

Spis treści

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

- ▷ *Grażyna Szotrowska* — Scenariusz lekcji historii dla gimnazjum 3
- ▷ *Maria Łojek-Kurzętkowska* — Scenariusz lekcji etyki lub godziny z wychowawcą dla szkoły ponadgimnazjalnej 10

EDUKACJA PRZYRODNICZA

- ▷ *Katarzyna Szymańska* — Scenariusz lekcji geografii w klasie II liceum ogólnokształcącego 14

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA

- ▷ *Katarzyna Janiszewska* — Muzykoterapia sensoryczna w pracy z dziećmi w przedszkolu 20
- ▷ *Anna Siemaszko* — Scenariusz zajęć dla grupy czterolatek 28

PRZED EGZAMINEM

- ▷ *Katarzyna Szymańska* — Powtórka z geografii przed egzaminem maturalnym — część czwarta 31
- ▷ *Wiesława Krajewska, Krystyna Rutyska* — Przed maturą z języka polskiego 38

WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

- ▷ *Krzysztof J. Szmidt* — Szkoła naprawdę twórcza 45
- ▷ *Jerzy Ambroży* — Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi 56
- ▷ *Maria Łojek-Kurzętkowska* — „Młodzi debatują” w Gdyni — debata oksfordzka jako zastosowanie idei PBL 60
- ▷ *Jerzy Ambroży* — O wypoczynku słów kilka 64
- ▷ *Anna Kulińska* — Szkoła w rzeczywistości wirtualnej czy rzeczywistość wirtualna w szkole? 67

MATEMATYKA W SZKOLE

- ▷ *Ewa Madziąg* — Powtórka z matematyki dla szóstoklasistów. Część 9 69

IMPREZY I UROCZYSTOŚCI SZKOLNE

- ▷ *Agnieszka Gałęzewska* — Scenariusz przedstawienia „Opowiem ci o morzu” 82
- ▷ *Małgorzata Dopka* — „Chi si muove e mangia sano va lontano” 85

POLECAMY NAUCZYCIELOM

- ▷ Polecamy... (recenzje) 97

Gdyński Kwartalnik Oświatowy

Wydawca: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81-392 Gdynia, tel. 58 620 53 46, fax 58 765 07 92, e-mail: godn2002@gmail.com, strona internetowa: www.godn2012.strefa.pl

Adres redakcji: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81-392 Gdynia, tel. 58 620 53 46, fax 58 765 07 92, e-mail: godn2002@gmail.com, strona internetowa: www.godn2012.strefa.pl

Redaktor naczelny: Elżbieta Wójcik

Zespół redakcyjny: Iwona Chojnacka, Krystyna Ciesielska, Joanna Gawron, Grażyna Grzymała, Anna Kulińska, Maria Łojek-Kurzętkowska, Ewa Madziąg, Piotr Malecha, Katarzyna Szmuksta, Grażyna Szotrowska, Ewa Włoch, Anna Wojtek-Tarasiewicz, Renata Wolińska

Okładka: Anna Wojtek-Tarasiewicz

Druk: Format XL, www.formatxl.pl

Skład: Zbigniew Mielewczyk, tel. 58 350 96 62, e-mail: mielewczyk@gmail.com

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

Grażyna Szotrowska

Scenariusz lekcji historii dla gimnazjum

Temat: Wojny grecko-perskie w V wieku p.n.e.

Cele ogólne:

- zapoznanie uczniów z przebiegiem wojen grecko-perskich;
- kształtowanie umiejętności pozyskiwania informacji z różnych źródeł;
- rozwijanie zdolności formułowania wniosków.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- wskazuje etapy wojen grecko-perskich;
- wyjaśnia przyczynę wojen między Grekami a Persami w V w. p.n.e.;
- wskazuje skutki bitew i elementy, które zdecydowały o sukcesie wojsk greckich;
- posługuje się pojęciami: falanga, hoplita, nieśmiertelni, triera;
- charakteryzuje dokonania bohaterów wojen: Miltiadesa, Leonidasa, Temistoklesa, Dariusza, Kserksesa;
- wymienia daty związane z przebiegiem wojen;
- w swoich wypowiedziach stosuje zwroty: wrócić z tarczą, wrócić na tarczy;
- opisuje tradycję biegu maratońskiego.

Metody:

- praca z tekstem podręcznika i płytką multimedialną (wyd. Nowa Era „Śladami przeszłości 1”) bądź praca z zasobami portalu internetowego www.scholaris.pl;
- rozmowa nauczająca;
- praca z infografiką.

Formy: indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne: podręcznik „Śladami przeszłości”, zasoby Internetu – portal dla nauczycieli Scholaris, karta pracy dla ucznia, teksty źródłowe: Herodot – bitwa pod Maratonem, Termopilami, Salaminą, mapa konturowa Grecji, ikonografia.

PRZEBIEG LEKCJI**Faza wstępna**

1. Czynności organizacyjne, uczniowie siedzą w ławkach w 3 rzędach, ale ławki są ustawione w ten sposób, że koledzy z ławki są naprzeciw siebie.
2. Quiz wiedzy utrwalający wiadomości z zakresu warunków naturalnych Grecji i zajęć ludności, ustroju Aten i Sparty.

Komentarz: Na co dzień pracuję z podręcznikiem Nowej Ery, który wydano łącznie z płytką. Korzystając z tej pomocy dydaktycznej, w ciągu kilku minut sprawdzam wiedzę z poprzedniej lekcji, używając ćwiczeń zamieszczonych przez wydawcę. Oczywiście można zastosować inną metodę, np. grę domino. Poniżej podaję przykład takiego ćwiczenia.

a) agora	b) geruzja	c) heloci	d) demokracja	e) ostrakon

Polecenie: Do wybranych terminów dopasuj ich wyjaśnienie. UWAGA: Można przygotować gotowe odpowiedzi, można też, przechadzając się po klasie, rozdać uczniom kostki domina, a oni wyjaśnienia terminów zgłaszają w formie ustnej.

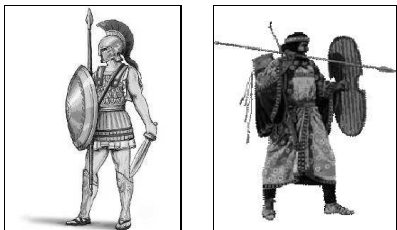
- a) *główny plac, rynek w miastach starożytnej Grecji, centrum, wokół którego toczyło się życie polityczne, religijne, a czasami także handlowe*
 - b) *organ władzy w oligarchii spartańskiej, w jej skład wchodziło dwóch królów oraz 28 starszych obywateli – gerontów*
 - c) *podbita przez Spartan ludność pełniąca funkcję służby, pozbawiona praw obywatelskich, najczęściej pracująca na polach*
 - d) *forma ustroju, mająca swe początki w starożytnych Atenach, polegająca na rządach większości uprawnionych do głosowania obywateli*
 - e) *gliniana skorupka, na której według prawa ateńskiego podczas obrad zgromadzenia ludowego każdy obywatel mógł wydrapać imię Ateńczyka, którego uznał za niebezpiecznego dla polis; ten, kto otrzymał najwięcej głosów, musiał opuścić Ateny na 10 lat*
3. Wprowadzenie, po którym uczniowie sami ustalają temat i cele lekcji, zapisują wspólne ustalenia w zeszyce.
 4. Nauczyciel przedstawia mapę ścienną, na której widoczna jest Grecja i Azja Mniejsza, uczniowie dowiadują się, jakie są przyczyny wzrostu potęgi tego państwa.
 5. Uczniowie otrzymują mapy, na których zaznaczają: Milet, Lakonię, Ateny, Spartę, Persję.



Źródło: http://static.opracowania.pl/images/185237/starozytna_grecja.jpg

Faza realizacyjna

1. Rozmowa nauczająca z uczniami na temat antycznych taktyk i technik wojskowych, wprowadzenie terminów: hoplita, falanga – praca z ikonografią (podręcznik, s. 72). Można też wykorzystać zasoby Internetu.



Źródło: <http://static.scholaris.pl/resource-thumb/819/81.jpg>

<http://www.historycznebitwy.info/obrazki/bitwy/starozytnosc/maraton490pne/niesmiertelny1.png>

2. Porównaj uzbrojenie hoplity i wojownika perskiego.
3. Rozmowa nauczająca dotycząca ustalenia przyczyn wojen między Grecją a Persją, zapis w zeszytach w formie punktów.
4. Nauczyciel dzieli klasę na 3 grupy (mój podział jest prosty – uczniowie siedzą w 3 rzędach, każdy rząd to jedna grupa) i każdej daje zadanie:
 - rząd 1 – praca z tekstem źródłowym: Bitwa pod Maratonem,
 - rząd 2 – praca z tekstem źródłowym: Bitwa pod Termopilami,
 - rząd 3 – praca z tekstem źródłowym: Bitwa pod Salaminą.

Uwaga: wszystkie 3 teksty opisują wydarzenia zgodnie z tym, co napisał grecki historyk Herodot w „Dziejach”. Nie jest to jednak oryginalny tekst. Dla potrzeb pracy z uczniami przygotowałam fragmenty z Wikipedii, ponieważ są dla nich bardziej zrozumiałe.

Uczniowie pracują w parach, a potem w grupach zgodnie z instrukcjami kart pacy (zał. 1, 2 i 3).

Faza podsumowująca

1. Prezentacja wyników prac w poszczególnych grupach, uzupełnienie wspólnej tabeli, przepisanie do zeszytów.
2. Uzupełnienie historii wojen grecko-perskich poprzez opowieść nauczyciela na temat bitwy pod Platejami w 479 roku p.n.e.
3. Dyskusja nad skutkami wojen, zapis wniosków w zeszytach.
4. Nauczyciel sprawdza zdobyte na lekcji wiadomości, przeprowadza rekapitulację pierwotną poprzez prezentację zasobów Internetu na portalu www.scholaris.pl lub na podstawie płytki dołączonej do podręcznika „Śladami przeszłości 1”.
5. Ocena aktywności uczniów.

Zadanie domowe: Uzupełnij mapę Grecji, wprowadzając trzy szlaki ataku Persów na Grecję przy użyciu trzech dowolnie wprowadzonych w legendzie mapy kolorów.

*Grażyna Szotrowska
doradca metodyczny historii
Gimnazjum nr 4 w Gdyni*

Załącznik 1**GRUPA 1**

12 września 490 r. obie armie stanęły naprzeciwko siebie. Grecy czekali za zasiekami z pni drzew oliwnych, gdy w nocy podczołgali się do nich jacyś żołnierze jońscy, siłą wcieleni do armii perskiej, i przekazali krótką wiadomość: *Konnicy nie ma!* Na to właśnie czekał Miltiades. Poderwał śpiących w szyku żołnierzy, którzy ruszyli na nieprzyjaciela, przeformowując szyk tak, by skrzydła były dwukrotnie mocniejsze niż centrum. Będąc w odległości 150–200 metrów od Persów, ruszyli biegiem, uniemożliwiając im skorzystanie z ich najgroźniejszej broni – łuków.

Grecy uderzyli najmocniej na skrzydła i tam odnieśli od razu sukces, a centrum zostało nieco w tyle, tworząc półkole i w ten sposób oskrzydłając wojska Dariusza. Persowie dostali się w kleszcze atakujących z powodzeniem na skrzydłach hoplitów i w panice rozpoczęli ucieczkę w kierunku własnych okrętów.

Persowie wycofali się, pozostawiając na placu boju pod Maratonem 6400 poległych. Grecy stracili tylko 192 ludzi. Wtedy wysłano do Aten Filippidesa, żeby ogłosił zwycięstwo Grecji. Przebiegł on około 40 km, ogłosił, że Grecja zwyciężyła, przekazał informację o zbliżających się Persach i – według legendy – zmarł z wycieńczenia. W kilka dni później pojawili się Spartanie, którzy policzywszy zabitych, pogratulowali zwycięzcom i wrócili do domu. Nie walczyli, gdyż zatrzymać ich miały misteria religijne.

Tracąc 6 okrętów, Persowie odpłynęli do Faleronu, licząc na zajęcie Aten z zaskoczenia, jednak dzięki informacji przekazanej przez Filippidesa Ateńczycy byli na to przygotowani. Przebrali zwykłych ludzi w zbroje, ustawili na murach, przez co Persowie z Datisem na czele wycofali się, widząc uzbrojone miasto.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa_pod_Maratonem

Zad. 1. Uzupełnijcie tabelę (praca w parach).

Data bitwy	Miejsce bitwy	Dowódca grecki	Kto zwyciężył?

Zad. 2. Odpowiedzcie krótko na pytania:

Jaką taktykę walki zastosował Miltiades?

.....

Jakie straty ponieśli Persowie, jakie Grecy?

.....

Kto zawiadomił Ateńczyków o zwycięstwie?

.....

Jaka jest historia biegu maratońskiego?

.....

Zad. 3. Na podstawie tekstu narysujcie plan bitwy. Zadanie dla całej grupy. Nauczyciel wybiera osoby z grupy 1 do prezentowania wyników ich pracy pozostałym uczestnikom lekcji.

Załącznik 2

GRUPA 2

Przesmyk termopilski był idealnym miejscem do obrony. W sierpniu 480 r. p.n.e. z jednej strony znajdowały się strome, niedostępne stoki pasma górskiego, zaś z drugiej głęboko wcinająca się w ląd zatoka Maliakos Morza Egejskiego. Dowodzący obroną Termopil król spartański Leonidas postanowił bronić się w tym półtorakilometrowym pasie między murem a dwumetrowym zwężeniem. Dawało mu to szansę – przynajmniej przez dłuższy czas – niwelowania przewagi liczebnej Persów. Jedyłą niedogodnością, o czym Leonidas wiedział, była ścieżka górską wiodąca przez porośnięte dębami stoki górskie, którą można było obejść jego pozycję. Król spartański liczył jednak na to, że Persowie drogi tej nie odkryją, ale na wszelki wypadek posłał tam Fokijczyków, którzy zresztą sami się zaoferowali. Liczył na to, że tysiąc hoplitów zdoła powstrzymać próbę ewentualnej penetracji przejścia, a także na to, że Persowie o istnieniu ścieżki się nie dowiedzą. Honor rozpoczęcia bitwy otrzymali hoplici z Tespiów, niedługo później zastąpili ich Spartiaci. W ciągu pierwszego dnia bitwy kolejne oddziały perskie przelewały się przez wąskie gardło między skałami, by paść pod ciosami zabójczych greckich włóczy. Z godziny na godzinę walka na przesmyku przeradzała się w rzeź. Pod koniec dnia Kserkses skierował do walki wyborowy oddział „nieśmiertelnych”, który także został zatrzymany przez helleńskich hoplitów. [...]

Jednak drugiego dnia walk do Kserksesa zgłosił się Grek imieniem Efiates. Licząc na nagrodę, doniósł królowi perskiemu, że istnieje ścieżka, dzięki której można obejść pozycje Greków i wyjść na ich tyły. Nad ranem trzeciego dnia do Leonidasa dotarła wiadomość od zbiegów i zwiadowców, że Persowie obchodzą Hellenów wspomnianą ścieżką. Król Sparty wiedział, że pozycja w Termopilach jest już stracona. Na naradzie dowódców postanowił on odesłać kontyngenty wszystkich miast greckich w stronę Aten, pozostając na przesmyku jedynie ze swymi Spartiatami. Wiedzieli oni, że misja, której się podejmują, jest samobójcza, ale Leonidas postanowił bronić przejścia do ostatniej chwili, żeby opóźnić marsz Persów zmierzających ku Attyce. [...]

Herodot opowiada, że z 300 Spartan walczących pod Termopilami dwóch, ze względu na chorobę oczu, nie mogło wziąć udziału w bitwie. Spartanie uderzyli na Persów zniemacka, pozostawiając stosy trupów. Wkrótce pokruszyły się włócznie Greków i wyciągnęli oni swoje miecze. Walka trwała jeszcze czas jakiś (wtedy zginął Leonidas), aż nadeszła wieść, że od tyłu zbliżają się „nieśmiertelni”. Pozostali przy życiu hoplici wycofali się na pagórek Kolonos i tam walczyli do ostatniego.

Źródło: [#CITEREFHerodot](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa_pod_Termopilami_(480_p.n.e.))

Zad. 1. Uzupełnijcie tabelę (praca w parach).

Data bitwy	Miejsce bitwy	Dowódca perski	Dowódca grecki	Kto zwyciężył?

Zad. 2. Odpowiedzcie krótko na pytania:

Dlaczego Grecy mimo przewagi liczebnej przeciwnika zadawali mu liczne straty?

.....

Jakie straty ponieśli Persowie, jakie Grecy?

.....

Ilu było Spartan? Kto ich zdradził?

.....

Dlaczego ta misja została nazwana przez Herodota samobójczą, z czego to wynikało?

.....

Zad. 3. Na podstawie tekstu ułóżcie plan bitwy w punktach. Zadanie dla całej grupy. Nauczyciel wybiera osoby z grupy 2 do prezentowania wyników ich pracy pozostałym uczestnikom lekcji.

Załącznik 3

GRUPA 3

Kserkses postanowił zniszczyć przeciwników nagłym atakiem o świcie 28 września 480 r. p.n.e. Okręty perskie opuściły swe miejsca w ciemnościach nocy. Pragnąc za wszelką cenę zaskoczyć Greków, poruszały się bezszelestnie – nawet pióra wiosła poowijano szmatami, by nie wydawały najmniejszego hałasu. [...]

Temistokles był głównym strategiem floty greckiej.

