryć się wśród mieszkańców Warszawy. W ciągu kilku lat trwania wojny około 300 osób pochodzenia żydowskiego znalazło tymczasowe schronienie w opu-

stoszałych pomieszczeniach dla zwierząt ogrodu, jak i w domu prywatnym jego dyrektora. Dwoje z nich — Asia Doliner i Moshe Tirosh — występuje w filmie Gary'ego Lestera, by poświadczyć heroiczne działania rodziny Żabińskich.

Jan Żabiński, żołnierz AK i uczestnik powstania warszawskiego, został po jego stłumieniu aresztowany i wywieziony do obozu na terenie Niemiec. Antonina kontynuowała dzieło męża, pomagając Żydom ukrywającym się w ruinach Warszawy.

W roku 1965 izraelski instytut Yad Vashem uhonorował działalność Jana i Antoniny Żabińskich, przyznając im tytuł Sprawiedliwych wśród Narodów Świata.

Film **'Safe Haven: The Warsaw Zoo'** powstał przy współudziale (między innymi) Ryszarda i Teresy Żabińskich, pracowników Żydowskiego Instytutu Historycznego w Warszawie — dr Eleonory Bergman, Agnieszki Jarzębowskiej, Jana Jagielskiego oraz Marshy Goren — koordynatora projektu Globaldreamers z Izraela. 'Safe Haven: The Warsaw Zoo' dostępny jest w wersji oryginalnej (język angielski) na stronie internetowej **http://www.imdb.com/video/wab/vi3786.670.617** — czas trwania filmu — około 28 minut.

Reżyseria: Gary Lester, produkcja: Feliks Pastusiak i Alex Ringer, kierownictwo produkcji: Richard Lester, zdjęcia: Piotr Bujnowicz, narracja: Anthony Reece, wytwórnia filmowa: Blue Heron International Pictures, rok produkcji: 2009.

Bibliografia

The Internet Movie Database IMDb

Gary Lester — **http://www.imdb.com/name/nm2374.740/resume**

Safe Haven: The Warsaw Zoo — **http://www.imdb.com/video/wab/vi3786.670.617**

Yad Vashem The Righteous Among The Nations, 'Hiding in Zoo Cages

Jan and Antonina Zabinski, Poland'

http://www1.yadvashem.org/righteous_new/poland/zabinski.html

Wikipedia — Jan Żabiński—

http://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_%C5%BBabi%C5%84ski

Poniższy zestaw ćwiczeń opracowałam dla uczniów klas III Gimnazjum nr 4, z którymi pracuję. Następnie dodałam do ćwiczeń tych komentarz w języku angielskim, tak by mogli z nich korzystać także inni nauczyciele (również ci, którzy nie znają języka polskiego) zaangażowani w projekt Marshy Goren 'Globaldreamers' oraz wszyscy zainteresowani wykorzystaniem filmu 'Safe Haven: The Warsaw Zoo' jako materiału edukacyjnego[1]*. Opracowany przeze mnie zestaw ćwiczeń dostępny jest na jednej z podstron projektu internetowego 'Globaldreamers' odnoszących się do tematyki Holokaustu:* **http://www.globaldreamers.org/holocaust09/index.html**.

[1] Opracowanie i publikacja ćwiczeń do filmu za pisemną zgodą kierownika produkcji 'Safe Haven: The Warsaw Zoo' oraz autora skryptu filmowego — Richarda Lestera.

Class activities for students based on the film 'Safe Haven: The Warsaw Zoo' directed by Gary Lester

Objectives:

1. To revise what students have learnt on WWII, the Warsaw Uprising and the Warsaw Ghetto in History classes
2. To learn about Jan, Antonina and Ryszard Zabinski and on what they did during the Second World War
3. To learn about the Righteous Among the Nations — the people, their deeds and the programme itself
4. To strengthen students' sensitivity to other people's feelings
5. To develop students' awareness of being part of human society

Materials:

- **'Safe Haven: The Warsaw Zoo'**
  http://www.imdb.com/video/wab/vi3786.670.617
- Director: Gary Lester
- Producers: Feliks Pastusiak and Alex Ringer
- Executive Producer: Richard Lester
- Director of Photography: Piotr Bujnowicz
- Music: Richard Band
- Company: Blue Heron International Pictures

CLASS ACTIVITIES

Before you watch

Teacher asks students:

1. When did you last go to the zoo? What did you see there?
2. *Optional questions — for non-Polish students: What do you know about Poland? Have you been to Poland? Where is Poland located? Can you name any famous Poles? etc.*
3. Do you know anything about the Warsaw Uprising? When did it start?
4. Do you know anything about the Warsaw Ghetto? Who created it? When? Who was forced to live in the ghetto?
5. Do you know any stories/ films about WWII rescuers or about the people who helped others survive the Second World War?

While you watch

I. Introduction

Warsaw is the capital of ..... It is situated by The ..... River.

1. Jan Zabinski became the zoo keeper in
   a) 1939
   b) 1929
   c) 1930

2. He married Antonina
   a) two years later
   b) five years later
   c) in 1929
3. Their son Ryszard was born in
   a) 1942
   b) 1930
   c) 1932
4. The family lived in ..... on the Zoo's ground.
   a) Their house was also home to:
   b) sick and injured animals
   c) domestic animals
   d) tame animals
5. The villa was also a temporary shelter for more than ..... people regarded by the Nazis as 'subhumans'.

II.

1. Answer the questions:
   a) What happened on 1st September 1939?
   b) What happened to the animals in the Warsaw Zoo?
   c) When did German troops enter Warsaw?
   d) What did the Germans give to the citizens of Warsaw? Was it real humanitarian aid?
   e) What did the Jews have to wear?
   f) How much/what kind of food could they get?
2. According to the Nazis an adult was a person
   a) older than 6 years old
   b) older than 16 years old
   c) older than 6 months old
3. The food from Warsaw was sent to
   a) Germany
   b) Poland
   c) Gdansk
4. Answer the questions:
   a) How was the Warsaw Ghetto separated from the city?
   b) How many Jews were forced to live in the ghetto?
   c) Who slipped through the wall to look for food outside the ghetto?

While you watch & After you watch

III. Complete the sentences:
Anyone who stepped outside the ghetto could ..... by the Nazis. Anyone who dared to help the Jews could ..... too.

Jan Zabinski was also a member of the Polish ..... . He could enter the ghetto because he took care of the ..... inside the ghetto. Zabinski ..... many Jews to escape to safety. He said 'We did it because .....'. At first the Jews were hidden in ..... on the Zoo's ground. They were moved to the Zabinski's villa ..... . Ryszard

knew he couldn't ..... anybody about 'the guests' who visited his home. It was very .....

Ryszard didn't go to school because the school were ..... by the Germans.

When the Nazis decided to liquidate the Warsaw Ghetto many adults and children died in .....

The Warsaw Uprising began because the Poles wanted to liberate ..... but they didn't have enough ..... The Germans ..... the city with their planes. Thousands of Poles were killed. One day a German soldier wanted to ..... Ryszard but finally he shot Ryszard's ..... instead.

The Warsaw Uprising lasted ..... days and collapsed in .....

About ..... Jews who fled the ghetto survived the war. The Zabinski family helped about people. Many Poles risked their lives taking part in such rescuing actions. Jan Zabinski and his family were among at least ..... of them who did such extraordinary things.

After you watch

Go to **http://www1.yadvashem.org/righteous_new/featured_stories.html**
Write your answers to the following questions:

I. A. Featured stories — Poland — Jan and Antonina Zabinski

1. When were Jan and Antonina Zabinski recognized as *Righteous Among the Nations?*

'Historical Background'

2. When did the Nazis create the ghetto in Warsaw? When did they start to liquidate the ghetto?
3. When did the Warsaw Uprising begin? When was Warsaw liberated?

B. Featured stories

4. What was the name of the German officer who helped Wladyslaw Szpilman? When/where did he die? When was he recognized as *Righteous Among the Nations? Why?*

II. What can you find on the Virtual Wall of Honor?

III. Featured stories — Poland

1. *Read a story and make notes — include the following information:*
   - *name/names of the Righteous Among the Nations*
   - *their date of birth, family background, job*
   - *who they saved and in what way*
   - *when they were recognized as Righteous Among the Nations*

Homework

1. Read some students entries to the WWII project by Mr. Michael Fitzgerald of MICDS in St. Louis, the USA. **http://geo-squirts.wikispaces.com/World+War+II+Project**.
2. Make your own entry:
   Optional tasks
   a) answer the project questions

b) interview a person who was involved in WWII and write your report on it
c) read a featured story about The Righteous Among The Nations and write your remarks on what you have found out about **http://www1.yadvashem.org/righteous_new/featured_stories.html**

TIPS FOR TEACHERS

Before you watch

If your students need more information on Poland, The Warsaw Uprising and The Warsaw Ghetto, many valuable materials are available on the net, eg.

- The Warsaw Uprising
  www.warsawuprising.com
- The Warsaw Rising Museum
  http://www.1944.pl/index.php?lang=en&lang_time=1
  The Warsaw Ghetto
- The Warsaw Ghetto Database
  http://warszawa.getto.pl/index.php
- Jewish Historical Institute
  http://www.jewishinstitute.org.pl/en/edukacja/public/1,1.html
- Wikipedia entry
  http://en.wikipedia.org/wiki/Warsaw_ghetto

You can also read some projects on Poland by students of Gimnazjum #4 in Gdynia, Poland:

- 'Poland' — **http://class17.w.interia.pl/poland.html**
- 'Proud to be Poles' — **http://se4gdy.w.interia.pl/proud.html**

While you watch & After you watch

Some students may find it difficult to watch the film and complete the exercises at the same time. I told my students before watching "Safe Haven" they were to do the tasks but also that we would go through all the exercises together after the film. They could be engaged in the story but their interest was not disrupted by focusing only on their written work result.

After you watch (optional)

Before students start their work with the Yad Vashem's materials you can also show them some USC Shoah Foundation testimonials:

- **http://www.youtube.com/user/USCShoahFoundation**
- Warsaw Ghetto Uprising Testimony Clips
  http://www.youtube.com/watch?v=sIBKlVJCffQ

GLOBALDREAMERS

Many children and teenagers around the world have already watched 'Safe Haven: The Warsaw Zoo' thanks to Marsha Goren who is the coordinator of Globaldreamers (**www.globaldreamers.org**). It is a multicultural, Internet based project I strongly recommend to all the educators and their students — you can join it (and enjoy being part of i it) any time.

- ***See Marsha's video message at*** **http://www.istevision.org/watch.php?vid=ef0963d04.173abd9f295aedaa6732d7288ef8497**
- ***Tips from Marsha on 'Safe Haven'***
  'For younger students please go to Globaldreamers and read reactions from students at Ein Ganim School in Israel.
  http://www.globaldreamers.org/holocaust09/holo09/index.html
  Also see students from around the world react to Safe Haven on Globaldreamers, Israel at:
  http://www.globaldreamers.org/holocaust09/index.html
  http://www.globaldreamers.org/holocaust09/rickcomments/index.html
  http://www.globaldreamers.org/holocaust09/Lincoln_Save_haven.pdf
  http://www.globaldreamers.org/holocaust09/india/sh/index.html
  These essays and remarks can be used for teachers around the world.

Marsha Goren — Educational Outreach Coordinator for "Safe Haven — The Warsaw Zoo".

Aleksandra Blałtęberg
doradca metodyczny języka angielskiego

Safe Haven the Warsaw Zoo — New Documentary film is affecting people from around the world

I am the daughter of a Holocaust survivor. My mother Sonia Frenkel was a lucky survivor of the one of the harshest concentration camps in Poland Majdanek and lived through Auschwitz as well. Before passing away in 1991, she requested that I teach the next generation about the Holocaust. It was important to her that the young who were not alive at the time learn about the Holocaust. I decided to utilize my project for this important mission in promoting tolerance among children around the world. My approach to the unit was to make it as personal as possible so younger students could learn about some of the victims and hear other views without dwelling on the horrors.

I believe in the power of the Internet and have been implementing an international project for eight years now called Globaldreamers. (**http://www.globaldreamers.org**)

It inspires children to take a deeper look at the world by exploring, and exchanging ideas. In addition, it encourages cross-cultural communication and promotes global understanding.

Due to all this, I created a learning unit with activities about the Holocaust with many schools and educators in a new innovative way that is good for young children and youth. My best friend and colleague Janet Barnstable helped me organize this amazing learning unit.

Two years ago Michael Fitzgerald MICDS School and his kids from St. Louis, Missouri joined our Globaldreamers project. He and his kids have been active global partners. It was through Mike that I met Aleksandra Blałtęberg from Gimnazjum #4 School of Gdynia City, Poland.

See: **http://www.globaldreamers.org/holocaust/08.html**

Aleksandra and her kids have become our global partners and friends and they have participated in many of our projects. Their work has been outstanding and even exciting to see how they even learned to sing a Hebrew song to their friends in Israel.

I was fortunate to take part in a workshop about the Holocaust in the north in memory of Yanusz Korczak at the Ghetto Fighter's Museum Western Galilee College entitled: "An Educator's Influence on the Universal Vision of the Holocaust." I presented my work there about my work around the world with educators.

One of the participants sent my unit to the Heron International Studios in Daytona, Florida, USA. The producers Richard and Gary Lester immediately contacted me and were impressed with the website and the vision of eternalizing my mom Sonia Frenkel (God rest her soul) in such an extraordinary way.

In time they requested I become the educational outreach coordinator for their movie "Safe Haven- the Warsaw Zoo".

After I received a copy of the movie and showed it to my kids at Ein Ganim, I realized the educational value of teaching about the unknown heroes and the good mankind could show during these dark days. The Zabinski family risked their lives to save more than 300 Jewish people in their home and at the zoo.

I approached the teachers in my project and began receiving feedback which I immediately sent to Richard and Gary Lester along with Alex Ringer the Israeli producer. They were excited and honored by such wonderful feedback from the USA, Israel, India, Belgium and Poland.

Aleksandra Blałtęberg designed teaching activities in a wonderful study guide for educators to use before and after viewing the movie Safe Haven. These activities include objectives, materials and exercises for the students and many ideas for teaching children and youth about the Holocaust. Gary and Richard Lester have called these materials extraordinary and I highly recommend them for any classroom anywhere.

Marsha Goren and the Globaldreamers wrote feelings and designed many images and pages after having viewed the movie. Marsha and a student of hers were on Israeli television to tell about their unique way of teaching the Holocaust. The movie was on national Israeli television on Channel 10 on the Holocaust Memorial day in Israel and many students were able to learn about the Safe Haven and were deeply impressed by the powerful message in the movie.

See: **http://www.globaldreamers.org/holocaust09/index.html**

There you can find feedback from educators around the world as well as information about the movie Safe Haven — The Warsaw Zoo. You will also find the activities by Aleksandra Blałtęberg.

Students should be able to distinguish between tolerance and intolerance, and express their views on intolerances with a clear vision of the responsibility to speak out. If we wish to never forget, we must be sure that such atrocities never happen again, and where there appears to be cruel treatment of others, we must do what we can to stop it. By educating children about the Holocaust there may be a world with less hatred and more love.

I salute the educators in Globaldreamers who have taken part in caring about a better tomorrow and hope many more from around the world will join us in our dream.

Receiving recognition by Gary and Richard Lester in their movie has given me a sense of much pride. My mother would have been proud of all of us.

Educators interested in joining Globaldreamers may contact Marsha at **gorenmm@zahav.net.il**

Marsha Goren
Globaldreamers Founder and coordinator
Ein Ganim Israel

Joanna Reiter-Perdian

Scenariusz zajęć z wychowania do życia w rodzinie dla klas V–VI

Wstęp

Uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej znajdują się w bardzo ważnym okresie w rozwoju człowieka — okresie pokwitania (od łacińskiego *pubertas*, znaczącego pokwitanie — czas wkraczania w dorosłość). Według innych autorów okres ten nazywany jest także dojrzewaniem lub dorastaniem. W tym stadium kształtują się pierwszorzędne i drugorzędne cechy płciowe. Zmiany fizyczne cechujące okres pokwitania następują w sposób ciągły w określonej kolejności. Rozwój umysłowy znajduje się wg teorii Piageta w ostatnim stadium (wiek 11–15 lat) na poziomie operacji formalnych. Poziom ten oznacza odchodzenie od niedojrzałych operacji umysłowych i sygnalizuje nowe sposoby rozumienia i badania świata. Zdolność do takiego myślenia to rezygnowanie z operacji umysłowych właściwych dla dziecka i pojawienie się myśli dojrzałej. Dzięki umiejętności myślenia abstrakcyjnego dorastający mogą też myśleć o swojej tożsamości i przyszłości, a zwłaszcza o swych przyszłych rolach zawodowych i społecznych. Wykorzystując operacje formalne, mogą formułować wartości i tworzyć nowe idee dotyczące własnej osoby.

W wieku nastu lat większego znaczenia nabiera włączanie się w społeczność. Relacje osobowe wśród nastolatków stają się intensywniejsze nie tylko dlatego, że dla dorastających doniosłe znaczenie ma uzyskanie akceptacji rówieśników, ale też z powodu odczuwania przez nich potrzeby dzielenia się nowymi doświadczeniami i uczuciami.

Życie rodzinne znajduje się pod ogromnym ciśnieniem ze względu na pragnienie autonomii, w tym też poszukiwanie indywidualizacji. Indywidualizacja pojawia się wtedy, gdy dorastający zaczynają uwalniać swoje postawy i przekonania od postaw i przekonań swoich rodziców. W tym okresie rozwojowym, ze względu na walkę o bardziej niezależną tożsamość i stopniowy rozwój odpowiedzialności dorastających, rodzice często są zmuszeni do ponownego zmodyfikowania relacji rodzic — dziecko. To, że rodzina pomimo zmiennych warunków działania pozostaje podstawową wartością dla człowieka, wynika z faktu, iż ona poprzez właściwe jej stosunki wewnątrzrodzinne tworzy także więzy społeczne, emocjonalne i najskuteczniej uczy jednostkę ich budowania także poza rodziną. Możliwe jest to dzięki jej zdolności do stałego przystosowania się do zmiennej rzeczywistości.

Okres dojrzewania jest fazą, w której zaczyna się poszukiwanie własnej roli w o wiele większym świecie. Gdzie jestem, jakie jest moje miejsce, jak widzą mnie

inni — to nowe pytania. Jest to poszukiwanie nowej tożsamości. Proponowane zajęcia mają na celu uświadomienie uczniom udziału dziecka w budowaniu rodzinnego szczęścia, swojego miejsca w rodzinie, rodziny — jako stałej wartości w życiu człowieka.

Te wiadomości skłoniły mnie do wyboru tematu: **Miejsce dziecka w rodzinie**.

Opracowany przeze mnie scenariusz zajęć z *wychowania do życia w rodzinie* jest przeznaczony dla uczniów klasy piątej i szóstej szkoły podstawowej.

Scenariusz zajęć

Temat: Moje miejsce w rodzinie.

Czas realizacji: 45 minut.

Cel ogólny:

— ukazanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka.

Cele szczegółowe

Uczeń potrafi:
— wyjaśnić pojęcie rodzina,
— wskazać rolę rodziny w życiu człowieka,
— opisać swoje miejsce w rodzinie,
— wyjaśnić swój udział w budowaniu rodzinnego szczęścia,
— rozwinąć swoje umiejętności związane ze współpracą, pracą grupową,
— wskazać własne przymioty,
— dostrzec korzystne cechy własne.

Treści:

— kształtowanie u uczniów poczucia własnej wartości i szacunku dla rodziny.

Metody i techniki pracy z grupą:

— „mówiąca ściana", rysunek, rozsypanka wyrazowa, zdania niedokończone, rozmowa kierowana, praca w małych grupach.

Środki dydaktyczne:

— plansze z postaciami: kobiety, mężczyzny, dzieci, samoprzylepne kolorowe kartki, kolorowe mazaki, nieprzezroczysty worek, kolorowe prostokąty, rozsypanki hasła, koperty.

Przebieg zajęć

Rozpoczęcie

1. Uczestnicy siedzą w kręgu.
   Prowadzący prosi o określenie własnego nastroju, posługując się liczbą ze skali od 1 do 10, gdzie liczba 1 oznacza nastrój zły, a liczba 10 — nastrój bardzo dobry.

2. Następnie prowadzący prosi, aby każdy napisał na kartce dwie rzeczy, które dostał od losu.
   Uczestnicy odczytują po kolei to, co napisali, dopisują „dary losu", których nie uwzględnili.

   Przykładowe odpowiedzi:
   — zdrowie, inteligencja, zdolności muzyczne, wzrost, szczęśliwe dzieciństwo, ładne oczy.

   Czas: 5 minut.

   Nauczyciel przedstawia temat lekcji: ***Moje miejsce w rodzinie.***

Rozwinięcie

Uczniowie wspólnie z nauczycielem ustalają definicję rodziny.
Rodzinę stanowi kobieta (matka) i mężczyzna (ojciec) związani węzłem małżeńskim, oraz ich dzieci (dziadkowie i krewni należą do rodziny dalszej). Członkowie rodziny są związani silną więzią emocjonalną i mieszkają zazwyczaj pod jednym dachem.

Czas: 5 minut.

Prowadzący dzieli uczestników na grupy.

3. Nauczyciel zawiesza planszę z postaciami, które symbolizują członków rodziny — matkę, ojca, siostrę i brata, czyli rodzeństwo.
   Uczniowie losują prostokąty w trzech kolorach (zielonym, czerwonym, żółtym), które znajdują się w nieprzezroczystym worku.
   Tworzą trzy grupy:
   1. tworzą osoby, które wylosowały prostokąt koloru zielonego,
   2. tworzą osoby, które wylosowały prostokąt koloru czerwonego,
   3. tworzą osoby, które wylosowały prostokąt koloru żółtego.

   Prowadzący odwołuje się do doświadczeń uczniów, ich wyobrażeń i marzeń. Dzieci z każdej z grup na samoprzylepnych kolorowych kartkach wypisują indywidualnie to, co kojarzy im się z przydzielonym przez nauczyciela członkiem rodziny (matką, ojcem, rodzeństwem — siostrą, bratem).
   Przyklejają wszystkie kartki pod odpowiednią postacią. Wspólnie z nauczycielem uczestnicy omawiają to, co znalazło się na planszy.

   Przykładowe odpowiedzi:
   Matka:
   — przyjmuje dziecko takie, jakie jest, troszczy się o mnie, ma dla mnie czas, dobrze gotuje, prasuje, piecze ciasta, robi makaron, kocha, cieszy się z sukcesów, jest przyjacielem.
   Ojciec:
   — jest inteligentny, pomaga w odrabianiu lekcji, ma autorytet, nauczył mnie grać w piłkę, tenisa, dba o dyscyplinę, razem jeździmy na wycieczki, nauczył mnie jeździć na rowerze, chodzimy razem do kina.
   Rodzeństwo:
   — pomagamy sobie nawzajem, nauczyliśmy się różnych zabaw, nie nudzi nam się razem, pomagamy sobie w lekcjach, mamy swoje tajemnice, kochamy się.

Prowadzący odczytuje skojarzenia. Prosi uczniów o własne spostrzeżenia, wnioski.

Po wypowiedziach uczniów, nauczyciel mówi:
Rodzina stanowiła zawsze pierwsze i jest jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych. Ma w niej miejsce wychowanie naturalne, to znaczy przez uczestnictwo w różnorodnych sytuacjach życiowych. Zaspokaja podstawowe potrzeby swoich członków: emocjonalne (miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, uznania), materialne.
W wyniku zaspokajania potrzeb powstają więzi.
Rodzina wprowadza dziecko w świat kultury i życia społecznego ludzi dorosłych. Ułatwia przyswojenie obowiązujących w nim norm wartości, chroni i pomaga w sytuacjach trudnych. Gwarantuje dziecku odpowiednie warunki do nauki i rozwoju zainteresowań.

Czas: 15 minut.

4. Uczniowie siadają w kręgu. Nauczyciel mówi uczniom:
Powiedzieliśmy sobie, co rodzina nam daje. Teraz zastanowimy się, jaki jest wasz wkład do rodziny, co każdy z was może dać swojej rodzinie, czym może dla niej być.
Odpowiedzcie sobie na pytanie:
Co mogę i co chciałbym dać swojej rodzinie — rodzicom, rodzeństwu?
Nauczyciel dzieli klasę na grupy na zasadzie odliczania: wiosna-lato-jesień-zima.
Dzieci tworzą cztery grupy:
   1. tworzą dzieci, które powiedziały słowo wiosna,
   2. tworzą dzieci, które powiedziały słowo lato,
   3. tworzą dzieci, które powiedziały słowo jesień,
   4. tworzą dzieci, które powiedziały słowo zima.

Nauczyciel mówi:
Podzielcie się swoimi przemyśleniami i przedstawcie je na arkuszu w formie rysunkowej lub pisemnej.
Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru i mazaki.

Możemy i chcemy dać swojej rodzinie:

Wytwory swoich prac grupy zawieszają i oglądają.
Przykładowe odpowiedzi:
uśmiech, czułe gesty, radosny powrót do domu, posprzątanie mieszkania, wyprowadzenie psa na spacer, pomoc rodzeństwu w odrabianiu lekcji, zmywanie naczyń, mama — tata — dzieci — trzymają się za ręce.

Jeśli oglądający mają pytania, autorzy prac na nie odpowiadają.
Nauczyciel może podsumować, np. powiedzieć, że istotne jest, abyśmy uświadomili sobie, że jesteśmy ważnymi, pełnoprawnymi członkami swoich rodzin. Że jest w nas wiele wartości, że sami jesteśmy wartością.

Czas: 15 minut.

5. Po obejrzeniu prowadzący prosi uczniów, aby podeszli do dwóch stolików, na których leżą zaklejone koperty (każda koperta zawiera rozsypankę i uczniowie układają z niej hasło). Do stolika, na którym leży koperta oznaczona numerem 1 podchodzą uczniowie urodzeni w miesiącach nieparzystych roku, do stolika, na którym leży koperta oznaczona numerem 2 — uczniowie urodzeni w miesiącach parzystych.
Zadanie polega na ułożeniu z rozsypanki wyrazowej hasła:

Wszyscy członkowie rodziny wspólnie odpowiadają za atmosferę domu i jego wygląd.

Czas: 5 minut.

Zakończenie

6. Prowadzący zadaje pytania, które obchodzą cały krąg:
   — Co dzisiaj odkryłem?
   — O czym będę myśleć, wracając do domu?
   — Co chciałbym zrobić lub powiedzieć po przyjściu do domu?
   — Czy poprawił się mój nastrój?

Czas: 5 minut.

Wypowiedzi te stanowią zamknięcie lekcji.