Podstawowy manewr w ataku – taranowanie – wymagał takiego ustawienia w czasie bitwy, które skłoniłoby przeciwnika do odsłonięcia burty. Temistokles rozwiązał ten problem, polecając części eskadry ateńskiej upozorować ucieczkę i w ten sposób wciągnąć czoło floty perskiej głęboko w cieśninę; wówczas zaczajone za skałami triery greckie mogłyby uderzyć wprost w bok formacji wroga. [...]

Na dany sygnał tysiące perskich wiosła zanurzyło się w wodę i flota ruszyła. Natychmiast jednak okazało się, że zbytne nagromadzenie okrętów wiosłowych na niewielkim akwenie przysporzy jedynie kłopotów, tym bardziej że zerwał się oczekiwany przez Ateńczyków wiatr. I oto nagle okręty lewego skrzydła perskiego jęły zderzać się ze sobą, łamać wiosła, blokować drogę innym. W rezultacie co najmniej 800 jednostek zostało pozbawionych możliwości manewru. I wtedy zza skał Salaminu ukazały się triery greckie. Idące na czele okręty z Eginy i Sparty zaatakowały pierwsze. Tam, gdzie nie zadziałał taran, do szturmów – po abordażu – ruszali ciężkozbrojni hoplici. [...]

Temistokles tymczasem jeszcze zwlekał. I dopiero gdy wiatr wzmógł się na tyle, że wysokie burty okrętów fenickich zaczęły ustawiać się bokiem do jego eskadry, dał rozkaz do ataku. Te jednostki pierwszego rzutu Fenicjan, które nie zostały staranowane lub zdobyte w ręcznej walce, rozbiły się na skałach attyckiego wybrzeża.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa_pod_Salaminą

Zad. 1. Uzupełnijcie tabelę (praca w parach).

Data bitwy	Miejsce bitwy	Dowódca perski	Dowódca grecki	Kto zwyciężył?

Zad. 2. Odpowiedzcie krótko na pytania:

Co to jest triera?

.....

Na czym polegał podstęp Kserksesa?

.....

Na czym polegał podstęp Temistoklesa?

.....

Zad. 3. Na podstawie tekstu narysujcie plan bitwy. Zadanie dla całej grupy. Nauczyciel wybiera osoby z grupy 3 do prezentowania wyników ich pracy pozostałym uczestnikom lekcji.

Maria Łojek-Kurzętkowska

Scenariusz lekcji etyki lub godziny z wychowawcą dla szkoły ponadgimnazjalnej

**Temat: Normy etyczne i normy prawne. Czym różni się
prawo od moralności?**

Cele ogólne lekcji:

- popularyzowanie wiedzy na temat etyki i prawa,
- włączanie młodzieży do czynnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym,
- realizowanie założeń metody myślenia problemowego (*Problem Based Learning*).

Cele szczegółowe

Uczeń potrafi:

- opracować w grupie rozwiązania problemów z zakresu etyki i prawa,
- stworzyć listę argumentów i kontrargumentów uzasadniających lub obalających określone rozstrzygnięcia w zakresie dylematów prawnych i etycznych,
- zdefiniować pojęcie normy etycznej i normy prawnej,
- wyjaśnić różnicę pomiędzy oceną prawną i oceną etyczną,
- przedstawić poszczególne kryteria oceny etycznej.

Metody pracy:

- problemowa (PBL),
- dyskusja na forum grupy,
- miniwykład.

Formy:

- praca z całym zespołem,
- praca w grupie.

Środki dydaktyczne:

- egzemplarze papieru z opisem dylematów z pogranicza prawa i etyki (w załączeniu),
- stoły i krzesła ustawione w sposób dogodny do pracy w grupach,
- tablica i markery (do użytku nauczyciela).

Przebieg zajęć

I. Część wprowadzająca (10 min.)

1. Krótki wykład nauczyciela służący zdefiniowaniu i opisaniu dwóch rodzajów norm: norm etycznych i norm prawnych. Elementy prezentacji powinny zawierać informację o definicji normy (*zasada sformułowana jako nakaz lub zakaz*), a także o różnicach w zakresie:
 - a) źródeł i pochodzenia norm etycznych i prawnych (sumienie ludzkie a kodeks prawny),
 - b) stopnia obowiązywalności norm etycznych i prawnych (absolutne a relatywne obowiązywanie norm),
 - c) sankcji za odstąpienie od przestrzegania norm etycznych i prawnych (wyrzuty sumienia lub odrzucenie społeczne a kara przewidziana w kodeksie)¹⁾.

II. Część właściwa (30 min.)

1. Podział młodzieży na trzyosobowe lub czteroosobowe grupy. Przydzielenie dylematów z pogranicza prawa i etyki poszczególnym grupom. Polecenie wykonania następujących działań zespołowych:
 - a) przeczytanie opisów przypadków,
 - b) podjęcie decyzji na temat winy lub niewinności bohatera opisanego problemu,
 - c) zapisanie jednego argumentu za lub przeciw winie bohatera historii z perspektywy prawa oraz jednego argumentu za lub przeciw winie bohatera z perspektywy etyki (w zależności od podjętej decyzji).
2. Praca młodzieży w grupach według przedstawionego schematu. Nauczyciel powinien kontrolować przebieg pracy, tj. odpowiadać na ewentualne pytania oraz aktywizować osoby nieodzywające się w grupach (15 min.).
3. Streszczenie poszczególnych opisów dylematów etycznych oraz przedstawienie stanowisk przez przedstawicieli poszczególnych grup (5 min.).
4. Dyskusja na temat różnic w zakresie kryteriów oceny etycznej i prawnej (10 min.). Zapisanie na tablicy poszczególnych kryteriów oceny uwzględnianych przez młodzież w czasie dokonywania werdyktu na temat winy lub niewinności bohaterów przedstawionych historii. Zapis powinien obejmować przede wszystkim: intencje sprawcy, motywy (przyczyny) dokonania lub zaniechania czynu, konsekwencje działań bohatera, kontekst sytuacyjny, świadomość czynu. W sytuacji gdy wymienione czynniki nie zostaną podane przez młodzież, nauczyciel powinien uzupełnić zapis.

III. Część podsumowująca (5 min.)

1. Krótkie podsumowanie wszystkich różnic pomiędzy normami prawnymi i obyczajowymi przez wybranego ucznia lub uczennicę.

¹⁾ Opracowano na podstawie podręcznika dla szkoły ponadgimnazjalnej: M. Środa, *Etyka dla myślących*.

2. Przedstawienie przez nauczyciela i zapisanie przez młodzież zadania domowego, tj. napisanie krótkiego wypracowania na następujący temat: Czy i jeśli tak, to w jakim zakresie normy moralne powinny wpływać na prawo obowiązujące w Polsce?

Maria Łojek-Kurzętkowska
konsultant GODN

VI i IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Załącznik

Opisy dylematów do wykorzystania w pracy zespołowej:

PRZYPADEK 1.

W swoim podręczniku Magdalena Środa przedstawia historię starca, który odkręcił śrubę z torów kolei transsyberyjskiej, aby pozyskać ciężarek do wędk. Starzec ów nigdy nie widział kolei, w związku z czym nie wiedział, do czego służą tory kolejowe. Po spowodowaniu katastrofy został osadzony w więzieniu. Czy starzec był winny? Określ winę starca z perspektywy moralności i z perspektywy prawa.

PRZYPADEK 2.

Pewna kobieta umierała stopniowo na wycieńczającą chorobę. Bardzo cierpiała. Wiedząc, że nie ma żadnej nadziei i że stan jej zdrowia może się tylko pogarszać, chciała umrzeć. Poprosiła lekarza o zapewnienie jej, że gdyby znów pojawiły się problemy z oddychaniem, nie zostanie podłączona do respiratora. Lekarz zgodził się spełnić życzenie pacjentki, poinstruował odpowiednio personel pielęgniarstwa i kobieta umarła osiem godzin później z powodu niewłączenia respiratora. Czy lekarz jest winny zabójstwa kobiety? Określ jego winę z perspektywy moralności i prawa.

PRZYPADEK 3.

Robotnik wykonujący prace remontowe zrzucił z dachu budynku szkolnego niepotrzebną mu cegłę. W wyniku uderzenia cegłą poważnie ranny został uczeń wychodzący z budynku. Czy z perspektywy moralnej robotnik jest winny spowodowania obrażeń u ucznia? Jak prawo odnosi się do tego rodzaju sytuacji?

PRZYPADEK 4.

Zarządca nieruchomości nie zlecił usunięcia sopli lodowych z krawędzi dachu budynku. W rezultacie spadające sopele uszkodziły kilka samochodów zaparkowanych przed budynkiem. Czy zarządca ponosi odpowiedzialność za powstałe szkody? Określ winę zarządcy z perspektywy moralności i z perspektywy prawa.

PRZYPADEK 5.

Dowódca oddziału wojskowego otrzymał ze sztabu rozkaz ostrzelania wioski zamieszkałej głównie przez ludność cywilną. Pomimo świadomości tego faktu, dowódca zdecydował się na wykonanie rozkazu. Czy dowódca ponosi odpowiedzialność za

straty wśród ludności cywilnej? Określ winę z perspektywy moralności i z perspektywy prawa.

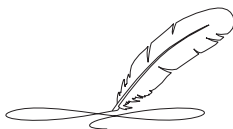
PRZYPADEK 6.

Nastolatek udostępniał w Internecie kolekcję zgromadzonych przez siebie plików muzycznych i filmowych. Nastolatek chciał podzielić się z innymi młodymi ludźmi swoją pasją i nie miał świadomości prawnych konsekwencji takiego działania. Określ jego winę z perspektywy moralności i z perspektywy prawa.

Bibliografia

Kołodziński P., Kapiszewski J., *Etyka. Podręcznik do nauczania etyki w szkole ponadgimnazjalnej*, Operon, Gdynia 2011

Środa M., *Etyka dla myślących*, Czarna Owca, Warszawa 2011



Katarzyna Szymańska

Scenariusz lekcji geografii w klasie II liceum ogólnokształcącego

Temat: Typy wybrzeży morskich.

Cele lekcji

Uczeń potrafi:

- opisać typy genetyczne wybrzeży;
- rozpoznawać i wskazywać na mapie różne typy wybrzeży;
- charakteryzować wybrzeża powstałe przy współudziale organizmów żywych;
- opisać powstawanie poszczególnych typów wybrzeży;
- podać antropogeniczne przyczyny niszczenia wybrzeży.

Metody i formy pracy:

- ćwiczeniowa: karta pracy (załącznik), *Maturalne karty pracy*;
- operatywna: praca z tekstem i materiałami ilustracyjnymi zawartymi w podręczniku;
- podająca: elementy wykładu, prezentacja multimedialna, film edukacyjny wykonany przez ucznia.

Środki dydaktyczne:

- film edukacyjny wykonany przez ucznia IX LO w Gdyni:
<https://www.youtube.com/watch?v=pCaSDt2UDL4&feature=youtu.be>;
- prezentacja multimedialna: <http://slideplayer.pl/slide/434.953>;
- podręcznik: *Oblicza geografii*, Wydawnictwo Nowa Era;
- *Oblicza geografii. Maturalne karty pracy*, Wydawnictwo Nowa Era (wydanie czwarte, poprawione);
- karty pracy — wybrane zadania maturalne (załącznik);
- ćwiczenie multimedialne:
<http://www.scholaris.pl/resources/run/id/105.282>.

Przewidywany czas realizacji: 1 godzina lekcyjna.

Przebieg lekcji

1. Czynności organizacyjne i wprowadzenie tematu lekcji (5 minut).
2. Film edukacyjny wykonany przez ucznia (4 minuty).
3. Prezentacja multimedialna (5 minut):
<http://slideplayer.pl/slide/434.953>
4. Uzupełnienie przez nauczyciela informacji, które nie zostały ujęte w filmie i prezentacji (6 minut):
 - **wybrzeże fiordowe** – zalanie przez morze głębokich, długich, wąskich, U-kształtnych dolin polodowcowych na obszarach górskich;
 - **wybrzeże fiordowe** – zalanie przez morze niezbyt głębokich dolin polodowcowych na obszarach wyżynnych;
 - **wybrzeże fiordowe (fjordowe)** – zalanie przez morze akumulacyjnych form polodowcowych urozmaiconych rynnami subglacjalnymi;
 - **wybrzeże namorzynowe (mangrowe)** – typ niskiego wybrzeża porośniętego słonolubnymi lasami namorzynowymi, o dużej amplitudzie pływów i małym falowaniu, charakterystyczny dla strefy międzyzwrotnikowej. Korzenie słonolubnych roślin tworzą płataninę, w której gromadzą się osady – brzeg narasta.
 - **wybrzeże koralowe** – uczniowie samodzielnie czytają informacje z podręcznika i jedna, chętna osoba z klasy omawia ten typ wybrzeża.
5. Praca z podręcznikiem (8 minut).
Uczniowie samodzielnie rozwiązują zadania maturalne zamieszczone w podręczniku – zadanie 2 na stronie 274 i zadanie 4 na stronie 275.
6. Omówienie odpowiedzi do zadań (2 minuty).
Przewidywana odpowiedź – zadanie 2a:
 - A. **Wybrzeże fiordowe**
 - B. **Wybrzeże dalmatyńskie**
 - C. **Wybrzeże riasowe**
 - D. **Wybrzeże mierzejowe.**Przewidywana odpowiedź – zadanie 2b: **zalanie przez morze głębokich, długich, wąskich, U-kształtnych dolin polodowcowych na obszarach górskich.**
Przewidywana odpowiedź – zadanie 4a:
 - A: **klif**
 - B: **platforma abrazyjna.**Przewidywana odpowiedź – zadanie 4b: **abrazja.**
7. Karta pracy (8 minut).
Uczniowie, na podstawie informacji zawartych w podręczniku, uzupełniają kartę pracy (załącznik).
8. Omówienie odpowiedzi do zadań (2 minuty).
Przewidywana odpowiedź – zadanie 1:
Wybrzeże szkierowe: powstaje w wyniku zatopienia przez morze obszaru polodowcowego z licznymi barańcami (mutonami), czyli formami powstałymi w wyniku niszczenia (egzaracji) skalnego podłoża przez lodowiec.
Przewidywana odpowiedź – zadanie 2: **D A E B.**
Przewidywana odpowiedź – zadanie 3: **D A C.**

Przewidywana odpowiedź – zadanie 4:a. Wybrzeże mierzejowe: **F**;b. np.: **Na wybrzeżu oznaczonym literą A wyspy są długie, wysokie i ułożone równoległe do wybrzeża, na wybrzeżu oznaczonym literą D wysp jest więcej, są mniejsze, niższe, rozrzucone nieregularnie wzdłuż wybrzeża i nie mają wydłużonego kształtu.**

9. Podsumowanie – prezentacja multimedialna (4 minuty):

<http://www.scholaris.pl/resources/run/id/105.282>

W ramach podsumowania lekcji uczniowie, w grupach, rozpoznają typy wybrzeży na podstawie fotografii. Nauczyciel ocenia efekty pracy uczniów.

Przewidywane odpowiedzi:

1. Wybrzeże dalmatyńskie

2. Wybrzeże mangrowe

3. Wybrzeże koralowe

4. Wybrzeże riasowe

5. Wybrzeże mierzejowe

6. Wybrzeże fiordowe

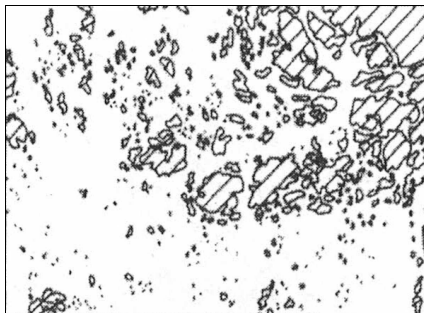
7. Wybrzeże szkierowe.

10. W przypadku realizacji w całości zaplanowanego materiału, pod koniec lekcji uczniowie wykonują ćwiczenia z *Maturalnych kart pracy*: zadania 40–44 s. 122 i 123.

Katarzyna Szymańska
doradca metodyczny geografii
IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Załącznik**KARTA PRACY – TYPY WYBRZEŻY****Imię i nazwisko ucznia** **klasa****Zadanie 1** (*arkusz maturalny, maj 2013, zakres rozszerzony*)

Na rysunku przedstawiono jeden z typów wybrzeży, które występują nad Morzem Bałtyckim.

 obszar lądu
Na podstawie: M. Kucharska, *Geografia fizyczna*, Wyd. Piątek Trzynastego, Łódź 2001.

Wyjaśnij genezę wybrzeża przedstawionego na rysunku.

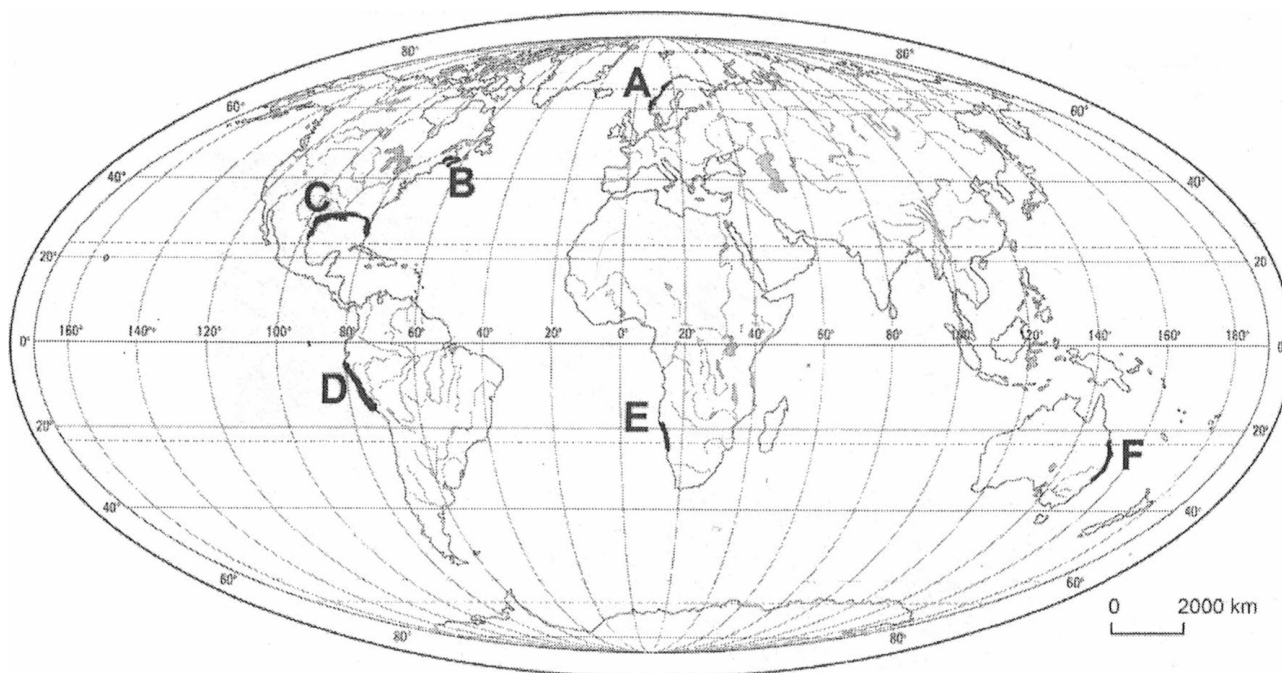
.....

.....

.....

Zadanie 2 (arkusz maturalny, maj 2014, zakres rozszerzony)

Na mapie zaznaczono obszary wybranych wybrzeży morskich.

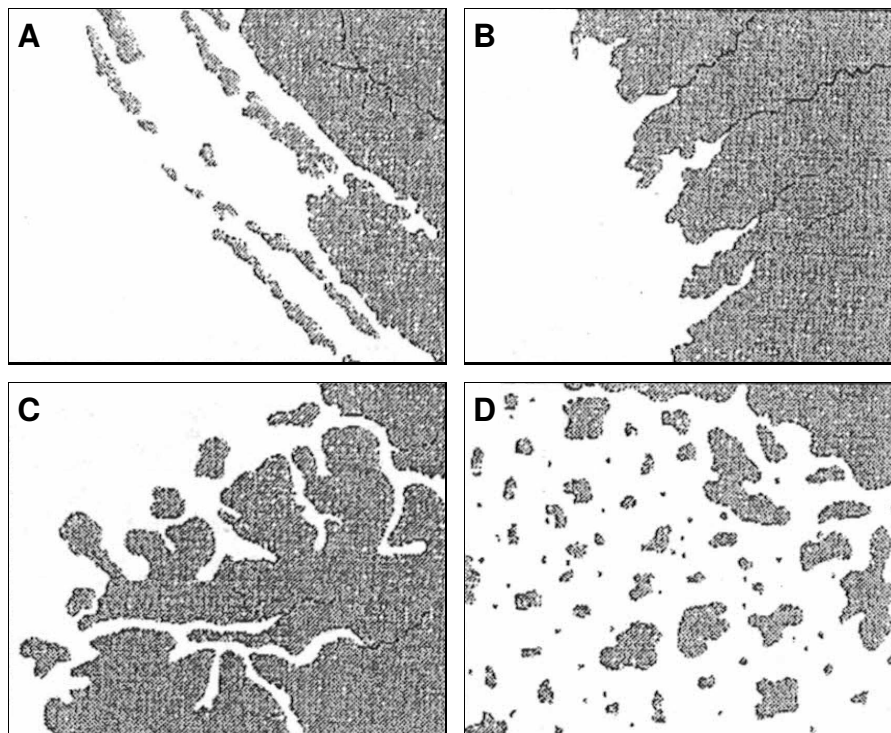


Wpisz do tabeli litery, którymi zaznaczono na mapie położenie opisanych wybrzeży.

Opis wybrzeża	Położenie na mapie (wpisz literę)
Wybrzeże poddawane jest wstrząsoms sejsmicznym związanym z podsuwaniem się płyty oceanicznej pod kontynentalną.	
Wybrzeże zostało ukształtowane przez rzeki i języki lodowców.	
Wybrzeże o charakterze piaszczystej pustyni. Do niskich opadów na wybrzeżu przyczynia się przybrzeżny zimny prąd morski.	
Wybrzeże, na którym duże amplitudy pływów w zatoce morskiej stwarzają warunki do wykorzystywania ruchów wody do produkcji energii.	

Zadanie 3 (materiał ćwiczeniowy z geografii, styczeń 2013, zakres rozszerzony)

Na rysunkach przedstawiono cztery typy wybrzeży morskich występujących w Europie.



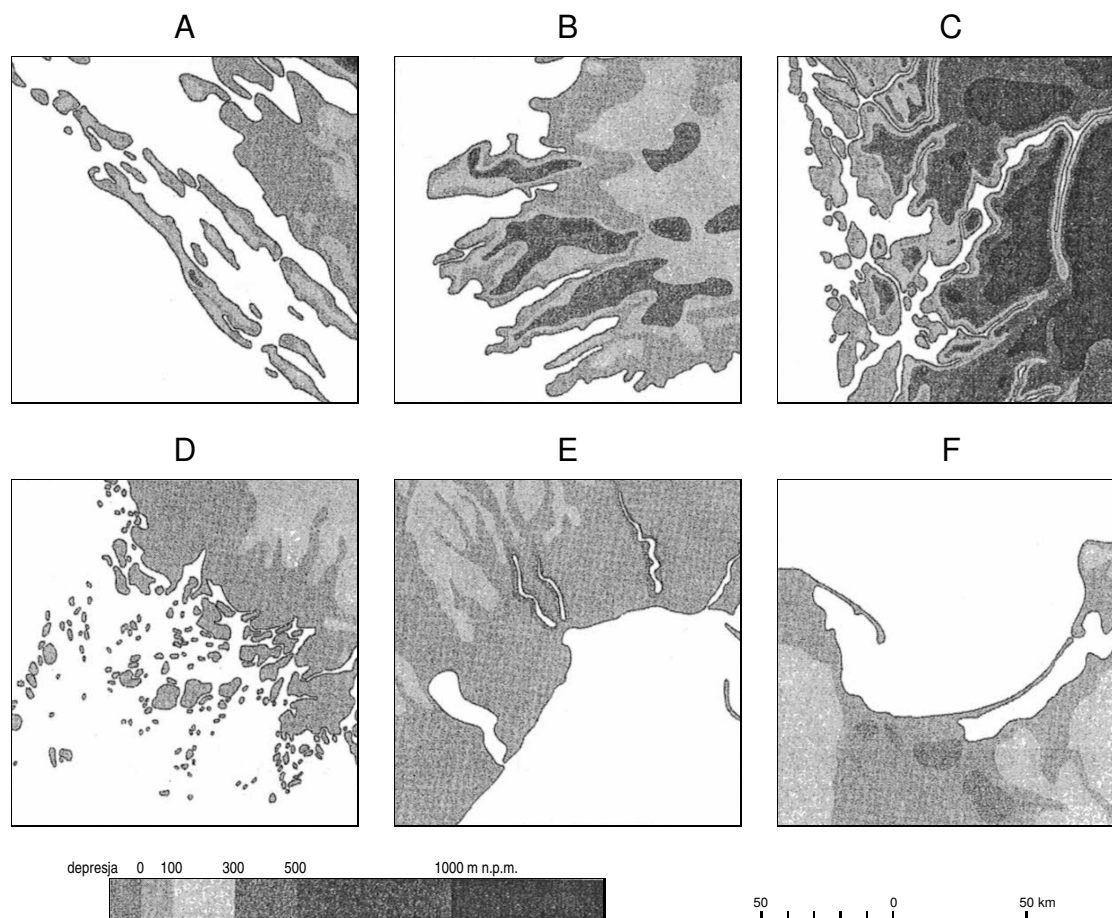
Na podstawie: Bugdał M., Kłos B., *Liceum, testy dla Ciebie, Geografia*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003

Rozpoznaj typ wybrzeża i przyporządkuj podanym w tabeli obszarom występowania litery (A–D), którymi je oznaczono na rysunkach.

Obszar występowania	Typ wybrzeża (wpisz literę A, B, C lub D)
Wybrzeże Bałtyku w południowej Finlandii.	
Wschodnie wybrzeże Adriatyku w Chorwacji.	
Wybrzeże Norwegii.	

Zadanie 4 (próbny arkusz maturalny, listopad 2011, zakres podstawowy)

Na ilustracjach przedstawiono wybrane typy wybrzeży morskich.



a) Zapisz, która ilustracja przedstawia wybrzeże mierzejowe.

.....

b) Wskaż różnicę między wybrzeżami oznaczonymi literami D i A.

.....

.....

Katarzyna Janiszewska

Muzykoterapia sensoryczna w pracy z dziećmi w przedszkolu

Wstęp

Coraz częściej słyszymy o dzieciach mających problemy z przetwarzaniem sensorycznym. Pierwsze objawy zaburzeń integracji sensorycznej można zauważyć już u niemowlaków. Dzieci z nadwrażliwością bywają niespokojne, płaczliwe i trudno je uspokoić. Integracja sensoryczna to zdolność mózgu do zbierania, przetwarzania i porządkowania bodźców zmysłowych, które do nas docierają. Co zrobić, gdy dziecko z zaburzeniem integracji sensorycznej znajdzie się w naszej grupie przedszkolnej? Jakimi metodami posłużyć się, by wspomóc to dziecko, angażując przy okazji całą grupę? Jedną z metod wspomagających i rozwijających jest muzykoterapia sensoryczna.

W oparciu o literaturę, badania i wnioski autorów z dziedziny muzykoterapii, chciałabym rozwinąć temat w kontekście terapii i pomocy dziecku z zaburzeniem integracji sensorycznej.

Historia muzykoterapii

Początków muzykoterapii można doszukiwać się tysiące lat wstecz. Dźwięki towarzyszyły człowiekowi od momentu, gdy pojawił się na Ziemi. Odgłosy zwierząt, innych ludzi, szum wiatru, grzmoty zbliżającej się burzy – wszystko to niosło dźwięk, a wraz z nim informację. Można powiedzieć, że muzykę odkryli nasi praprzodkowie, którzy zaczęli wydobywać dźwięki z otaczającego ich środowiska i układać je w pierwsze rytmy i melodie. Z biegiem czasu powstały wyspecjalizowane instrumenty muzyczne, które przechodziły stopniową ewolucję, by wreszcie przerodzić się w instrumenty, jakie znamy dzisiaj.

Jednym z pierwszych przykładów uzdrowienia muzyką, zapisanym w Starym Testamencie, jest historia pochodząca z roku 1000 przed naszą erą. Został w nim opisany fakt wyleczenia króla Saula przez pastuszkę Dawida, który swoją grą na instrumencie uwolnił Saula od stanów depresyjnych[1].

Za przełomowy w rozwoju muzykoterapii uważany jest wiek XVI, kiedy w piśmiennictwie pojawiły się liczne wzmianki o związkach upodobań muzycznych z narodowością, temperamentem, osobowością czy samopoczuciem. Wykorzystywano wiedzę muzyczną w praktyce lekarskiej, np. przy właściwej ocenie pulsu. Zauważono istniejącą zbieżność pomiędzy rytmem muzycznym a pulsem. „Muzyka jest przede wszystkim rytmem, którego naturalnym przedłużeniem jest system rytmiczny człowieka”[2]. Dzięki muzyce, jej oddziaływaniu na układ somatyczny człowieka

można „manipulować” zmianami, korygując w ten sposób nieznaczne nieprawidłowości obecne w układzie krążeniowym, oddechowym, mięśniowym, wspomagając w ten sposób proces leczenia.

Za czołowych polskich prekursorów w dziedzinie muzykoterapii uznaje się Tadeusza Natansona – muzyka, kompozytora, pedagoga, który powołał Zakład Muzykoterapii przy Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej we Wrocławiu, gdzie na ogólnopolskich spotkaniach prezentowano wyniki badań wpływu muzykoterapii w leczeniu chorób[12].

Teoretyczne ujęcie muzykoterapii

Muzykoterapia jako młoda i prężnie rozwijająca się dziedzina nie ma jednoznacznej definicji. Jest dość trudna do nazwania ze względu na jej wielobarwność i wieloaspektowość stosowania. Pośród dyscyplin powiązanych z muzykoterapią można wymienić między innymi: psychologię ogólną, psychologię muzyki, psychoterapię, psychiatrię, medycynę, pedagogikę ogólną, pedagogikę specjalną, edukację muzyczną, audiologię, akustykę i psychoakustykę, logopedię, socjologię muzyki, etnomuzykologię, filozofię muzyki i oczywiście inne formy terapii przez sztukę[1].

Terapeutyczne aspekty muzyki, dźwięków dostrzegł i zdefiniował T. Natanson, pisząc, iż: „Muzykoterapia jest metodą postępowania, wielostronnie wykorzystującą wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka”[3].

E. Galińska – autorka hasła *muzykoterapia* w „Encyklopedii muzyki”[11] – ujęła muzykoterapię jako: „systematyczne i metodyczne zastosowanie w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości (...). W odniesieniu do głównych jej zakresów, tj. psychiatrii i pedagogiki specjalnej, muzykoterapia oznacza formę psychoterapii i reedukacji, posługującą się muzyką i jej elementami jako środkami ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej. Muzyka w muzykoterapii rozumiana jest nie jako gotowy, zewnętrzny obiekt, lecz jako wewnętrzny proces zachodzący w człowieku, a wyrażający się w postaci indywidualnego języka i zachowania muzycznego”[4].

Definiowaniu i klasyfikacji podjął się również K. Stachyra, który w toku wieloletnich badań, analiz i praktyk muzykoterapię nazwał: „procesem, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywrócenia zdrowia, poprawy funkcjonowania lub wspierania rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej lub duchowej”[1].

Znany polski muzykoterapeuta i lekarz anestezjolog M. Kierył, który jest autorem modelu Mobilnej Rekreacji Muzycznej (MRM), muzykoterapię widzi jako: „ukierunkowane, wielofunkcyjne, kompleksowe, systematyczne wykorzystanie w celu uzupełnienia leczenia zabiegowego, farmakologicznego, rehabilitacyjnego, psychoterapii i pedagogiki specjalnej”[5].

Aktualnie obowiązująca definicja zaproponowana przez Światową Federację Muzykoterapii brzmi następująco: „Muzykoterapia jest profesjonalnym zastosowaniem muzyki i jej elementów jako interwencji w medycznych, edukacyjnych oraz codziennych warunkach, w pracy z jednostkami, grupami, rodzinami lub społecznościami, poszukującymi zoptymalizowania jakości życia, poprawy w aspekcie fizycznym, społecznym, komunikacyjnym, emocjonalnym, intelektualnym i duchowym oraz poczucia dobrostanu”[1]. Badania, praktyka, edukacja oraz kliniczne szkolenie w muzykoterapii opierają się na profesjonalnych standardach uwzględniających kontekst kulturowy, społeczny i polityczny.

Z zacytowanych powyżej definicji muzykoterapii wynika jednoznacznie, że jest ona doskonałą metodą wspomagającą w leczeniu, prawidłowym rozwoju, usprawnianiu sfer psychofizycznych, intelektualnych, somatyczno-motorycznych oraz sensorycznych.

Czym jest integracja sensoryczna

„Integracja sensoryczna to taka organizacja bodźców, która umożliwia ich późniejsze wykorzystanie. Nasze zmysły dostarczają nam informacji dotyczących stanu fizycznego naszych ciał i środowiska, które nas otacza. Bodźce wpływają do mózgu niczym strumienie do jeziora. W każdej sekundzie do naszych mózgów docierają niezliczone bodźce sensoryczne – nie tylko z oczu i uszu, ale z każdego miejsca w ciele. Posiadamy nawet specjalny zmysł, który wyczuwa przyciąganie ziemskie i ruch naszych ciał w stosunku do ziemi”[6]. Tak integrację sensoryczną ujmuje A. Jean Ayres, która jest twórcą teorii, a jako terapeuta, pracownik naukowy opracowała szczegółowo teorię rozwoju integracji sensorycznej, weryfikując ją w trakcie licznych badań.

Integracja sensoryczna, w popularnym skrócie określana jako SI (z ang. *Sensory Integration*) jest „procesem, podczas którego układ nerwowy człowieka odbiera informacje z receptorów wszystkich zmysłów: wzrokowych, słuchowych, węchowych, smakowych, dotykowych (czucie powierzchniowe), proprioceptywnych (czucie głębokie), przedsionkowych (zmysł równowagi)”[6]. Po odebraniu danych bodźców układ nerwowy interpretuje i integruje je ze sobą tak, aby mogły być wykorzystane w celowym i efektywnym działaniu. Ten proces przebiega nieustannie, chociaż częściowo bez udziału naszej świadomości. Poszczególne zmysły współdziałają ze sobą podczas wykonywania złożonych zadań i ten proces stanowi ich integrację. Tworzenie procesów integracji sensorycznej i ich doskonalenie odbywa się w pniu mózgu – części ośrodkowego układu nerwowego.