Komentarz, wnioski, spostrzeżenia

Zajęcia można rozpocząć także (rezygnując z ćwiczenia drugiego) oglądaniem zdjęć z rodzinnych albumów. Uczniowie, wymieniając się zdjęciami, opowiadają, kto się na nich znajduje, kiedy i gdzie zostały zrobione. Przeprowadzenie tego punktu jest możliwe, jeśli mamy okazję szybszego poinformowania o zajęciach.

Zastosowanie metody skojarzeń (w ćwiczeniu trzecim) pozwala na wypowiedź wszystkich uczestników. Naklejenie ich na „mówiącą ścianę" bez przeprowadzania selekcji uświadamia uczniom, iż nie ma odpowiedzi ważniejszych i mniej ważnych, bardziej trafnych i mniej trafnych. Wszystkie one dotyczą bowiem rodziny, których są oni członkami.

Uczestnicy, którzy wychowują się w rodzinie niepełnej bądź nie posiadają rodzeństwa, a losowo zostali przydzieleni do grupy, która wypisuje skojarzenia dotyczące właśnie tego członka rodziny, nie powinni czuć się niekompetentni, ponieważ przed przystąpieniem do ćwiczenia nauczyciel zaznacza, że odwołuje się także do wyobrażeń i marzeń.

Przed przystąpieniem do ćwiczenia czwartego, jeśli prowadzący zorientuje się, że czas wykonania zadań był krótszy, może zaproponować uczniom odegranie scenek, np.

1. *Wigilia — mama, tata i dwoje dzieci budzą się rano.*
2. *Dwunastoletnie dziecko wraca do domu po wyznaczonej godzinie. Mama i tata czekają.*

Po odegraniu scenek należy je omówić, zadając pytania:
— Czy znam problemy własnej rodziny?
— Co czułem/am w czasie odgrywania scenek?

Propozycja inna:
Uczestnicy za pomocą gestów prezentują swoje obowiązki domowe. Pozostali odgadują.

Ćwiczenie szóste — umieszczone przeze mnie na końcu zajęć — pomoże uczniowi uporządkować emocje, wnioski.

Joanna Reiter-Perdian
ZS nr 13 w Gdyni

Literatura

Bryant P.E., Colman A., *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1997
Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Polubić szkołę*, Warszawa 1998
Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997
Filipczuk H., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980
Grupa bawi się i pracuje, Wałbrzych 1994
Hardyment C., *Rodzina*, Warszawa 1999
Król T., Maśnik K., Węglarczyk G., *Wychowanie do życia w rodzinie*, Kraków 1999
ks. Lewandowski G., *Obraz rodziny w percepcji nieletnich przestępców oraz ich sylwetka moralno-religijna*, Pelplin 2000
Miazgowicz J., *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, scenariusze lekcji*, Katowice 1998
O wychowaniu do życia w rodzinie, MEN, Warszawa 2001
Vasta R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995
Winnicot D.W., *Dziecko, jego rodzina i świat*, Warszawa 1993
Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986
Ziemska M., *Rodzina współczesna*, Warszawa 1999

Elżbieta Mazurek

Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna — reforma podstawy programowej

Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna to hasło towarzyszące procesowi wprowadzania nowej podstawy programowej. W numerze 1(23)/2009 naszego kwartalnika przedstawiłam Państwu ogólne zarysy zmian wprowadzanych przez reformę programową, strukturę budowy dokumentu, terminy wprowadzania zmian programowych w kolejnych etapach edukacji i główne różnice między starą a nową formą tego najważniejszego w naszym systemie edukacji dokumentu.

Jako dokument podstawa programowa w postaci 8 tomów, z załącznikami 1, 2 i 4 (informacja o zawartości załączników znajduje się z zacytowanym wcześniej artykule) z pewnością znajduje się już w każdej szkole. Do każdego z 8 tomów dołączono list, w którym minister edukacji informuje nauczycieli o charakterze przedstawianej publikacji. Każdy tom poświęcony jest innej grupie zajęć. Wszystkie zawierają całość podstawy programowej. W każdym z nich znajdują się komentarze ekspertów, pozwalające lepiej zrozumieć intencje twórców podstawy. Ponieważ poszczególne tomy adresowane są do różnych grup przedmiotowych, w każdym powtórzono części wstępne odpowiednich załączników podstawy programowej, skierowane do wszystkich nauczycieli. Z tego też powodu każdy tom zawiera pewne informacje ogólne, związane ze zmianami programowymi i organizacyjnymi wchodzącymi do polskich szkół, wynikającymi z tych nowelizacji. Według założeń pani minister wszystkie te zmiany mają uczynić polską szkołę bardziej skuteczną, przyjazną i nowoczesną. Koordynatorzy prac nad poszczególnymi obszarami tematycznymi podstawy programowej, „generałowie" tych obszarów — jak ich nazywa minister Katarzyna Hall — to odpowiednio:

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska — edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna,
prof. dr hab. Sławomir Jacek Żurek — język polski i edukacja artystyczna,
dr Magdalena Szpotowicz — języki obce nowożytne,
dr hab. Jolanta Choińska-Mika — edukacja historyczna i obywatelska,
prof. dr hab. Ewa Bartnik — edukacja przyrodnicza,
prof. dr hab. Zbigniew Semadeni — edukacja matematyczna i techniczna,
prof. dr hab. Wojciech Przybylski — wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa.

W każdym tomie znajduje się część ogólna *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego* autorstwa wiceministra edukacji narodowej Zbigniewa Marciniaka oraz część szczegółowa, zawierająca treści nauczania kolejnych przedmiotów na wszystkich etapach edukacji. Po każdym etapie edukacji, po zapisie wymagań określonych podstawą programową znajdują się *Zalecane warunki i sposób realizacji*, czyli komentarz metodyczny dotyczący realizacji wcześniej przedstawionych wymagań. Wszystkie tomy kończy opinia o podstawie programowej zawarta w Uchwale Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i uwagach z Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Te fragmenty omawianego opracowania, które napisane są drukiem pochyłym, zawierają odpowiednie fragmenty *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.

Tom 1. Edukacja wczesnoszkolna

Chyba największe zmiany, jakie wprowadza reforma programowa, dotyczą tego etapu edukacji. W celu zapewnienia lepszego dostępu najmłodszych dzieci do edukacji oraz najskuteczniejszego wyrównywania szans edukacyjnych jednym z głównych celów systemu oświaty w najbliższym czasie będzie upowszechnienie wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3–5 lat. Osiągnięcie tego celu będzie możliwe poprzez wprowadzenie obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich, które od 1 września 2009 r. mają **prawo** do wychowania przedszkolnego.

Obowiązkiem szkolnym będą objęte dzieci sześcioletnie. Zmiany dotyczą nie tylko podstawy programowej, lecz również organizacji przestrzeni przeznaczonej na edukację. Sale lekcyjne powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych. W założeniu reformy, w klasach I–III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się jednemu nauczycielowi, ale prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje. Zwraca się dużo uwagi na to, aby edukacja najmłodszych uczniów umiejętnie łączyła naukę z zabawą, zakładając, że uczniowie dobrze przygotowani do nauczania przedmiotowego nie będą mieli większych kłopotów z dalszą edukacją.

Tom 2. Język polski

Nowością w podstawie programowej jest zapis, że jednym z najważniejszych zadań szkoły jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, ale wypełnianie tego zadania należy do obowiązków **wszystkich nauczycieli**, nie tylko polonistów. Znajdziemy tu zapis, że ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym i jest to zadaniem również wszystkich nauczycieli, którzy powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z nauczanych przedmiotów.

W części szczegółowej znajdują się wymagania dotyczące języka polskiego na czterech etapach edukacyjnych. Taki zapis pozwoli nauczycielom polonistom prześledzić wymagania, jakie stawia zreformowana podstawa programowa uczniom w całym cyklu edukacyjnym. Myślę, że pozwoli to na uniknięcie powielania wcześniej wykształconych umiejętności i koncentrowanie się na tych, które zostały opisane w kolejnym, wyższym etapie. Treści nauczania — wymagania szczegółowe pod koniec klasy III szkoły podstawowej będą podstawą do realizacji celów i opanowania wymagań szczegółowych w klasach IV–VI, te z kolei bazą do kształcenia na III i IV etapie.

Jak wspomniałam wcześniej, po opisaniu wymagań na każdym etapie znajdują się *Zalecane warunki i sposób realizacji* — czyli uwagi metodyczne dotyczące realizacji materiału nauczania omawianego przedmiotu na danym etapie.

Tom 3. Języki obce

Nowa podstawa programowa wskazuje, że podstawowym celem kształcenia językowego jest zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym w mowie i w piśmie. Nowością jest wprowadzenie pierwszego języka obcego od początku szkoły podstawowej. W gimnazjum uczeń kontynuuje naukę tego języka oraz rozpoczyna naukę drugiego języka obcego. Zakłada się, że jednym z tych dwóch języków powinien być angielski — jeśli uczeń nie uczył się go w szkole podstawowej, powinien zacząć naukę tego języka w gimnazjum.

Chcę tu zwrócić Państwa uwagę na fakt, że zawarty w nowej podstawie programowej opis wymagań w zakresie języka obcego na wszystkich etapach edukacyjnych powiązany jest z dokumentem *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* opracowanym na zlecenie Rady Europy. W szczególności wykorzystano zdefiniowane tam poziomy kompetencji językowej do opisu efektów kształcenia na koniec każdego etapu edukacyjnego. Taki opis wymagań pociąga za sobą konieczność sprawdzenia umiejętności językowych na wejściu do kolejnego etapu edukacji i dopuszcza, a nawet zaleca, poza systemem klasowo-lekcyjnym, realizować naukę języka obcego w grupach międzyklasowych, dobranych pod kątem poziomu znajomości nauczanego języka.

Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska

W tym tomie zawarto podstawę programową z następujących edukacji:

- historia i społeczeństwo,
- historia,
- wiedza o społeczeństwie,
- podstawy przedsiębiorczości,
- ekonomia w praktyce,
- wychowanie do życia w rodzinie,
- etyka,
- filozofia.

Przedstawiam Państwu dokładny spis części szczegółowej, bo poza tytułowymi przedmiotami są tu również treści i wskazówki do realizacji wielu innych, w tym nowych edukacji. Przedstawiono je w układzie:

Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej

Podstawa programowa — edukacja społeczna w klasach I–III
Podstawa programowa — historia i społeczeństwo — klasy IV–VI
Zalecane warunki i sposób realizacji

Historia w gimnazjum i liceum

Podstawa programowa — historia — gimnazjum i liceum
Podstawa programowa — historia i społeczeństwo — liceum
Zalecane warunki i sposób realizacji
Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo

Wiedza o społeczeństwie

Podstawa programowa — wiedza o społeczeństwie — gimnazjum i liceum
Zalecane warunki i sposób realizacji
Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*

Podstawy przedsiębiorczości

Podstawa programowa — podstawy przedsiębiorczości — liceum

Ekonomia w praktyce

Podstawa programowa — ekonomia w praktyce — liceum
Zalecane warunki i sposób realizacji
Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *ekonomia w praktyce*

Filozofia

Podstawa programowa — filozofia — liceum
Zalecane warunki i sposób realizacji

Etyka

Treści nauczania z zakresu etyki w klasach I–III
Zalecane warunki i sposób realizacji
Podstawa programowa — etyka — klasy IV–VI
Zalecane warunki i sposób realizacji
Podstawa programowa — etyka — gimnazjum
Zalecane warunki i sposób realizacji
Podstawa programowa — etyka — liceum
Zalecane warunki i sposób realizacji

Wychowanie do życia w rodzinie

Podstawa programowa — wychowanie do życia w rodzinie — klasy IV–VI
Podstawa programowa — wychowanie do życia w rodzinie — gimnazjum i liceum
Zalecane warunki i sposób realizacji.

Tom 5. Edukacja przyrodnicza

Zapis podstawy programowej zawarty w tym tomie obejmuje treści nauczania w zakresie edukacji przyrodniczej od pierwszych klas szkoły podstawowej. Wymagania określone na koniec klasy III szkoły podstawowej pomogą nauczycielom klas IV–VI rozwijać dalsze umiejętności, bazując na tych wykształconych wcześniej. W rozdziale *Zalecane warunki i sposób realizacji* znajduje się zalecenie, że edukacja przyrodnicza powinna być realizowana w naturalnym środowisku poza szkołą, a w sali lekcyjnej powinny być kąciki przyrody. Sugerowane jest też organizowanie dzieciom zajęć w ogrodzie botanicznym czy w gospodarstwie rolnym itp.

Głównymi obszarami aktywności ucznia w ramach przedmiotu powinny być:

1) obserwowanie i mierzenie;
2) doświadczanie;
3) prowadzenie doświadczeń;
4) dokumentowanie i prezentowanie;
5) stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi.

Szkoła powinna zapewnić warunki do bezpiecznego prowadzenia zajęć badawczych i terenowych, obserwacji i doświadczeń. Część obserwacji i doświadczeń powinna mieć charakter ciągły lub okresowy w powiązaniu np. ze zmianami pór roku lub stanów pogody. Do prowadzenia zajęć zaleca się wykorzystywanie przedmiotów codziennego użytku oraz produktów stosowanych w gospodarstwie domowym.

Na drugim etapie edukacyjnym zakres treści nauczania przyrody nie uległ znaczącej zmianie, ale nowością jest położenie dużego nacisku na wykorzystywanie w procesie edukacyjnym doświadczeń i obserwacji, które w związku z rezygnacją z opisywania standardów egzaminacyjnych mają duże znaczenie w przygotowaniu uczniów do egzaminu zewnętrznego.

Nowością jest wprowadzenie zajęć *przyroda w liceum,* o czym pisałam w przywoływanym wcześniej artykule. Celem nauczania tego nowego przedmiotu w liceum jest poszerzenie wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych dla tych uczniów, którzy nie wybrali rozszerzonego zakresu nauczania przedmiotów z grupy przyrodniczych.

Na zajęciach można będzie realizować bądź wątek tematyczny, czyli omówić wybrany temat w zakresie przedmiotów: fizyka, chemia, biologia, geografia, bądź wątek przedmiotowy, czyli omówić jedną pełną grupę tematów w obrębie wybranego przedmiotu. Zajęcia powinny objąć co najmniej cztery wątki (np. cztery wątki tematyczne lub dwa wątki tematyczne i dwa wątki przedmiotowe). Mam nadzieję, że poniższa tabela na przykładowych tematach zajęć wyjaśni sposób ich realizacji.

A. Nauka i świat		1. fizyka	2. chemia	3. biologia	4. geografia
	1. Metoda naukowa i wyjaśnianie świata	1.1	1.2	1.3	1.4
	2. Historia myśli naukowej	2.1	2.2	2.3	2.4
	3. Wielcy rewolucjoniści nauki	3.1	3.2	3.3	3.4
	4. Dylematy moralne w nauce	4.1	4.2	4.3	4.4

	5. Nauka i pseudonauka	5.1	5.2	5.3	5.4
	6. Nauka w mediach	6.1	6.2	6.3	6.4
	7. Nauka w komputerze	7.1	7.2	7.3	7.4
	8. Polscy badacze i ich odkrycia	8.1	8.2	8.3	8.4
B. Nauka i technologia	9. Wynalazki, które zmieniły świat	9,1	9.2	9.3	9.4
	10. Energia — od Słońca do żarówki	10.1	10.2	10.3	10.4
	11. Światło i obraz	11.1	11.2	11.3	11.4
	12. Sport	12.1	12.2	12.3	12.4
	13. Technologie współczesne i przyszłości	13.1	13.2	13.3	13.4
	14. Współczesna diagnostyka i medycyna	14.1	14.2	14.3	14.4
	15. Ochrona przyrody i środowiska	15.1	15.2	15.3	15.4
	16. Nauka i sztuka	16.1	16.2	16.3	16.4
C. Nauka wokół nas	17. Uczenie się	17.1	17.2	17.3	17.4
	18. Barwy i zapachy świata	18.1	18.2	18.3	18.4
	19. Cykle, rytmy i czas	19.1	19.2	19.3	19.4
	20. Śmiech i płacz	20.1	20.2	20.3	20.4
	21. Zdrowie	21.1	21.2	21.3	21.4
	22. Piękno i uroda	22.1	22.2	22.3	22.4
	23. Woda — cud natury	23.1	23.2	23.3	23.4
	24. Największe i najmniejsze	24.1	24.2	24.3	24.4

W nauczaniu biologii na III etapie edukacyjnym nowością jest zapisanie w podstawie programowej zalecanych doświadczeń i obserwacji, które uczeń musi wykonać lub poznać w czasie tego okresu nauki. Tak jak pisałam wyżej, realizowanie tych doświadczeń jest niezbędne do skutecznego przygotowania się do egzaminu zewnętrznego. Przewidywane procesem edukacyjnym osiągnięcia ucznia wyglądają następująco:
Uczeń:

1) planuje i przeprowadza doświadczenie:
   a) wykazujące, że podczas fermentacji drożdże wydzielają dwutlenek węgla,
   b) sprawdzające wpływ wybranego czynnika na proces kiełkowania nasion,
   c) wykazujące rolę składników chemicznych kości,
   d) sprawdzające gęstość rozmieszczenia receptorów w skórze różnych części ciała,
   e) sprawdzające obecność skrobi w produktach spożywczych;
2) dokonuje obserwacji:
   a) mikroskopowych preparatów trwałych (np. tkanki zwierzęce, organizmy jednokomórkowe) i świeżych (np. skórka liścia spichrzowego cebuli, miąższ pomidora, liść moczarki kanadyjskiej, glony, pierwotniaki),
   b) zmian tętna i ciśnienia krwi podczas spoczynku i wysiłku fizycznego,
   c) wykazujących obecność plamki ślepej na siatkówce oka,
   d) w terenie przedstawicieli pospolitych gatunków roślin i zwierząt,
   e) w terenie liczebności, rozmieszczenia i zagęszczenia wybranego gatunku rośliny zielnej.

Na IV etapie edukacji zalecane doświadczenia, obserwacje i wycieczki określane są następująco:
Uczeń:

1) planuje i przeprowadza doświadczenie:
   a) wykrywania cukrów prostych, białek i tłuszczów prostych w produktach spożywczych,
   b) pokazujące aktywność wybranego enzymu (np. katalazy z bulwy ziemniaka, proteinazy z soku kiwi lub ananasa),
   c) badające wpływ wybranego czynnika (np. światła, temperatury) na intensywność fotosyntezy (np. mierzoną wydzielaniem tlenu),
   d) pokazujące wybraną reakcję tropiczną roślin;
2) dokonuje obserwacji:
   a) zjawiska plazmolizy i deplazmolizy (np. w komórkach skórki dolnej liścia spichrzowego cebuli),
   b) chloroplastów, chromoplastów i ziaren skrobi,
   c) ruchu cytoplazmy w komórkach roślinnych (np. w komórkach moczarki),
   d) preparatów świeżych wybranych jednokomórkowych glonów (np. okrzemek, pierwotka) i cudzożywnych protistów (np. pantofelka),
   e) preparatów trwałych analizowanych grup organizmów,
   f) występowania porostów w najbliższej okolicy,
   g) zmienności ciągłej i nieciągłej u wybranego gatunku,
   h) struktury populacji (przestrzennej, wiekowej, wielkości itd.) wybranego gatunku.

W nauczaniu chemii zapisane w podstawie programowej *wymagania doświadczalne* obligują nauczycieli i dyrektorów szkół do stworzenia uczniom warunków do wykonywania doświadczeń na lekcjach chemii, a co za tym idzie, do odpowiedniego wyposażania pracowni chemicznych i zapewnienia pracy w niezbyt licznych zespołach uczniowskich. Zestaw zalecanych doświadczeń został wypracowany we współpracy z doradcami metodycznymi, konsultantami, nauczycielami i przedstawicielami kuratoriów oświaty i komisji egzaminacyjnych, podczas spotkań na konferencjach organizowanych przez MEN i konferencjach metodycznych.

Zestaw zalecanych doświadczeń nie jest zbiorem obligatoryjnym. W większości doświadczeń dopuszcza się wybór odczynników i metod przez autorów podręczników i nauczycieli, zgodnie z dostępnymi warunkami. Na poziomie gimnazjum i pierwszej klasy w szkole ponadgimnazjalnej zaleca się wykorzystywanie produktów z życia codziennego (np. esencji herbacianej, soku z czerwonej kapusty, octu, mąki, cukru itd.). Ze względu na długą listę proponowanych do realizacji doświadczeń zainteresowanych odsyłam do tomu 5.

Podstawa programowa określa, że w trakcie nauki **fizyki** w gimnazjum uczeń powinien zaobserwować i opisać jak najwięcej doświadczeń. Nie mniej niż połowa doświadczeń opisanych poniżej powinna zostać wykonana samodzielnie przez uczniów w grupach, a pozostałe doświadczenia powinni wykonać wybrani uczniowie pod kontrolą nauczyciela.

Osiągnięcia przewidziane to:

Uczeń:

1) wyznacza gęstość substancji, z jakiej wykonano przedmiot w kształcie prostopadłościanu, walca lub kuli za pomocą wagi i linijki;
2) wyznacza prędkość przemieszczania się (np. w czasie marszu, biegu, pływania, jazdy rowerem) za pośrednictwem pomiaru odległości i czasu;
3) dokonuje pomiaru siły wyporu za pomocą siłomierza (dla ciała wykonanego z jednorodnej substancji o gęstości większej od gęstości wody);
4) wyznacza masę ciała za pomocą dźwigni dwustronnej, innego ciała o znanej masie i linijki;
5) wyznacza ciepło właściwe wody za pomocą czajnika elektrycznego lub grzałki o znanej mocy (przy założeniu braku strat);
6) demonstruje zjawisko elektryzowania przez tarcie oraz wzajemnego oddziaływania ciał naładowanych;
7) buduje prosty obwód elektryczny według zadanego schematu (wymagana jest znajomość symboli elementów: ogniwo, opornik, żarówka, wyłącznik, woltomierz, amperomierz);
8) wyznacza opór elektryczny opornika lub żarówki za pomocą woltomierza i amperomierza;
9) wyznacza moc żarówki zasilanej z baterii za pomocą woltomierza i amperomierza;
10) demonstruje działanie prądu w przewodzie na igłę magnetyczną (zmiany kierunku wychylenia przy zmianie kierunku przepływu prądu, zależność wychylenia igły od pierwotnego jej ułożenia względem przewodu);
11) demonstruje zjawisko załamania światła (zmiany kąta załamania przy zmianie kąta padania — jakościowo);
12) wyznacza okres i częstotliwość drgań ciężarka zawieszonego na sprężynie oraz okres i częstotliwość drgań wahadła matematycznego;

13) wytwarza dźwięk o większej i mniejszej częstotliwości od danego dźwięku za pomocą dowolnego drgającego przedmiotu lub instrumentu muzycznego;
14) wytwarza za pomocą soczewki skupiającej ostry obraz przedmiotu na ekranie, odpowiednio dobierając doświadczalnie położenie soczewki i przedmiotu.

Natomiast w liceum zapis podstawy programowej określa, że uczeń przeprowadza przynajmniej połowę z przedstawionych poniżej badań polegających na wykonaniu pomiarów, opisie i analizie wyników oraz, jeżeli to możliwe, wykonaniu i interpretacji wykresów dotyczących:

1) ruchu prostoliniowego jednostajnego i jednostajnie zmiennego (np. wyznaczenie przyspieszenia w ruchu jednostajnie zmiennym);
2) ruchu wahadła (np. wyznaczenie przyspieszenia ziemskiego);
3) ciepła właściwego (np. wyznaczenie ciepła właściwego danej cieczy);
4) kształtu linii pól magnetycznego i elektrycznego (np. wyznaczenie pola wokół przewodu w kształcie pętli, w którym płynie prąd);
5) charakterystyki prądowo-napięciowej opornika, żarówki, ewentualnie diody (np. pomiar i wykonanie wykresu zależności I(U);
6) drgań struny (np. pomiar częstotliwości podstawowej drgań struny dla różnej długości drgającej części struny);
7) dyfrakcji światła na siatce dyfrakcyjnej lub CD (np. wyznaczenie gęstości ścieżek na CD);
8) załamania światła (np. wyznaczenie współczynnika załamania światła z pomiaru kąta granicznego);
9) obrazów optycznych otrzymywanych za pomocą soczewek (np. wyznaczenie powiększenia obrazu i porównanie go z powiększeniem obliczonym teoretycznie).

Tom 6. Edukacja matematyczna i techniczna

W tomie tym znajdą Państwo podstawę programową wraz z komentarzami z matematyki, zajęć technicznych, zajęć komputerowych i informatyki. Ponieważ matematyka jest jednym z przedmiotów, na które przeznacza się najwięcej godzin w cyklu nauczania, jej poświęcono najwięcej miejsca.

Szczególnie uważnie warto prześledzić komentarz do podstawy programowej matematyki opracowany przez Zbigniewa Semadeniego, Marcina Karpińskiego, Krystynę Sawicką, Martę Jucewicz, Annę Dubiecką, Wojciecha Guzickiego i Edwarda Tutaja. Znajdą tam Państwo uwagi na temat:

— na czym polega edukacja matematyczna w nowej klasie I szkoły podstawowej
— jakie zmiany są niezbędne przy obniżaniu wieku szkolnego
— wymagań stawianych uczniom kończącym klasę III

oraz wiele innych bardzo cennych uwag na temat edukacji matematycznej na wszystkich etapach edukacji.

Tom 7. Edukacja artystyczna i kulturalna

W skład tomu 7. *Edukacja artystyczna* wchodzą następujące przedmioty:

- muzyka,
- plastyka,

- wiedza o kulturze,
- historia muzyki,
- historia sztuki,
- język łaciński i kultura antyczna,
- zajęcia artystyczne.

Twórcy nowej podstawy programowej założyli, że edukacja artystyczna stanowi ważny obszar kształcenia i dlatego jej realizacji należy poświęcić dużo uwagi, począwszy od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Z tego założenia wynika przyzwolenie, że już na pierwszym etapie edukacyjnym prowadzenie edukacji muzycznej i plastycznej może być w części powierzone specjalistom.

Na drugim i trzecim etapie edukacyjnym *plastyka* i *muzyka* są zajęciami obowiązkowymi.

Na czwartym etapie we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych obowiązkowy jest przedmiot *wiedza o kulturze*. Oprócz tego w liceach jako przedmiot do wyboru mogą być realizowane na poziomie rozszerzonym *historia sztuki, historia muzyki* oraz *język łaciński* i *kultura antyczna*.