W codziennym życiu nie zastanawiamy się, jak to się dzieje, że wykonujemy wiele czynności w jednej chwili: idziemy po schodach, rozmawiamy przez telefon, trzymamy torbę z zakupami, a jednocześnie nie potykamy się o stopnie, nie mylimy piętra, na które mamy dojść, nie rozsypujemy zakupów i nie gubimy wątku prowadzonej rozmowy. Sprawne wykonanie tego wszystkiego zawdzięczamy wielu procesom, z których zachodzenia nie zdajemy sobie sprawy. Jednak z różnych przyczyn procesy integracji sensorycznej zostają zakłócone. U dziecka objawy zaburzeń w przetwarzaniu informacji zmysłowych możemy zauważyć przez nieadekwatne odpowiedzi na wyzwania otoczenia. Jeśli występują zaburzenia w odbiorze i integrowaniu bodźców zmysłowych, mogą się wówczas pojawiać dysfunkcje w rozwoju poznawczym, motorycznym oraz w zachowaniu dziecka. W zależności od rodzajów zaburzeń mogą one mieć negatywny wpływ na proces nabywania umiejętności czytania i pisanie, zdolności samoobsługowych, poczucia równowagi, koordynacji ruchowej, mogą wywoływać trudności w zakresie motoryki małej i dużej. Zaburzenia procesów SI mogą być przyczyną nadpobudliwości psychoruchowej, impulsywności, braku koncentracji uwagi, nadwrażliwości dotykowej, słuchowej, niskiej samooceny.

Uczymy się i rozwijamy przez zmysły. Wszystkie informacje zmysłowe docierające z ciała, z otoczenia są niezwykle ważne dla budowania wiedzy o sobie, swoim ciele, położeniu poszczególnych części ciała oraz wiedzy o świecie. W prawidłowym rozwoju dziecka niezwykle ważny jest ruch i bezpośrednie doświadczenia zmysłowe. Dobrze zaplanowane i systematycznie wykonywane czynności oraz właściwa zabawa stanowią solidny fundament do prawidłowego rozwoju.

Metoda integracji sensorycznej to jedna z ważniejszych metod wykorzystywanych w pracy z dziećmi z problemami w rozwoju. W pierwszej kolejności kierowana jest do dzieci z trudnościami w uczeniu się, ale z powodzeniem można stosować ją w przypadku niepełnosprawności intelektualnej, ruchowej, autyzmu i innych zaburzeń. Może być także wykorzystana jako forma profilaktyki ewentualnych trudności w uczeniu się oraz stymulacji rozwoju dzieci prawidłowo rozwijających się. Warto podkreślić, że z problemów w zakresie integracji sensorycznej dzieci nie wyrosną. Te problemy będą „rosły” w mniejszym czy większym stopniu razem z nimi. Dlatego tak ważna jest wczesna interwencja, która wspiera system nerwowy, aby mógł on prawidłowo odbierać, interpretować i organizować napływające informacje zmysłowe.

Neuromuzykoterapia a muzykoterapia sensoryczna

Muzykoterapia sensoryczna to zmodyfikowana forma zajęć, która sens swój zaczerpnęła z modelu neuromuzykoterapii. Propagatorem i motorem rozwoju neuromuzykoterapii (NMT) jest Michael Thaut – profesor Uniwersytetu Stanowego w Colorado, przy którym działa także Centrum Biomedycznych Badań w Muzyce[7]. Twórca i praktycy tego modelu podkreślają, że wszystkie proponowane w nim techniki są standaryzowane, a ich skuteczność formułowana materiałem badawczym. Neuromuzykoterapia przeznaczona jest przede wszystkim dla osób z dysfunkcjami powstałymi na skutek chorób lub uszkodzeń systemu nerwowego, a proces terapeutyczny realizowany jest według stałych kroków: diagnostyczne i funkcjonalne rozpoznanie pacjenta, ustalenie celów terapii, zaprojektowanie funkcjonalnych niemuzycznych ćwiczeń terapeutycznych, przełożenie ćwiczeń niemuzycznych na muzyczne, przełożenie wyuczonych zachowań na codzienne oraz praktyczne ich zastosowanie[9].

Muzyka w neuromuzykoterapii jest bodźcem do stymulowania neurofizjologicznych procesów mózgowych. To właśnie zmiany w mózgu, powstające na skutek produkcji i percepcji muzyki, szczególnie związane z procesami czuciowo-ruchowymi oraz poznawczymi, stały się podstawą do stworzenia tego modelu. Techniki neuromuzykoterapeutyczne dzielą się na trzy grupy – w zależności od rehabilitowanego obszaru. Są to: trening czuciowo-ruchowy (sensomotoryczny), trening logopedyczny, trening poznawczy. W zakresie czuciowo-ruchowym bodźcem stymulującym jest rytm, który, będąc czynnikiem organizującym, wzmacnia efektywność rehabilitacji chodu i innych funkcji ruchowych. Trening logopedyczny przewidziany jest szczególnie dla osób dotkniętych afazją, apraksją, dysartrią. W sferze poznawczej neuromuzykoterapia jest narzędziem pracy nad uwagą, pamięcią i wykonawczymi funkcjami mózgu[7].

Muzykoterapia sensoryczna jako muzyczny trening przetwarzania zmysłów

Muzykoterapia sensoryczna to jedna z form terapii muzyczno-edukacyjnej, która jest szczególnie wartościowa w stymulowaniu i rozwoju dziecka z dezintegracją sensoryczną. Wykorzystuje ona terapeutyczne walory muzyki z instrumentami czy bodźcami, dzięki którym poprzez dotyk, zabawę, doświadczanie dziecko jest w stanie stymulować zaburzone funkcje. Muzykoterapią sensoryczną mogą być objęte zarówno dzieci zdrowe, jak i niepełnosprawne, przy czym w przypadku tych drugich nacisk kładzie się na realizację dodatkowych celów, zgodnych z potrzebami danego dziecka.

Głównym celem działań muzykoterapeutycznych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jest wspomaganie ogólnego rozwoju, usprawnianie motoryczne, stymulacja efektywności pracy umysłowej, poznawczej, rozwoju zmysłów, koncentracji uwagi oraz zaspokajanie naturalnej potrzeby, jaką jest zabawa[3]. W przebiegu zajęć muzykoterapii sensorycznej zaplanowane są działania wspierające układy sensoryczne i funkcje ogólnorozwojowe, dlatego dzieciom prezentuje się zróżnicowany repertuar muzyczny polegający na słuchaniu, podejmowaniu różnych aktywności (np. ruch przy muzyce, ekspresja), łączeniu muzyki z dostarczeniem bodźców – np. dotykowych, węchowych – w celu stymulacji polisensorycznej.

W pracy nad *układem proprioceptywnym*, dzięki któremu poprzez mięśnie, ścięgna i stawy orientujemy się, w jakiej pozycji ułożone są nasze ciała, podczas zajęć wykorzystywać będziemy zabawy, które dostarczają dużo wrażeń czucia głębokiego (dotyk, ucisk, stukanie, oklepywanie).

Układ przedsionkowy, zwany zmysłem równowagi, odpowiedzialny jest za nasze odczuwanie grawitacji i ma wielkie znaczenie dla rozwoju i uczenia się. Zmysł równowagi dostarcza mózgowi informacji dotyczących położenia pozycji ciała w przestrzeni, dzięki niemu rozróżniamy prawą i lewą stronę, górę i dół, kierunki świata[10]. Tu wykorzystamy zabawy o charakterze inhibicyjno-incytacyjnym (hamująco-pobudzające).

Układ dotykowy pozwala nam odczuwać temperaturę oraz cechy otaczających nas przedmiotów. Dzięki dobrze funkcjonującemu dotykowi wiemy, jaką fakturę mają przedmioty: czy są śliskie, tępe, czy gładkie. Układ dotykowy umożliwia odczuwanie bólu i ucisku. W treningu układu dotykowego wykorzystamy mnogość bodźców dotykowych, które z muzyką, rytmem czy piosenką stworzą doskonałą formę zabawy i terapii.

Atutem zajęć muzykoterapii sensorycznej jest bogactwo pomocy tzw. bodźców do każdego utworu, co wymaga organizacji oraz dostępności gadżetów sensorycznych dla każdego dziecka. Większość ćwiczeń można wykonać z wykorzystaniem naśladownictwa, kiedy dziecko obserwuje ruchy prowadzącego i stara się je samodzielnie wykonać. By wspierać rozwój koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej dziecka, wykorzystuje się piosenki, których treść ilustruje się gestem, sekwencją ruchów lub posługuje się rekwizytami. Podczas zajęć muzykoterapii sensorycznej mogą przewijać się formy i metody muzykoterapii zaczerpnięte z koncepcji innych autorów, jednak najistotniejsze, by całość zajęć tworzyła harmonię, angażowała wszystkie dzieci, sprawiała im radość, a dzieciom z dysfunkcjami dała możliwość treningu do stymulowania zaburzonych funkcji.

Poniżej przedstawiam przykładowy scenariusz muzykoterapii sensorycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem treningu poszczególnych układów sensorycznych. W scenariuszu posiłkuję się akompaniamentem pianina, nagraniami na CD, instrumentami, które w większości można samemu zrobić lub w prosty i niedrogi sposób nabyć. Ćwiczenia można traktować wybiórczo.

Scenariusz zajęć muzykoterapii sensorycznej

Temat: Ja jestem marynarzem.

Cel główny:

- praca nad usprawnianiem układów sensorycznych oraz aktywacją percepcji słuchowo-wzrokowej przy muzyce.

Cele ogólne:

- kształtowanie u dzieci wrażliwości muzycznej,
- usprawnianie koordynacji ruchowo-wzrokowo-słuchowej,
- rozwijanie aparatu mowy,
- doskonalenie płynności ruchów.

Cele szczegółowe

Dziecko potrafi:

- poruszać się rytmicznie,
- wyrażać muzykę z użyciem instrumentów perkusyjnych,
- wyrażać dynamikę muzyki za pomocą innych przedmiotów,
- dostrzegać zmiany charakteru muzyki,
- wyrażać zmiany charakteru muzyki ruchem ciała.

Forma pracy: grupowa.

Pomoce: pianino, odtwarzacz CD, instrumenty akustyczne, koc, woreczki, chusty, kastaniety, plansze, wałki, sznur, pudełko ze skarбами, dzwoneczek.

Przebieg zajęć

1. Zaproszenie dzieci piosenką do wspólnej zabawy w kole: np. *Wszyscy są, witam was*. Przedstawienie tematu spotkania oraz zapowiedź marynarskiej przygody, w którą za chwilę się udamy.
2. **Morska powitanka** – w tle słyszeć relaksującą muzykę o morskim charakterze. Propozycja podkładu: *Morskie głębiny* (CD – L. Kowalski). Nauczyciel rozdaje dzieciom woreczki wypełnione grochem (umawia się, że są to rybki), następnie wprowadza w opowieść, np.: *Jesteśmy marynarzami na statku, który pływa po morzu, gdzie w głębinach morskich pływają ławice ryb. Rybki bardzo chciałyby się z nami przywitać*. Dzieci wykonują odpowiednie czynności według wskazań nauczyciela: *Rybki witają się z naszą głową, czołem, nosem, szyją, ramionami, brzuchem, nogami itp.* (dotyk, utrwalanie schematu ciała, masaż).
3. **Rytmiczna rybka** – rytmiczne wystukiwanie dłonią, pięścią, paluszkami, stopą itp. o „rybkę” według wyliczanki do melodii *Panie Janie: Rybko moja, rybko moja, jak się masz, jak się masz, jakie skarby z morza, jakie skarby z morza dzisiaj dasz, dzisiaj dasz?* (układ proprioceptywny).
4. **Znajdź swój okręt**. Każde dziecko otrzymuje planszę z okrętem, statkiem. Nauczyciel objaśnia zasady zabawy – na melodię graną przez nauczyciela dzieci

- maszerują po sali między planszami, gdy słyszą „burzę” — muszą wrócić i odnaleźć swój okręt (wzrok, słuch).
5. **Ciągnij sznur, marynarzu!** Nauczyciel przekazuje dzieciom grubą linę żeglarską związaną dużym supłem. Pokróćce objaśnia zasady zabawy: *Ciągnij linę w prawo, lina do przodu, do tyłu oraz bieg z liną w ręce*. W zabawie wykorzystuje się rytm o charakterze: ABC: A — ćwierćnuty, B — ósemki, C — szesnastki (układ proprioceptywny, układ przedsionkowy, słuch, dotyk).
 6. **Po sznurze marsz!** Sznur leży na ziemi, a zadaniem dzieci jest rytmicznie maszerować po nim. Na zmianę rytmu w muzyce dzieci zeskakują i przeskakują z jednej na drugą stronę liny (układ przedsionkowy, układ proprioceptywny).
 7. **Uważajcie na rekina!** Propozycja podkładu: Camille Saint-Saens — *Akwarium* (CD). Dzieci poruszają się po sali do rytmu spokojnej muzyki. Gdy muzyka cichnie, zatrzymują się w bezruchu, by nie wypatrzył ich podpływający zły rekin (układ przedsionkowy).
 8. **Taniec pirata.** Zabawa zmniejszająca napięcie psychofizyczne (propozycja podkładu: Maurice Ravel — *Bolero*, wersja skrócona). Dzieci ustawiają się w rozsypane. Nauczyciel zamienia je w piratów, którzy bardzo kochają muzykę. Gdy muzyka gra — piraci rytmicznie spacerują po pokładzie statku. Gdy muzyka cichnie — piraci złoścą się, tupią nogami (układ proprioceptywny).
 9. **Skrzynia skarbów.** W pudełku można schować przedmioty o różnych fakturach, konsystencjach. Podczas muzyki — np. *Piraci z Karaibów* — pudełko przechodzi z rąk do rąk, na pauzę w muzyce dziecko może włożyć rękę do pudełka i próbować zgadnąć, jakiego przedmiotu dotyka (dotyk).
 10. **Podmucha wiatru.** Ćwiczenia oddechowe z wykorzystaniem szyfonowych chustek (propozycja podkładu: J. Haydn — *Serenada*). Dziecko trzyma przed sobą chustkę i dmuchając na nią, stara się poruszyć lekko najpierw prawy dolny róg, potem lewy, a na końcu mocnymi dmuchnięciami wprawia w ruch całą chustkę (układ przedsionkowy).
 11. **Morska fala.** Dzieci stojąc, trzymają gruby, ciężki koc. Do melodii chodzą w koło. Na zmianę w muzyce siadają, zakrywając na parę sekund dziecko, które siedzi bądź leży na środku sali (układ proprioceptywny).
 12. **Kucharz na statku.** Każde dziecko dostaje mały wałek do ciasta. W rytmie wolnym wałkuje swoje nogi (od stóp do kolan) długimi, wolnymi ruchami. W rytmie szybkim masuje i wałkuje swoje uda (układ proprioceptywny, dotykowy).
 13. **Krabowa muzyka.** Nauczyciel rozdaje każdemu dziecku kastaniety do ręki. Umawia się, że są to kraby bądź raki, które można spotkać w wodach. Do muzyki (propozycja: *Pizzicato* — Leo Delibes) wg wskazań nauczyciela, dzieci wykonują określone ruchy i grają kastanietami (dotyk, słuch).
 14. **Przekazywanie dzwoneczka.** Dzieci siedzą w kole. Nauczyciel podaje dzwoneczek w prawą stronę, a zadaniem dzieci jest przekazywanie go sobie tak, aby nie wydobyć z niego dźwięku — żeby nie zbudzić np. morskiego potwora. Zabawa ma charakter wyciszający (słuch, układ przedsionkowy).
 15. **Zakończenie** — wspólne omówienie zajęć, pytania do dzieci — co podobało im się najbardziej. Wspólne zaśpiewanie piosenki *Do widzenia* z akompaniamentem pianina oraz dziecięcych instrumentów akustycznych.

Katarzyna Janiszewska
Szkoła Podstawowa nr 29 w Gdyni

Literatura

- [1] Stachyra K. (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin 2014
- [2] Ostrowska B., *Koncepcja dostosowania zajęć muzyczno-ruchowych do potrzeb rehabilitacji kardiologicznej*
- [3] Natanson T., *Wstęp do muzykoterapii*, Wrocław 1979
- [4] Galińska E., *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania.* (w:) *Człowiek – muzyka – psychologia*. Warszawa 2000
- [5] Kierył M., *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*, Warszawa 1996
- [6] Ayres A. J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Gdańsk 2015
- [7] Galińska E., *Znaczenie muzykoterapii w rehabilitacji neurofizjologicznej*, *Psychiatria Polska* 2015, nr 4
- [8] Barańska M., *Sensoryczny, piękny świat*, Gdańsk 2016
- [9] Konieczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 2013
- [10] Goddard-Blythe S., *Harmonijny rozwój dziecka*, Warszawa 2006
- [11] Chodkowski A., *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 1995
- [12] Lewandowska K., *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 1996

Anna Siemaszko

Scenariusz zajęć dla grupy czterolatek

Temat: Nie jesteśmy sami.

Obszar podstawy programowej:

- kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dziećmi i dorosłymi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych;
- wspomaganie rozwoju mowy oraz innych umiejętności komunikacyjnych dzieci;
- wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci;
- wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

Cele ogólne:

- rozwijanie mowy,
- rozwijanie percepcji słuchowej.

Cele szczegółowe

Dziecko potrafi:

- nazywać członków swojej rodziny,
- wykonywać elementy ćwiczeń ruchowych,
- wspólnie bawić się z kolegami,
- odpowiadać na pytania do wysłuchanego tekstu,
- ozdabiać ramki obrazków według własnego pomysłu.

Metody pracy: czynna (zadania stawiane dziecku), oglądowa (pokaz ilustracji), słowna (rozmowa), odwoływanie się do doświadczenia dziecka.

Formy pracy: zbiorowa, indywidualna.

Pomoce dydaktyczne: obrazki przedstawiające rodzinę, napisy określające członków rodziny, wiersz S. Grabowskiego *Nie jestem sama*, zdjęcia rodzin dzieci, nagranie piosenki *Wszyscy są*, nagranie muzyki poważnej: Edward Grieg *Poranek* – suita *Peer Gynt*, szarfy, woreczki, tamburyn, kosz, kołatka, grzechotka, ilustracje rodzin bohaterów, tablica korkowa.

Przebieg zajęć

1. Powitanie dzieci – piosenka *Wszyscy są*:

Wszyscy są, witam was!
Zaczynamy, już czas!
Jestem ja, jesteś ty.
Raz, dwa, trzy!

2. Zestaw zabaw ruchowych.

- Zabawa orientacyjno-porządkowa *Szukaj woreczka*.
Nauczyciel rozkłada na podłodze woreczki. Dzieci swobodnie biegają przy dźwiękach tamburynu, zręcznie je omijając. Na hasło „Stop!” zatrzymują się i biorą do ręki woreczek leżący najbliżej.
- Zabawa muzyczno-ruchowa *Cicho – głośno*.
Przy cichych dźwiękach tamburynu dzieci maszerują z woreczkami położonymi na głowach. Przy głośnych dźwiękach maszerują i uderzają rękami w woreczki leżące na dłoni.
- Zabawa orientacyjno-porządkowa *Stań przed swoim woreczkiem*.
Dzieci kładą woreczki w dowolnym miejscu na podłodze i poruszają się po sali w różnych kierunkach i w różnym tempie. Na sygnał nauczyciela stają przed swoimi woreczkami:
 - marsz z woreczkiem ułożonym na głowie w rytmie muzyki poważnej – Edward Grieg *Poranek* – suita *Peer Gynt*;
 - podejście do nauczyciela, schylenie głowy i zrzucenie woreczka do kosa trzymanego przez nauczyciela.

3. Zabawa z wykorzystaniem rymowanki.

Wyjaśnianie wspólnie z nauczycielem, kim dla dzieci są poszczególni członkowie rodziny. Przyklejenie w odpowiednim miejscu karteczek z napisami: mama, tata, brat, siostra, babcia, dziadek.

Rymowanka:

Mama, tata, brat i siostra,
babcia, dziadek, ciocia, wujek,
no i inni też.
To rodzina moja.
A kto w twojej jest?

4. Oglądanie obrazków przedstawiających rodzinę.

Omówienie obrazków, dopasowanie właściwych nazw do określonych członków rodziny.

5. Słuchanie wiersza S. Grabowskiego *Nie jestem sama*:

Mama biega po pokoju	A ja siedzę szczęśliwa
ze ścierką,	w pokoju, gdzie lalka Rozalka,
z odkurzaczem,	zeszyty do pierwszej klasy,
z froterką.	atlasy...
Tata biega po pokoju	Gdy w domu
z fajką,	tatuś i mama,
z książką,	nie jestem sama.
z pomysłami.	

6. Rozmowa na temat wiersza:
 Co robi mama? Co robi tata?
 Co w domu robią wasi rodzice — mama i tata?
 Dlaczego dziewczynka jest szczęśliwa?
 Czy wy też czujecie się szczęśliwi, gdy w domu są tata i mama?
7. Wymienianie członków swoich rodzin.
 Podawanie ich imion i stopnia pokrewieństwa. Pokazywanie rodziny na przyniesionych przez dzieci zdjęciach.
8. Zabawa orientacyjno-porządkowa *Tańcząca rodzinka*.
 Dziewczynki są *mamusiami*, a chłopcy — *tatusiami*. Przy dźwiękach tambury nu swobodnie tańczą *mamusie*, a przy dźwiękach kołatki — *tatusiowie*. Dźwięk grzechotki jest sygnałem do wspólnego tańca *mamusi z tatusiem*.
9. Ćwiczenia w czytaniu.
 Czytanie całościowe wyrazów: mama, tata, Lenka, Mikołaj. Nauczyciel czyta wyrazy, dzieci patrzą na nie i je powtarzają. Omawianie wyglądu rodziców Lenki i rodziców Mikołaja.
10. Ozdabianie kredkami ramek obrazków według własnego pomysłu.
 Zwrócenie uwagi na poprawne trzymanie kredki w trakcie rysowania i właściwy nacisk na kartkę.
11. Ocena pracy dzieci (motywowanie dziecka) — nauczyciel stawia pieczętkę po wykonaniu zadania w karcie pracy.
12. Wystawa prac dzieci na tablicy korkowej — wspólne zwiedzanie wystawy.
13. Ewaluacja.
 Dzieci wybierają serduszka czerwone lub żółte — w zależności od tego, czy zajęcia podobały się bardzo, czy też mniej.

Anna Siemaszko
Przedszkole nr 54 w Gdyni

Katarzyna Szymańska

Powtórka z geografii przed egzaminem maturalnym – część czwarta

ZADANIE 1 [0–2]

Wymagania ogólne:

II. Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw.

Uczeń analizuje etapy i cechy rozwoju demograficznego ludności na świecie, charakteryzuje dynamikę i zróżnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne z czynnikami przyrodniczymi i rozwojem cywilizacyjnym; wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie.

Wymagania szczegółowe:

8.7) Uczeń przedstawia procesy urbanizacyjne na świecie i zróżnicowanie poziomu życia ludzi w miastach różnych typów i wielkości;

Uzupełnij tabelę, wpisując po trzy wady i zalety mieszkania w dużych i małych miastach:

	WADY	ZALETY
MIASTO MAŁE	1. 2. 3.	1. 2. 3.
MIASTO DUŻE	1. 2. 3.	1. 2. 3.

ZADANIE 2 [0–2]

Wymagania ogólne:

II. Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw.

Uczeń analizuje etapy i cechy rozwoju demograficznego ludności na świecie, charakteryzuje dynamikę i zróżnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne z czynnikami przyrodniczymi i rozwojem cywilizacyjnym; wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie.

Wymagania szczegółowe:

8.8) Uczeń wyjaśnia zróżnicowanie struktury zatrudnienia w wybranych państwach i jej związek z poziomem rozwoju państwa;

Na podstawie poniższych danych statystycznych przedstawiających strukturę pracujących według rodzajów działalności w 2010 r., uzupełnij tabelę i wpisz w odpowiednie miejsca nazwę kraju (Rumunia, Niemcy, Polska).

Uzasadnij swój wybór, uwzględniając ocenę poziomu rozwoju państwa.

ROLNICTWO LEŚNICTWO RYBACTWO %	PRZEMYSŁ BUDOWNICTWO %	USŁUGI %	NAZWA KRAJU	UZASADNIENIE
1,6	28,4	70,0		
12,9	30,2	56,9		
30,1	28,7	41,2		

na podstawie: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/RS_rocznik_stat_miedzynarodowy_2012.pdf

ZADANIE 3 [0–1]

Wymagania ogólne:

II. Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw.

Uczeń analizuje etapy i cechy rozwoju demograficznego ludności na świecie, charakteryzuje dynamikę i zróżnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne z czynnikami przyrodniczymi i rozwojem cywilizacyjnym; wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie.

Wymagania szczegółowe:

8.9) Uczeń charakteryzuje strukturę etniczną i narodowościową ludności na świecie;

W tabeli podano podział ludności Australii według narodowości. Wyjaśnij, dlaczego w Australii odsetek ludności rdzennej, czyli Aborygenów wynosi jedynie 2,18%, natomiast ponad 3/4 populacji tego kraju stanowią Brytyjczycy i Australijczycy brytyjskiego pochodzenia.

NARODOWOŚĆ	POPULACJA %	
Anglo-Australijczycy	70,8	.....
Brytyjczycy	6,4	.....
Aborygeni	2,18	.....
Anglo-Nowozelandczycy	2,08	.....
Chińczycy	1,88	.....
Włosi	1,78	.....
Indo-Pakistańczycy	1,65	.....
Grecy	1,33	.....
Pozostali	11,9	.....

Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Australia>

ZADANIE 4 [0–2]Wymagania ogólne:

II. Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw.

Uczeń analizuje etapy i cechy rozwoju demograficznego ludności na świecie, charakteryzuje dynamikę i różnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne z czynnikami przyrodniczymi i rozwojem cywilizacyjnym; wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie.

Wymagania szczegółowe:

8.10) Uczeń określa strukturę funkcjonalno-przestrzenną różnych miast i ocenia jej zmiany wraz z rozwojem państw;

Przeczytaj poniższy tekst:

„Od wielu lat Gdynia prowadzi bardzo intensywne prace związane z przygotowaniem do nowej roli terenów poprzemysłowych w Śródmieściu. Teraz proces ten przechodzi z fazy planowania w fazę realizacji. Kiedy pod koniec września Gdynia była gospodarzem Światowego Kongresu Urbanistów, najlepsi urbaniści na świecie określili przestrzeń moło Rybackiego mianem największego publicznego skarbu naszego miasta. Mamy tego świadomość i traktujemy to jako najważniejsze wyzwanie Gdyni XXI wieku”.

„To dla nas niezwykle prestiżowy projekt, wpisujący się w światowy trend urbanistyczny, według którego miasta nie powinny się rozlewać, ale zabudowywać do wewnątrz, tworząc tkankę miejską poprzez przemieszanie różnych funkcji – mieszkaniowych, usługowych, biurowych, hotelowych i publicznych. Nie można w Gdyni popełnić błędu wielu innych miast, w których powstały dzielnice o tylko jednej funkcji, np. biurowej, które po południu i wieczorem wymierają”.

„Przypomnijmy, że uchwalony przez miasto miejscowy plan zagospodarowania przestrzennego dla moła Rybackiego zakłada właśnie takie przemieszanie funkcji. Może tam powstać ok. 70 tys. metrów kwadratowych powierzchni usługowej, biurowej i handlowej oraz ok. 120 tys. metrów kwadratowych powierzchni mieszkaniowej. Natomiast na końcu pirsu zarezerwowano miejsce pod przyszłe Muzeum Żeglarstwa oraz tereny zielone. Plan zakłada również, że cały obszar moła Rybackiego będzie przestrzenią ogólnodostępną dla gdynian i turystów”.

Źródło: <http://www.eratuszgdynia.pl/news/2182>

Na podstawie tekstu i własnej wiedzy:

1. Oceń zmiany zaplanowane w centrum Gdyni (korzystne czy niekorzystne).

.....

2. Uzasadnij swoją ocenę dwoma argumentami.

•

.....

•

.....

3. Rozpoznaj, jaki etap urbanizacji przedstawiony jest w tekście źródłowym (suburbanizacja, urbanizacja, reurbanizacja, dezurbanizacja).

.....

ZADANIE 5 [0–3]Wymagania ogólne:

II. Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw.

Uczeń analizuje etapy i cechy rozwoju demograficznego ludności na świecie, charakteryzuje dynamikę i różnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne z czynnikami przyrodniczymi i rozwojem cywilizacyjnym; wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie.

Wymagania szczegółowe:

8.11) Uczeń charakteryzuje różnicowanie religijne ludności świata i ocenia wpływ religii na postawy społeczne i gospodarkę;

Rozpoznaj według opisu religię (islam, judaizm, hinduizm, chrześcijaństwo) i wpisz w odpowiednie miejsca tabeli jej nazwę:

OPIS RELIGII	NAZWA RELIGII
Na obszarach występowania tej religii brak hodowli trzody chlewnej ze względu na zakaz spożywania wieprzowiny (zwierzę to nie jest koszerne, ponieważ nie jest przeżuwaczem) oraz występuje duży rozwój hodowli owiec ze względu na popyt na baraninę (np. tradycja wspólnego, uroczystego spożywania barana w czasie święta Paschy).	
W rejonach zamieszkałych przez wyznawców tej religii na małą skalę uprawia się winorośl (pomimo dobrych warunków środowiska) ze względu na zakaz picia alkoholu. Winnice dostarczają winogron jedynie do bezpośredniej konsumpcji oraz do wyrobu rodzynek i soków.	
Dla wyznawców tej religii dużą rolę odgrywa uprawa roślin strączkowych (ze względu na dużą ilość zawartego w nich białka), które uzupełniają niedobory spowodowane brakiem mięsa w jadłospisie (tradycja wegetarianizmu).	

ZADANIE 6 [0–1]Wymagania ogólne:

II. Analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw.

Uczeń [...] charakteryzuje dynamikę i różnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne [...] z rozwojem cywilizacyjnym; wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie.

Wymagania szczegółowe:

8.12) Uczeń wskazuje przyczyny [...] upowszechniania się wybranych języków na świecie.

W Nigerii zamieszkuje bardzo niewielu rodowitych Anglików. Wyjaśnij, dlaczego pomimo to w Nigerii językiem urzędowym jest język angielski.

.....

.....

.....

ROZWIĄZANIA ZADAŃ

Zadanie 1

Przykładowe odpowiedzi:

	WADY	ZALETY
MIASTO MAŁE	1. Małe możliwości znalezienia pracy 2. Mała dostępność do różnych usług 3. Trudności komunikacyjne (np. dojazdu do pracy)	1. Czyste środowisko 2. Brak korków komunikacyjnych 3. Większe bezpieczeństwo
MIASTO DUŻE	1. Hałas 2. Wyższe koszty utrzymania 3. Większa przestępczość	1. Swoboda życia towarzyskiego 2. Duża dostępność komunikacyjna 3. Lepsze możliwości kształcenia

Zadanie 2

ROLNICTWO LEŚNICTWO RYBACTWO %	PRZEMYSŁ BUDOWNICTWO %	USŁUGI %	NAZWA KRAJU	UZASADNIENIE Przykładowe odpowiedzi:
1,6	28,4	70,0	Niemcy	W najlepiej rozwiniętych gospodarczo państwach Europy Zachodniej dominuje zatrudnienie w usługach, natomiast zatrudnienie w rolnictwie jest niewielkie.
12,9	30,2	56,9	Polska	Polska należy do krajów wysoko rozwiniętych, jednak spośród 50 europejskich państw plasuje się w połowie stawki – na miejscu 25. Wyprzedza ją większość państw Europy Zachodniej oraz trzy kraje postkomunistyczne (Słowenia, Czechy i Estonia). Wśród krajów UE nadal ma stosunkowo wysokie zatrudnienie w rolnictwie (średnia dla UE – 4,7%) i niższe niż w UE (73,1%) zatrudnienie w usługach.
30,1	28,7	41,2	Rumunia	Państwa o stosunkowo niskim stopniu rozwoju gospodarczego (Rumunia jest najuboższym krajem UE) mają duże zatrudnienie w rolnictwie i niezbyt duże zatrudnienie w usługach.

Zadanie 3.

Przykładowa odpowiedź:

Początki zasiedlenia kontynentu przez ludność białą datuje się na 1788 r., kiedy rząd brytyjski zaczął wykorzystywać Australię jako miejsce zsyłki skazańców. Od roku 1830 rozpoczęła się imigracja wolnych ludzi. Stosowana przez władze polityka „Białej Australii” (White Australia) ograniczyła imigrację do ludności europejskiej i w praktyce Brytyjczycy stanowili do II wojny światowej 90% imigrantów.

Z tego też powodu Australia do dziś zasiedlona jest przede wszystkim przez ludność europejską, głównie pochodzenia brytyjskiego. Nieliczna rdzenna ludność tego obszaru (Aborygeni) została wytępiona lub zepchnięta na tereny pustynne i do dziś odgrywa w społeczeństwie australijskim marginalną rolę.

na podstawie: https://pl.wikipedia.org/wiki/Osadnictwo_w_Australii

Zadanie 4

Przykładowa odpowiedź (1):

1. Oceń zmiany zaplanowane w centrum Gdyni (korzystne czy niekorzystne).
korzystne
2. Uzasadnij swoją ocenę dwoma argumentami.
 - *Więcej atrakcji w centrum przyciągnie więcej turystów do miasta i umożliwi większe zarobki mieszkańcom.*
 - *Zagospodarowanie niewykorzystanych terenów przemysłowych w centrum uporządkuje zaniedbaną przestrzeń miasta.*
 - *Zwiększenie ilości mieszkań w centrum ograniczy rozrastanie przestrzenne Gdyni i zmniejszy korki panujące w godzinach szczytu na drogach dojazdowych do dzielnic mieszkaniowych na obrzeżach miasta.*

Przykładowa odpowiedź (2):

1. Oceń zmiany zaplanowane w centrum Gdyni (korzystne czy niekorzystne).
niekorzystne
2. Uzasadnij swoją ocenę dwoma argumentami.
 - *Więcej atrakcji w centrum przyciągnie więcej turystów i mieszkańców innych dzielnic, co zwiększy hałas i zanieczyszczenie środowiska.*
 - *Przemieszczenie funkcji mieszkaniowych i usługowych na opisanym obszarze zwiększy dyskomfort mieszkańców, którzy nie będą mogli odpoczywać we własnych domach w ciszy i spokoju.*
3. Rozpoznań, jaki etap urbanizacji przedstawiony jest w tekście źródłowym (suburbanizacja, urbanizacja, reurbanizacja, dezurbanizacja).
REURBANIZACJA

Zadanie 5

OPIS RELIGII	NAZWA RELIGII
Na obszarach występowania tej religii brak hodowli trzody chlewnej ze względu na zakaz spożywania wieprzowiny (zwierzę to nie jest kosherne, ponieważ nie jest przeżuwaczem) oraz występuje duży rozwój hodowli owiec ze względu na popyt na baraninę (np. tradycja wspólnego, uroczystego spożywania barana w czasie święta Paschy).	<i>judaizm</i>
W rejonach zamieszkałych przez wyznawców tej religii na małą skalę uprawia się winorośl (pomimo dobrych warunków środowiska) ze względu na zakaz picia alkoholu. Winnice dostarczają winogron jedynie do bezpośredniej konsumpcji oraz do wyrobu rodzynek i soków.	<i>islam</i>
Dla wyznawców tej religii dużą rolę odgrywa uprawa roślin strączkowych (ze względu na dużą ilość zawartego w nich białka), które uzupełniają niedobory spowodowane brakiem mięsa w jadłospisie (tradycja wegetarianizmu).	<i>hinduizm</i>

Zadanie 6

Przykładowa odpowiedź:

Nigeria do roku 1960 była kolonią Wielkiej Brytanii. Aktualnie kraj ten zamieszkuje wiele grup etnicznych posługujących się różnymi językami, więc ludzie różnych grup porozumiewają się po angielsku, znając jednocześnie jeden lub dwa języki nigerskie.