Na III etapie edukacji różnego rodzaju zajęcia artystyczne mogą być wybierane przez uczniów w celu ukształtowania lub rozwijania w sobie zamiłowania do jakiejś dziedziny sztuki. Również w liceach przewidziano możliwość oferowania zajęć artystycznych do wyboru. Tak zorganizowana edukacja artystyczna umożliwi dostosowanie wyborów uczniowskich do indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa

Zgodnie z nowym rozporządzeniem wprowadzającym zmiany w podstawie programowej już na pierwszym etapie edukacyjnym prowadzenie zajęć *wychowania fizycznego* może być w części powierzone specjalistom, na przykład w celu prowadzenia gimnastyki korekcyjno-wyrównawczej.

Na II etapie edukacji, począwszy od IV klasy szkoły podstawowej zajęcia ruchowe powinny odbywać się częściowo w grupach zainteresowań, które wybiera sobie uczeń. Oferowane przez szkołę do wyboru zajęcia sportowe, rekreacyjne, turystyczne lub taneczne muszą być odpowiednio organizowane i dokumentowane.

Komentarz do tego fragmentu podstawy programowej zawiera odrębny dział poświęcony:

— procedurom tworzenia oferty dla uczniów,
— procedurom wdrażania oferty,
— dokumentowaniu zajęć do wyboru,
— ocenianiu uczniów z wychowania fizycznego.

Inną zmianą, jaka dotyczy nowej podstawy programowej wychowania fizycznego jest założenie, że *ta dziedzina edukacji pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej uczniów.* Oczekuje się, *iż wychowanie fizyczne w swej funkcji doraźnej będzie wspierać rozwój fizyczny i poszerzać potencjał zdrowotny uczniów* [...], *w funkcji prospektywnej przygotuje do dokonywania w życiu wyborów korzystnych dla zdrowia. W konsekwencji zakłada się, iż — podobnie jak to dzieje się w tych krajach, w których edukacja zdrowotna w szkole jest już dobrze zakorzeniona — dobrze zrealizowany program wychowania fizycznego ściśle powiązany z edukacją zdrowotną może przyczynić się do lepszego stanu zdro-*

wia w dzieciństwie i młodości, a w dalszych latach do poprawy jakości życia, przedłużenia czasu jego trwania i zmniejszenia niedogodności związanych ze starością.

Szczegółowe strategie, jak wprowadzać nowy model organizacyjny wychowania fizycznego w szkołach, uwzględniający treści dotyczące promocji zdrowia, znajdą Państwo we wnikliwych komentarzach do podstawy programowej.

Elżbieta Mazurek
konsultant GODN

Małgorzata Ługin

Moja przygoda z młodymi odkrywcami

Prawdziwym fenomenem dla mnie jest to, że w rodzinie Marii Skłodowskiej-Curie i matka, i córka otrzymały Nagrodę Nobla w tej samej dziedzinie. Już dawno czytałam, że Maria Skłodowska wraz z zaprzyjaźnionymi naukowcami prowadzili zajęcia naukowe ze swoimi dziećmi, już od najmłodszych lat, a całkiem niedawno trafiłam na notatki z tych zajęć w Internecie.

I właśnie wtedy zakiełkowała w mojej głowie myśl o podobnych zajęciach prowadzonych z uczniami szkoły podstawowej, z młodszych klas. Uważam, że w gimnazjum jest już trochę za późno na zaszczepienie w uczniach bakcyla eksperymentatora.

Ani ja nie jestem Marią Skłodowską, ani też nie można powiedzieć, że wszyscy uczniowie dysponują taką inteligencją, jak Irena Curie, ale marzyło mi się, żeby chociaż u kilku uczniów zamiłowanie do eksperymentowania i szukania informacji rozwinęło się i utrwaliło na wiele lat.

Ja miałam szczęście, że moja nauczycielka chemii w szkole podstawowej potrafiła w bardzo przystępny sposób za pomocą scenek, z nami w roli głównej, wyjaśniać zachodzenie reakcji chemicznych. Z kolei moja nauczycielka biologii w liceum była człowiekiem o fantastycznej osobowości i potrafiła trudne tematy przedstawiać w prosty sposób tak, że samodzielna nauka z podręczników akademickich nie sprawiała większej trudności.

To spowodowało, że z chemią i biologią związałam swoje życie zawodowe i sama jestem nauczycielem biologii i chemii w gimnazjum, i przyznam, że obie nauczycielki bardzo zainspirowały mnie w mojej pracy.

Jak wiadomo marzenia się spełniają.

Dyrektor szkoły, w której pracuję, miała taki sam pomysł i w październiku 2008 r. ruszyło Koło Młodych Odkrywców w Zespole Szkół w Kielnie. Zgłosiło się do niego około 20 uczniów z klas I–III. Do czerwca dotrwało około 12.

Najważniejsze i najtrudniejsze w całym przedsięwzięciu było to, żeby tak dobrać doświadczenia i tematy zajęć, by dzieciakom chciało się na nie, mimo późnej pory, przychodzić.

I tu chciałabym podzielić się swoimi pomysłami, które są już sprawdzone. Kopalnią pomysłów i inspiracją dla mnie był magazyn „Wiedza i Życie" oraz Internet.

Pierwsze zajęcia miały polegać na zapoznaniu się z uczniami, co nie trwało długo. Dzieciaki, chyba z przejęcia, „zjadały własne rączki", więc na gorąco poprowadziłam zajęcia na temat: dlaczego, mimo iż zjadamy czasem coś brudnego, nie chorujemy. Wyciągnęłam z zaplecza kwas solny, który efektownie zadymił i wszyscy się dowiedzieli, że właśnie taki kwas mamy w żołądku, i że zabija on zarazki. Młodzi

odkrywcy najpierw byli trochę zdziwieni, lecz gdy zaczęli wspominać swoje choroby z wymiotami, to utwierdzili się, że faktycznie w tym żołądku jest naprawdę kwaśno. Potem do naczynek z roztworami kwasu solnego wrzucałam różne rzeczy, kawałek papieru, liść, kredę, no i oczywiście papierek wskaźnikowy. Te same rzeczy wrzuciliśmy również do naczynek z czystą wodą, żeby móc porównać ich wygląd po siedmiu dniach. Po obserwacjach ostrzegłam ich, że nie należy robić zbyt długich przerw w jedzeniu, bo kwas z żołądka, gdy nie ma w nim jedzenia, spływa do jelit i może porobić w nich rany, a następnie wrzody.

Aby uniknąć monotonii, zajęcia z doświadczeniami przeplatałam ćwiczeniami scenek, np. produkcję polietylenu (a wszystkie dzieci mają w tornistrze jakiś woreczek, więc nie jest to dla nich abstrakcja) można zainscenizować w następujący sposób: poprosić dzieci, żeby połączyły się w pary, chwytając się dwoma rękami, tak jak atomy węgla w cząsteczce etenu. Włączyć muzykę i niech dzieciaki tańczą. Następnie dać sygnał, żeby zrobiły węża (one wiedzą, jak to się robi). I w ten sposób mamy już polimer — no, może jest on za krótki, ale sposób jego powstawania jest właśnie taki.

Innym razem uczniowie są dipolami wody i można z nimi przećwiczyć, co robią cząsteczki wody w różnych temperaturach. I tak:

- w temp. 20°C cząsteczki spacerują,
- w temp. 60°C cząsteczki biegają,
- w temp. 4°C cząsteczki stoją blisko siebie i prawie się nie ruszają,
- w temp. 0°C cząsteczki tworzą sześcioosobowe kółeczka i nie ruszają się,
- w temp. 100°C cząsteczki szybko wybiegają z klasy.

Te ćwiczenia pozwalają wyjaśnić i zapamiętać uczniom, dlaczego przy zamarzaniu woda zwiększa objętość i dlaczego w temperaturze 4 st. C ma największą gęstość, a długotrwałe gotowanie może spowodować wyparowanie całej wody z naczynia.

Natomiast oglądanie prezentacji PPT, gdzie jest dużo zdjęć, rysunków i animacji, połączone z moim komentarzem inicjowało dyskusje uczniów na temat oglądanych treści.

Pragnę czytającym ten magazyn nauczycielom przedstawić kilka doświadczeń, które przeprowadziłam ze swoimi młodymi odkrywcami.

Badanie tarcia I

Co potrzebujemy: korek od wina (trochę ostrugany, aby nie trzeba było zbyt dużej siły na jego wepchnięcie do butelki), przezroczysta butelka po winie, batystowa chusteczka do nosa.
Wykonanie: wpychamy korek do butelki, wsuwamy chusteczkę do butelki, a jeden z jej końców cały czas trzymamy w dłoni, potrząsamy butelką, aby korek leżał wzdłuż butelki na chusteczce i wyciągamy chusteczkę razem z korkiem.
Wyjaśnienie: tarcie między chusteczką a korkiem przytrzymujące korek jest większe niż tarcie między chusteczką a szkłem butelki.

Badanie tarcia II

Co potrzebujemy: 2–3 plastikowe butelki różnej wielkości (po tabletkach, po małym i średnim napoju), ryż, kijki drewniane, plastikowe, druty.
Wykonanie: napełniamy butelki ryżem tak, aby był on jak najciaśniej upakowany (obstukujemy butelki), wtykamy sukcesywnie różne kijki i druty do buteleczek z ryżem (jak najgłębiej się da) i podnosimy butelki (nie udaje się podnieść wtedy, gdy kijek jest zbyt śliski w stosunku do ciężaru butelki z ryżem).

Wyjaśnienie: kijek podnosi butelkę wtedy, gdy siła tarcia między ryżem a kijkiem jest większa niż siła ciężkości butelki z ryżem.

BADANIE POWIETRZA I

Co potrzebujemy: dwie kartki A4.
Wykonanie: w jednej ręce trzymamy przed sobą kartkę rozprostowaną, a w drugiej ręce — kartkę zgniecioną, w jednym momencie upuszczamy obie kartki.
Wyjaśnienie: kartka rozprostowana spada dużo wolniej niż papierowa kula, ponieważ opór powietrza przy jej spadaniu jest większy ze względu na jej większą powierzchnię.

BADANIE POWIETRZA II

Co potrzebujemy: niemetalowa linijka 30 cm, kartka papieru, piłeczka pingpongowa.
Wykonanie: linijkę kładziemy na brzegu stołu (1/3 długości linijki ma wystawać poza blat), upuszczamy na wystający koniec linijki piłeczkę pingpongową z minimalnej wysokości, aby linijka została strącona; przykrywamy ułożoną jak poprzednio linijkę rozprostowaną kartką papieru (kartka nie wystaje poza blat) i znów z tej samej wysokości upuszczamy piłeczkę na koniec linijki, linijka tym razem nie spada; następnie kartkę przykrywającą linijkę zwijamy w harmonijkę na kształt linijki i w tej postaci ma ona przykrywać linijkę; znów z tej samej wysokości upuszczamy piłeczkę i okazuje się, że linijka spada z blatu.
Wyjaśnienie: ostatni etap doświadczenia jest dowodem, że to nie sama kartka dociskała linijkę do stołu, lecz również słup powietrza nad tą kartką, który w przypadku kartki rozprostowanej był większy.

BADANIE POWIETRZA III

Co potrzebujemy: szklanka literatka z grubszego szkła, świeczka do podgrzewacza.
Wykonanie: kładziemy zapaloną świeczkę na dłoni, przykrywamy szklanką, świeczka gaśnie i możemy odwrócić dłoń z przyssaną szklanką.
Wyjaśnienie: świeczka wypaliła tlen i powstał dwutlenek węgla, który ma większą gęstość niż tlen, więc objętość gazu w szklance zmniejszyła się, tworząc podciśnienie.

BADANIE POWIETRZA IV

Co potrzebujemy: litrowa szklana butelka po soku, denaturat, kawałki papieru, obrane, ugotowane na twardo jajko.
Wykonanie: do butelki wrzucamy kawałki papieru, skrapiamy denaturatem, wrzucamy do butelki zapaloną zapałkę, a następnie na otwór butelki nasadzamy jajko, które zostaje wciągnięte do wnętrza.
Wyjaśnienie: papier, paląc się, zużył tlen i powstał dwutlenek węgla, który ma większą gęstość niż tlen, więc objętość gazu w butelce zmniejszyła się, tworząc podciśnienie, które zassało jajko.

BADANIE POWIETRZA V

Co potrzebujemy: szklana miska o płaskim dnie wypełniona wodą, szklanka, dwie świeczki do podgrzewacza.

Wykonanie: pływającą, niezapaloną świeczkę nakrywamy szklanką odwróconą do góry dnem i świeczka zostaje wepchnięta na dno miski przez powietrze w szklance (poziom wody w szklance jest niższy niż poziom wody w misce); robimy to samo jeszcze raz, ale z drugą, tym razem zapaloną świeczką, świeczka zostaje wepchnięta na dno miski przez powietrze w szklance, lecz gdy zużyje ona tlen, to zgaśnie, a podciśnienie zassie wodę z miski.
Wyjaśnienie: zassana woda ma około 1/5 objętości szklanki, bo tyle mniej więcej zajmował tlen potrzebny do palenia.

BADANIE POWIETRZA VI

Co potrzebujemy: półka z regału, podpórka, trzy szklanki po nutelli, podgrzewacz.
Wykonanie: jedną szklankę grzejemy na podgrzewaczu, ustawiamy równię pochyłą z półki, tak aby druga szklanka zjeżdżała z niej, nie za wolno i nie za szybko, zaznaczamy linię startu na półce i rozpoczynamy wyścigi szklanek, używając dwóch zimnych szklanek, które zjeżdżają jednocześnie; powtarzamy wyścig, używając zimnej i gorącej szklanki.
Wyjaśnienie: w drugim wyścigu wygrywa gorąca szklanka, ponieważ rozgrzane powietrze wewnątrz szklanki rozszerza się, chce się wydostać i tworzy poduszkę powietrzną zmniejszającą tarcie.

BADANIE WODY I

Co potrzebujemy: szklanka po nutelli, gładki kartonik (np. widokówka).
Wykonanie: napełniamy szklankę po brzegi wodą, przykrywamy ją kartonikiem i energicznie odwracamy do góry dnem.
Wyjaśnienie: kartonik zabezpiecza przed wylaniem się wody ze szklanki, bo cząsteczki wody kleją się do kartonika (w życiu codziennym obserwujemy to zjawisko, gdy dwie mokre szyby są ze sobą sklejone, tak że trudno je rozdzielić).

BADANIE WODY II

Co potrzebujemy: miseczka z wodą, mielony pieprz, mydło w płynie.
Wykonanie: sypiemy pieprz na wodę w miseczce, zanurzamy czysty palec do miseczki i nic się nie dzieje; drugi raz zanurzamy palec, tym razem wysmarowany mydłem, i pieprz rozpierzcha się na boki.
Wyjaśnienie: mydło z palca zmniejsza napięcie powierzchniowe wody.

BADANIE WODY III

Co potrzebujemy: słoik 0,33 l, szklana buteleczka z wydłużoną szyjką, kostki lodu, gorąca woda, tusz.
1. wykonanie: przygotowujemy wodny roztwór tuszu o ciemnym zabarwieniu, do słoika nalewamy zimną wodę, dodajemy do niej kilka kostek lodu, do butelki wlewamy kolorowy roztwór z dodatkiem bardzo gorącej wody, nasadzamy na słoik otwartą butelkę z zabarwioną ciepłą wodą szyjką na dół i nie obserwujemy mieszania się obu roztworów.
Wyjaśnienie: gęstość zimnej wody jest większa niż wody ciepłej, więc oba płyny pozostają na swoim miejscu.
2. wykonanie: do słoika nalewamy gorącą wodę, do butelki wlewamy kolorowy roztwór z dodatkiem kilku kostek lodu, nasadzamy na słoik otwartą butelkę z zabarwioną zimną wodą szyjką na dół i obserwujemy mieszanie się obu roztworów.

Wyjaśnienie: gęstość zimnej wody jest większa niż wody ciepłej, więc oba płyny zamieniają się miejscami, co powoduje ich mieszanie.

BADANIE PŁYWALNOŚCI CIAŁ I

Co potrzebujemy: 2 słoiki litrowe, sól, ciepła woda, dwa jajka ugotowane na twardo w skorupkach.
Wykonanie: przygotowujemy w jednym słoju solankę, do drugiego słoja wlewamy czystą wodę, zanurzamy w każdym słoju jajko i widzimy, że jajko w czystej wodzie leży na dnie słoja, a jajko w słonej wodzie jest w niej zawieszone.
Wyjaśnienie: gęstość jajka jest większa niż gęstość czystej wody, lecz porównywalna z gęstością solanki.

BADANIE PŁYWALNOŚCI CIAŁ II

Co potrzebujemy: 3 miseczki, 3 słoiki litrowe, ciepła woda, mąka, drożdże, cukier, soda oczyszczona.
Wykonanie: przygotowujemy w trzech miseczkach trzy ciasta:
1) z mąki i wody
2) z mąki, wody, drożdży i cukru
3) z mąki, wody i sody;

te trzy ciasta pakujemy do trzech woreczków (zawiązując supeł kilka centymetrów nad poziomem ciasta) i zanurzamy do trzech słoików z ciepłą wodą; obserwujemy dość szybkie wynurzenie spęczniałego worka z ciastem z sodą, woreczek z ciastem drożdżowym wynurzył się później, ale bardziej spęczniał, natomiast ciasto z mąki i wody wcale nie wypłynęło, bo nie wytworzył się w nim gaz.
Wyjaśnienie: na początku gęstości ciast były większe niż gęstość wody, w wynurzających się woreczkach powstawał dwutlenek węgla, który spowodował znaczne zmniejszenie gęstości, poniżej gęstości wody, a w konsekwencji dwa ciasta wypłynęły na powierzchnię.

Program Koła Młodych Odkrywców w Zespole Szkół w Kielnie

Wstęp

We wrześniu 2008 r., widząc potrzebę zainteresowania uczniów klas I–III szkoły podstawowej zjawiskami przyrodniczymi, postanowiłam napisać program edukacyjny dla młodszych uczniów, szczególnie uzdolnionych, żeby na początku edukacji wdrożyć ich do pracy badawczej. Zajęcia zaplanowałam na 30 godzin.

Realizacja tego programu stanowiła doskonałą okazję, aby poznać możliwości poznawcze uczniów w początkowym etapie edukacyjnym, a także stworzyła sposobność wyszukania szczególnie uzdolnionych dzieci, które za kilka lat będą uczniami gimnazjum, a ich zainteresowania środowiskiem przyrodniczym i zjawiskami w nim zachodzącymi rozwijane od najmłodszych lat edukacji dadzą szansę owocnego startu w konkursach przedmiotowych. Ponieważ miały to być zajęcia dla chętnych uczniów i nieobjęte standardowym ocenianiem, spodziewałam się, że dzieci będą w nich aktywnie uczestniczyć i angażować się w przyjemnej i nastawionej na twórczość uczestników atmosferze.

Cele ogólne:

1. Rozbudzanie, kształtowanie i rozwijanie zainteresowań przyrodniczych wśród chętnych uczniów z klas I–III SP.
2. Rozwijanie troski o stan środowiska przyrodniczego.
3. Kształtowanie u uczniów umiejętności współpracy i porozumiewania się w grupie.

Cele szczegółowe:

Uczeń potrafi:

1) zaplanować doświadczenia przyrodnicze,
2) obserwować doświadczenia przyrodnicze,
3) wykonywać doświadczenia przyrodnicze i modyfikować je w trakcie wykonywania,
4) rozpoznawać i nazywać przedmioty oraz zjawiska dotyczące eksperymentów przyrodniczych,
5) wskazywać zależności występujące podczas eksperymentowania i w otaczającym środowisku, z uwzględnieniem negatywnego wpływu ludzi na przyrodę,
6) przedstawiać graficznie wykonywane zadania,
7) docenić ważność i zastosowanie niektórych odkryć biologicznych mających bezpośredni wpływ na życie dzieci i młodzieży,
8) wyrażać swoje przypuszczenia i poglądy związane z wykonywanymi doświadczeniami,
9) nawiązywać współpracę z innymi uczniami i nauczycielem podczas wykonywania zadań,
10) zachowywać się podczas eksperymentowania w sposób zdyscyplinowany i bezpieczny dla siebie i innych.

Cele szczegółowe (Przewidywane osiągnięcia uczniów) Uczeń potrafi:	Materiał nauczania	Procedury osiągania celów
1. zaplanować doświadczenia przyrodnicze;	• Wspólne robienie i degustacja lodów truskawkowych oraz obliczanie kosztów 1 litra lodów. • Wspólne robienie twarogu z kwaśnego mleka i opisywanie innych denaturacji w kuchni.	• Wspólne planowanie, co należy przygotować na następne zajęcia, aby sporządzić lody i twaróg z naturalnych składników;
2. uważnie słuchać, obserwować doświadczenia przyrodnicze i prezentacje multimedialne w sposób zdyscyplinowany i skoncentrowany;	• Oglądanie slajdów z obrazami iluzji optycznych i szukanie wyjaśnień, w jaki sposób człowiek widzi, z wykorzystaniem informacji o budowie i działaniu aparatu fotograficznego na kliszę. • Badanie pływalności w wodzie ciast sporządzonych na trzy sposoby: mąka z wodą, mąka z wodą i drożdżami, mąka z wodą i sodą (zabezpieczonych woreczkiem z PE). • Badanie pływalności ugotowanych jajek w trzech litrowych słoikach: z czystą wodą, ze średnio osoloną wodą i mocno osoloną wodą. • Obserwowanie, jak zachowuje się zmielony pieprz posypany na wodę w miseczce, gdy włożymy do niej palec czysty, a jak — gdy palec będzie wysmarowany mydłem. • Obserwowanie, jak zachowuje się woda utleniona wylana na: zdrową skórę, skaleczoną skórę i zdrową skórę wysmarowaną drożdżami. • Jak zmienia się barwa soku z czarnej porzeczki, gdy wsypiemy do niego proszek do zmywarek, zalewę z ananasa i sok z cytryny. • Oglądanie filmu pokazującego zatrzymywanie barwnika z wody przepuszczanej przez glebę w porównaniu z bardzo przepuszczalnym piaskiem. • Wysłuchanie pogadanki o tym, jak Karol Gauss został młodym odkrywcą, gdy jako dziecko odkrył wzór na sumę kolejnych liczb całkowitych i sprawdzenie tego wzoru. • Jak wydobyć miedź z siarczanu miedzi za pomocą innego metalu, np. klucza (jakie metale ukryte są w solach) • Zwariowany sód i spokojne srebro. • Sprawdzanie odczynu substancji papierkiem wskaźnikowym.	• uważne obserwowanie doświadczeń przez uczniów z zachowaniem dyscypliny (gdy brak uwagi i dyscypliny, nauczyciel przerywa zajęcia);

3. wykonywać doświadczenia przyrodnicze i modyfikować je w trakcie wykonywania;	• Badanie tarcia przez podnoszenie różnych naczyń wypełnionych ryżem za pomocą różnych kijków. • Wyciąganie korka, który wpadł do butelki, za pomocą bawełnianej chusteczki. • Badanie, jak zachowa się po zmieszaniu zawiesina złożona z wody, oleju i denaturatu. • Rozdzielanie różnych mieszanin złożonych z kolorowych atramentów o składzie modyfikowanym przez uczniów za pomocą bibułowych filtrów do kawy, połączone z obserwacją, które barwniki są najszybsze. • Zanurzanie pustej szklanki do miski z wodą przy zmianach ustawienia szklanki.	• wykonywanie doświadczeń przez chętnych uczniów po uprzednim pokazie nauczyciela; • uczniowie proponują, aby zmieniać niektóre elementy doświadczeń; • nauczyciel zgadza się na sensowne i bezpieczne zmiany;
4. rozpoznawać i nazywać przedmioty oraz zjawiska dotyczące eksperymentów przyrodniczych;	• Zbieranie, nazywanie, zasuszanie i fotografowanie roślin podczas zajęć w terenie. • Rozpoznawanie przy użyciu jodyny, w której miseczce jest jogurt, a w której jogurt z dodatkiem mąki. • Rozpoznawanie, które jajko jest surowe, a które ugotowane. • Sprawdzanie, które przedmioty w klasie są przyciągane przez magnes.	• rozpoznawanie roślin w bliskim otoczeniu podczas zajęć w terenie (boisko i najbliższa łąka) oraz utrwalanie ich w zielniku i na fotografii; • sprawdzanie, w której miseczce jodyna zabarwia się na granatowo; • sprawdzanie, które jajka się kręcą, a które nie;

5. wskazywać zależności występujące podczas eksperymentowania i w otaczającym środowisku, z uwzględnieniem negatywnego wpływu ludzi na przyrodę;	• Jak powietrze, mimo iż go nie widzimy i nie czujemy, oddziałuje na przedmioty o różnym kształcie: — dlaczego kartka rozwinięta spada wolniej niż taka sama kartka zwinięta w kulkę, — dlaczego rozłożona kartka A4 pokrywająca linijkę leżącą w 2/3 długości na blacie (1/3 wystaje poza stół) jest w stanie zapobiec strąceniu linijki, na którą w części wystającej poza blat upuszczamy piłeczkę, — dlaczego linijka spadnie po upuszczeniu piłeczki, jeśli ta sama kartka po zwinięciu nie będzie wystawała poza linijkę, — dlaczego kartka przykrywająca szklankę wypełnioną wodą po odwróceniu szklanki zabezpiecza przed wylaniem wody. • Wpływ kwasu solnego na różne materiały. • Wyjaśnianie, dlaczego bardzo zimna woda zabarwiona atramentem z otwartego naczynia umieszczonego nad naczyniem z ciepłą czystą wodą wlewa się do dolnego naczynia, a gdy ogrzejemy górne naczynie, a dolne oziębimy, kolorowa woda nie chce się wlewać.	• akceptowanie lub odrzucanie stawianych przez uczniów hipotez wyjaśniających przebieg doświadczenia (wraz z uzasadnieniem nauczyciela) w trakcie burzy mózgów; • porównanie liścia zanurzonego w kwasie i w wodzie jako ostrzeżenie przed marnotrawieniem rzeczy i prądu; • sprawdzanie, z jakiej wysokości należy upuścić piłeczkę, aby nieprzykryta kartką linijka spadła ze stołu; • szukanie analogii między kręcącym się ugotowanym jajkiem a kręceniem za pomocą łyżki słoikiem z miodem; • zwrócenie uwagi uczniom, że podczas wykonywania doświadczenia z linijką i piłeczką trzeba pilnować, żeby używać tej samej piłeczki i z takiej samej wysokości ją upuszczać na linijkę;
6. przedstawiać wykonywane zadania i obserwacje w graficzny sposób;	Większość tematów.	• współtworzenie i przerysowywanie przez uczniów rysunków doświadczeń opatrzonych krótkimi opisami;

7. docenić ważność i zastosowanie niektórych odkryć biologicznych mających bezpośredni wpływ na życie dzieci i młodzieży;	• Prezentacja multimedialna — Jak jest zbudowane i jak funkcjonuje ciało człowieka. Jak działają szczepionki i antybiotyki i kto je odkrył.	• wyobrażenie, w trakcie burzy mózgów, co by było, gdyby nie odkryto szczepionek i antybiotyków;
8. wyrażać swoje przypuszczenia i poglądy związane z wykonywanymi doświadczeniami lub oglądanymi prezentacjami;	• Co zrobić, aby kartka położona na dwóch szklankach w odległości 20 cm mogła utrzymać trzecią szklankę. • Badanie szybkości zjeżdżania po równi pochyłej szklaneczek — jednej rozgrzanej, a drugiej zimnej. • Dlaczego jesienią liście na drzewach stają się kolorowe. • Która żaluzja lepiej zaciemnia klasę i jaki ma to związek z kolorem skóry u ludzi. • Dlaczego trzepaczka do sosów zawieszona na stojaczku kuchennym oparta o kieliszek wypełniony wodą podczas pocierania brzegu kieliszka zaczyna stukać w kieliszek.	• stawianie hipotez przez chętnych uczniów wyjaśniających obserwowane zjawiska; • ustalanie przez uczniów, jak musi być pochylona półka, aby szklanka nie za wolno i nie za szybko zjeżdżała w dół; • zwrócenie uwagi przez nauczyciela, że szklanki mają być jednakowe, aby ich wyścig był sprawiedliwy, i nie powinny być mokre, aby nie kleiły się do podłoża; • zastanawianie się nad okolicznościami towarzyszącymi zmianom barw liści jesienią; • zastanawianie się, jakie korzyści czerpiemy ze słońca, a jakie nam ono przynosi szkody;

9. nawiązywać współpracę z innymi uczniami i nauczycielem podczas wykonywania zadań;	• Budujemy możliwie najwyższą wieżę z papieru. • Odgrywamy scenki — jak zachowują się cząsteczki wody w różnych temperaturach i monomery przy polimeryzacji. • Gramy melodie na kieliszkach wypełnionych wodą do różnych wysokości. • Wspólne rozwiązywanie krzyżówki z hasłem dotyczącej bieżących zajęć.	• budowanie stabilnych i wytrzymałych konstrukcji przez dwie grupy uczniów; • odgrywanie ról cząsteczek wody w różnych temperaturach i monomerów przez uczniów; • sprawiedliwe korzystanie z zestawu kieliszków; • podział zadań przy wykonywaniu mieszanek ciast i solanek do badania pływalności oraz lodów;
10. zachowywać się podczas eksperymentowania w sposób bezpieczny dla siebie i innych.	• Zasysanie jajka ugotowanego na twardo do wnętrza butelki, w której pali się denaturat z kawałkami papieru. • W jaki sposób palą się materiały naturalne i sztuczne oraz odróżnianie ich. • Wytwarzanie podciśnienia w szklance stojącej na dłoni z palącą się świeczką pozwalającego na utrzymanie szklanki mimo odwrócenia dłoni. • Nakrywanie szklanką pływającej w misce świeczki palącej się i niepalącej. • Skupianie światła słonecznego na kawałku bibuły. • Przygotowywanie okopconej szybki do obserwowania słońca i zastanawianie się, skąd na szybce wziął się węgiel.	• zwrócenie uwagi przez nauczyciela na zachowywanie szczególnej ostrożności w korzystaniu z zapałek w obecności dorosłego opiekuna i dyskusja, jak postąpić w razie zagrożenia pożarem; • ostrzeżenie uczniów przed wpatrywaniem się gołym okiem w słońce, które w taki sam sposób, jak w bibule, może wypalić nam wnętrze oka; • ostrzeżenie uczniów, że kawałek szkła w lesie, który skupia światło słońca, to częsta przyczyna pożarów.