*Katarzyna Szymańska
doradca metodyczny geografii
IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni*

Wiesława Krajewska, Krystyna Rutyńska

Przed maturą z języka polskiego

Proponujemy **test czytania ze zrozumieniem na poziomie podstawowym** z 8 zadaniami zróżnicowanymi pod względem formy i sprawdzającymi różne kompetencje. Test ten oparty jest na VII rozdziale książki Marty Kwaśnickiej *Krew z mlekiem*.

W części drugiej — do nieco dłuższego tekstu, którym jest wspomniany rozdział VII „Wstyd Odyseusza” — podajemy propozycję **tematu wypowiedzi argumentacyjnej na pisemny egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym**.

I. Test

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie wykonaj zadania umieszczone pod nim. Odpowiedz tylko na podstawie tekstu i tylko własnymi słowami — chyba że w zadaniu polecono inaczej. Udzielaj tyłu odpowiedzi, o ile jesteś proszona (-ny).

Marta Kwaśnicka, *Wstyd Odyseusza*

Rola kobiet w *Odysei* jest całkowicie niezwykła, a delikatność sceny z Nauzykaą była podkreślana przez wielu komentatorów, w tym przez Wernera Jaegera. To ciekawe, bo jeszcze w *Iliadzie* cnoty, jakimi powinna była się cechować kobieta, były dość nieskomplikowane. Ich listę poznajemy w I księdze, w wersie 113. (i kilku kolejnych). Po pierwsze zatem do kobiecej *areté*¹⁾ należała uroda: zdaniem Agamemnona Chryzejda jest równie wspaniała, jak Klitajmestra, ponieważ nie ustępuje jej ani postawą, ani wzrostem. Jest również tak samo roztropna i zręczna. Właściwie to tylko wystarczyło, nie było potrzeba nic więcej. Chryzejda była branką — można się domyślać, że wobec chuci greckiego zdobywcy roztropność i tak na niewiele by jej się przydała; raczej pozostałe cechy. Jednak to Europa w załączku, tutaj się jeszcze wpływ kobiecości na kulturę nie objawił. Dla kobiecego piękna toczy się wojny, obraża się, morduje i grabi. Fakt, że z rozmachem, ale niewiele poza tym. Samuel Butler, dość niepokorny brytyjski prozaik z końca XIX wieku, tłumacz *Iliady* i *Odysei*, który wprawdzie się nie ożenił, ale miał kochankę — kurtyzanę, zauważyła nawet, że w *Iliadzie* kobieta jest skazana na bycie rzeczą w rękach swojego pana i władcy, że nie wie, czy taki pomysł nie wziął się przypadkiem ze stosunków pomiędzy Homerem i jego żoną (*The Humor of Homer*). Idąc dalej w swojej literackiej psychoanalizie, stwierdza, że autor *Iliady* z trudem zaledwie ukrywa swoje trojańskie sympatie i że mógł być synem Trojanki, branki w wielkiej wojnie, zmuszonym następnie opiewać chwałę jej oprawców.

Tyle że bardzo szybko, bo już w *Odysei*, okazało się, że kobieta potrafi zmieniać tę wojenną kulturę. Uszlachetnić ją, a zabójcę przemienić w dwornego rycerza. Werner Jaeger pisał wprost, że to wynik wychowawczego wpływu kobiety na surowy i brutalny świat mężczyzn. Tego kroku dokonał zapewne jeszcze Homer, jeśli wierzyć tym, którzy przypisują mu *Odyseję*.

To samo jądro kultury Zachodu, ciągle aktualne, chociaż niektórzy konserwatyści chcieliby pewnie powrócić do wersji z *Iliady*.

Tak właśnie kobiety oddziaływały i oddziałują na kulturę, przez samą swoją obecność. W synu rozpoznamy wielkoduszność matki, w mężu — inteligencję i ambicje żony (lub ich brak). W *Odysei* jest to tak uderzające, że wspomniany wyżej Butler wyciąga z tego radykalne wnioski. Zauważa, że świat młodszego eposu jest zupełnie odmienny od *Iliady*. Tutaj Hera nie kłóci się z mężem, a Atena jest kimś innym niż pod Troją, zdecydowanie bardziej wzniosłym. [...] Także w sprawach żeglugi autor przygód Odysa jest zadziwiająco niekompetentny, a jedynym uczuciem, jakie odmalował przekonująco, jest chwilowa słabość Nauzykai do podstarzałego herosa, bo nawet Penelopa wcale do niego nie tęskni, jest mu wierna i tyle (a on jej — nie). W *Odysei* podkreślono moralną wyższość kobiet, twierdzi Butler. Żaden mężczyzna nie postawiłby zresztą swojego bohatera w takim położeniu, nie kazałby nagiemu weteranowi prosić o pomoc przypadkowych praczek i ściskać w dłoniach gałęzi przykrywającej wstydlive miejsca. Takie arcydzieło mogło wyjść tylko spod ręki młodej kobiety, jeszcze niezamężnej i niezakochanej, zupełnie jak Nauzykaa — mizoandryczka [...]. Butler spekuluje, że to ona jest „prehistoryczną Jane Austen”, opisującą w dodatku „prehistorycznego pana Knightleya”, autorką arcydzieła, bez pardonu poczynającą sobie z herosami spod Troi, bo na Scherii okropnie jej się nudziło. Ostatecznie Jane Austen i siostry Brontë także często nie miały nic do roboty, więc pisały książki.

¹⁾ [...] jednym z najwspanialszych wynalazków starożytności był etos cnoty, *areté*, żmudnego samodoskonalenia się, rzeźbienia w sobie pozytywnych cech poprzez ich praktykowanie, [...] otwarty dla wszystkich, którzy mają ochotę go praktykować.

Marta Kwaśnicka, *Wstyd Odyseusza*, [w:] tejże, *Krew z mlekiem*, Warszawa 2014.

1. Wyjaśnij, co, zdaniem autorki tekstu, kobieta wnosi do świata kultury.

(0–1–2 pkt.)

.....

.....

.....

.....

.....

2a. Wskaż słowo kluczowe dla tekstu Marty Kwaśnickiej.

(0–1 pkt.)

.....

2b. Z wybranym słowem kluczowym ułóż zdanie, którego sens będzie zgodny z wymową tekstu.

(0–1 pkt.)

.....

.....

.....

3. Przedstaw budowę słotwórczą wyrazu:

(0–1 pkt.)

młodszego

.....

.....

4. Dokonaj analizy budowy zdania złożonego:

(0–1–2 pkt.)

To ciekawe, bo jeszcze w „Iliadzie” cnoty, jakimi powinna była się cechować kobieta, były dość nieskomplikowane.

.....

.....

.....

.....

.....

5. Przy pomocy polskich konstrukcji synonimicznych wyjaśnij znaczenie pięciu wyrazów wybranych z poniższych wyrazów obcych: (0–1–2–3–4–5 pkt.)

spekulacje

.....

konserwatyści

.....

niekompetentny

.....

weteran

.....

komentator

.....

kurtyzana

.....

branka

.....

6. Wyjaśnij na podstawie tekstu sens użytych w nim sformułowań: (0–1–2 pkt.)

— *Europa w zalążku*

.....

.....

.....

— *jądro kultury Zachodu*

.....

.....

7. Określ główną myśl wywodu Marty Kwaśnickiej. (0–1 pkt.)

8. W 5–6 zdaniach napisz streszczenie eseju Marty Kwaśnickiej. (0–1–2–3–4–5 pkt.)

Przewidywane odpowiedzi

odp. 1. (0–1–2 pkt.)

– Kiedyś wносиła tylko urodę (kobiece piękno), roztropność i zręczność.

– Później zauważono, że uszlachetnia wojenną kulturę świata mężczyzn, zabójców zmienia w dwornych rycerzy, wpływa wychowawczo na surowy, brutalny świat mężczyzn.

odp. 2a. *kobieta* (0–1 pkt.)

2b. np. Kobiety już od starożytności miały uszlachetniający wpływ na pełen wojen i agresji świat mężczyzn. (0–1 pkt.)

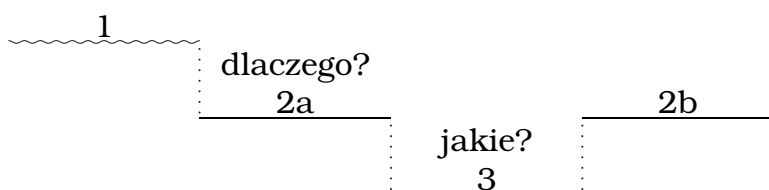
odp. 3. wyraz podstawowy – *młody* (0–1 pkt.)

młód + szy/młód + szego (podstawa słotwórcza, przyrostek)

odp. 4. (0–1–2 pkt.)

To ciekawe (1 – równoważnik zdania),

(2a – dlaczego? – część 1. zdania podrzędnego okolicznikowego przyczyny) **bo jeszcze w „Iliadzie” cnoty**, (3 – jakie? – zdanie podrzędne przydawkowe) **jakimi powinna była się cechować kobieta**, (2b – cd. zdania podrzędnego okolicznikowego przyczyny) **były dość nieskomplikowane**.



1 – równoważnik zdania, 2a, 2b – zdanie podrzędne okolicznikowe przyczyny, 3 – zdanie podrzędne przydawkowe.

1 pkt – wykres

1 pkt – opis zdania

odp. 5. (0–1–2–3–4–5 pkt.)

spekulacje – snuć domysły, przypuszczenia, dociekać itp.,

konserwatysty – przeciwnicy zmian,

niekompetentny – niemający wiedzy w danej dziedzinie,

weteran – zasłużony bojownik o wolność,

komentator – sprawozdawca,

kurtyzana – kobieta lekkich obyczajów, utrzymanka możliwych mężczyzn,

branka – 1) kobieta wzięta do niewoli,

2) powołanie młodych mężczyzn do wojska.

odp. 6. (0–1–2 pkt.)

– *Europa w załączku* (Rodząca się Europa jeszcze nie widzi wpływu kobiety na kulturę.)

– *jądro kultury Zachodu* (Zarówno *Iliada*, jak i *Odyseja* są fundamentem kultury Zachodu, ale inaczej ukazują kobietę).

odp. 7. (0–1 pkt.)

(„Tak właśnie kobiety oddziaływały i oddziałują na kulturę, przez samą swoją obecność.”) Od starożytności pokazywane jest pozytywne oddziaływanie kobiet na kulturę.

odp. 8. (0–1–2–3–4–5 pkt.)

Tekst pt. „Wstyd Odyseusza” Marty Kwaśnickiej poświęcony jest roli kobiety w kulturze. Swoją wywód autorka rozpoczyna od „Iliady”, w której podkreśla się kobiecą *areté* (ograniczoną do urody, roztropności i zręczności). Przywołani komentatorzy starożytnego eposu: Jaeger i Butler zauważają rolę kobiety jako rzeczy w rękach swego pana i władcy. W „Odysei” dostrzega się już oddziaływanie kobiety na brutalną, surową i wojenną kulturę mężczyzn, a wręcz mówi się o moralnej wyższości kobiet. W wywodzie Kwaśnickiej pojawiają się nawet spekulacje na temat mizoandrycznej autorki „Odysei”, którą Butler nazywa „prehistoryczną Jane Austen”.

Razem 20 pkt.

II. Wypowiedź argumentacyjna

Określ, jaki problem podejmuje Marta Kwaśnicka w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autorkę, odwołując się do tego tekstu i innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Marta Kwaśnicka, *Wstyd Odyseusza*

Rola kobiet w *Odysei* jest całkowicie niezwykła, a delikatność sceny z Nauzyką była podkreślana przez wielu komentatorów, w tym przez Wernera Jaegera. To ciekawe, bo jeszcze w *Iliadzie* cnoty, jakimi powinna była się cechować kobieta, były dość nieskomplikowane. Ich listę poznajemy w I księdze, w wersie 113. (i kilku kolejnych). Po pierwsze zatem do kobiecej *areté* należała uroda: zdaniem Agamemnona Chryzejda jest równie wspaniała, jak Klitajmestra, ponieważ nie ustępuje jej ani postawą, ani wzrostem. Jest również tak samo roztropna i zręczna. Właściwie to tylko wystarczyło, nie było potrzeba nic więcej. Chryzejda

była branką — można się domyślać, że wobec chuci greckiego zdobywcy roztropność i tak na niewiele by jej się przydała; raczej pozostałe cechy. Jednak to Europa w załączku, tutaj się jeszcze wpływ kobiecości na kulturę nie objawił. Dla kobiecego piękna toczy się wojny, obraża się, morduje i grabi. Fakt, że z rozmachem, ale niewiele poza tym. Samuel Butler, dość niepokorny brytyjski prozaik z końca XIX wieku, tłumacz *Iliady* i *Odysei*, który wprowadzić się nie ożenił, ale miał kochankę — kurtyzanę, zauważa nawet, że w *Iliadzie* kobieta jest skazana na bycie rzeczą w rękach swojego pana i władcy, że nie wie, czy taki pomysł nie wziął się przypadkiem ze stosunków pomiędzy Homerem i jego żoną (*The Humor of Homer*). Idąc dalej w swojej literackiej psychoanalizie, stwierdza, że autor *Iliady* z trudem zaledwie ukrywa swoje trojańskie sympatie i że mógł być synem Trojanki, branki w wielkiej wojnie, zmuszonym następnie opiewać chwałę jej oprawców.

Tyle że bardzo szybko, bo już w *Odysei*, okazało się, że kobieta potrafi zmieniać tę wojenną kulturę. Uszlachetnić ją, a zabójcę przemienić w dwornego rycerza. Werner Jaeger pisał wprost, że to wynik wychowawczego wpływu kobiety na surowy i brutalny świat mężczyzn. Tego kroku dokonał zapewne jeszcze Homer, jeśli wierzyć tym, którzy przypisują mu *Odyseję*. To samo jądro kultury Zachodu, ciągle aktualne, chociaż niektórzy konserwatyści chcieliby pewnie powrócić do wersji z *Iliady*.

Tak właśnie kobiety oddziaływały i oddziałują na kulturę, przez samą swoją obecność. W synu rozpoznamy wielkoduszość matki, w mężu — inteligencję i ambicje żony (lub ich brak). W *Odysei* jest to tak uderzające, że wspomniany wyżej Butler wyciąga z tego radykalne wnioski. Zauważa, że świat młodszego eposu jest zupełnie odmienny od *Iliady*. Tutaj Hera nie kłóci się z mężem, a Atena jest kimś innym niż pod Troją, zdecydowanie bardziej wzniosłym. [...] Także w sprawach żeglugi autor przygód Odysa jest zadziwiająco niekompetentny, a jedynym uczuciem, jakie odmalował przekonująco, jest chwilowa słabość Nauzykai do podstarzałego herosa, bo nawet Penelopa wcale do niego nie tęskni, jest mu wierna i tyle (a on jej — nie). W *Odysei* podkreślono moralną wyższość kobiet, twierdzi Butler. Żaden mężczyzna nie postawiłby zresztą swojego bohatera w takim położeniu, nie kazałby nagiemu weteranowi prosić o pomoc przypadkowych praczek i ścisnąć w dłoniach gałęzi przykrywającej wstydlive miejsca. Takie arcydzieło mogło wyjść tylko spod ręki młodej kobiety, jeszcze niezamężnej i niezakochanej, zupełnie jak Nauzykaa — mizoandryczka („young, unmarried, unattached, and hence, after All, knowing Little of what men feel on these matters [...], a man-hatress, as clever girls so of ten are”). Butler spekuluje, że to ona jest „prehistoryczną Jane Austen”, opisującą w dodatku „prehistorycznego pana Knightleya”, autorką arcydzieła, bez pardonu poczynającą sobie z herosami spod Troi, bo na Scherii okropnie jej się nudziło. Ostatecznie Jane Austen i siostry Brontë także często nie miały nic do roboty, więc pisały książki.

Nawiasem mówiąc, jednym z najwspanialszych wynalazków starożytności był etos cnoty, *areté*, żmudnego samodoskonalenia się, rzeźbienia w sobie pozytywnych cech poprzez ich praktykowanie. Po pierwsze — adeptom stawiał przed oczami konkretny ideał i konkretną metodę jego osiągnięcia. Po drugie — kiedy zdmuchnie się nalot okoliczności, w jakich powstawał, a zatem fakt, że świat grecki był nieodwołalnie podzielony na warstwy społeczne, zobaczymy że etos cnoty jest otwarty dla wszystkich, którzy mają ochotę go praktykować. [...]

Marta Kwaśnicka, *Wstyd Odyseusza*, [w:] tejże, *Krew z mlekiem*, Warszawa 2014.

Poziom wykonania

- A. **Określenie problemu: 9 pkt.** — odtworzenie problemu oraz sformułowanie i uzasadnienie interpretacji historycznymi uwarunkowaniami złożonego problemu w odpowiednim kontekście.

(Np.: Tekst pt. „Wstyd Odyseusza” Marty Kwaśnickiej poświęcony jest roli kobiety w kulturze. Autorka rozpoczyna od „Iliady”, w której podkreśla się kobiecą *areté* (ograniczoną do urody, roztropności i zręczności). Przywołuje komentatorów tego starożytnego eposu: Jaegera i Butlera, którzy zauważają rolę kobiety jako rzeczy w rękach swego pana i władcy. Natomiast w „Odysei” dostrzega się już oddziaływanie kobiety na brutalną, surową i wojenną kulturę mężczyzn, a wręcz mówi się o moralnej wyższości kobiet. W wywodzie Kwaśnickiej pojawiają się nawet spekulacje na temat mizoandrycznej autorki „Odysei”, którą Butler nazywa „prehistoryczną Jane Austen”).

- B. **Sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu: 9 pkt.** — odtworzenie rozwiązania przyjętego przez autora tekstu oraz trafne odwołania do innych tekstów kultury uzasadniające stanowisko zdającego.

[Odwołania do innych tekstów kultury, np.: publicystyka pozytywistyczna dotycząca emancypacji kobiet, wielkie osobowości ze świata kobiet w literaturze, filmie (np. Safona, Emilia Plater, Maria Curie-Skłodowska, Irena Sendlerowa, Margaret Thatcher, Kleopatra, Agnieszka Holland) i malarstwie (np. Magdalena Abakanowicz)].

- C. **Poprawność rzeczowa: 2 pkt.** — brak błędów rzeczowych.
 D. **Zamysł kompozycyjny: 6 pkt.** — kompozycja funkcjonalna.
 E. **Spójność lokalna: 2 pkt.** — nieznaczne zaburzenia spójności.
 F. **Styl tekstu: 4 pkt.** — stosowny.
 G. **Poprawność językowa: 4 pkt.** — nieliczne błędy nierzące.
 H. **Poprawność zapisu: 4 pkt.** — zapis w pełni poprawny.

Wiesława Krajewska — V Liceum Ogólnokształcące w Gdyni
Krystyna Rutyńska — VI Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Krzysztof J. Szmidt

Szkoła naprawdę twórcza

Nasze szkoły mają podwójnie trudne zadanie — nie tylko rozwinąć umiejętności czytania, pisanie i arytmetyki, ale także przedsiębiorczości, innowacyjności i kreatywności. Nie wrócimy do starych dobrych czasów, nie naprawiając naszych szkół i banków.

T.L. Friedman¹⁾

Uwagi wstępne

„Twórczość”, „kreatywność”, „zdolności twórcze” to terminy, które w ostatnich latach zrobiły prawdziwą karierę. Posługują się nimi, a dosadnie rzecz ujmując — nadużywają ich dziennikarze, autorzy popularnych poradników radzących, jak żyć twórczo, publicyści, kierownicy firm i szkoleniowcy oraz wielu innych specjalistów zainteresowanych pomocą w rozwoju. Nadużywają ich również nauczyciele i organizatorzy placówek oświatowych, którzy poszukują nowych i „nowoczesnych” skojarzeń oraz nazw dla tego, co robią w dziedzinie edukacji. Przymiotnikowe określenie „twórcza/e” doczekało się zastosowania w odniesieniu do wielu szkół podstawowych i wyższego poziomu, placówek kulturalnych i zespołów amatorów artystów, klubów zainteresowań i konkursów na wiersz, fraszkę czy projektowanie urządzeń z pozyskiwanych surowców wtórnych. Od twórczości kręci się w głowie...

A zatem twórczość i kreatywność, nawet gdy nie odróżnia się znaczeń tych pojęć, dobrze się dzisiaj kojarzą, albowiem świat współczesny wymaga od niemal każdego absolwenta szkoły aktywności twórczej i twórczego reagowania na zmiany cywilizacyjne. Bez twórczego podejścia do problemów, twierdzą zwolennicy pedagogicznego pankreacjonizmu, jutrzejszy absolwent szkoły nie da sobie rady w migotliwym świecie, gdzie jedyną stałą rzeczą są... zmiany. Stąd między innymi bierze się tak duży nacisk na szkołę twórczą, do twórczości wychowującą. Wybija się wobec tego w nazwach wielu placówek szkolnych określenie „twórcza”, ażeby przyciągnąć uwagę potencjalnych uczniów i ich rodziców, a więc klientów tych placówek, a także sponsorów i ośrodki sterowania edukacją. „Szkoła twórcza”, „Towarzystwo Szkół Twórczych”, „Liceum Umiejętności Twórczych”, „Szkoła Myślenia Twórczego” — to tylko kilka nazw placówek oświatowych, które wybijają na swoich sztandarach hasło twórczości. Hasło to stanowi też pożądany nośnik promocji danej szkoły na rynku coraz bardziej konkurencyjnych usług edukacyjnych. Nazwa „szkoła twórcza” sugeruje rodzicom i uczniom, a także konkurencyjnym placówkom, że w naszej szkole

¹⁾ Za: K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wyd. II, Wydawnictwo Element, Gliwice 2016, s. 29.

dzieją się rzeczy „twórcze”, pracują „twórczy” nauczyciele, serwuje się metody nauczania, które na pewno są „twórcze”, uczniowie mają okazję do ujawnienia swojej „twórczości” — w sumie, że wychowuje się twórczo i kreatywnie.

Niestety, rzeczywistość szkolna nie jest aż tak „twórcza”.

Szkoły twórcze tylko z nazwy

Jak wynika z moich wieloletnich badań, bardzo często pod nazwą „szkoły twórczej” nie kryją się prawie żadne treści, które by ją uzasadniały. Nauczyciele w takich szkołach nie są kreatywni, lecz zrutynizowani, nie nauczają twórczości, a jedynie umiejętności wypełniania testów, stosuje się metody nauczania i wychowania, które jeśli nawet są „aktywne”, to nie aktywizują myślenia twórczego, lecz pamięć²⁾. Dla twórczości uczniów nie tworzy się ani miejsca, ani okazji. Nie ceni się dokonań twórczych uczniów, co więcej — niejednokrotnie ich wiersze, rymowanki hip-hopowe czy mało kunsztowne komiksy stają się przedmiotem kpin w zaciszu pokoju nauczycielskiego. W szkołach twórczych tylko z nazwy wielu nauczycieli nie lubi uczniów twórczych, przypisując im wiele kłopotliwych, burzących mir klasowy cech i zachowań.

Moje obserwacje wielu szkół, które w statutach mają tytułowe hasło, wskazują, iż jest to głównie slogan reklamowy. Szkoły te, nawet te mające w nazwie „twórcza”, opierają swoją działalność na innych niż wychowanie do twórczości założeniach i wykorzystują metody często sprzeczne z procesami twórczymi lub wręcz hamujące aktywność twórczą. Sir Ken Robinson, słynny krytyk szkoły opartej na dyktacie standaryzowania i testowania wszystkiego, co możliwe, tak pisze o tym problemie:

Aktualnie koncepcje edukacji i kształcenia opierają się na błędnych założeniach dotyczących inteligencji i kreatywności, w wyniku których marnuje się talenty i dławią przekonanie o twórczych uzdolnieniach niezliczonej rzeszy ludzi. Marnowanie tego potencjału wynika częściowo z obsesji na punkcie pewnych rodzajów zdolności akademickich oraz zaabsorbowania ustandaryzowanymi sposobami weryfikacji wiedzy. Trwonienie talentów nie jest celowe. (...), ale wynika z systemu. Jest działaniem systemowym, opartym na głęboko zakorzenionych założeniach, które nie są już prawdziwe³⁾.

Tymczasem szkoła twórcza lub lepiej — szkoła wspierająca twórczość uczniów — nie musi być modną ideą bez pokrycia. Szkoły takie rzeczywiście istnieją i budzą oraz wspierają kreatywność uczniów i ich nauczycieli. Od wielu lat przypatruję się takim szkołom, a w jednej z nich — Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Artystycznej w Zakopanem — od prawie początku jej trwania sprawuję zaszczytną funkcję opiekuna naukowego i doradcy. Badania pedagogiczne nad szkołami twórczymi, niezbyt liczne, ale rzetelne i oparte nie tylko na ankietach, lecz systematycznych obserwacjach i innych metodach jakościowych, dostarczają coraz głębszej wiedzy

²⁾ Zawsze mnie dziwiła popularność określenia „metody aktywne”. Czy metody są „aktywne”, czy raczej aktywni są lub powinni być uczniowie? Podobnie jest z metodami „twórczymi” lub „kreatywnymi”, gramami czy zabawami. Kreatywni są/mają być uczniowie, a nie formy ich aktywności czy środki dydaktyczne.

³⁾ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wyd. II, Wydawnictwo Element, Gliwice 2016, s. 25.

o twórczości uczniów w szkole i twórczym nauczaniu⁴⁾. Wnioski i obserwacje te, wzbogacone wynikami badań naukowych, zachęciły mnie do stworzenia **Indeksu Cech Szkoły Wspierającej Twórczość Uczniów**. Opisuje on główne właściwości szkoły, która rzeczywiście w sposób przemyślany i autentyczny budzi, wspiera i rozwija twórczość uczniów. Opis tych cech może być pomocny w weryfikowaniu i ocenie szkół mieniących się twórczymi, może też pomóc organizatorom szkół i ich nauczycielom w działaniach formujących placówkę rzeczywiście wychowującą do twórczości i przez twórczość.

Jedna ze szkół naprawdę twórczych, wrocławskie Autorskie Licea Artystyczne (ALA), tak zachęca uczniów do przekroczenia jej progów:

*Jesteś twórczy? Chcesz mieć możliwości wyboru osób, z którymi współpracujesz? Chcesz wybierać sposób, w jaki zdobywasz zaliczenia? Chcesz się rozwijać i uczyć samodzielnego podejmowania decyzji? Przyjdź na rozmowę wstępną i przekonaj się, jak możesz wykorzystać szkołę taką jak ALA!*⁵⁾

Indeks Cech Szkoły Wspierającej Twórczość Uczniów

Szkołę twórczą, której idea wcale nie jest nowa, bo można ją już znaleźć w publikacji Henryka Rowida z 1926 roku, a także w wielu twierdzeniach Johna Deweya i jego progresywnych uczniów, wolę określać trafniejszą nazwą – szkoła wspierająca twórczość uczniów. Bo w rzeczy samej chodzi tu nie tyle o szkołę twórczą, lecz – jak twierdzi Aleksander Nalaskowski – o twórczość uczniów w szkole⁶⁾. Bo to uczeń ma rozwijać wiedzę i umiejętności konieczne do działań twórczych, a nauczyciel ma mu pomagać w tym pięknym dziele pedagogicznym. Rzecz jasna, najlepiej jest, gdy dwa podmioty tej relacji są twórcze, co nie zdarza się zbyt często. Jaka wobec tego jest/może być szkoła naprawdę twórcza?

1. W programie wychowania i nauczania szkoły wzbudzanie i wspieranie twórczości uczniów stanowi ważny i równorzędny z innymi zadaniami edukacyjnymi cel oddziaływań. Cel ten jest zoperacjonalizowany na codzienne zadania wychowawcze i dydaktyczne.

W dokumentach programowych szkoły (statut, programy wychowania i nauczania) organizatorzy umieszczają wyraźnie cele odnoszące się do krzewienia postaw twórczych i to nie na marginesie, lecz wśród innych ważnych celów strategicznych. Po prostu nie ukrywają ich, lecz formułują wprost (*explicite*). „Rozwijanie kreatywności”, „pobudzanie myślenia twórczego”, „rozwój działań twórczych”, „stymulowanie

⁴⁾ Dociekliwym Czytelnikom polecam następujące publikacje: M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2012; K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków 2015; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008; A. Sarnat-Ciastko, *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczniu. Nowa kultura szkoły?*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2016, a także swoje publikacje, których wypis znajduje się w aneksie.

⁵⁾ <http://www.ala.art.pl/>

⁶⁾ Zob. A. Nalaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.

uczniów do aktywności twórczej”, „kształtowanie postaw twórczych” — oto przykłady takich ogólnych haseł programowych, które należy następnie skonkretyzować. Trzeba przyznać, iż w programach wielu polskich szkół hasła takie rzeczywiście występują, brak im jedynie przełożenia na codzienną praktykę edukacyjną. W szkole rzeczywiście wspierającej twórczość uczniów z tych celów ogólnych wynikają określone i konkretne formy nauczania, o czym traktuje następny punkt.

2. Szkoła organizuje specjalne, wyodrębnione w planie nauczania zajęcia rozwijające twórczość uczniów (lekcje twórczości, treningi twórczości, warsztaty ekspresji twórczej, kluby myślenia twórczego itp., drama kreatywna), mające stałe miejsce w harmonogramie szkolnym. Zajęcia te odbywają się systematycznie i przez dłuższy czas. Istnieje wyodrębniona dla nich przestrzeń szkolna (sale, pracownie, laboratoria) i określony czas. Podstawą tych zajęć są uzasadnione teoretycznie i metodycznie programy pomocy w tworzeniu, wypracowane przez nauczycieli lub przejęte przez nich z dorobku dydaktyki twórczości.

To chyba najważniejsza, osiowa cecha szkoły autentycznie wspierającej twórczość uczniów i jest to właściwość najłatwiejsza do zaobserwowania. Szkoła wspierająca twórczość uczniów organizuje stałe, mające swoje miejsce w „siatce godzin” zajęcia twórcze, które mają stały czas i miejsce oraz prowadzącego. Jest nauczyciel twórczości, jest pracownia lub warsztat twórczości, są uczestnicy, którzy spotykają się przez dłuższy czas. I jest program, który nauczyciel sam opracował lub twórczo zaadaptował i który można obejrzeć. Ta łatwa do obserwacji w szkołach cecha jest jednocześnie najtrudniejsza do realizacji, bo wymaga ludzi, umiejętności, pieniędzy na coś tak „egzotycznego” jak twórczość oraz chętnych do uczestnictwa uczniów. Śmiem twierdzić również, iż **jest to najważniejsza cecha szkoły twórczej**, trudno bowiem mówić, że jakaś szkoła budzi postawy twórcze, jeśli w ogóle nie organizuje w sposób przemyślany i nieokazyjny zajęć twórczych. Oczywiście, twórczość uczniów można świetnie rozwijać w toku zwyczajnych lekcji i tak robi wielu dobrych nauczycieli (ja miałem takie polonistki przez cały okres szkoły podstawowej i średniej!). Jednak, jak wynika z moich badań, twórczość literacką lepiej budzi się w kółku poetyckim niż na lekcjach języka polskiego, a twórczość techniczną — lepiej w kole wynalazców niż na lekcjach pracy-techniki. Rozwijanie twórczości poprzez stałe, systematyczne, planowane i długotrwałe formy nauczania (np. lekcje twórczości, warsztaty i treningi myślenia twórczego) to pięta achillesowa szkół należących również do różnorodnych stowarzyszeń szkół twórczych. Kto, kiedy i „jakim programem” prowadzi zajęcia twórcze w Twojej szkole? — to bardzo dobre i trudne pytanie do dyrektorów „szkół twórczych”. Powyższe założenie szkoły twórczej stanowi również podstawę programu „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, który od ponad dziesięciu lat jest realizowany we wszystkich szkołach podstawowych i przedszkolach w Płocku⁷⁾.

3. Wspieranie twórczości uczniów odbywa się nie tylko w ramach specjalnych programów pomocy w tworzeniu, lecz również w trakcie nauczania przedmiotowego. Nauczyciele przekazują uczniom zarówno wiedzę deklaratywną

⁷⁾ Organizatorem tego projektu jest Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli (dyr. Jarosław Zaroń), które wspierają władze miasta oraz inne podmioty edukacyjne. Od strony naukowej i szkoleniowej projektem opiekuje się Zakład Pedagogiki Twórczości UŁ oraz autor tego tekstu. W grudniu 2016 roku rozpoczęła się XII edycja tego programu z udziałem kilkudziesięciu nauczycieli szkół i przedszkoli płockich.

(„Wiem, że...”), jak i proceduralną („Wiem, jak...), dotyczącą wszystkich czterech aspektów twórczości (wytworu, procesu, osobowości i uwarunkowań), związanej z nauczaną dziedziną. Uczniowie dowiadują się nie tylko o tym, co już odkryto i co wiadomo, lecz także o tym, co czeka na zbadanie i odkrycie (wiedza płodna).