Ewaluacja

Aby określić stopień realizacji celów, planuje się przeprowadzić quiz w formie gry karcianej wśród uczestników zajęć koła oraz ankietę wśród dzieci i rodziców na temat zadowolenia z przeprowadzonych zajęć. Wyniki ewaluacji pozwolą na zmianę w realizowanym programie, zwiększenie satysfakcji uczestniczących w nim uczniów.

ANKIETA DLA UCZNIÓW

Proszę Cię o uważne przeczytanie pytań i udzielenie szczerych odpowiedzi przez podkreślenie właściwego słowa.

Ankieta jest anonimowa. Pozwoli mi ona ocenić prowadzone przeze mnie zajęcia na kółku odkrywców.

Czy chętnie uczestniczyłaś (-eś) w zajęciach koła odkrywców?
bardzo chętnie chętnie niechętnie
ponieważ .....

Czy podczas zajęć był miły nastrój? tak nie

Czy zajęcia były zrozumiałe? tak nie

Czy zajęcia były ciekawe? bardzo ciekawe ciekawe nieciekawe

Czy zajęcia nauczyły Cię jakichś nowych rzeczy? tak nie

Czy chciałbyś uczestniczyć w zajęciach koła odkrywców w następnym roku szkolnym? tak nie

Dlaczego?
.....
.....

Co w czasie zajęć zainteresowało Cię najbardziej?
.....
.....

Jakie tematy powinny znaleźć się w przyszłości na zajęciach koła odkrywców?
.....
.....

Jakich tematów nie powinno być na zajęciach koła odkrywców?
.....
.....

Bardzo dziękuję za udzielenie szczerych odpowiedzi.

ANKIETA DLA RODZICÓW

Proszę o uważne przeczytanie pytań i udzielenie szczerych odpowiedzi przez podkreślenie właściwego słowa.

Ankieta jest anonimowa. Pozwoli mi ona ocenić prowadzone przeze mnie zajęcia na kółku odkrywców.

Czy Państwa dziecko chętnie chodzi do szkoły? tak nie

Czy Państwa dziecko chętnie odrabia szkolne prace domowe? tak nie

Czy Państwa dziecko chętnie uczestniczyło w zajęciach koła odkrywców?
bardzo chętnie chętnie niechętnie
ponieważ .....

Czy zajęcia nauczyły Państwa dziecko jakichś nowych rzeczy? tak nie

Czy Państwa dziecko opowiadało w domu o tym, co je zainteresowało na zajęciach koła? tak nie

Jeśli tak, to o czym opowiadało?
.....
.....

Czy Państwa dziecko próbuje wykonywać proste doświadczenia w domu?
tak nie

Czy chcieliby Państwo, aby Wasze dziecko uczestniczyło w zajęciach koła odkrywców w następnym roku szkolnym? tak nie

Dlaczego?
.....
.....

Jakie tematy powinny znaleźć się w przyszłości na zajęciach koła odkrywców?
.....
.....

Jakich tematów nie powinno być na zajęciach koła odkrywców?
.....
.....

Bardzo dziękuję za udzielenie szczerych odpowiedzi.

Małgorzata Ługin
ZS z Oddziałami Integracyjnymi w Kielnie gm. Szemud

Jolanta Wiktorowicz, Joanna Gierszewska

Synergizm pracy we współpracy

Prawie w każdej szkole powstają obecnie klasy integracyjne. Pracujemy w Szkole Podstawowej nr 34 z Oddziałami Integracyjnymi, która zajmuje się integracją od wielu lat. Klasy „z dwoma nauczycielami" funkcjonują na wszystkich poziomach nauczania, łącznie z klasą „0". Nasza szkoła od dziesięciu lat jest organizatorem konferencji dla nauczycieli wspomagających, w trakcie których poznajemy nowe metody i formy pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Do napisania tego tekstu skłoniło nas to, że zauważyłyśmy, iż wielu nauczycieli postrzega nas jako bardzo zgrany „tandem". Koleżanki pytają nas, jak to się dzieje, że nasza współpraca układa się tak dobrze i nie traci na sile pomimo upływu czasu.

Mając świadomość, że synergizm to „wzajemne wzmacnianie działania (...) powodujące, że łączny efekt jest większy od sumy efektów (...) działania oddzielnego"[1)] i pisząc o „synergizmie we współpracy", mamy na myśli takie działanie, które daje możliwość maksymalnego wykorzystania możliwości obu „składników" (w tym przypadku obu nauczycieli) biorących udział w danym procesie (tutaj jest to proces edukacyjno-wychowawczy).

Pisząc ten tekst, chciałybyśmy odpowiedzieć, także sobie, na pytania: Jak stworzyć model współpracy pomiędzy nauczycielem wspomagającym i wiodącym najbardziej zbliżony do ideału? Co zrobić, aby współpraca nauczycieli w klasie integracyjnej przebiegała pomyślnie? Jakie czynniki mają wpływ na tę współpracę? Jak pracować, aby maksymalnie wykorzystywać potencjał obu nauczycieli w podejmowaniu działań opiekuńczych, wychowawczych, pedagogicznych?

Zakładamy, że ideałem współpracy między nauczycielami jest takie działanie, które przy zaangażowaniu obu osób uczących w klasie daje możliwość maksymalnego wykorzystania umiejętności indywidualnych każdego dziecka. Jest także pełną szacunku i zrozumienia płaszczyzną współpracy z nauczycielami innych przedmiotów oraz rodzicami uczniów.

Postanowiłyśmy, że każda z nas osobno zastanowi się nad tym, co pomaga jej w pracy z drugim nauczycielem (z perspektywy działań podejmowanych przez nas podczas pracy w klasie, z grupą). Jak nasza współpraca jest realizowana w codziennym działaniu oraz jakie czynniki mają na nią wpływ?

[1)] Definicja synergizmu wg *Wielkiej encyklopedii PWN*, Warszawa 2005, tom 26.

Nauczyciel wiodący (spostrzeżenia, uwagi)	**Nauczyciel wspomagający (spostrzeżenia, uwagi)**
1. Nauczyciel wspomagający powinien „cicho" pracować podczas zajęć i nie przerywać toku lekcji swoimi uwagami. 2. Żaden z nauczycieli nie powinien myśleć w kategoriach „MOJE DZIECI — TWOJE DZIECI". 3. We współpracy powinna obowiązywać zasada, że klasa to nasze „wspólne dzieci" i wiąże się to z tym, że wspólne są sukcesy, ale także i porażki. 4. Jesteśmy tak samo ważne w oczach dzieci i ich rodziców. 5. Nauczyciel wiodący musi zapoznać się z orzeczeniami dzieci niepełnosprawnych, żeby wiedział, czego może od nich wymagać, prowadząc zajęcia. 6. Nauczyciel wspomagający powinien tak organizować zajęcia dla swoich podopiecznych, aby „włączyć się" w tok lekcji prowadzonej przez nauczyciela wiodącego. 7. Podczas prowadzenia zajęć nauczyciel powinien przywoływać do tablicy lub odpowiedzi dzieci z orzeczeniami, nawet jeżeli wykonanie zadania będzie trwało dłużej, niż u dzieci niemających orzeczenia. 8. Nauczyciel prowadzący zajęcia nie powinien „wtrącać się" do tego, co robi podczas zajęć nauczyciel wspomagający ze swoimi podopiecznymi. 9. Nieważny jest wiek i doświadczenie w pracy zawodowej nauczyciela wiodącego i wspomagającego do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego i wychowawczego. 10. Wspólne przedsięwzięcia zbliżają nas do siebie. 11. Wspomagamy się wzajemnie i przede wszystkim nie przeszkadzamy sobie w pracy.	1. Nie podważamy wzajemnie swojego autorytetu (zarówno przed uczniami, innymi nauczycielami, jak i rodzicami). 2. Wszelkie sprawy związane z klasą ustalamy wspólnie, słuchamy się wzajemnie. 3. Szanujemy to, że możemy mieć odmienne zdanie. 4. Nigdy nie mówimy dzieciom ani ich rodzicom o przedsięwzięciach, których wcześniej wspólnie nie omówimy. 5. Pracujemy tak, żeby żadna nie czuła się wykorzystywana przez drugą, ponieważ każda „osobno" robi jak najwięcej, żeby odciążyć koleżankę. 6. Obu nauczycieli zapoznaje się z treścią orzeczenia dziecka niepełnosprawnego. 7. Jako nauczyciel wspomagający dostosowuję treści będące tematem zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka z orzeczeniem, ale to wychowawca klasy odpytuje wszystkie dzieci, ocenia ich pracę na lekcji. 8. Podstawą naszych wzajemnych kontaktów jest szczerość. 9. Nauczyciele pracujący z grupą nie powinni rozgraniczać i „przydzielać" sobie uczniów. 10. Nauczyciel wspomagający powinien w taki sposób pracować z dziećmi z orzeczeniami, aby w jak największym stopniu uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela wiodącego. 11. Szanujemy swój prywatny czas. Okres pobytu w szkole staramy się zorganizować w taki sposób, aby sprawy związane z pracą „załatwić" w czasie pobytu w szkole lub tuż po zakończeniu zajęć.

Podsumowując, współpraca nauczycieli w klasie integracyjnej ma sens tylko wtedy, gdy traktujemy siebie wzajemnie oraz dzieci powierzone naszej opiece w równorzędny sposób. Mamy do wykonania różne zadania, każda z nas jest kompetentna z innego zakresu wiedzy. W razie wątpliwości uczymy siebie wzajemnie, aby dzieci mogły osiągnąć więcej w swojej pracy w szkole, nieważne, czy te z orzeczeniami o niepełnosprawności, czy te, które nie mają problemów edukacyjnych, wychowawczych.

Jolanta Wiktorowicz (nauczanie zintegrowane)
Joanna Gierszewska (nauczyciel wspomagający)
SP nr 34 z Oddziałami Integracyjnymi w Gdyni

Wiesława Krysztofowicz, Ewa Szymczak

Zmiany antropogeniczne w środowisku geograficznym na obszarze Gdyni
Zajęcia terenowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej z geografii na wszystkich etapach kształcenia ważną rolę odgrywać będą obserwacje bezpośrednie i zajęcia w terenie.

Na IV etapie edukacyjnym w zakresie rozszerzonym *uczeń zdobywa informacje oraz rozwija i doskonali umiejętności geograficzne, wykorzystując wszystkie dostępne (w tym najnowsze) źródła informacji, pomiary i obserwacje bezpośrednie; potrafi selekcjonować i przetwarzać informacje do prezentacji wybranych zagadnień* (podstawa programowa przedmiotu geografia).

Zorganizowane zajęcia terenowe umożliwiają wprowadzenie treści nauczania „Źródła informacji geograficznej" poprzez realizację wymagań szczegółowych:

— uczeń oblicza odległość w terenie oraz powierzchnię na podstawie map wykonanych w różnych skalach;
— uczeń odczytuje i opisuje cechy środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego na podstawie obserwacji terenowych oraz materiałów źródłowych;
— uczeń formułuje zależności przyczynowo-skutkowe, funkcjonalne i czasowe między wybranymi elementami środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz dokonuje ich weryfikacji, wykorzystując mapy tematyczne;
— uczeń przeprowadza badania wybranych elementów środowiska geograficznego w regionie zamieszkania według przygotowanego planu;
— uczeń stosuje wybrane metody kartograficzne do prezentacji cech ilościowych i jakościowych środowiska geograficznego;
— uczeń korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu pozyskiwania, przechowywania, przetwarzania i prezentacji informacji geograficznych.

Czas trwania:

— obserwacje terenowe — 1,5 godz.
— warsztaty — 1,5 godz.

Miejsce:

Zajęcia terenowe odbyły się na obszarze Gdyni według wytyczonych wcześniej tras:
— Witomino — ul. Kielecka — ul. Piłsudskiego
— Witomino — ul. Witomińska — ul. Władysława IV
— Witomino — ul. Małokacka — ul. Stryjska
— szkoła

Cele zajęć:

ogólne:
— ukazywanie wpływu działalności gospodarczej człowieka na środowisko przyrodnicze,
— ocenianie wprowadzonych zmian,
— wzbudzanie poczucia odpowiedzialności za zmiany dokonywane przez człowieka w środowisku przyrodniczym;

szczegółowe:
uczeń potrafi:
— lokalizować trasę na mapie i poruszać się w terenie, korzystając z mapy,
— wykonywać rysunki i zdjęcia prezentujące skutki zmian w środowisku przyrodniczym,
— oceniać stopień przekształcenia środowiska przyrodniczego.

Metody i formy pracy:

— obserwacje w terenie prowadzone na wyznaczonej trasie,
— wykorzystanie materiałów źródłowych: map tematycznych i planu miasta,
— praca w grupach z podziałem na zadania,
— wypełnianie treścią przygotowanej mapy mentalnej i karty pracy.

Pomoce dydaktyczne:

— plan Gdyni,
— mapy tematyczne regionu,
— aparat fotograficzny,
— karta pracy (w załączeniu),
— laptop i rzutnik multimedialny.

Przebieg zajęć

Organizacja:

— omówienie zasad pracy w grupach i bezpieczeństwa na trasie,
— przedstawienie celu zajęć,
— podział na grupy,
— wydanie map i kart pracy.

Realizacja zadań:

— obserwacja okolicy udokumentowana wypełnionymi kartami pracy, wykonanymi zdjęciami i mapami mentalnymi,

— prezentacja wyników obserwacji poszczególnych grup,
— dyskusja i opracowanie wniosków z obserwacji zmian antropogenicznych.

Podsumowanie wyników pracy uczniów w terenie:

— ocena materiałów zebranych w czasie obserwacji terenowych,
— ocena aktywności uczniów,
— ewaluacja.

Wiesława Krysztofowicz — doradca metodyczny geografii
Ewa Szymczak — IX LO w Gdyni

Bibliografia

http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_5/5e.pdf

Załącznik

KARTA PRACY — zajęcia terenowe

Grupa (4–5osób)

1. ..... 2. .....

3. ..... 4. .....

5. .....

Data przeprowadzenia zajęć terenowych: .....

Miejsce przeprowadzenia zajęć terenowych: .....

1. **Zaznaczcie na mapie trasę, na której prowadzicie obserwacje, nanieście charakterystyczne punkty, miejsca, w których wykonacie dokumentację fotograficzną. Krótko opiszcie trasę:**

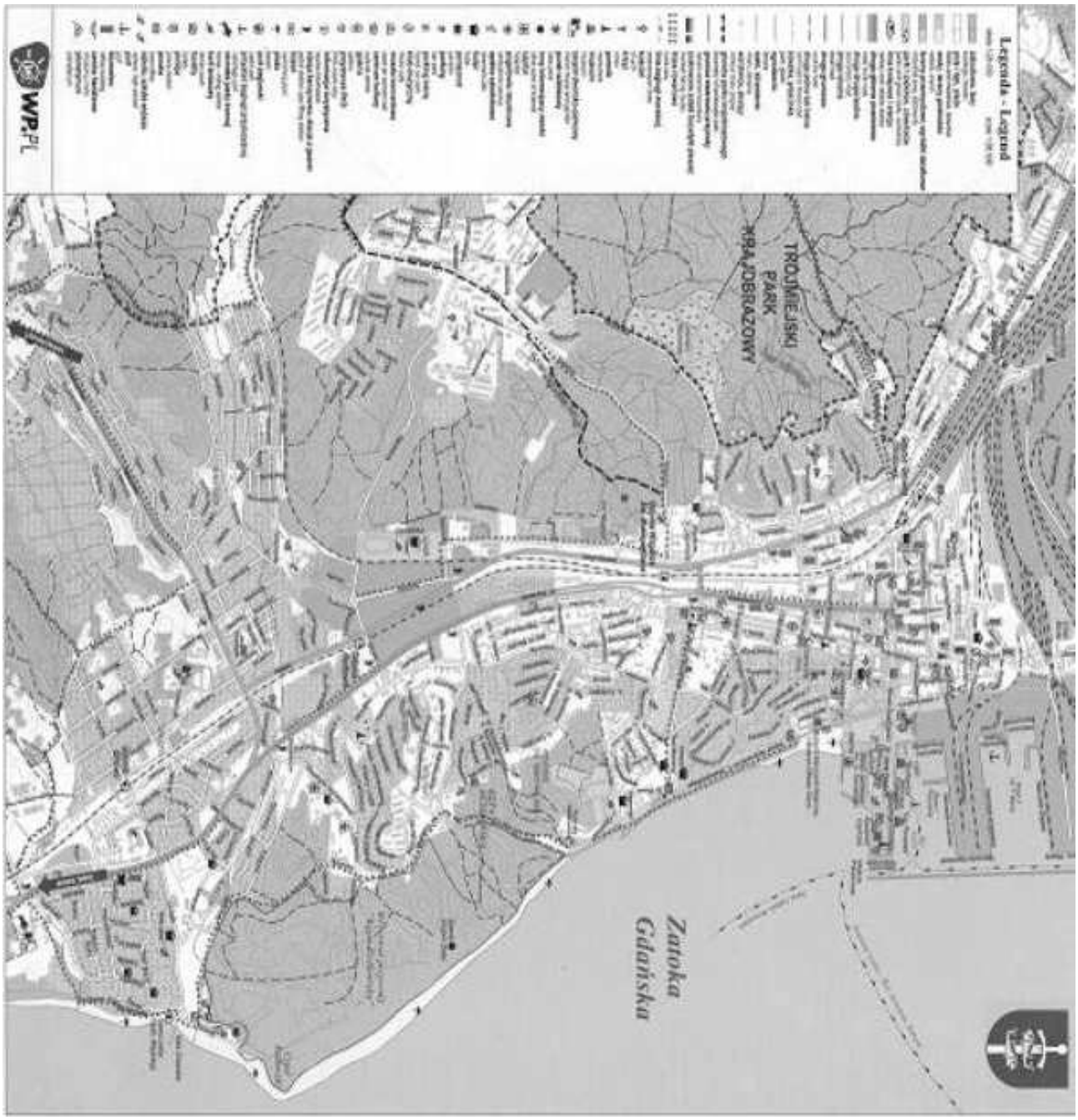
.....

.....

.....

.....

.....



Źródło: Informator „Znajdź się w Gdyni"

2. Korzystając z informacji zamieszczonych poniżej, własnej wiedzy oraz obserwacji, uzupełnijcie tabelę.

Antropopresja to oddziaływanie człowieka — zaplanowane i przypadkowe — na środowisko przyrodnicze. Czynnikami antropopresji są zatem różne formy działalności człowieka w środowisku, np.: zabudowania, przemysł, komunikacja, uprawa gleby, chów zwierząt, turystyka i inne.

Skutkami antropopresji są rozmaite przemiany środowiskowe — zarówno pozytywne, jak i negatywne — degradacja.

Przedstawcie w tabeli pozytywne i negatywne skutki antropopresji, które zaobserwowaliście na zaplanowanej trasie.

SKUTKI ANTROPOPRESJI	
POZYTYWNE	NEGATYWNE

3. Oceńcie skutki antropopresji w miejscach obserwacji.

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Krystyna Skalska, Tomasz Kąkol

Comenius i inne projekty

Zaczęło się jesienią 2007 r., Maria Małkowska — nauczycielka przedmiotów ekonomicznych — zainspirowała kilkoro nauczycieli pomysłem na Wielostronny Partnerski Projekt w ramach programu Comenius. Wcześniej słyszeliśmy o projektach, nawet trochę zazdrościliśmy szkołom, którym udało się je realizować. Pomysłem naszym zainteresowaliśmy szkoły w Holandii, Turcji, Rumunii i na Sardyni.

W listopadzie tego samego roku zorganizowaliśmy 2-dniową wizytę przygotowawczą w Zespole Szkół Administracyjno-Ekonomicznych w Gdyni z nauczycielami z Holandii i telekonferencję z pozostałymi krajami, uczestnikami projektu. Uzgodniliśmy temat: „Etyczny i odpowiedzialny nastolatek — konsument na rynku europejskim".

Projekt powstał dość szybko, tłumaczeniem na język angielski zajęła się nasza koleżanka, nauczycielka języka angielskiego — Katarzyna Pukalska. Wniosek został przyjęty i we wrześniu 2008 r. rozpoczęły się przygotowania do pierwszego spotkania wszystkich uczestników projektu w holenderskim Almere.

Wybór uczniów chętnych do wyjazdu to duży problem. Zgłosiło się ich wielu: zdolnych, przedsiębiorczych i pracowitych. Mogliśmy wybrać tylko po 4 osoby na każdy zagraniczny wyjazd. Postawiliśmy więc na wyjazdy integracyjne, na których można lepiej poznać młodzież i po takim spotkaniu dokonać wyboru. Pierwszy wyjazd do Karwi zaowocował wyborem Oliwii, Krysi, Oli i Marka spośród ponad 40 chętnych uczniów.

Rozpoczęła się realizacja zadań projektowych:

— badania ankietowe dotyczące gospodarowania przez młodzież własnymi środkami finansowymi, opracowanie wyników badań, przygotowanie prezentacji multimedialnych;
— realizacja filmu o potrawach regionalnych „Gotowanie na ekranie" — uczniowie gotowali bigos i sfilmowali produkcję smalcu;
— tradycje świąteczne — prezentacja potraw wigilijnych, strojenie choinki, prezenty;
— przygotowanie do prezentacji filmu o Gdyni.

To trudne zadania, zwłaszcza że należało je przygotować w języku angielskim.

Projekt to rezultat wspólnej pracy uczniów i nauczycieli — nasz ma kształtować etyczne i odpowiedzialne wybory konsumenckie oraz krytycyzm wobec reklam i nieuczciwego handlu. Warto więc go realizować.

Produkty będące wynikiem realizacji projektu, m.in. filmy, prezentacje multimedialne, logo projektu, zdjęcia, fotoreportaż, gazetka szkolna, produkty reklamujące tematykę projektu, spoty reklamowe to dowody oryginalności i kreatywności

uczestników. Dowody te posiadają walory użyteczne, są wartościowe dla tych, którzy je stworzyli, jak i dla tych, którzy z nich mogą korzystać.

Jest wiele korzyści wynikających z uczestnictwa w projekcie. Osiągają je uczniowie, nauczyciele i szkoła:

— motywują do nauki języków obcych;
— pogłębiają świadomość przynależności do wielkiej rodziny europejskiej, a jednocześnie odrębności narodowej;
— są interesującą formą zdobywania wiedzy i wymiany doświadczeń o kuchni regionalnej;
— kształtują właściwe nawyki konsumenckie;
— uatrakcyjniają ofertę edukacyjną szkoły.

W ramach programu byliśmy w Holandii, w marcu 2009 r. na Sardyni, w czerwcu zaś spotkaliśmy się w Gdyni. Jesienią tego roku odwiedzimy jeszcze Turcję.

Ostatni etap podróży to Rumunia, gdzie w czerwcu 2010 roku pożegnamy naszych comeniusowych przyjaciół z nadzieją, że zdobyte doświadczenia i umiejętności będą wykorzystane.

W projekcie uczestniczą nauczyciele Zespołu Szkół Administracyjno-Ekonomicznych: Maria Małkowska, Aleksandra Rosicka, Ewa Wołyńska, Krystyna Skalska, Tomasz Kąkol.

Kolejna grupa nauczycieli przygotowuje projekty: Program „Młodzież w działaniu" i Program Sektorowy Leonardo da Vinci.

Krystyna Skalska — doradca metodyczny przedmiotów zawodowych
Tomasz Kąkol — ZSA-E w Gdyni

Anna Przedpełska

Szukam przyjaciela — scenariusz zajęć biblioterapeutycznych dla szkoły podstawowej

Prawdziwy przyjaciel to ktoś, kto przychodzi, gdy cały świat odchodzi

Phil Bosmans

Cele:

ogólne:
— uświadomienie potrzeby budowania przyjaźni,
— poznanie cech dobrego przyjaciela,
— kształtowanie odpowiedzialności w okazywaniu uczuć;
operacyjne:
uczeń potrafi:
— stworzyć ogłoszenie,
— wymienić cechy prawdziwego przyjaciela, kolegi,
— wskazać odpowiednie przykłady z literatury,
— zaśpiewać piosenkę.

Metody:

— aktywizujące: „burza mózgów", „słoneczko", „iskierka".

Formy:

— indywidualne i w grupach.

Środki dydaktyczne:

— taśma z muzyką relaksacyjną,
— karteczki,
— pisaki,
— plansze (słoneczko) z napisem „Przyjaciel..." i „Książkowy przyjaciel".

Przewidywany czas realizacji: 1 godzina.

Przebieg zajęć

1. Powitanie grupy piosenką:

Witaj (imię dziecka), witaj...
Wszyscy Cię witamy,
Wszyscy Cię kochamy,
Bądź wśród nas.

- Zabawa „Człowiek do człowieka": uczestnicy stają naprzeciwko siebie, prowadzący podaje polecenia:
  — ręka do ręki
  — stopa do stopy
  — głowa do głowy
  — człowiek do człowieka (zamiana par, powtórzyć kilkakrotnie).
- Zabawa „Ślepiec".
  Uczestnicy dobierają się parami. Jedna osoba zamyka oczy, druga prowadzi ją po sali, używając wyłącznie słów (po chwili zamiana ról).

2. Przebieg biblioterapii właściwej:

- Prowadzący czyta opowiadanie (materiał pomocniczy nr 1).
- Rozmowy na temat tekstu opowiadania — uczestnicy w grupach zastanawiają się, czym charakteryzowała się przyjaźń Justyny i Karoliny, następnie wspólna dyskusja i omówienie spostrzeżeń poszczególnych minizespołów.
- Uczestnicy na prośbę prowadzącego starają się przytoczyć przykłady literackie związane z przyjaźnią, np. Kubuś Puchatek, Muminki, Mały Książę itp. Prowadzący na planszy (słoneczko) zapisuje podane przykłady.
- Prowadzący przedstawia planszę (słoneczko) z napisem: Przyjaciel... Uczestnicy wymieniają cechy prawdziwego przyjaciela, np.: szczery we wzajemnych kontaktach, akceptujący przyjaciela z jego zaletami i słabościami, pomocny w trudnych chwilach, wierny itd. Prowadzący zapisuje na planszy spostrzeżenia dzieci. Wspólnie z uczestnikami omawia cechy prawdziwej przyjaźni:
  — Jaka jest różnica między kolegą/koleżanką a przyjacielem/przyjaciółką?
  — Uzasadnij, czy łatwo jest zdobyć prawdziwego przyjaciela?
  — Jak powinno się postępować, aby prawdziwa przyjaźń przetrwała?

3. Podsumowanie:

- Ogłoszenie „Szukam przyjaciela".
  Każdy z uczestników na karteczce formułuje miniogłoszenie, w którym pisze, jakiego przyjaciela poszukuje. Następnie uczestnicy kolejno odczytują swoje ogłoszenia.

4. Zakończenie:

- Zabawa „Iskierka" przy muzyce relaksacyjnej.
  „Iskierka" — wszyscy uczestnicy chwytają się za ręce i przesyłają uścisk dłoni (rozpoczyna prowadzący).

Anna Przedpełska
Szkoła Podstawowa nr 26 w Gdyni

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Źródło: J.S., Przyjaźń, /w/ Nasz Maks, nr 6/2000, s. 30.

Justyna odrabiała lekcje, kiedy zadzwonił telefon. Dziewczynka podniosła słuchawkę.

— Cześć, tu Karolina. Justysiu, nie mogę sobie poradzić z matematyką, czy mogłabyś wpaść do mnie i wytłumaczyć mi ostatnie dwa tematy? Jak tego nie zrozumiem, nie napiszę jutrzejszej klasówki, a wiesz, jaką mam sytuację — usłyszała w słuchawce.

— Dobrze, zaraz będę, tylko muszę dokończyć ćwiczenie z polskiego — powiedziała Justyna i odłożyła słuchawkę.

Usiadła przy biurku i zabrała się do pracy. Karolina była jej najserdeczniejszą przyjaciółką. Od pięciu lat siedzą w jednej ławce, spotykają się po lekcjach, a od trzech lat razem jeżdżą na kolonie. Każde rozstanie jest dla nich nie do zniesienia. Kiedy jedna z dziewczyn zachoruje, druga odwiedza ją codziennie. Wszystkie radości i troski są ich wspólnymi radościami i troskami. Teraz Karolina ma problem z matematyką — jest zagrożona. Jeżeli z jutrzejszej klasówki dostanie jedynkę, to na semestr też będzie miała niedostateczny. Dlatego Justyna musi jej pomóc.

— Mamusiu, idę do Karolki, muszę jej pomóc w matematyce — powiedziała Justyna, zdejmując kurtkę z wieszaka.

— Zaraz, zaraz. Jak to: idziesz do Karolki? A lekcje? Przecież musisz się uczyć — mama stała na progu pokoju i widać było, że wcale nie jest zadowolona z pomysłu córki.

— Mamusiu, ona czeka na mnie. Jutro jest klasówka, bardzo ważna klasówka. Jeżeli jej nie pomogę, dostanie pałę.

— To najpierw odrób swoje lekcje, a później możesz iść — stanowczo odpowiedziała mama.

— Nie mogę. Ja sobie dam radę. Poza tym tłumacząc jej, sama powtórzę materiał, a jak wrócę, to się jeszcze poduczę. Czy ty nie rozumiesz, że Karolina jest moją przyjaciółką? Nie mogę jej zawieść — Justyna stanowczo obstawała przy swoim.

— A jak nie zdążysz odrobić wszystkich lekcji? — już nieco łagodniej zapytała mama.

— Na pewno zdążę, najwyżej pójdę później spać. Mamusiu, zrozum, ja naprawdę muszę — z błaganiem w oczach powiedziała dziewczynka. — Pamiętasz, sama mi mówiłaś, że przyjaciel to ktoś taki, o kogo trzeba dbać i komu trzeba pomagać. Ty też, jak ciocia Krysia była w szpitalu, odwiedzałaś ją codziennie, a jak wróciła do domu, to robiłaś jej zakupy i gotowałaś obiady. Wtedy myślałam, że o mnie zapomniałaś.

Mama przytuliła mocno córkę. Tak, mała miała rację, przyjaźń należy pielęgnować, nie zastanawiając się nad tym, jakie poniesie się koszty.

— Nieprawda kochanie, ja ciągle o tobie myślałam, tylko brakowało mi czasu, aby to wyrazić. A o cioci mówiłam, bo ona rzeczywiście była bardzo chora...

— I jest twoją najlepszą przyjaciółką jeszcze z czasów szkolnych — dokończyła dziewczynka.

— Tak, córeczko, masz rację. Powinnaś jak najszybciej iść do Karolki. Tylko nie wracaj zbyt późno.

— Oczywiście, wrócę, jak tylko skończymy. Pa.

Justyna założyła kurtkę i wybiegła z mieszkania. Mama jeszcze przez chwilę stała zadumana w przedpokoju. — Mam bardzo mądrą córkę — pomyślała i uśmiechnęła się do siebie.

Anna Przedpełska

Komputer i ja — scenariusz zajęć biblioterapeutycznych dla szkoły podstawowej

Odstaw chociaż raz samochód
i pobądź w domu z tymi,
których kochasz.
Wyłącz komputer i telewizor,
by się bawić, rozmawiać,
by się radować.

Phil Bosmans

Cele:

ogólne:
- uświadomienie skutków uzależnienia się od komputera, internetu,
- wskazanie innych alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu;

operacyjne:

uczeń potrafi:
- określić czas spędzony przy komputerze,
- wskazać własne zainteresowania pozakomputerowe,
- określić sposoby wyjścia z „uzależnienia" od komputera,
- pracować w grupie.

Metody:

- aktywizujące: „Burza mózgów", „Iskierka", „Czy znam mojego kolegę",
- tworzenie plakatów,
- miniwykład.

Formy:

- praca w grupach i indywidualna.

Środki dydaktyczne:

— pisaki, kolorowe kartki, agrafki,
— pudło z różnymi przedmiotami,
— plansze.

Przewidywany czas realizacji: 1 godzina.

Przebieg zajęć

1. Powitanie grupy piosenką:

Witaj (imię dziecka), witaj…
Wszyscy Cię witamy,
Wszyscy Cię kochamy,
Bądź wśród nas.

— Zabawa „Czy znam mojego kolegę".
Podział grupy przez odliczanie do dwóch. Uczestnicy siadają naprzeciwko siebie w kręgu, wszyscy patrzą na siebie, następnie zamykają oczy i starają się podać trzy cechy, które ich łączą i trzy cechy, które ich dzielą.

2. Przebieg biblioterapii właściwej:

— Prowadzący formułuje temat zajęć i czyta opowiadanie (materiał pomocniczy nr 1).
— Podział kręgu na dwie grupy: 1. grupa reprezentuje Marcina, 2. grupa mamę.
— Uczestnicy formułują swe odczucia związane z zachowaniami i stanowiskiem Marcina i mamy.
— Prowadzący zapisuje spostrzeżenia uczniów.
— Miniwykład prowadzącego:
Wysłuchaliście opowiadania, którego treść nasuwa nam pytanie, czy komputer może uzależniać.

Obecnie, dzięki komputeryzacji, ludzie porozumiewają się ze sobą znacznie szybciej niż w dawnych czasach. Takim sposobem przekazywania informacji stał się internet. Dzięki niemu możecie zdobywać potrzebne wam wiadomości, poszerzać wiedzę, prowadzić ciekawe rozmowy z innymi internautami, prowadzić elektroniczną korespondencję. Lecz czy w tym wszystkim nie kryje się jakaś pułapka? Tak, może się nią stać uzależnienie od komputera.

Ogrom informacji czerpanych z tego źródła nie sprawi, że natychmiast staniemy się mądrzejsi. Spowoduje pewien chaos w naszych głowach i niemożność właściwego wykorzystania tych informacji.

— Prowadzący rozdaje uczestnikom karteczki (opatrzone symbolem monitora). Dzieci zapisują na nich informacje, ile czasu spędzają dziennie przy komputerze. Karteczki przyczepiają do ubrania.
— Prowadzący ustawia „tajemnicze pudło", wypełnione przed zajęciami różnymi przedmiotami, które mają symbolizować inny sposób spędzania wolnego czasu niż „nałogowe" przesiadywanie przed komputerem. Uczestnicy siedzą w kręgu, pudło na środku, kolejno podchodzą i wyciągają jeden przedmiot. Zadaniem każdego jest określenie, co symbolizuje ten przedmiot.

Przykłady:
- kredki — malowanie,
- książka — czytanie,
- czepek kąpielowy — pływanie w basenie,
- piłka — zajęcia sportowe,
- szyszka — spacer do lasu,
- pluszowy piesek — wyjście i zabawa z psem,
- zdjęcie postaci młodego człowieka — poznawanie nowych koleżanek i kolegów.

— Każdy z uczestników wybiera z odpowiedniego stosiku karteczkę z ulubioną przez siebie formą spędzania wolnego czasu. Zapisuje na swej kartce, ile czasu mógłby poświęcić na tę formę relaksu.
— Prowadzący prosi, aby każdy z uczniów odjął czas poświęcany na inne zajęcia od czasu spędzonego przed komputerem.

3. Podsumowanie

Prowadzący przedstawia planszę z napisem: Rady dla Marcina. Uczestnicy formułują swoje zalecenia. Prowadzący zapisuje je na planszy.

4. Zakończenie

Zabawa „Iskierka". Wszyscy uczestnicy chwytają się za ręce i przesyłają uścisk dłoni (rozpoczyna prowadzący).

Anna Przedpełska
Szkoła Podstawowa nr 26 w Gdyni

MATERIAŁ POMOCNICZY NR 1

Źródło: J.S., Pułapka, /w/ Nasz Maks, nr 1/2000, s. 32.

Marcin wrócił ze szkoły do domu. W przedpokoju zdjął pośpiesznie buty i pobiegł do swojego pokoju. Nie zdejmując kurtki, siadł przy biurku i włączył komputer. Właśnie dochodziła 14.00. Chłopiec połączył się z internetem, wszedł na stronę RPG i rozpoczął kolejną już w tym tygodniu zabawę. Po krótkiej chwili zapomniał o bożym świecie. Nie czuł już głodu, który dawał o sobie znać, kiedy wychodził ze szkoły. Zapomniał też o jutrzejszej klasówce z matematyki.

Właśnie obmyślał strategię kolejnej walki między elfami a potworami, kiedy do pokoju zajrzała mama. Była jeszcze w płaszczu i w butach.

— To ty jesteś w domu, synku? — zapytała wyraźnie zaskoczona. — Myślałam, że jesteś na angielskim? Co się stało, znowu była odwołana lekcja?

Marcin nic nie odpowiadał. Błądził w baśniowej krainie stworzonej przez jego wyobraźnię.

— Marcin! Czy ty mnie słyszysz? Przecież mówię do ciebie? — mama była wyraźnie zniecierpliwiona.

Chłopiec dalej nie zwracał na nią uwagi. Widać było, że nie słyszy, co się wokół niego dzieje. Mama stanęła za nim i chwyciła go za ramię.

— Marcin! — krzyknęła.

— Tak, mamusiu? Co się stało? To ty już wróciłaś? Nie słyszałem, kiedy weszłaś — widać było, że chłopiec właśnie powrócił do rzeczywistości.

— Znowu grasz w te głupie gry? Tyle razy prosiłam, żebyś przestał. Zobacz, nawet nie zdjąłeś kurtki.

— A rzeczywiście, zapomniałem. Bo widzisz, kiedy siedziałem na rosyjskim, wymyśliłem kolejną historię... — zaczął.

— Zanim opowiesz mi, czym zajmowałeś się na rosyjskim, może mi wytłumaczysz, dlaczego nie jesteś na angielskim? — zapytała mama, a ton jej głosu nie zachęcał do dalszej opowieści o elfach i smokach.

— O rany! A jaki jest dzisiaj dzień? — zapytał zaskoczony.

— Wtorek — wycedziła przez zęby mama. Już wiedziała, że lekcja się odbyła, tylko jej syn o niej zapomniał, bo od kilku tygodni, odkąd mają połączenie z internetem, Marcin pochłonięty jest grami. — Tego już za wiele. Wczoraj nie byłeś na treningu. W ubiegłym tygodniu też wymigałeś się od dodatkowych zajęć. Jeszcze trochę, a przestaniesz chodzić do szkoły. Proszę natychmiast wyłączyć komputer i zabrać się do odrabiania lekcji — i wyszła z pokoju.

— Mamusiu, jeszcze chwilę... — zaczął chłopiec, ale kiedy zobaczył, że mamy już nie ma, powrócił do gry. — Jeszcze tylko pięć minut i zaraz wszystko zrobię, co tylko będziesz chciała — mruczał pod nosem.

Po godzinie, kiedy tata wrócił z pracy, mama zajrzała do pokoju Marcina, aby zawołać go na obiad. Kiedy zobaczyła, że chłopiec nie wykonał jej polecenia, bardzo się zdenerwowała.

— Jak to, to ty się jeszcze nie uczysz?! — krzyknęła. — Zdaje się, że zabierzemy ci komputer! A teraz proszę to wyłączyć i marsz na obiad! A po obiedzie do książek!

— Już idę, mamusiu. Ale proszę, nie denerwuj się, ja mam wszystkie lekcje odrobione, już niczego nie muszę się uczyć — skłamał, wstając od biurka. — Jeszcze dzisiaj trochę pogram, ale jutro już na pewno... obiecuję ci... — mamrotał, idąc za nią do jadalni.

Renata Wolińska

Problem uwagi w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Poziom koncentracji uwagi niewątpliwie wpływa na sukcesy i porażki edukacyjne dzieci. Oznacza to, że sterowanie uwagą należy do ważnych umiejętności szkolnych. Często rodzice i nauczyciele skarżą się na kłopoty w pracy z dziećmi, których poziom koncentracji uwagi jest niski.

Z literatury na temat niepowodzeń szkolnych wiemy, że są one często wynikiem słabej umiejętności kontroli reakcji dziecka na dochodzące bodźce, zarówno te zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Symptomy nieuwagi, które utrudniają lub całkowicie uniemożliwiają podjęcie aktywności zadaniowej, prowadzą do wielu szkolnych i życiowych kłopotów dziecka.

Wstępna diagnoza zaburzeń uwagi opiera się na analizie objawów behawioralnych ujawniających się podczas konkretnej szkolnej sytuacji zadaniowej. Wśród głównych symptomów należy tu wymienić:

— wrażenie, że uczeń nie słucha tego, co się do niego mówi;
— trudność utrzymania uwagi na zadaniu;
— działanie niezgodne z poleceniem;
— unikanie zadań, których realizacja wymaga większego wysiłku intelektualnego;
— wyjątkową łatwość reagowania na wszystkie dystraktory;
— porzucanie jednej aktywności zadaniowej na rzecz innej i tym samym niedoprowadzanie zadania do końca;
— potrzebę ciągłych zmian aktywności.

Powyższe objawy zachowania dziecka powodują trudności w samokontroli procesów poznawczych oraz w odpowiednim angażowaniu się w działanie nastawione na osiągnięcie celu. Nauczyciele, starając się pomóc tym dzieciom, kierują je najczęściej na zajęcia wyrównawcze. Niestety, zazwyczaj nie przynosi to spodziewanych rezultatów.

W terapii uczniów nieuważnych należy uwzględnić niezwykle interesujący fakt. Dzieci, które są zdekoncentrowane podczas wywiązywania się z zadań szkolnych, potrafią w innych sytuacjach być dobrze skupione na dowolnie wybranych czynnościach. Bardzo angażują się w podejmowanie danej aktywności.

Niezbędne dla zaangażowania się w aktywność zadaniową jest odpowiednie pobudzenie emocjonalne, które w znacznym stopniu pozwala selekcjonować dystraktory. Stąd wniosek, że w trudnych sytuacjach szkolnych dziecko zdecydowanie szybciej wyczerpuje swój potencjał uwagi, niż w sytuacjach będących w zgodzie z jego za-

interesowaniami. Sterowanie uwagą w warunkach dydaktycznych jest ściśle związane z wytwarzaniem określonych nastawień i pozytywnej motywacji.

Pomoc takiemu dziecku winna opierać się nie tylko na powtarzaniu zadań poznawczych, ale na bardzo dobrej znajomości posiadanych przez nie zasobów energetycznych i zdolności do samogospodarowania nimi.

Istotna wydaje się również orientacja nauczyciela w poczuciu własnej wartości dziecka i dostosowanie sposobu pracy do tego obrazu. Nie bez znaczenia jest też relacja dziecko — dorosły, dziecko ma w tej relacji mieć poczucie bezpieczeństwa — szkoda jego zasobów energetycznych na kontrolowanie emocji związanych z kontaktem z dorosłym.

Bywa, że nie zawsze nauczyciele uwzględniają powyższe aspekty w planowaniu działań naprawczych w pracy z dzieckiem nieuważnym. Aby właściwie pomóc dzieciom z deficytem uwagi bardzo ważna jest dokładna wiedza nauczyciela na temat:

- roli uwagi w procesie poznawczym,
- cech i właściwości uwagi,
- typów uczniów ze względu na sposób kierowania uwagą,
- rozwoju i cech charakterystycznych uwagi dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym,
- czynników wpływających na jakość uwagi,
- roli motywacji w kształtowaniu uwagi,
- zasad sterowania uwagą uczniów,
- uwagi w kontekście osobowości dziecka i mechanizmów sterujących jego zachowaniem.

O problemie tym traktują między innymi:

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2005

Święcicka M., *Uwaga, samokontrola, emocje*, EMU, Warszawa 2005

Dobrołowicz W., *Problemy uwagi w pracy pedagogicznej*, WSiP, Warszawa 1985

Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Wydawnictwo Bi-Folium, Lublin 1999

Zachęcam nauczycieli do zapoznania się z powyższą literaturą, aby w sposób przemyślany zaplanować działania naprawcze dla dzieci z deficytami uwagi.

Renata Wolińska
doradca metodyczny nauczania zintegrowanego

Małgorzata Jankowska

Moja przygoda z Zippim

W minionym roku szkolnym miałam okazję i przyjemność realizować program o nazwie „Przyjaciele Zippiego”[1]. Jest to program odwołujący się do rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku 5–7 lat. Uczniowie przez cały rok szkolny mają okazję uczyć się właściwych postaw i zachowań. Ma on również na celu nauczyć dzieci asertywności oraz radzenia sobie z problemami, które mogą spotkać nie tylko w szkole czy przedszkolu. Nie ma jednak charakteru terapeutycznego. Jest ponadkulturowy, ponadreligijny, oparty na naukowych ustaleniach, ukierunkowany na wartości uniwersalne dla ludzi na całym świecie.

Składa się z 6 części:

- uczucia
- komunikacja
- nawiązywanie i zrywanie więzi
- rozwiązywanie konfliktów
- przeżywanie zmiany i straty
- dajemy sobie radę.

Ważne dla mnie w realizacji tego programu było to, że w szczególny sposób mogłam dowiedzieć się, jakie moi wychowankowie reprezentują postawy i jakie nurtują ich problemy, co z kolei pomogło mi stworzyć lepszą atmosferę w klasie.

Podczas spotkań odwołujemy się do doświadczeń i wiedzy dzieci. Dzięki temu powstaje sposobność poznania swoich uczniów, ich postaw i umiejętności zachowania się w określonych sytuacjach. Gdy zapytamy dziecko wprost o jego zachowanie w konkretnej sytuacji, to najczęściej zamyka się ono w sobie, obawiając się naszej reakcji. „Zippi” sprawia, że dzieci same, mimowolnie otwierają się przed nami i grupą. Opowiadają o swoich przeżyciach i doświadczeniach, jakie ich spotkały.

Podczas spotkań z „Zippim” obowiązują ścisłe zasady przypominane na wstępie każdych zajęć. Są one jednak tak uniwersalne, że stają się dla nauczyciela świetnym narzędziem ułatwiającym dyscyplinowanie dzieci na wszelkich zajęciach.

Realizacja każdego programu niesie ze sobą pewne trudności czy niedogodności. Dla mnie taką niedogodnością była zbyt duża liczebność grupy. Powodowało to, że nie zawsze można było wysłuchać wypowiedzi wszystkich chętnych dzieci, gdyż zajęcia musiałyby trwać bardzo długo, a z drugiej strony stałyby się dla uczniów nieatrakcyjne. Realizując program w oddziale przedszkolnym w szkole, trzeba pamiętać o szkolnych dzwonkach i przerwach międzylekcyjnych, które skutecznie mogą zakłócić przebieg zajęć.

[1] Twórcą i właścicielem programu jest brytyjska fundacja Partnership for Children, w Polsce upowszechnia go Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Mimo że program zabezpieczony jest prawem autorskim, nauczyciel dostaje pewien margines swobody w realizacji zajęć. Dzięki temu można program jeszcze bardziej urozmaicić i dostosować do potrzeb swojej grupy czy klasy. Ja także starałam się wzbogacić go ciekawymi rozwiązaniami. Zajęcia w mojej grupie zaczynały się recytacją ułożonego przeze mnie wierszyka:

Trik, trek, tras
już Zippi woła nas.
On dzieci zna
i dobrze wie,
że problem wielu ma.
Nauczy nas,
jak w zgodzie żyć
i radę sobie dać.

Zaobserwowałam, jak zmieniało się zachowanie dzieci, gdy zaczynałam kolejne spotkania z Zippim. Same wyciszały się, bez ponagleń siadały w kręgu na dywanie, przypominały głośno zasady obowiązujące podczas tych spotkań. Niestety, nie w każdej szkolnej klasie jest dywanik, na którym dzieci mogą siedzieć podczas zajęć. Warto jednak pomyśleć nad zamianą ławki szkolnej na inne miejsce, by dzieci czuły, że są to spotkania szczególne.

Chciałabym zachęcić do podjęcia trudu realizacji „Przyjaciół Zippiego", choć wymaga on, nawet od najbardziej doświadczonego w pracy z dziećmi nauczyciela, szczególnego podejścia i poświęcenia nieco czasu na przygotowanie się do zajęć. Program ten daje jednak wiele satysfakcji zarówno wychowawcom, jak i wychowankom.

Małgorzata Jankowska
ZS nr 13 w Gdyni

Zbigniew Ledóchowski

O edukacji informatycznej po reformie programowej refleksji kilka

Początek kolejnego roku szkolnego 2009/2010 będzie również początkiem od dawna przygotowywanych zmian programowych w polskiej szkole. 1 września 2009 r. praktycznie zaczną obowiązywać we wszystkich placówkach szkolnych zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23.12.2008 dotyczącego nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (oficjalnie rozporządzenie weszło w życie już od 30 stycznia obecnego roku) — dalej będziemy je nazywać krócej rozporządzeniem. Polska szkoła musi sprostać coraz liczniejszym wyzwaniom wewnętrznym i zewnętrznym, być nowocześniejsza, przedstawiać uczniom inaczej sformułowaną, atrakcyjniejszą intelektualnie i w większym stopniu akcentującą możliwość tworzenia dla nich indywidualnej ścieżki rozwoju ofertę. Czy proponowana podstawa programowa jest w stanie tym wymaganiom sprostać? Na razie oceniać możemy tylko zapisy, intencje. Jest w nich na pewno wiele ciekawych koncepcji, wychodzących naprzeciw oczekiwaniom, choć sformułowano już, zwłaszcza podczas spotkań metodycznych samych nauczycieli, kilka obaw i wątpliwości. Naturalnie za wcześnie oceniać to rozporządzenie w sytuacji kiedy jeszcze nie zaczęło praktycznie obowiązywać, wszak sama realizacja jego zapisów może dopiero w pełni uwypuklić walory, ale i słabe punkty omawianego aktu prawnego.

W tym tekście zamierzam przedstawić kilka refleksji dotyczących zmian wprowadzanych przez rozporządzenie w zakresie edukacji informatycznej, zaakcentować ich istotę, krótko odnieść się do wątpliwości. Kiedy mowa o sprostaniu cywilizacyjnym wymogom współczesności, to przywoływanie tu roli, jaką w edukacji odgrywać powinny szeroko rozumiane nowe technologie (nie tylko wykorzystywane przez ucznia w ramach wydzielonego przedmiotu), jest naturalne i pozwala widzieć szerzej rolę tego, co często ogólnie określa się mianem właśnie edukacji informatycznej. Spróbujemy ogólnie przyjrzeć się, jak ta rola została uwzględniona w konkretnych zapisach nowej podstawy programowej.

Najpierw przedstawione zostaną pewne uwagi dotyczące ogólnej koncepcji kształcenia w zakresie informatyki uwidocznionej w rozporządzeniu. W dalszej kolejności w związku z tym, że najdalej idące zmiany zarysowano w szkole podstawowej, zwłaszcza dla I etapu edukacyjnego, to jemu poświęcimy najwięcej miejsca, próbując również ogólnie odnieść się do zmian programowych dla etapów pozostałych (dla niektórych z nich zmiany będą wprowadzone dopiero za 3 lata).

I jeszcze uwaga terminologiczna. W tym tekście sformułowania *edukacja informatyczna*, *kształcenie informatyczne* czy też *nauczanie informatyki* są synonimami oznaczającymi nie tylko kształcenie w zakresie informatyki w dosłownym

tego słowa znaczeniu (czyli rozumianej jako odrębna dziedzina wiedzy), ale szerzej kształcenie dotyczące jej zastosowań i wykorzystania środków i narzędzi technologii informacyjnej. Podobnie *technologia informacyjna*, *informacyjno-komunikacyjna* czy też określenie *nowe technologie* są używane na ogół w tym samym kontekście.

Kształcenie informatyczne w nowej podstawie programowej — spojrzenie ogólne

Edukacja informatyczna ma naturalnie dużo krótszą historię w polskiej szkole niż inne ogólnokształcące przedmioty. Mimo to (a może właśnie z tego powodu) przeżyła już kilka zmian i korekt programowych. Nie miejsce tu na to, by przypominać obszernie ten cały wątek historyczny. Wspomnijmy tylko ostatni okres. Nad zmianami programowymi dotyczącymi zajęć informatycznych debatowały, począwszy mniej więcej od 2003 roku, różne gremia. Inicjatywy te miały związek zarówno z przemianami infrastrukturalnymi w szkołach (nowe pracownie, coraz lepsze rozwiązania telekomunikacyjne), do których należało dostosować zmiany programowe, jak i z innymi działaniami (np. z propozycjami reformy egzaminu maturalnego, które wymuszałyby zmiany także i programów nauczania — autor pisał o tym na tych łamach). Projektem oficjalnym mającym wsparcie poprzedniego kierownictwa MEN były działania zespołów (nie tylko związanych z informatyką) skupionych wokół Instytutu Spraw Publicznych, które otrzymały zadanie skonstruowania nowej podstawy programowej. W przypadku informatyki te działania zostały akurat dość krytycznie ocenione, choćby ze względu na permanentne pomijanie wielu uwag zgłoszonych przez osoby uchodzące za ekspertów w zakresie kształcenia informatycznego, a nieuwzględnione w składzie zespołów pracujących nad podstawą programową.

Obecny projekt podstawy programowej jeśli nawet czerpie z wielu pomysłów zgłoszonych w tych kilku poprzednich latach, to przynajmniej w zakresie edukacji informatycznej jest na pewno pomysłem oryginalnym.

Spostrzeżenie, które narzuca się jako pierwsze, to dążenie do pewnej jednolitości i w zapisach programowych, i w nazewnictwie.

Zacznijmy od tej drugiej kwestii, bo w ostatnich latach budziła wiele kontrowersji, nie dla wszystkich obowiązujące nazwy przedmiotów były czytelne, a w kwestiach legislacyjnych stwarzały pewne zamieszanie. Obecnie nie będzie już przedmiotu o nazwie technologia informacyjna na żadnym z etapów edukacyjnych. W przypadku II i III etapu edukacyjnego pozostanie nazwa informatyka (choć w odniesieniu do obecnie obowiązującej podstawy programowej to właśnie dla drugiego etapu edukacyjnego była ona najbardziej krytykowana, a wiele osób sądziło, że nawet przedmiot realizowany w gimnazjum winien nazywać się technologia informacyjna), podobnie nadal będzie nazwany przedmiot realizowany na poziomie rozszerzonym na IV etapie edukacyjnym, ale także przedmiot realizowany na tymże etapie w zakresie podstawowym. Nowością są zajęcia komputerowe dla pierwszego etapu edukacyjnego uzupełniające nauczanie zintegrowane realizowane w klasach I–III. Czy za tym ujednoliceniem nazewnictwa idą uzasadniające ten ruch zmiany w proponowanych treściach programowych? Wydaje się, że nie do końca. Gwoli ścisłości autor tekstu był zwolennikiem koncepcji, wedle której jedynie na IV (kształcenie rozszerzone) i ew. na III etapie kształcenia można przedmiot nazwać informatyką. Nadal wydaje się, że np. treści kształcenia proponowane dla gimnazjum bliższe są zastosowaniom informatyki niż jej samej, ale mimo to nie należy krytycznie oceniać

tego ujednolicenia nazewnictwa przedmiotów, bo korzyści też są ewidentne. Motywacją nie było tu bowiem nadanie przedmiotom nazw odpowiadających ich zawartości merytorycznej, ale raczej dążenie do pewnego porządku w zakresie nazewnictwa. Odrębne nazewnictwo stosowane dla kształcenia podstawowego i rozszerzonego w przypadku IV etapu edukacyjnego rodziło wiele zamieszania i pytań (odrębne przedmioty czy nie, dwie oceny czy jedna — tam gdzie realizowano kształcenie podstawowe i rozszerzone), a także kłopotów natury prawno-legislacyjnej (matura z informatyki tylko jako przedmiot dodatkowy, bo informatyka wiązała się z kształceniem rozszerzonym, kształcenie podstawowe to była technologia informacyjna). Stworzenie sytuacji identycznej jak w przypadku innych przedmiotów (ta sama nazwa dla obu poziomów kształcenia) usuwa liczne kłopoty legislacyjne, ułatwia życie autorom rozwiązań programowych i przyczynia się do lepszego zrozumienia różnych aspektów funkcjonowania przedmiotów informatycznych w szkole przez osoby trzecie (dyrektorzy, rodzice). Wydaje się, że jest to korzyść na tyle ewidentna, że pozwala odsunąć wątpliwości natury merytorycznej. Ponadto termin technologia informacyjno-komunikacyjna nie znika w ogóle. Wręcz przeciwnie, odniesienia do różnych jej aspektów w szczegółowych zapisach programowych są liczne, podkreślające jej obecność i znaczenie w procesie kształcenia.

Osobną sprawą są wspomniane już zajęcia komputerowe w klasach I–III szkoły podstawowej, o czym jednak mowa będzie w części poświęconej zajęciom informatycznym dla I i II etapu kształcenia.

Kolejne ujednolicenie zapisów znajdujemy na poziomie celów oraz treści ogólnych zapisanych w nowej podstawie programowej. Otóż dla wszystkich etapów kształcenia (z drobnym wyjątkiem znowu dotyczącym zajęć komputerowych w szkole podstawowej) mamy 7 głównych treści. Gwoli ścisłości nie idzie o identyczne co do joty sformułowania dla tych treści, ale o pokrewieństwo merytoryczne z różnicami dla poszczególnych etapów kształcenia zarysowanymi dopiero w podpunktach. Te treści można ogólnie sprowadzić do:

a) obsługi komputera i posługiwania się jego oprogramowaniem,
b) komunikowania się za pomocą komputera,
c) wyszukiwania i wykorzystania informacji z różnych źródeł (od III etapu edukacyjnego także współtworzenie zasobów sieciowych),
d) wykorzystania oprogramowania do rozwiązywania problemów o różnym stopniu złożoności,
e) rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji z pomocą komputera,
f) wykorzystania komputera i jego oprogramowania do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin,
g) wykorzystania komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwijania swoich zainteresowań, zastosowania komputera w życiu codziennym, i opisywania zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu.

Dla pierwszego etapu edukacyjnego nie spotykamy w zapisach programowych jedynie punktów e) i g). Jak wspomniano wyżej, „głębokość" tych zapisów będzie jednak różna dla różnych etapów edukacyjnych. Dla przykładu szczegółowe treści związane z podpunktem e) to w przypadku II etapu edukacyjnego między innymi sterowanie prostymi obiektami, a w przypadku III etapu edukacyjnego już podstawy wiedzy o algorytmach. Wśród oprogramowania wykorzystanego dla realizacji treści związanej z podpunktem f) dla II etapu edukacyjnego pojawiają się gry edukacyjne, a li-

sta oprogramowania dla tejże treści w przypadku IV etapu edukacyjnego obejmuje wszystkie najważniejsze typy oprogramowania użytkowego. Podobne różnice w treściach szczegółowych dotyczą wszystkich pozostałych treści ogólnych.

Podobna konstrukcja pojawia się w odniesieniu do celów, gdzie dla wszystkich etapów edukacyjnych (poza pierwszym) spotykamy układ zbliżonych głównych celów związanych z osiągnięciem przez ucznia umiejętności bezpiecznego posługiwania się komputerem, komunikowania się przy pomocy komputera, wykorzystania go — najogólniej ujmując — do pozyskiwania i przetwarzania informacji przy pomocy różnych narzędzi, rozwiązywania problemów przy pomocy komputera oraz wykorzystania komputera do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Różnice ponownie dotyczą szczegółowych sformułowań (np. w przypadku ostatniego celu zależnie od etapu edukacyjnego pojawiają się również dalej lub bliżej idące zapisy dotyczące uświadomienia uczniom skutków wykorzystania nowych technologii).

Koncepcja takiej redakcji celów i treści dla wszystkich etapów kształcenia wydaje się być bardzo trafna. Tworzy naturalne więzy między treściami programowymi realizowanymi dla kolejnych etapów edukacyjnych i podkreśla ich naturalną zależność oraz ciągłość. W dotychczasowej podstawie programowej nie było to takie czytelne. Obecne zapisy nie budzą wątpliwości, iż mówimy o tej samej dziedzinie kształcenia, a uczeń spiralnie będzie realizował te same treści główne, jedynie na coraz większym poziomie szczegółowości. Nietrudno zauważyć, jak istotnie ułatwia to zadanie twórcom programów nauczania (zwłaszcza gdy tworzą programy dla kolejnych etapów edukacyjnych, a nie tylko dla jednego — nie muszą tak bardzo podkreślać ciągłości kształcenia, bo wynika ona wprost z podstawy, której zapisy należy wiernie w proponowanych programach zrealizować) i twórcom standardów oceniania (w tym na potrzeby zewnętrznego sprawdzania wiedzy i umiejętności). Ta koncepcja pozwala wreszcie dostrzec walory i konieczność jednolitego nazewnictwa przedmiotów.

Istotnym elementem wpływającym na realizację programów nauczania jest zawsze proponowany ramowy plan nauczania dla różnych etapów kształcenia. Niejednokrotnie w przeszłości plany te były konstruowane bez żadnego związku z podstawą programową i celami w niej założonymi. W odniesieniu do nowej podstawy programowej trudno na razie o jednoznaczną ocenę, gdyż formalnie znamy tylko konstrukcję ramowego planu nauczania dla etapów edukacyjnych I oraz III (rozporządzenie z 23.03.2009 zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych). Wynika to z kalendarza wprowadzanych zmian programowych. Począwszy od roku 2009/2010 zmiany te zaczną być wprowadzane właśnie dla wspomnianych dwóch etapów edukacyjnych, na razie począwszy od klas pierwszych szkoły podstawowej i gimnazjalnej (w kolejnych latach obejmą klasy drugie tych typów szkół itd.). Dopiero w roku szkolnym 2012/2013 reforma programowa „dotrze" do klas czwartych szkół podstawowych i do klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych, a więc do II i IV etapu edukacyjnego. Przypuszczalnie zatem za mniej więcej trzy lata można dopiero oczekiwać oficjalnych rozwiązań dotyczących ramowych planów nauczania i dla tych etapów edukacyjnych, gdyż pewne działania dostosowujące do nowej podstawy programowej będą zapewne i w tym przypadku podjęte. Co zaś wynika z nowych ramowych planów nauczania dla etapów edukacyjnych I i III? Po pierwsze większe niż dotąd dostrzeżenie roli edukacji informatycznej już od początku szkoły podstawowej. Pojawiają się zajęcia komputerowe w klasach I–III wkomponowane w blok nauczania zintegrowanego w liczbie 95 godzin (średnio 1 godzina tygodniowo). Z kolei w szkole gimnazjalnej przewiduje się minimum

65 godzin zajęć informatyki, co oznacza utrzymanie status quo. Tu gwoli wyjaśnienia należy dodać, że ta trochę „niezgodna" z dotychczas obowiązującymi zwyczajami liczba wynika z innej metody wyliczania liczby tygodni dydaktycznych w roku szkolnym. Zamiast dotychczasowych 35–36 tygodni przyjmuje się obecnie na realizację programów nauczania nie więcej niż 32 tygodnie dydaktyczne. Za uzasadnieniem do rozporządzenia zacytujmy, że pozostały w roku szkolnym czas szkoły będą mogły przeznaczyć na „kontynuowanie obowiązkowych zajęć edukacyjnych realizowanych w systemie klasowo-lekcyjnym bądź jako zajęcia organizowane w innej formie, poświęcone na przykład obserwacjom przyrodniczym w terenie, czy realizowaniu projektów podnoszących wrażliwość społeczną i aktywność obywatelską". Brzmi to nieco enigmatycznie, choć na szczęście nie wyklucza kontynuacji zajęć programowych w dotychczasowym trybie do końca roku szkolnego. Należy natomiast mieć nadzieję, że nie będzie to uzasadnienie oznaczało ograniczenia zajęć do sztywnej liczby 64–65 godzin w gimnazjalnym cyklu nauczania informatyki (w której to szkole i tak zdaniem nauczycieli tych godzin jest za mało) oraz przeznaczenia ewentualnych pozostałych na owe inne formy, tyle że niekoniecznie związane z edukacją informatyczną.

Odnotujmy wreszcie jeszcze jeden element o znaczącym wpływie na warunki realizacji podstawy programowej. Podział uczniów na grupy w przypadku zajęć informatycznych będzie dokonywany nie tylko w zależności od znanego i krytykowanego już kryterium liczbowego. Dotąd dopiero powyżej 24 uczniów klasę można było podzielić na grupy. Niekiedy ta jedna osoba sprawiała, że klasa licząca 23 osoby musiała pracować w pracowni z 9 komputerami, co sprawiało, że przy jednym komputerze siedziały nawet więcej niż 2 osoby — to była często karykatura efektywnych zajęć. Obecnie wspomniane kryterium liczbowe pozostaje, ale jest dodatkowo wzmocnione uwagą, iż liczba osób w grupie nie powinna być większa niż liczba komputerów w pracowni. Tę zasadę wprowadza się od etapu edukacyjnego II, co jest o tyle istotne, iż dotąd, abstrahując od formalnych zapisów, różne przedsięwzięcia (choćby liczba komputerów dostarczana w postaci szkolnych projektów w ramach ministerialnych projektów internetowych) wskazywały, iż preferencja dla układu 1 osoba — 1 komputer istniała tylko w odniesieniu do szkół ponadgimnazjalnych. Naturalnie, żeby rzeczywistości od razu nie ujrzeć w zbyt różowych barwach, trzeba dodać, że czas na dostosowanie się do nowych warunków podziału na grupy otrzymały szkoły (i organy prowadzące) aż do 31.08.2012. Powody — naturalnie budżetowe, bo albo trzeba będzie dzielić klasy na większą liczbę grup, albo zakupić dodatkowe stanowiska komputerowe.

Kształcenie informatyczne w szkole podstawowej

Przede wszystkim chcielibyśmy poświęcić nieco uwagi tej zmianie, która wydaje się najistotniejsza, gdyż nie jest modyfikacją istniejącego stanu rzeczy, ale nowością. Po raz pierwszy od momentu, gdy zajęcia informatyczne trafiły do szkół, zostały one w sposób formalny (nie bierzemy tu bowiem pod uwagę różnych lokalnych innowacji pedagogicznych) wprowadzone jako element kształcenia zintegrowanego w pierwszym etapie edukacyjnym. Nie miejsce tu na dyskusję, dlaczego stało się to tak późno (biorąc choćby pod uwagę i rozwój intelektualny dziecka, i światowe tendencje), bo i powody były różne (brak przygotowania infrastrukturalnego i programowego — wyposażanie szkół oraz konstrukcję programów nauczania rozpoczynano u nas od szkół ponadgimnazjalnych, brak przygotowanych nauczycieli, ale i rozmaite obawy,

czy to nie przedwczesny krok). Faktem jest, że teraz te zajęcia się pojawiły i na pewno pomogą w zdobywaniu wiedzy i umiejętności sprzyjających lepszemu rozumieniu świata (poprzez dostęp do nowych technologii i nowych źródeł informacji), co przecież jest zadaniem szkoły. Należy się jedynie zastanowić, co zrobić, aby były prowadzone w sposób właściwy.

Jedną z najważniejszych kwestii wydaje się być tutaj problem odpowiedniego przygotowania osoby prowadzącej zajęcia komputerowe, sprowadzający się do już zadawanego w środowiskach nauczycieli pytania — kto będzie prowadził te zajęcia. Zwłaszcza, że ustawodawca nie udzielił na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony pojawia się zalecenie, by tak jak dotąd nauczanie w klasie I–III powierzyć jednemu nauczycielowi (który prowadziłby zatem również zajęcia komputerowe), z drugiej strony pozostawiono możliwość prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, z zakresu języka obcego i właśnie zajęć komputerowych nauczycielowi specjaliście. Oznacza to, że decyzje, komu powierzyć prowadzenie zajęć komputerowych, będą zatem zapadać na dużo niższym szczeblu, w samej szkole. Co można doradzić w tej sytuacji?

Zdaniem autora tekstu z dwóch możliwych rozwiązań o wiele bardziej racjonalne tak pod względem merytorycznym, jak i wychowawczym jest jednak powierzanie prowadzenia zajęć komputerowych nauczycielowi, który prowadzi wszystkie zajęcia w swojej klasie, niż nauczycielowi specjaliście z zakresu edukacji informatycznej. Naturalnie to rozwiązanie wymaga też spełnienia określonych warunków, o czym mowa będzie dalej. Jednym z głównych powodów skłaniających ku wyborowi tej opcji jest przeświadczenie, iż naczelna zasada, jaką jest praca młodego, wkraczającego dopiero w edukacyjne progi ucznia pod okiem tej samej osoby, winna być utrzymana. Skoro jak dotąd nauczyciele klas I–III radzili sobie z edukacją muzyczną, plastyczną, to nie ma racjonalnych powodów, by twierdzić, iż po odpowiednim przygotowaniu nie poradzą sobie również z wprowadzaniem dzieci w świat związany z komputerami, multimediami czy też siecią Internet. Świadomie, dla zachowania analogii z innymi edukacjami, mówimy o wprowadzaniu. Nauczyciel wprowadza na przykład dzieci również w świat liczb, co jest zdecydowanie czym innym niż przekazywanie bardziej specjalistycznej wiedzy matematycznej, którą przekazują dopiero uczący przedmiotu matematyka w drugim i kolejnych etapach edukacyjnych. Co więcej, rezerwując dla prowadzącego zajęcia komputerowe ową rolę wprowadzającego w świat wiedzy, wydaje się, że z wielu powodów to nauczyciel nauczania zintegrowanego wykona ją najlepiej. Należy pamiętać, że istotą (i specyfiką) nauczania prowadzonego w klasach I–III jest integracja przekazywanych treści, wyszukiwanie i wskazywanie wzajemnych związków między przekazywaną wiedzą z różnych dziedzin, a nawet swoiste przeplatanie zagadnień z zakresu różnych edukacji. Służy temu organizacja tych zajęć, a wydzielenie odrębnej jednostki lekcyjnej na zajęcia komputerowe nawet raz w tygodniu sprawiłoby, że ten charakter nauczania zintegrowanego byłby w pewnej części utracony. Zajęcia komputerowe też mogą i powinny doskonale się wpisywać w ten model wzajemnej korelacji różnych dziedzin. W treściach nauczania znajdujemy przecież zapisy o wykorzystywaniu różnych programów do poszerzania swoich zainteresowań, także o wyszukiwaniu i wykorzystywaniu informacji z różnych źródeł. Dobry nauczyciel będzie umiał te treści doskonale połączyć z poznawaniem świata liter, liczb, obrazów i dźwięków. Co więcej, poprzez odpowiednie oprogramowanie zajęcia komputerowe mogą też ułatwić poznawanie

tamtych obszarów wiedzy, a z kolei znajomość podstawowych zasad tworzenia wyrazów czy wykonywania operacji arytmetycznych może być natychmiast zrekapitulowana podczas zajęć komputerowych. Nauczyciel klas I–III będzie też umiał zaplanować wykorzystanie komputera właściwie pod względem metodycznym w korelacji z kolejnością poznawania innych treści (np. liter, operacji arytmetycznych). Oczywiście nauczyciel specjalista też może to robić w łączności z nauczycielem nauczania zintegrowanego, ale to wymagałoby jednak niemałego trudu i stałego (dosłownie) kontaktu, gdyż czasami odpowiednie modyfikacje treści zajęć trzeba przeprowadzać na bieżąco (choćby przez znużenie dzieci zbyt trudnym zagadnieniem) — gdy prowadzi to jedna osoba, tego typu korelacja przebiega naturalnie. Ważkie są też powody natury wychowawczej. Dzieci nadal będą też miały świadomość, że jest z nimi cały czas ich Pani (Pan) — ciągle ta sama (sam) bez względu na charakter zajęć. Zajęcia przeważnie będą też organizowane w tej samej sali (także komputerowe, o czym jeszcze wspomnimy), zatem nie muszą to być zawsze pełne jednostki lekcyjne, co z wielu względów (nawet czasami tak lekceważonych zdrowotnych) nie jest bez znaczenia.

I może jeszcze jeden argument. Już od pewnego czasu dążymy do tego, by technologia informacyjna była obecna w pracy nauczycieli różnych przedmiotów, była elementem ich warsztatu. Być może porównanie nie jest szczególnie trafne, ale czym innym niż właściwym wykorzystaniem TI podczas zajęć będzie do pewnego stopnia fakt, iż nauczyciel pracujący z najmłodszymi uczniami poprowadzi z nimi również zajęcia komputerowe.

Wspomniano tu kilkakrotnie, iż argumenty za powierzeniem tych zajęć wraz z wszystkimi innymi jednemu nauczycielowi są jednoznaczne, pod warunkiem wszakże jego dobrego przygotowania. Od razu dodajmy, że nie idzie tu o przygotowanie jedynie akcentowane formalnie takim czy innym dokumentem (a nawet w ogóle nie o nie idzie). Stworzenie takiego precedensu sprawi, iż za chwilę nauczyciel przygotowujący się podczas studiów z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej do tej właśnie pracy będzie musiał osobno legitymować się certyfikatem z zakresu muzyki i plastyki, choć dotąd do prowadzenia tych edukacji też go przygotowywano (być może nieco inaczej wygląda sytuacja w zakresie języków obcych, ale autor nie ma kompetencji, by o tym aspekcie nauczania wczesnoszkolnego się wypowiadać). Należy nauczyciela zatem przygotować (nadal w ramach tych samych studiów) do tego, aby bez obaw poprawnie merytorycznie i metodycznie prowadził on również zajęcia komputerowe. To rola uczelni przygotowujących nauczycieli klas I–III i ewentualnej modyfikacji realizowanych programów nauczania. Na pewno bardzo pomocne byłoby opracowanie standardów przygotowania nauczycieli zajęć komputerowych. To ułatwiłoby ową weryfikację uczelnianych programów nauczania. Nauczyciela prowadzącego zajęcia komputerowe musimy do tej roli przygotować w takim samym stopniu, jak przygotowujemy do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji matematycznych. Program studiów z zakresu pedagogiki nie zawiera przecież specjalistycznych treści matematycznych i nie ma powodu, by zawierał informatyczne. Przyglądając się treściom programowym przypisanym zajęciom komputerowym w klasach I–III, stwierdzić można, że oprócz haseł już cytowanych dotyczących obcowania z odpowiednim oprogramowaniem czy też siecią Internet znajdujemy tu po stronie umiejętności czysto narzędziowych, w jakie należy „wyposażyć" uczniów, jedynie umiejętność tworzenia tekstów i rysunków (odtwórczo — operowanie animacją czy prezentacją multimedialną). To skłania do opinii, że obowiązkowy w tej chwili na wszystkich uczelniach i na wszystkich kierunkach studiów blok zajęć z technologii informacyjnej musiałby od strony

merytorycznej być rozbudowany zwłaszcza w kierunku korzystania z usług sieciowych i oprogramowania edukacyjnego. Natomiast najistotniejszą uwagę należałoby zwrócić na metodykę prowadzenia zajęć komputerowych. To zupełnie nowy typ zajęć w szkole, bardzo specyficzny odbiorca. Warto też zwrócić uwagę na związki zajęć komputerowych z edukacją medialną (zaczynając obcowanie ze światem nowych technologii, światem w dużej mierze obrazów i mediów, warto uwypuklić stronę poznawczą, pedagogiczną-wychowawczą, a nie tylko technologiczną związaną z obsługą mediów). Innym problemem metodycznym jest uświadomienie sobie, iż rolą prowadzącego zajęcia komputerowe będzie też często uporządkowanie wiedzy już posiadanej przez uczniów (dostęp do nowych technologii poza szkołą), jej ukierunkowanie także na inne możliwości technologii informacyjnej i komunikacyjnej niż te związane ze światem gier komputerowych. Jednym słowem metodyka prowadzenia zajęć komputerowych w klasach I–III jawi się tu jako przedmiot chyba najistotniejszy w programie studiów z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej. Naturalnie mówimy tu o programach uczelni, ale nie wolno zapomnieć o już uczących. Po ewentualnym opracowaniu wspomnianych wyżej standardów dla nauczycieli prowadzących zajęcia komputerowe należałoby pomyśleć o odpowiednich szkoleniach dla pracujących z uczniami klas I–III (też z dużym naciskiem na zajęcia metodyczne).

Powyższe uwagi nie są naturalnie skierowane jednoznacznie przeciw nauczycielom informatyki, którzy siebie widzieliby w roli nauczycieli prowadzących zajęcia komputerowe. Wariant taki może być realizowany, jeśli np. była to dotąd w danej placówce sensowna i dobra, przy tym wieloletnia praktyka (w wielu szkołach zajęcia takie były prowadzone w klasach I–III, choć niektóre innowacje niestety szły tylko w kierunku zwiększania liczby godzin dla danego nauczyciela, nie zwracając w ogóle uwagi na wiele problemów, o których była mowa wyżej). Można to utrzymać nawet docelowo, choć jeszcze lepiej, by nauczyciele specjaliści mogli być przewodnikami dla uczących w klasach I–III na ich drodze do całkowitej samodzielności w zakresie prowadzenia zajęć komputerowych.

Problem, kto ma prowadzić zajęcia komputerowe, wydaje się najbardziej ważki, bo czasu na podobne decyzje jest całkiem niewiele. O innych aspektach wprowadzenia zajęć komputerowych do klas I–III już krócej:

a) treści programowe — w uzupełnieniu wcześniejszych uwag dodajmy, iż akcentują przygotowanie ucznia do świadomego (także w kontekście uświadomienia sobie uwarunkowań zdrowotnych) posługiwania się technologią informacyjną w późniejszej edukacji poprzez opanowanie podstawowych mechanizmów obsługi komputera, jego oprogramowania, a także zasobów sieci i zgromadzonych na innych nośnikach. Podkreślają właściwe dla I etapu edukacyjnego integrowanie nauki z zabawą.
b) sprzęt — to może być jeden z ważniejszych elementów. Nie ulega wątpliwości, że dzieci winny mieć dostęp do sprzętu gwarantującego odpowiednią jakość pracy zwłaszcza z zasobami sieci czy multimediami. Komputery, jak zaznaczono w rozporządzeniu, mają być wykorzystywane jako urządzenia, które wzbogacają proces nauczania i uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów, kształtują ich aktywność (gry i zabawy), utrwalają umiejętności, rozwijają zainteresowania itp. Z punktu widzenia dalszej edukacji informatycznej nie będzie dobrze, kiedy wprowadzenie do niej odbędzie się na sprzęcie złej jakości i w świadomości dziecka pozostaną kłopoty z uruchamianiem programów lub ze zbyt wolnym dostępem do sieci (zwłaszcza że dziś wiele dzieci skonfrontuje te

obserwacje z jakością dostępu do nowych technologii poza szkołą). Założenia ministerialne mówią o osobnych specjalnych zestawach kupowanych do wyposażenia tych samych sal, gdzie odbywają się inne zajęcia — są już pierwsze pomysły na taki sprzęt. Służyłoby to naturalnemu powiązaniu zajęć komputerowych z innymi zajęciami w tej sali odbywanymi, dało bardziej naturalny dostęp do sprzętu, mimo iż zakłada się też dostęp najmłodszych uczniów do szkolnej pracowni komputerowej (pamiętajmy, że model wspólnego dostępu do sprzętu jest niejako wpisany w te zajęcia, gdyż nie zakładają one podziału na grupy). Zapewne póki nie będzie odpowiednio przygotowanych stanowisk w zwykłych salach, to zajęcia komputerowe będą jednak prowadzone wyłącznie w pracowni komputerowej. Trzeba wtedy pamiętać, by nie była to ta najgorsza pracownia, stworzona z komputerów — „odrzutów" już niepotrzebnych w pracowni używanej przez klasy starsze, bo przeczy to całej idei wprowadzenia zajęć komputerowych.

c) oprogramowanie — można by powtórzyć to samo, co napisaliśmy o sprzęcie. Musi być nowoczesne i przyjazne, bo z nim będzie głównie uczeń pracował podczas zajęć. Na pewno zaś nie mogą to być przypadkowe pakiety, szumnie czasami określane jako multimedialne, lądujące na półkach, jak to niejeden raz w przypadku zakupów oprogramowania edukacyjnego dla szkół bywało. Byłoby też dobrze, gdyby strategie rozwoju nowych technologii w kraju szybciej prowadziły do stworzenia odpowiednich zasobów sieciowych na darmowych portalach służących między innymi najmłodszym.

Wiele miejsca poświęciliśmy zajęciom komputerowym dla I etapu edukacyjnego, bo ta idea bardzo dobrze wpisuje się w wizję szkoły nowoczesnej, a obniżeniu wieku dzieci obcujących w sposób ukierunkowany z nowymi technologiami (w opozycji do dostępu o jednostronnym często charakterze tematycznym poza szkołą) można tylko przyklasnąć.

Co można natomiast powiedzieć o zajęciach informatycznych w ramach II etapu edukacyjnego? Naturalnie zmienia się ich rola, gdyż nie będą już zajęciami „pierwszego kontaktu" z technologią informacyjną w szkole. Treści zostały uporządkowane wg 7 głównych haseł tematycznych wymienionych w poprzednim paragrafie, co w efekcie prowadzi do większego ich uszczegółowienia niż w starej podstawie programowej. Przykładowo zasady bezpiecznego posługiwania się komputerem zostały teraz wypisane w kilku podpunktach (np. zapisywanie wyników swojej pracy, korzystanie z systemu pomocy czy też posługiwanie się podstawowym słownictwem informatycznym). Podobnie rzecz się ma z innymi, wcześniej obecnymi w podstawie hasłami programowymi. Zapewne będzie to bardziej istotna wykładnia dla autorów programów nauczania, niż miało to miejsce dotąd. Rozszerzenia programowe dla klas IV–VI w obecnej podstawie są raczej konsekwencją wspomnianych uszczegółowień. Znajdujemy tu zatem konieczność opracowywania informacji pozyskiwanej z różnych źródeł i o różnej postaci (także dźwiękowej i audiowizualnej), sprecyzowanie, jak rozumieć na tym etapie edukacyjnym komunikowanie się w sieci i z jakich zasobów sieciowych winien korzystać uczeń przy rozwiązywaniu problemów, uszczegółowienie listy umiejętności związanych z tworzeniem rysunków i tekstów. Rozszerzeniem formalnym wcześniejszej podstawy (formalnym, bo faktycznie często niektóre z tych elementów i tak znajdowały się w realizowanych przez nauczycieli rozkładach nauczania) jest natomiast na pewno tworzenie animacji, a przede wszystkim włączenie do podstawy tematyki związanej z przetwarzaniem danych (liczbowym i graficznym) w arkuszu kalkulacyjnym oraz wykorzystanie prostych poleceń

do tworzenia motywów i sterowania obiektami, co odczytać należy jako zalążek problematyki związanej z wiedzą algorytmiczną. Warto tu jeszcze dostrzec jawną obecność w podstawie projektów zespołowych (wcześniej tego typu wskazówka co do metod pracy pojawiała się dopiero na wyższych etapach edukacyjnych).

Wszystkie te uszczegółowienia i rozszerzenia są logiczną konsekwencją szerszej obecności edukacji informatycznej w szkole podstawowej. Można się nawet zastanawiać, czy są one wystarczające. Percepcja dzieci w tym wieku jest bowiem ogromna i z doświadczeń związanych z realizacją dotychczas obowiązujących programów nauczania wynika, że w wielu przypadkach można było zrealizować znacznie więcej treści, niż te ogólnie zapisane w starej podstawie programowej. Przedwcześnie tu jednak wyrokować, nie znamy bowiem liczby godzin przeznaczonych na realizację zajęć dla II etapu edukacyjnego. Różne wstępne enuncjacje mówią o 3 h w cyklu nauczania, ale przyszłość pokaże, jak będzie w rzeczywistości. Dla II etapu edukacyjnego trudno naturalnie mówić o istotnie nowych problemach organizacyjnych czy metodycznych, gdyż zajęcia w klasach IV–VI nie są już od kilku lat nowością, w przeciwieństwie do zajęć komputerowych dla klas I–III.

Kształcenie informatyczne w gimnazjum

III etap edukacyjny, jeśli chodzi o edukację informatyczną, od początku wydawał się kluczowy. Kiedy w krajobrazie oświatowym pojawiły się gimnazja, przejęły one praktycznie cały ciężar kształcenia informatycznego, spoczywający poprzednio głównie na liceach. Szkoły podstawowe realizowały programy zawierające podstawy technologii informacyjnej, ponadto kształcenie na tym etapie nie było powszechne, gdyż nie wszystkie szkoły posiadały pracownie. Z kolei szkołom ponadgimnazjalnym po tamtej reformie przypadła już inna rola. Obligatoryjny dla wszystkich uczniów przedmiot *technologia informacyjna* był obliczony raczej na zastosowania tej wiedzy i umiejętności, które teraz zdobywane miały być właśnie w gimnazjach. Poszerzenie owej wiedzy przewidziane było w ramach przedmiotu *informatyka,* ale ten przedmiot był przeznaczony tylko dla uczniów zainteresowanych przyszłym kształceniem informatycznym. Tym samym edukacja informatyczna w gimnazjach stanowiła praktycznie ostatni etap kształcenia informatycznego realizowanego w sposób powszechny dla wszystkich. Znalazło to wyraz i w proponowanej podstawie programowej, bardzo obszernej, i w wyposażaniu (jako pierwszych) szkół gimnazjalnych w pracownie internetowe. Te działania nie były jednak do końca konsekwentne. Nie miejsce tu na wskazywanie różnych aspektów owej niekonsekwencji. W tym tekście skupiamy się głównie na podstawach programowych. Otóż jeden z paradoksów polegał na tym, że oficjalny ramowy plan nauczania w gimnazjach na realizację obszernej podstawy programowej przewidywał ledwie 2 godziny w całym, trzyletnim cyklu nauczania. W efekcie szkoły, w których nie pojawiły się dodatkowo godziny (na ogół z tzw. puli dyrektorskiej), nie były w stanie w pełni zrealizować programów nauczania skonstruowanych na bazie wspomnianej podstawy. Pomijano zwłaszcza kwestie trudniejsze, jak np. problematykę algorytmiczną.

Powyższe wprowadzenie służy postawieniu tezy, iż ogólny kształt nowej podstawy programowej oraz ramowego planu nauczania budzi dokładnie te same refleksje. Znowu mamy dość ambitnie zarysowany układ treści programowych i ledwie 65 godzin przewidzianych na ich realizację w całym cyklu nauczania w gimnazjum. Postulat trzech godzin w tymże cyklu kształcenia, wysuwany od kilku lat, jest pomi-

jany. Wydaje się to największą luką proponowanych rozwiązań. Z jednej strony mamy naturalnie nowe interesujące rozwiązania w zakresie kształcenia informatycznego w szkole podstawowej, ale to nie powinno umniejszać roli etapu gimnazjalnego. Wręcz przeciwnie. Analiza proponowanych treści programowych oraz rozwiązania zarysowywane dla szkoły ponadgimnazjalnej (o czym dalej) upoważniają do stwierdzenia, iż rola edukacji informatycznej w gimnazjum nie jest mniejsza i, niestety, znowu mogą być kłopoty z realizacją programów nauczania dla tej szkoły stworzonych. Być może przyszłościowo, ewolucyjnie rzecz ujmując, model 2 godzin w cyklu nauczania będzie realistyczny, ale muszą być ku temu spełnione dwa warunki: lepsze przygotowanie absolwentów szkół podstawowych (zatem i prawdopodobne rozszerzenie treści informatycznych, a nie tylko godzin realizowanych w trakcie II etapu edukacyjnego) oraz dużo większa niż obecnie integracja treści związanych zwłaszcza z technologią informacyjno-komunikacyjną z programami nauczania innych przedmiotów gimnazjalnych (wiele zagadnień związanych zwłaszcza z rozwiązywaniem problemów z wykorzystaniem oprogramowania użytkowego mogłoby wtedy być obecnych na zajęciach informatycznych w innej postaci, dałoby się wygospodarować też więcej czasu na zagadnienia trudniejsze — np. naukę o algorytmach).

Popatrzmy jeszcze na treści kształcenia proponowane dla przedmiotu informatyka w gimnazjum. Nie ma zbyt wielu nowych akcentów. Znajdujemy tu bez zmian rozbudowane akcenty dotyczące posługiwania się systemem komputerowym i sieciami komputerowymi (lokalną i globalną), wykorzystywanie oprogramowania użytkowego do rozwiązywania problemów (od tworzenia tekstów, poprzez pracę w arkuszu kalkulacyjnym, tworzenie prostych baz danych, do tworzenia stron internetowych). Nie zginęły z podstawy elementy modelowania i symulacji, mające w starej podstawie programowej swój odrębny punkt. Mocnej zaakcentowano konieczność wykorzystania zarówno oprogramowania użytkowego, jak i edukacyjnego do wzbogacania i wspomagania nauki innych przedmiotów oraz realizację (podobnie jak w przypadku poprzedniego etapu edukacyjnego) projektów zespołowych. No i mamy w treściach zapisy dotyczące algorytmów. Tu zwraca uwagę dokładniejsze opisanie tychże treści. Pojawiają się nawet odniesienia do konkretnych przykładów algorytmów (np. porządkowanie zbioru elementów, wyszukiwanie elementów w ciągu — poprzednio jawnie w podstawie obecne były algorytmy rekurencyjne, ale jako typ algorytmów bez konkretnych przykładów). Również aspekt (bardzo ważny przecież) uruchamiania wybranych algorytmów jest uzupełniony pewnymi sugestiami nieobecnymi w poprzedniej podstawie. Znajdujemy zapis dotyczący wykorzystania arkusza kalkulacyjnego, a we wcześniejszych komentarzach wokół niej mowa jest nawet o konkretnych językach programowania (LOGO, Pascal). To wszystko świadczy o tym, iż tym razem podejście do wiedzy o algorytmach już na poziomie podstawy jest bardziej przemyślane. Niektóre zapisy poprzedniej podstawy były w tej kwestii bardzo ogólnikowe, wskazywały na konieczność wprowadzenia podstawowych pojęć związanych z algorytmami, bez jasnej odpowiedzi, co z tym zrobić dalej (uruchamianie algorytmów). Te odpowiedzi lepiej lub gorzej formułowały dopiero programy nauczania. Naturalnie nadal pozostaje problem, czy nawet jaśniejsze postawienie kilku kwestii przyczyni się do efektywniejszej niż dotąd realizacji tematyki związanej z algorytmami. Z krótkiej analizy treści programowych zawartych w podstawie można wnosić, że realizowane programy nauczania będą nadal obszerne, jak wspomniano wcześniej, wygląda na to, że zbyt obszerne jak na 65 godzin zajęć w całym

cyklu nauczania. Niestety dość prawdopodobny wariant to taki, że właśnie na spotkanie uczniów z algorytmami czasu znowu może brakować. Szkoda, bo owego chociażby „dotknięcia" algorytmów w gimnazjum bardzo potem brakuje uczniom realizującym programy nauczania także innych przedmiotów, zwłaszcza ścisłych.

Kształcenie informatyczne w szkole ponadgimnazjalnej

Nie na wszystkie pytania znamy już tu odpowiedzi. Ramowe plany nauczania dla szkół tego poziomu pozwolą racjonalniej ocenić proponowane zapisy programowe i możliwości efektywnej ich realizacji. Wcześniej napisaliśmy, że mamy dla tego etapu uporządkowanie polegające na wspólnej nazwie przedmiotu (*informatyka* na poziomie podstawowym i rozszerzonym zamiast *technologii informacyjnej* i *informatyki*). Ważne jednak jest też, ile godzin będzie przeznaczonych na *informatykę* realizowaną w zakresie podstawowym oraz czy uporządkowaniu ulegnie kwestia wymiaru godzin przeznaczonego na realizację przedmiotu *informatyka* w zakresie rozszerzonym (wysoce wskazane wobec faktu, że dotychczasowy model, w którym praktycznie dyrektor decydował o tej liczbie godzin, przyczyniał się do ogromnego zróżnicowania pomiędzy szkołami, co z kolei rodziło dalsze problemy, np. sprostanie standardom wymagań egzaminu maturalnego z informatyki). To jednak wiadomo co najwyżej nieoficjalnie (wcześniej opublikowane projekty i zamysły). Wiele wskazuje na przykład na to, że przedmiot *informatyka* realizowany na poziomie podstawowym będzie realizowany w wymiarze 1 godziny w cyklu kształcenia (dziś *technologia informacyjna* ma 2 godziny). Uzasadnieniem ma być to, że drugą godzinę kształcenia na tym poziomie mają realizować nauczyciele różnych przedmiotów, integrując ich treści z wykorzystaniem środków i narzędzi technologii informacyjnej. Godzi się w tym miejscu przypomnieć, że tuż po reformie gimnazjalnej pojawiła się koncepcja programowa, w której nie było w ogóle miejsca dla przedmiotu takiego jak *technologia informacyjna* w szkole ponadgimnazjalnej. Przyjęto, że uczeń spotka narzędzia i środki TI oraz ich zastosowania właśnie wyłącznie w ramach innych przedmiotów (specjalistyczne treści miały być realizowane w ramach przedmiotu *informatyka* tylko przez niektórych uczniów). Pomysł był zbyt radykalny, za szybko zakładał, iż nie tyle uczniowie, co nauczyciele i szkoły są już do tego przygotowani. Stąd jego krytyka i odrzucenie. Już wtedy było jednak jasne, że ewolucyjnie należy zdążać do takiego właśnie modelu obecności technologii informacyjnej w treściach kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym — stopniowo coraz więcej zastosowań informatyki w ramach różnych przedmiotów, a coraz mniej treści, które wymagałyby obecności wydzielonego przedmiotu. Ewentualne skrócenie wydzielonego przedmiotu pod nową już nazwą do 1 godz. byłoby zatem etapem tej ewolucji? Niewykluczone. Można mieć wszakże wątpliwości, czy po upływie 8 lat nadal nie jest na to za wcześnie, zwłaszcza w kontekście całego kształcenia informatycznego uczniów (mimo obszernego zestawu treści kształcenia mamy tylko 2 godziny na poziomie gimnazjalnym, a do tego byłaby ewentualnie tylko 1 godzina przedmiotu *informatyka* w szkole ponadgimnazjalnej w ramach kształcenia w zakresie podstawowym). Nie warto jednak więcej się nad tym rozwodzić, podkreślając raz jeszcze, że godzinny wymiar czasu przedmiotu *informatyka* realizowanego w zakresie podstawowym to dziś jedynie nieoficjalna jeszcze ewentualność.

W przypadku kształcenia w zakresie rozszerzonym również jedynie na podstawie różnych nieoficjalnych projektów wiadomo, że ma dojść do ujednolicenia licz-

by godzin w całym cyklu nauczania na dość istotnym poziomie oraz to, że, co naturalne wobec wspólnej nazwy przedmiotu, kształcenie w zakresie podstawowym jest etapem wstępnym dla kształcenia na poziomie rozszerzonym. Byłby to krok w dobrym kierunku, choć trudno coś więcej na ten temat pisać.

Spróbujmy jeszcze krótko przyjrzeć się najbardziej znaczącym fragmentom proponowanych treści kształcenia przedmiotu *informatyka* w obu zakresach nauczania.

W przypadku zakresu podstawowego zwraca uwagę znaczne uszczegółowienie treści wcześniej zapisanych dla przedmiotu *technologia informacyjna* w 5 bardzo ogólnych punktach. W konsekwencji pojawiają się zapisy wcześniej obecne dopiero w programach nauczania, np. tworzenie obrazów i filmów czy też tworzenie witryn internetowych z wykorzystaniem programowania. Najistotniejszą różnicę wprowadza dopiero punkt 5. Dla zachowania jednolitości głównych haseł programowych także i dla tego etapu pojawił się punkt dotyczący rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera ze stosowaniem podejścia algorytmicznego. W uszczegółowieniach dla tego punktu pojawia się nawet informacja o wykorzystaniu języka programowania przy rozwiązywaniu problemów. To dość istotna nowość. Stara podstawa programowa nie przewidywała w ogóle obecności elementów programowania w zakresie podstawowym kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej. Niektórzy autorzy umieszczali takie elementy w programach i w konsekwencji w podręcznikach, często oznaczając je jako możliwe do realizacji w ramach dodatkowego czasu (czyli faktycznie niekoniecznie obowiązkowe). Nie pojawiały się tam jednak faktycznie klasyczne języki programowania jako narzędzie rozwiązywania problemów, lecz co najwyżej HTML, języki skryptowe i ew. makropolecenia. Obecnie wygląda na to, że takie elementy będą już obowiązkowe, a podstawa mówi też o bardziej formalnym opisie rozwiązywanych problemów — mowa wszak o specyfikacji czy ocenianiu rozwiązań. Trudno oczywiście jednoznacznie ocenić słuszność tego podejścia, wiele będzie zależeć od sposobu realizacji tych zapisów w konkretnych programach nauczania i podręcznikach. Pewne wątpliwości jednak pozostają. Czy dla utrzymania jednolitości zapisów w zakresie edukacji informatycznej dotyczących wszystkich etapów edukacyjnych nie posunięto się zbyt daleko? Czy treści związane z programowaniem muszą być faktycznie realizowane także w zakresie podstawowym? Zwłaszcza że przy ewentualnym ograniczeniu czasu kształcenia dla zakresu podstawowego może go nie być zbyt wiele, trudno bowiem liczyć, że inne obszerne treści związane z wykorzystaniem różnych programów użytkowych od razu pojawią się w zapisach programowych dotyczących innych przedmiotów. O tym, że algorytmy i programowanie to niełatwa dziedzina, świadczą choćby wyniki matury. Nawet jeśli w zakresie podstawowym realizowane treści będą miały inne ukierunkowanie i będą po prostu łatwiejsze dla ucznia, to ich obecność w tej części podstawy nie rozwiewa wszystkich wątpliwości.

Treści programowe przedmiotu *informatyka* realizowanego w zakresie rozszerzonym w starej podstawie programowej były oparte na 4 głównych punktach: algorytmach i programowaniu, bazach danych (relacyjnych), multimediach i sieciach komputerowych oraz tendencjach rozwojowych związanych z zastosowaniami informatyki. Analizując obecnie proponowane zapisy, można stwierdzić, że choć mamy zwyczajowo 7 głównych haseł programowych, to znaczących nowości nie jest dużo. Dla zachowania jednolitości owych haseł mamy i na tym etapie punkt 4. związany z opracowywaniem za pomocą komputera rysunków, tekstów, danych liczbowych, animacji, prezentacji multimedialnych i filmów — znalazły się w nim nieobec-

ne, co prawda, w treściach programowych poprzedniej podstawy, ale obecne przecież w programach nauczania zagadnienia związane z grafiką komputerową (w tym teoretycznymi jej podstawami, jak modele barw, typy grafiki), przetwarzaniem obrazów i filmów czy też wykorzystaniem arkusza kalkulacyjnego do obrazowania zależności funkcyjnych i zapisywania algorytmów. Z kolei punkt 6. nawiązujący raczej do form i metod pracy zawiera odniesienie zarówno do metod pracy zespołowej, jak i do kształcenia na odległość (choć tylko w kontekście korzystania z zasobów edukacyjnych portali). Inne punkty zawierają właściwie wyłącznie odniesienia do głównych treści obecnej podstawy. Jest jednak (podobnie jak przy poprzednio omawianych etapach) istotna różnica w stopniu szczegółowości opisu tych treści. Wydaje się, że to akurat dla tego, w założeniu realizującego najbardziej ambitne treści, etapu krok właściwy. Poprzednie zapisy były jednak nieco ogólnikowe, co sprawiało, że istniały dość istotne różnice, nie tyle w treściach, ile w akcentach, jakie na różne treści kładli różni autorzy programów nauczania.

W zakresie algorytmów znajdujemy zatem uporządkowanie listy algorytmów od dawna określanych jako klasyczne (także w odniesieniu do standardów wymagań maturalnych). To sformułowanie bywało różnie odbierane. Pojawiały się spisy takich algorytmów, wiadomo było, o czym mowa, ale tu i ówdzie te listy różniły się między sobą, byli też tacy, którzy uznawali, że nie ma w ogóle takiego terminu. Teraz nie używa się słowa klasyczne, lecz podstawowe, a listę najważniejszych algorytmów podaje się wprost w podstawie. Być może dla tych, którzy uznają, iż podstawa programowa nie może być redagowana na takim stopniu szczegółowości, to dość kontrowersyjny zabieg, ale z drugiej strony to więcej niż konkretne wytyczne nie tylko dla autorów programów nauczania, ale również dla twórców standardów wymagań egzaminacyjnych. Pojawiają się tu wszystkie najważniejsze typy algorytmów, pominięto pojawiające się we wcześniejszych projektach algorytmy dotyczące np. grafów, ale to rozsądny krok (w innym miejscu pojawia się informacja o stosowaniu dynamicznych struktur danych, co wydaje się zupełnie wystarczające). Ponadto w obszernej części dotyczącej algorytmów mamy treści zarówno dotyczące faz rozwiązywania problemów, ważnych pojęć związanych z algorytmami, technicznych aspektów programowania (znajomość środowiska), struktur danych, metod i technik programowania, jak i oceny rozwiązań (pod kątem efektywności i poprawności). Lista wyczerpująca i kompletna, a obszerność służy przejrzystości, nawet jeśli liczba punktów nieco razi.

W odniesieniu do baz danych zwraca uwagę jawna obecność języka SQL (to rzadkość, gdy tego typu uszczegółowienie pojawia się już w podstawie) oraz ewidentne wskazanie, że uczniowie konstruują aplikację bazodanową, a nie tylko projektują relacyjną bazę danych z dbałością o jej integralność, co ewidentnie podkreśla włączenie etapu programistycznego, a nie tylko projektowego do pracy ucznia.

Bardzo znaczące uszczegółowienia dotyczą sieci. To już nie tylko budowa i działanie sieci oraz publikowanie w niej materiałów, ale także wymienione jawnie architektury, zasady administrowania siecią, a nawet model warstwowy ISO/OSI. Naturalnie hasła te znamy z programów nauczania, po raz kolejny mamy do czynienia z zabiegiem umieszczenia ich w hierarchii na wyższym poziomie. Tu akurat można mieć wątpliwości, czy niektóre zapisy (np. wspomniany model warstwowy) powinny się w podstawie w istocie znaleźć. Z kolei powiązane poprzednio (nie do końca było jasne dlaczego) z sieciami multimedia w obecnych zapisach pojawiają się tak jakby „między wierszami".

W kontekście aspektów ogólnych i tendencji rozwojowych na pewno warto podkreślić mocniejsze niż dotąd podkreślenie już w podstawie ogólnej znajomości innych systemów operacyjnych niż powszechnie stosowany, a także zauważalną obecność zapisów związanych z bezpieczeństwem informacji (szyfrowanie, także na poziomie algorytmów, podpis elektroniczny, przestępstwa komputerowe).

Podstawa programowa dla IV etapu edukacyjnego informatyki realizowanej na poziomie rozszerzonym stanowi dość logiczny układ treści, jeśli chodzi o jej wagę (kształcenie rozszerzone realizują uczniowie w przyszłości często wybierający kształcenie informatyczne), jest klarowniejsza niż zapisy starej podstawy. O innych kwestiach będzie można powiedzieć, gdy pojawi się ramowy plan nauczania dotyczący szkoły ponadgimnazjalnej, zwłaszcza sygnalizowane ujednolicenie wymiaru godzin przeznaczonych na kształcenie informatyczne w zakresie rozszerzonym.

Podsumowanie

Czy reforma programowa polskiej szkoły przyczyni się do tego, by była ona nowocześniejsza, lepiej przygotowana do sprostania różnym wymogom cywilizacyjnym? W tym tekście zajmowaliśmy się jedynie fragmentem proponowanych zmian, dotyczącym edukacji informatycznej. Z drugiej strony ta część edukacji jest szczególnie istotna, bo od kilku już lat przynajmniej w założeniu treści z nią związane winny być obecne nie tylko w ramach wydzielonego przedmiotu, ale także w programach nauczania innych przedmiotów.

Co zauważalne w proponowanej podstawie programowej, to na pewno dążenie, by w większym stopniu niż dotąd edukacja informatyczna postrzegana była jako całość, w której kolejne etapy edukacyjne stanowią ważny tej całości element, a nie tylko oderwany od niej fragment. Służy temu rozszerzenie zajęć informatycznych poprzez wprowadzenie zajęć komputerowych na pierwszym etapie edukacyjnym oraz sformułowanie celów i treści kształcenia wg jednolitej formuły. W przypadku celów fakt ten być może nieco utrudnia uwypuklenie roli poszczególnych etapów edukacyjnych (podobna konstrukcja zapisu celów występuje wszędzie poza pierwszym etapem edukacyjnym), ale dokładniejsza analiza zapisów związanych z treściami kształcenia, zwłaszcza tam, gdzie pojawiają się ich uszczegółowienia, pozwala na kilka spostrzeżeń. Przede wszystkim wzrasta rola dwóch pierwszych etapów edukacyjnych, niejako obniżony zostaje wiek, w którym uczeń rozpoczyna wstępne (etap I), a potem bardziej świadome (etap II) opanowywanie środków i narzędzi związanych z nowoczesnymi technologiami. Ważny naszym zdaniem wydaje się tu być akcent na ową świadomość, by nie sprowadzać kontaktu z nowymi technologiami tylko do znajomości ich obsługi (a więc aspektu czysto technicznego). W tej kwestii jednak kończy się rola podstawy programowej, a zaczyna rola dobrych programów nauczania i przede wszystkim samych nauczycieli. Począwszy od etapu II, a jeszcze silniej widać to w zapisach dotyczących etapu III i IV, mamy już silny akcent na wykorzystywanie poznanych narzędzi w rozwiązywaniu problemów z różnych dziedzin nauczania, aż do przekazywania pewnej grupie uczniów wiedzy specjalistycznej (IV etap edukacyjny). Jeśli nawet widać tu ogólne podobieństwo do poprzednich konstrukcji programowych, to na pewno inne jest rozłożenie akcentów, i w sensie czasowym (moment wprowadzania różnych treści), i merytorycznym (stopień szczegółowości określenia treści nauczania).

Wcześniej parokrotnie podkreślano, że cechą charakterystyczną tej podstawy programowej jest dość duży stopień szczegółowości zapisów, zwłaszcza dotyczących

treści programowych. Wydaje się jednak (nawet jeśli byliśmy przyzwyczajeni do większej ogólności charakterystycznej dla podstaw programowych), że nie jest to błąd. Raczej próba dokładniejszego uświadomienia autorom programów nauczania i podręczników kierunku zmian bez ograniczania ich (tychże autorów) kreatywności.

Sporo miejsca poświęciliśmy I etapowi edukacyjnemu, ale to dlatego, że zajęcia komputerowe dla klas I–III pojawią się po raz pierwszy i rozważenie oraz właściwe rozstrzygnięcie różnych pojawiających się wątpliwości jest w tej chwili równie, a może nawet bardziej istotne niż sformułowanie pewnych uwag dotyczących wyższych etapów edukacyjnych. Poza ogólnym znaczeniem tych zajęć dla całości kształcenia informatycznego także dlatego, że zajęcia komputerowe dla najmłodszych zaczną się od roku szkolnego 2009/2010 i pewne obawy, czy we wszystkich aspektach metodycznych, infrastrukturalnych i organizacyjnych wszystko jest już rozstrzygnięte właściwie, na pewno trzeba formułować.

Naturalnie sama, nawet najlepsza, podstawa programowa nie oznacza, iż szkoła, przynajmniej w obszarze związanym z obecnością i wykorzystaniem nowych technologii, będzie nowoczesna. Na to składa się znacznie większa liczba czynników, takich jak przygotowanie i doskonalenie nauczycieli, wdrażanie zmian związanych z ideą e-szkoły, w tym zmian infrastrukturalnych, słowem realizacja szerszej strategii obejmującej kształcenie w ogóle wykraczające poza tylko etap nauki szkolnej. Strategie takie są opracowywane w skali nie tylko edukacji, ale i innych obszarów. Tutaj nie sposób rozwijać tych wątków, choć na pewno realizacja takiej strategii, a także nieuchronny postęp technologiczny muszą być czynnikami uwzględnianymi przy wdrażaniu, ale i korektach w proponowanej podstawie programowej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji informatycznej.

W zapisach dotyczących edukacji informatycznej w nowej podstawie programowej są pewne luki i wątpliwości, na które wskazano w tym tekście (być może niektóre docelowo do poprawienia). Teraz należy jednak przede wszystkim życzliwie oczekiwać realizacji podstawy, a więc wynikających z niej dalszych kroków (programy nauczania, podręczniki i przede wszystkim rozkłady zajęć opracowywane przez nauczycieli w samej szkole). Pamiętajmy też, że wprowadzenie całej podstawy jest rozciągnięte w czasie. Na pełną ocenę jej znaczenia dla szkolnej edukacji informatycznej przyjdzie zatem jeszcze poczekać, a na formułowanie różnych uwag związanych z realizacją nowych programów nauczania w zakresie informatyki (ale i programów nauczania innych przedmiotów uwzględniających obecność nowych technologii) będzie też niejednokrotnie okazja.

Zbigniew Ledóchowski
Akademia Pomorska w Słupsku
zbigniewl@edukacja.com

Joanna Reiter-Perdian

Scenariusz zajęć świetlicowych

Temat: Poznajemy zwyczaje — andrzejki.

Cele ogólne:

— wzbogacenie wiadomości o zwyczajach,
— kształtowanie poczucia więzi z rodziną, narodem,
— kształtowanie umiejętności wspólnej zabawy i ciekawego spędzania czasu wolnego.

Cele szczegółowe

Uczeń potrafi:
— wyjaśnić znaczenie słowa *tradycja*,
— wyjaśnić różnicę między tradycją a zwyczajem,
— wskazać przykłady więzi rodzinnych,
— podać przykłady świąt,
— scharakteryzować rodzaje świąt,
— zaplanować ciekawe formy spędzania wolnego czasu,
— zaproponować wspólną zabawę.

Metody i formy pracy z grupą:

— rozmowa kierowana,
— zabawa — wróżba w grupie,
— wróżba w małej grupie,
— zabawa ruchowa ze śpiewem.

Środki dydaktyczne:

plansza, kolorowe kartki, kartka z napisem *TRADYCJA*, rekwizyty związane z zawodami, losy, ponumerowane karteczki, karty, koło wróżące, cukierek, ziarenko pieprzu, muszelka, trzy talerzyki, serca z wypisanymi imionami, ciasteczka.

Przebieg zajęć

1. Powitanie dzieci.

Zabawa ruchowa z elementami muzyki: Witam dzieci, które…
— są dzisiaj wesołe,
— noszą okulary,

— wstały rano prawą nogą,
— mają blond włosy,
— lubią się bawić.

2. Wyjaśnienie pojęć: tradycja, zwyczaje.

Odwołanie się do nazw świąt, sposobów przygotowania się do nich.

Odkąd pamiętamy, były jakieś święta, na które czekaliśmy, które przeżywaliśmy i których żałowaliśmy, gdy się skończyły. Wszyscy lubimy święta.
Jakie święta znacie?

Nazwy świąt wymienione przez dzieci nauczyciel przypina na planszy.
Przygotowanie do święta nie polega tylko na czekaniu. Należy się na nie przygotować.
W jaki sposób przygotowujemy się do świąt?

Nie wszystko jednak musimy sami wymyślić. Sposób przeżywania świąt jest także przekazywany z pokolenia na pokolenie.
Nazywamy to *tradycją.* Z tradycją wiążą się różne zwyczaje.

Dzieci podają przykłady.

3. Wyjawienie celu spotkania.

Dzisiaj w świetlicy jest także szczególny dzień. Zbliżają się bowiem andrzejki, a wraz z nimi andrzejkowe wróżby.

4. Przeniesienie się do „Krainy Magii".

Aby wejść do magicznego świata, należy spełnić dwa zadania.
1. Uwolnić się od ponurych myśli.
2. Nauczyć się marzyć.

Ludzie mają różne marzenia. Wielu marzy o bogactwie: pięknym domu z basenem, bajkowym ogrodzie. Inni chcą być sławni i podziwiani. Marzą, aby zostać gwiazdą filmu, piosenki, znanym politykiem. Niektórzy chcieliby zwiedzić cały świat. Marzą o dalekich podróżach, nieznanych lądach i krajach albo o zdobyciu kosmosu, poznaniu obcych planet, a nawet kosmitów. Jednak często marzenia ludzi sprowadzają się do zwykłych, codziennych spraw.

Wszystkie marzenia są ważne, ale najważniejsze jest, aby towarzyszyło im szczęście. Jeśli dzięki naszym marzeniom będziemy zadowoleni, uśmiechnięci i lepsi dla innych, będziemy mogli powiedzieć, że nasze marzenia się spełniły.

Wybierzemy się teraz na „spacer w wyobraźni". Połóżcie się wygodnie, zamknijcie oczy, posłuchajcie muzyki i wybierzcie się w świat swoich marzeń.

Zapamiętajcie, o czym marzyliście.

Przy dźwiękach muzyki dzieci „wędrują w wyobraźni".

Na wszelki wypadek przypominam, że nasza wyprawa jest tylko zabawą.

5. Wróżba 1. Kim zostaniesz w przyszłości?

Na stole leżą ponumerowane rekwizyty związane z zawodami. Dzieci ciągną karteczki z numerami.

PODZIAŁ NA 2 GRUPY

Uczniowie losują „symbole andrzejkowe".

6. Wróżba w grupie 1. Wróżba z kart.

Dama — czeka cię dużo pracy, szczególnie pod koniec roku szkolnego.
Walet — poznasz dużo nowych kolegów, koleżanek.
Król — nie kłóć się z koleżanką, kolegą.
As — twoje dobre pomysły i pracowitość doczekają się uznania w szkole.
7 — szykują się niespodzianki.
8 — najlepsze dni wciąż przed tobą.

7. Wróżba w grupie 2. Koło wróżące.

Czerwone — ty zdecydujesz, czy twoje marzenie się spełni.
Niebieski — być może się spełni.

7. Zabawa ze śpiewem „Jedzie pociąg z daleka..."

W „Krainie Magii" nie tylko przepowiadamy przyszłość, ale również świetnie się bawimy. Zapraszamy do zabawy.

PODZIAŁ NA GRUPY: DZIEWCZYNKI I CHŁOPCY

8. Wróżba w grupie 1. Wróżba „Imiona".

Uczestnik przebija szpileczką serca z wypisanymi na odwrocie imionami. Miejsce przebicia wskaże imię przyszłej sympatii.

9. Wróżba w grupie 2.

Pod talerzami znajdują się: cukierek, ziarenko pieprzu, muszelka.
Każdy z rekwizytów ma swoje magiczne znaczenie:
— cukierek — życie słodkie i wesołe,
— ziarenko pieprzu — życie pełne przygód,
— muszelka — życie na morzu lub w dalekim kraju.

10. Zakończenie zajęć magicznym poczęstunkiem.

Spotkanie w „Krainie Magii" dobiega końca. Nie chcemy jednak, żebyście zapomnieli, że taka kraina istnieje. Jeżeli zechcecie do niej wrócić, zamknijcie oczy i pospacerujcie w wyobraźni. Pamiętajcie, że tak naprawdę to tylko od was zależy, czy spełnią się wasze marzenia. Wróżby i czary są tylko zabawą.

Teraz poczęstujcie się „magicznymi ciasteczkami", które niech dodadzą wam sił i energii.

Komentarz.

1. Zajęcia w dużej części mają charakter zabawowy, mogą więc trwać dłużej niż czas określony dla zajęć prowadzonych w świetlicy.
2. Wzięto pod uwagę tylko wróżby pomyślne dla dzieci.
3. Należy podkreślać, że wróżenie to tylko zabawa, a czy spełnią się nasze marzenia, zależy od nas samych.

Joanna Reiter-Perdian
ZS nr 13 w Gdyni

Polecamy...

…nauczycielom przedmiotów ekonomicznych

Kryzys doskwiera już właściwie wszystkim krajom na świecie. Specjaliści z dziedziny ekonomii i finansów przygotowali w ostatnim czasie wiele poradników dla mniej wytrawnych inwestorów giełdowych i publikacji dotyczących wpływu globalizacji na rozprzestrzenianie się kryzysu. Oto przykłady:

- **Paweł Perz „Sztuka inwestowania na GPW. Analiza techniczna, strategie inwestycyjne i zarządzanie ryzykiem".**
  Inwestowanie na giełdzie w sposób rozsądny i skuteczny szczególnie na rozchwianym rynku jest bardzo trudne. Przewodnik ten przygotowuje czytelnika do wejścia na rynek giełdowy. Napisany w sposób interesujący i przejrzysty.
- **Joel Greenblatt „Mała książeczka, która podbija rynek**" — przybliża zasady trafnego inwestowania na giełdzie. Interesujące formuły zachęcają do wykupywania dobrych spółek po atrakcyjnych cenach.
- **Jean Chatzky „Zarabiaj zamiast szukać wymówek. Trzymaj swoje finanse silną ręką**" — to pozycja, która zapewne przypadnie do gustu kobietom. Zawiera zestaw wymówek, za pomocą których kobiety unikają zarządzania swoimi pieniędzmi. Warto sprawdzić, czy autor ma rację.
- **Naomi Klein „Mury i wyłomy, czyli bariery i szanse"** to książka zawierająca najważniejsze wątki debaty globalizacyjnej — zasad równego handlu, żywności modyfikowanej genetycznie, ulicznej przemocy podczas antyglobalistycznych protestów, prywatyzacji ograniczającej powszechny dostęp do usług publicznych.
  Autorka znana jest z ciekawych publikacji na temat globalizacji.
- **Luiza Kulczycka „Jak najlepiej zaprezentować się podczas rozmowy kwalifikacyjnej?**".
  Poradników z zakresu przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej jest na rynku wydawniczym bardzo dużo. Książka Luizy Kulczyckiej zawiera wiele ciekawych podpowiedzi i rozwiązań, które przydadzą się osobie ubiegającej się o pracę podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

  Autorka omawia zagadnienia dotyczące przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej i jednocześnie radzi, jak wykorzystać szanse bezpośredniego spotkania z potencjalnym pracodawcą.

Wykorzystałam w opracowaniu informacje z: **www.swiatksiązki.pl**, i **http://ksiegarnia.pwn.pl**.

Krystyna Skalska
doradca metodyczny przedmiotów zawodowych

- Perz P., *Sztuka inwestowania na GPW. Analiza techniczna, strategie inwestycyjne i zarządzanie ryzykiem*, Warszawa 2008
- Greenblatt J., *Mała książeczka, która podbija rynek*, Warszawa 2006
- Chatzky J., *Zarabiaj zamiast szukać wymówek. Trzymaj swoje finanse silną ręką*, Warszawa 2008
- Klein N., *Mury i wyłomy, czyli bariery i szanse*, Warszawa 2008
- Kulczycka L., *Jak najlepiej zaprezentować się podczas rozmowy kwalifikacyjnej?*, Warszawa 2007

…wszystkim nauczycielom

Polecam książkę „Dzieci potrzebują dyscypliny. Poradnik dla rodziców", w której autorka definiuje pojęcie dyscypliny nie tylko z naukowego punktu widzenia, ale i jej przydatności w procesie wychowawczym. Podaje również praktyczne wskazówki, jak kierować się nią w życiu, tak by służyła człowiekowi, zwłaszcza młodemu, jego rozwojowi, aby umiał poradzić sobie w każdej sytuacji, także stresowej, aby nauczył się odpowiedzialności za siebie i za innych, panowania nad sobą, a także trudnej sztuki komunikowania się z innymi ludźmi oraz orientacji w rzeczywistości, która go otacza. A przy tym, by nie stracił czegoś, co jest bardzo cenne — radości życia.

Patrząc na rolę dyscypliny w życiu, należy rozpatrywać ją z punktu widzenia celu, jakiemu ma służyć wychowanie. A tym celem jest przede wszystkim ukształtowanie człowieka dojrzałego i wolnego. Stosowanie dyscypliny to trudny proces, gdyż jej nadmiar jest przyczyną lęków i zniewolenia, a jej brak prowadzi do zagubienia, wyobcowania i chaosu w życiu.

Jaka powinna być dyscyplina? Z pewnością zupełnie inna niż ta stosowana kiedyś przez naszych rodziców czy dziadków, gdyż tamta nie zdałaby egzaminu w obecnej rzeczywistości, ponieważ zmieniły się czasy, mentalność ludzi i uwarunkowania kulturowe. Powinna być mądrze stosowana i pełnić rolę służebną w stosunku do procesu wychowania. Tak więc powinna być środkiem niezbędnym do osiągnięcia zamierzonych celów. W procesie kształtowania osobowości człowieka istotną rolę odgrywa porządek zewnętrzny, będący bazą pozwalającą na wypracowanie i utrzymanie porządku wewnętrznego. Ten z kolei widoczny jest w naszym życiu, postępowaniu. Porządek zewnętrzny i wewnętrzny są od siebie uzależnione i wzajemnie się dopełniają.

„Dyscyplina to zachowanie, w którym przykłada się szczególną wagę do porządku pojmowanego w aspekcie zewnętrznym i wewnętrznym. Porządek zewnętrzny dotyczy uporządkowanego działania, a z nim wiąże się przestrzeganie reguł, zdolność do dostosowania się do grupy, dopasowanie własnego zachowania do danego celu. W przypadku porządku wewnętrznego chodzi o uporządkowane myślenie i działanie, co odnosi się do takich zdolności, jak odróżnianie rzeczy ważnych od nieważ-

nych, sporządzanie dla siebie planów postępowania, podejmowanie decyzji spośród różnych alternatyw, a także radzenie sobie z własnymi uczuciami."

Joanna Gawron
doradca metodyczny religii

☞ Lemper-Pychlau Marion, *Dzieci potrzebują dyscypliny. Poradnik dla rodziców*, Kielce 2004

…wszystkim nauczycielom

Jako nauczyciele, ale i rodzice, często korzystamy z pomocy psychologicznych poradników, literatury fachowej, by radzić sobie z problemami, które pojawiają się w każdym domu, gdzie mieszkają nastolatki. Wszyscy rodzice, którzy mają dzieci w tym przedziale wiekowym, doskonale wiedzą, jakim trudem i wyzwaniem jest rodzicielstwo. Tym bardziej chciałabym polecić książkę amerykańskich autorek Adele Faber i Elaine Mazlish: *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały — jak słuchać, żeby z nami rozmawiały.*

Książka podejmuje bardzo ważny problem aktywnej komunikacji między dorosłymi i nastolatkami. Autorki — wielokrotnie nagradzane za swój dorobek — cieszą się wielkim uznaniem na całym świecie. Poradnik odwołuje się do doświadczeń zarówno amerykańskich, jak i polskich rodziców, jest pełen przykładów wziętych z codziennego życia i propozycji konkretnych rozwiązań sytuacji problemowych. Książka napisana jest w charakterystycznym dla autorek realistycznym i przystępnym stylu, a konkretne sytuacje trudne zilustrowane rysunkami. Autorki prezentują tu problemy związane z tzw. aktywnym słuchaniem i mówieniem, czyli:

- Jak radzić sobie z uczuciami (szczególnie tymi negatywnymi)
- Pilnować dzieci czy dawać im swobodę?
- Karać czy nie (jak) karać nastolatki?
- Jak wspólnie poszukiwać rozwiązań w sytuacjach problemowych?
- Jak funkcjonują rodzice i nastolatki razem.
- Jak rozwiązywać problemy świata współczesnego: zagrożenia narkotykami i seksem itp.

Prezentowany poradnik przedstawia nie tylko rady, wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim konkretne, twórcze i ciekawe przykłady rozwiązywania, jakże trudnych, problemów w życiu każdej rodziny. Autorki przekonują, że nie tylko dzieci, młodzież uczą się życia, ale i rodzice (nauczyciele) — żyć z wchodzącymi w dorosłość młodymi ludźmi.

Pisarki przekazują nam bardzo ważną, jakże prostą wydawałoby się wiedzę, że:

- **Uczucia mają znaczenie** (nie tylko nasze, ale i innych…)
- **Uprzejmość ma znaczenie** (wyrażając gniew, nie musimy nikogo obrażać)
- **Słowa mają znaczenie** (zarówno te dobre, jak i te złe…)
- **W relacji opartej na troskliwości nie ma miejsca na karę** (mamy prawo do popełniania błędów, ale musimy stawiać im czoło i uczyć się je naprawiać)
- **Różnice między nami nie są nie do pokonania** (musimy uczyć się słuchać z szacunkiem, być kreatywnym i wytrwałym w rozwiązywaniu problemów z nastolatkami)

- **Wszyscy musimy czuć się cenieni** (nie tylko za to, kim jesteśmy, ale przede wszystkim za to, kim możemy się stać).

Mądre. Polecam.

Katarzyna Kupper
doradca metodyczny języka polskiego

☞ Faber A., Mazlish E., *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały — jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, Wydaw. Media Rodzina, Poznań 2006

…wszystkim nauczycielom

Dlaczego nauczyciel powinien wykazywać się umiejętnościami terapeutycznymi wobec swoich wychowanków? Dlaczego podkreśla się potrzebę nabycia podstawowych umiejętności terapeutycznych? Na takie pytania można znaleźć odpowiedź w książce stanowiącej swego rodzaju poradnik dla nauczycieli. Autorka jest psychoterapeutką i doradcą. Prowadzi również kursy dla nauczycieli. Podkreśla, że pełnienie przez szkołę roli wychowawczej wymaga od nauczyciela-wychowawcy odpowiednich kompetencji. Oprócz programów realizowanych na lekcjach wychowawczych pozostają ważne problemy, z którymi nie może poradzić sobie konkretny uczeń. Nauczyciel, znając wychowanka i przebywając z nim codziennie, wywiera na niego duży wpływ i może pomóc w rozwiązaniu problemu.

Czy każdy nauczyciel może być terapeutą? Tak, ale powinien nabyć właściwych umiejętności z zakresu doradzania uczniom, aby z nich korzystać w swojej pracy.

Autorka w kolejnych rozdziałach przedstawia technikę umiejętnego słuchania oraz umiejętnego reagowania. Podkreśla ważną rolę takich cech terapeuty, jak: empatia, opanowanie i otwartość.

W dalszej części poradnika omówione są metody prowadzenia rozmów z uczniem potrzebującym pomocy oraz wskazane są rozwiązania praktyczne. Autorka szczególne znaczenie przypisuje zasadzie nieprzekraczania granic wynikających z etyki zawodowej. Ostatni rozdział „O tym, jak uczniowie przedstawiają swoje sprawy" zawiera między innymi opis sposobów rozpoznawania zachowań, które sygnalizują problemy uczniów.

Nauczyciel w swojej pracy powinien wykazać się znajomością prawa i szkolnych procedur związanych z pracą. Kiedy wynika to z regulacji prawnych, powinien skierować ucznia do pedagoga, psychologa czy lekarza. W podsumowaniu autorka zwraca uwagę, że „Edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy i tworzenie środowiska sprzyjającego jej przekazywaniu, ale także troska o całościowe potrzeby danej osoby".

Wiesława Krysztofowicz
doradca metodyczny geografii

☞ King Gail, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003

…wszystkim nauczycielom

Mówienie, słuchanie, kontakt… z dziećmi. Sekrety terapeutycznego wychowania to pozycja adresowana do rodziców, nauczycieli i wychowawców, bogato ilustrowana przykładami, jak stosować metodę MSK, czyli Mówienie, Słuchanie, Kontakt.

Autor przedstawia techniki, które można wykorzystać, by pomóc dzieciom i ich opiekunom w różnych problemach wychowawczych. By dziecko było zdrowe emocjonalnie, należy okazywać mu miłość, czułość i zapewnić poczucie bezpieczeństwa. Autor podaje propozycje konkretnych działań, mówi, jak doskonalić pracę osób uczących i wychowujących. Publikacja ta to niewątpliwe wsparcie dla nauczycieli i rodziców w procesie wychowania.

W pierwszej części książki zaprezentowano i omówiono podstawowe zasady terapeutycznego wychowania:

- Rodzice stają przed nowym wyzwaniem
- Związek pełen czułości
- Wartości to podstawa
- Cztery reguły wyznaczania granic
- MSK: Wspólne omawianie i rozwiązywanie problemów
- Dwie pomocne techniki: pytania wyboru i monologi

Część druga — „Terapeutyczne wychowanie w akcji" — przedstawia proces budowania zdrowej samooceny, poczucia własnej wartości.

Ważną częścią jest fragment pod hasłem „Źródła". Można tu znaleźć wykaz fundacji i stowarzyszeń wraz z adresami, również tytuły czasopism dla wychowawców ukazujące się w Polsce oraz wykaz książek o tej tematyce.

Warto podkreślić, że mocną stroną tej książki jest fakt, iż przedstawiane zagadnienia teoretyczne przeplatane są przykładami konkretnych sytuacji.

Autor — dr Paul M. Rosen — jest psychologiem klinicznym, konsultantem w szkołach publicznych oraz profesorem kontraktowym wykładającym techniki poradnictwa psychologicznego. Publikacja z założenia autora ma być materiałem promującym konkretne działania w pracy wychowawczej. Pełni rolę inspirującą do podjęcia aktywności w dziedzinie wychowania dziecka, a jednocześnie jest pomocą w tym działaniu.

Polecam!!!

Krystyna Ciesielska
doradca metodyczny nauczania zintegrowanego

☞ Rosen Paul M., *Mówienie, słuchanie, kontakt… z dziećmi. Sekrety terapeutycznego wychowania*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004