W czasie lekcji przedmiotowych nauczyciele przekazują uczniom wiele informacji dotyczących wszystkich aspektów twórczości, a więc takich, które dotyczą osoby twórcy [np. osobowości Czesława Miłosza czy Fryderyka Chopina, ich procesu twórczego (jak Miłosz i Chopin tworzyli)], efektów tego procesu, czyli dzieła (jakie wartości i właściwości ma ich twórczość poetycka i muzyczna) oraz uwarunkowań zewnętrznych, które wspierają lub hamują aktywność twórczą (co pomagało, a co przeszkadzało im w tworzeniu). Uczeń dowiaduje się dużo nie tylko o strukturze sonetu i metafor, ale ma okazję sam napisać sonet i ma okazję metaforyzować. Nauczyciel w zajmujący sposób opowiada o genezie wielu wynalazków, praw naukowych lub dzieł, przedstawia je od „kuchni twórczej”, a nie tylko, jak to ma najczęściej miejsce w praktyce dydaktycznej, prezentuje je w skończonej i doskonałej postaci. Uczeń zatem wie, jaki proces twórczy do dzieł prowadził i że na ogół nie był, jak chcą nauczyciele upowszechniający mity o twórczości, ani prosty, ani krótki i nie miał charakteru nagłego, cudownego olśnienia, zwieńczonego wiekopomnym dziełem. Nauczyciele, zwłaszcza przedmiotów ścisłych, rozwijają w szkole rzeczywiście twórczej wiedzę płodną i pytającą, a więc uświadamiają uczniom, co jeszcze warto zbadać, odkryć, wynaleźć i jakie problemy czekają na rozwiązanie⁸⁾. Mam przekonanie, że w szkole twórczej mądre, dociekliwe pytania uczniów oraz podawanie w wątpliwość najpowszechniejszych nawet praw naukowych są witane z radością i stanowią zaczątek konstruktywnej dyskusji. Taki stosunek do myślenia pytajnego uczniów odróżnia nauczyciela twórczego od nietwórczego. Szkoła twórcza tworzy klimat sprzyjający mądrym i odkrywczym pytaniom. I to nie tylko pod koniec lekcji!

4. Nauczyciele dyskutują i negocjują rozumienie twórczości i kreatywności oraz pojęć pochodnych, będących teoretyczną ramą zajęć twórczych. W szkole i poza szkołą uczestniczą w licznych formach doskonalenia zawodowego z zakresu pedagogiki i dydaktyki twórczości (studia podyplomowe, kursy specjalistyczne, warsztaty metodyczne).

W szkole rzeczywiście wspierającej twórczość uczniów mówi się o twórczości, spiera o jej naturę i przejawy, negocjuje jej znaczenia. Jest to temat żywy. Nauczyciele chętnie, a nie tylko dla uzyskania kolejnego zaświadczenia do teczki awansu, uczestniczą w kursach, warsztatach i treningach z zakresu dydaktyki twórczości, a nabyte umiejętności odważnie wykorzystują w toku lekcji. Twierdzi się, iż z twórczym nauczycielem „ciągle coś się dzieje”, a opinię tę potwierdzają pedagodzy należący do Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, którzy ciągle są głodni nowych warsztatów i form doskonalenia umiejętności aranżowania ćwiczeń twórczych. Uczestniczą w cyklicznych „Laboratoriach Treningu Twórczości PSK”, w dorocznych sesjach

⁸⁾ Słynna jest historia Philippa von Jolly'ego, nauczyciela fizyki Maxa Plancka, który przekonywał go, że wszystko już w fizyce zostało odkryte oraz wyjaśnione i że pozostało do uzupełnienia tylko kilka „luk”, a „Ty, Planck, nie masz co kombinować”. Planck go nie posłuchał i „wynalazł” fizykę kwantową.

metodycznych, poznają nowe ćwiczenia na stronach internetowych stowarzyszenia, spotykają się w grupach wsparcia⁹⁾. I z nową wiedzą przychodzą do swych szkół, w których nie wszyscy myślą tak dobrze o kreatywności uczniów jak oni.

5. Twórczość uczniów jest w szkole dostrzegana, ceniona i prezentowana w licznych wystawach, pokazach lub publikacjach szkolnych, które nie są tylko efektem określonych konkursów i olimpiad.

Polska szkoła cierpi na „konkursomanię” i „festiwalomanię”. Dyrektorzy szkół zapytani o to, jak pobudzają kreatywność uczniów, czym prędzej wymieniają różnorodne konkursy plastyczne, muzyczne, matematyczne, przeglądy i festiwale, a następnie pokazują szeregi dyplomów zdobiące ściany ich gabinetów¹⁰⁾. Korytarze polskich szkół zdobią tuziny takich samych obrazów jesieni, sadu, martwej natury czy pejzaże miasta. Jak usłyszałem od jednej z moich magistrantek, drugoklasista, który zaprosił rodziców na wystawę prac plastycznych swojej klasy, popłakał się, gdyż nie potrafił wskazać wśród wielu malunków własnego dzieła. Wszystkie były bowiem tak bardzo do siebie podobne! Wymarzonym, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, uczniem większości polskich nauczycieli jest Olimpijczyk – laureat olimpiady przedmiotowej¹¹⁾. Tymczasem, żeby należycie budzić i wspierać kreatywność wychowanków, nie potrzeba specjalnych, organizowanych z pompą lub doraźnie imprez o charakterze konkursów i akademii. Dużo ważniejsza jest twórcza, codzienna praca u podstaw i prezentacja dzieł uczniów nie „z okazji”, lecz wtedy, gdy dzieci chcą same zakomunikować komuś własną twórczość. Przestrzeń szkolna w szkołach rzeczywiście twórczych powinna być duża, stała i nieokazyjna: sale wystawiennicze, laboratoria i pracownie,страда, sale taneczne i baletowe itp.

6. Szkoła organizuje wiele spotkań z twórcami profesjonalnymi (artystami, naukowcami, wynalazcami, twórcami dóbr społecznych) oraz wycieczki do pracowni, w czasie których uczniowie mają okazję zapoznać się z mechanizmami i uwarunkowaniami procesu twórczego niejako „od kuchni”.

Przez całe wieki twórczości uczono przy warsztacie mistrza i nic nie zmieniło wartości tej zasady. Jedna wizyta w pracowni artysty łódzkiego Jacka Świgulskiego daje więcej niż lektura całego tomu o nowoczesnym malarstwie, pisanie eseju pod okiem Macieja Pinkwarta jest dużo lepszym stymulatorem twórczości literackiej dla uczniów zakopiańskiej POSA niż czytanie poradnika, jak pisać małe formy literackie, uczestnictwo w próbie Chóru CANTO ALEGRE w Łódzkim Domu Kultury stanowi ważniejsze doświadczenie wokalne niż wpatrywanie się godzinami w programy telewizyjne typu „Mam talent”. Kontakt z autentycznymi twórcami, dosłowne dotknięcie

⁹⁾ PSK to profesjonalna organizacja zrzeszająca pedagogów i psychologów twórczości, którzy zainteresowani są rozwojem osobistym i zawodowym w tej dziedzinie wiedzy i umiejętności. Zob. www.p-s-k.pl

¹⁰⁾ Zob. K.J. Szmidt, *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów*, w: *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹¹⁾ D. Klus-Stańska, *Twórcze myślenie uczniów – mity, nieporozumienia, możliwości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1 (7).

ich warsztatu twórczego stanowi ważny impuls do wkroczenia na ścieżkę twórczego życia — jest szkołą twórczości rzeczywistej. Zasada ta jest z całym rozmysłem stosowana w POSA czy we wrocławskich ALA, w których uczniowie mają okazję gościć autentycznych twórców w klasach szkolnych, jak i bywać u nich w pracowniach (teatru uczą aktorzy z „Witkacego”, plastyki — artyści malarze, literatury — pisarze i poeci, muzyki — kompozytorzy i wirtuozi).

7. Szkoła ściśle współpracuje z instytucjami kultury i sztuki, stowarzyszeniami twórczymi i twórcami, organizując liczne wycieczki, spotkania dyskusyjne, konsultacje i inne formy współpracy. W organizacji tego typu przedsięwzięć korzysta się z pomocy rodziców, których chętnie widzi się w murach szkoły.

Szkoła nie żyje w próżni społecznej, choć wielu dyrektorów polskich szkół chciałoby je wyizolować z tkanki społecznej przez odcięcie uczniów od instytucji środowiska lokalnego i kulturowego, których przedstawiciele nie wpuszcza się na teren szkoły (coraz częściej polskie szkoły poprzez instalacje monitoringu, kamer i drzwi na kilka zamków, zatrudnianie pracowników stałej ochrony zaczynają przypominać instytucje totalitarne). Ta izolacja od środowiska społecznego powoduje, iż wiele szkół ma ciemne okna wieczorową porą, nic się w nich nie dzieje po lekcjach, chyba że sobotnio-niedzielne wesela. Podobnie i rodziców, mimo oficjalnych deklaracji w czasie akademii szkolnych, nie wita się z radością w murach szkolnych. Czy któryś z Czytelników widział w typowej polskiej szkole specjalny, dobrze urządzonej pokój dla rodziców, jakich pełno w szkołach angielskich lub w Szkole „Strumienie” w Józefowie koło Warszawy? Do szkoły wspierającej twórczość uczniów chętnie zaprasza się twórców profesjonalnych na spotkania autorskie i warsztatowe. Urządza się dyskusje i przeglądy sztuki, jest tu miejsce dla artystów plastyków, kustoszy i bibliotekarzy, aktorów i muzyków, animatorów kultury i działaczy ekologicznych — jednym słowem szkoła stoi otworem dla twórców i krytyków. Jest też miejsce dla rodziców, którzy parają się różnymi dziedzinami twórczości i mogą zachęcić do niej wdzięcznych i zainteresowanych uczniów. Ta ostatnia cecha najlepiej jest zresztą realizowana w wielu szkołach, których dyrektorzy z dumą zapraszają znanych rodziców swoich uczniów, by odnotować to następnie „złotymi zgłoskami” w kronikach szkolnych. Co dla mnie szczególnie interesujące, wiele szkół zaprasza mnie do wygłoszenia wykładów o szkole twórczej i twórczości uczniów nie tylko dla grona pedagogicznego, lecz także dla samych uczniów i rodziców.

8. W procesie nauczania twórczości nauczyciele przestrzegają podstawowych zasad psychodydaktycznych wzbudzających motywację wewnętrzną do tworzenia, pozwalających uczniom pokonywać bariery hamujące rozwój kreatywności. Nauczyciele są świadomi istnienia tych barier i celowo zapobiegają ich przejawom, a zwłaszcza dyktatowi jedynej odpowiedzi, niecierpliwości wyniku, niekonstruktywnej oryginalności, lękowi przed arcydziełem i ostracyzmem grupowemu.

Współcześnie sądzi się, iż niemal każdy uczeń jest zdolny do twórczości, lecz w podjęciu tego rodzaju aktywności i jej rozwijaniu przeszkadzają mu liczne bariery i bloki wewnętrzne i zewnętrzne (określa się je jako „inhibitory” twórczości). Nauczając zachowań twórczych, nauczyciele powinni pomóc uczniom w rozpoznaniu tych bloków, a potem w ich przełamywaniu. Powinni też zapobiegać ich przejawom w klasie

z tej prostej przyczyny, że bariery kreatywności nie pozwalają rozwinąć się procesom twórczym. W szkole twórczej pedagogzy skutecznie walczą z dyktatem, a nawet **terrorem jedynej odpowiedzi** poprzez stawianie zadań otwartych i nagradzanie myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego), wystrzegając się „gry w odgadywanie, co ma na myśli nauczyciel”. Uświadamiają starszym uczniom, na czym polega przemożna dążność do pospiesznego i byle jakiego rozwiązania trudnego problemu, zwana **niecierpliwością wyniku**, walczą z zachowaniami, w których uczniowie posługują się chamstwem lub obsceną w poszukiwaniu oryginalności, niwelują tzw. **lęk przed arcydziełem**, ujawniając kulisy procesu twórczego wybitnych artystów. Bronią twórczych uczniów przed naciskiem grupowym ze strony mniej kreatywnych kolegów w kierunku konformizmu i schematyzmu, chroniąc ich przed sankcjami i ostracyzmem grupowym klasy, która nie lubi pomysłowych, pytających i wytrwałych kolegów. Sami też wystrzegają się pewnego antytwórczego zachowania, które jest częstsze, niż nam się wydaje, a mianowicie **zawstydzania ucznia za przejawy twórczości**. Dobra szkoła twórcza potrafi u swoich uczniów rozwinąć motywację wewnętrzną, czyli radość z samego tworzenia i to bez nagród, konkursów i współzawodnictwa. Ważną wskazówką pozwalającą rozpoznać u uczniów motywację wewnętrzną do tworzenia jest to, czy aktywność twórcza zaniknie u nich po ustaniu działania nagród lub wzbudzi się na wysokim poziomie bez zapowiedzi nagród i zwycięstw.

9. Nauczyciele są kreatywni i innowacyjni, stosują wiele wymyślonych przez siebie lub zaczerpniętych od innych nowych i wartościowych form i metod dydaktycznych, które chętnie wdrażają do praktyki szkolnej, zwiększając atrakcyjność i efektywność zajęć twórczych.

W szkole rzeczywiście twórczej nauczają się dzieci twórczości i twórczo nauczają. To rozróżnienie wbrew pozorom nie jest tylko formalne, zbyt często bowiem o szkole twórczej myślimy tylko wtedy, gdy to nauczyciele są twórczy, a nie uczniowie. Tu chodzi raczej o równowagę tych zjawisk, można bowiem spotkać nauczyciela, który twórczo naucza wiedzy i zachowań nietwórczych (np. algorytmów, wzorów, faktów), wykorzystując cały arsenał pomysłowych środków dydaktycznych. Rzadziej natomiast spotkamy takiego, który nietwórczo naucza twórczości (choć i tacy są, również w uczelniach wyższych i akademiach sztuki). Szkoła twórcza zatrudnia pomysłowych nauczycieli, którzy wymyślają nie tylko nowe metody i środki nauczania, ale eksperymentują również z treściami nauczania i pomiarem dydaktycznym. Lekcje w tych szkołach są przygodą poznawczą dla uczniów, zaskakiwanych coraz to nowym rozwiązaniem metodycznym, a przez to są atrakcyjne. Uczniowie w szkole twórczej nie nudzą się, choć proces twórczy w wielu dziedzinach bywa żmudny i wymaga wytrwałości oraz konsekwencji. Cecha, o której tu mowa, jest najlepiej rozumiana przez nauczycieli naszych szkół, którzy trafnie sądzą, iż w szkole twórczej jest miejsce dla ich twórczości pedagogicznej. Niepokojącym natomiast zjawiskiem jest często spotykana przez naprawdę twórczych nauczycieli niechęć uczniów do uczestnictwa w czymś dla nich nowym, nieznanym i oryginalnym („Czy to będzie na teście?” – pytają zrutynizowani, poddani wieloletniej standaryzacji oceny uczniowie).

10. Nauczyciele stosują przemyślane i pogłębione oceny dokonań twórczych uczniów, mające charakter konstruktywnych informacji zwrotnych, pozwalające uczniom budować trafne samooceny zdolności twórczych. Oceny te pełnią

funkcję informacyjną, a nie represyjną. W procesie oceniania nauczyciele stosują uzasadnione naukowo i metodycznie techniki pomiaru.

Na ogół sądzi się, że ocena w procesie twórczym, a zwłaszcza ocena negatywna, ogranicza lub nawet hamuje zakres i głębię poszukiwań nowych i cennych rozwiązań. Przekonanie to legło u podstaw skonstruowania jednej z najpopularniejszych metod heurystycznych – burzy mózgów oraz znajduje praktyczne zastosowanie w wielu formach treningu twórczości, w których odracza się krytykę na czas generowania rozwiązań. W wielu eksperymentach wykazano negatywny wpływ ocen zewnętrznych na przebieg i wyniki aktywności twórczej. Oceny szkolne, zwłaszcza za wytwory twórczości (prace plastyczne, literackie, techniczne, projekty działań itp.), są bardzo subiektywne. Nauczyciele sugerują się przy ocenie tych wytworów własnymi upodobaniami i preferencjami estetycznymi, często słabo sprecyzowanymi i nieuświadomianymi, a co gorsza – często także nie ujawniają tych upodobań uczniom. Choć na ogół uczniowie szybko orientują się, jakie są te preferencje (np. polonistka ceni wyżej opisy przeżyć emocjonalnych bohaterów lektur niż analizy językowe, nauczyciel plastyki jest bardziej zwolennikiem naturalizmu niż abstrakcjonizmu), to jednak brak jasno określonych kryteriów oceny prac twórczych jest wyraźnym brakiem dydaktyki twórczości. Krytyka wytworów lub zachowań twórczych uczniów, zwłaszcza negatywna i nieuzasadniona wyraźnymi kryteriami, powoduje zamęt w głowach uczniów, którzy nie wiedzą, jakie są standardy poprawności wykonania i mają poczucie krzywdy. Efektem jest często niechęć do jakichkolwiek zadań twórczych, niemających jasno sprecyzowanych kryteriów oceny. Zbyt rzadko nauczyciele zapominają, że krytyka, podobnie jak rozwiązanie problemu twórczego, może być nietrafna. W klasie szkolnej, w której rzeczywiście wspiera się twórczość, nauczyciele oceniają dokonania uczniów poprzez systematyczne interakcje z nimi. Prace uczniowskie są zwracane z wieloma naniesionymi przez nauczyciela uwagami i komentarzami, podkreślającymi dobre i złe aspekty pracy, a nie tylko złe. Przed oceną semestralną nauczyciele odbywają konferencje z uczniami, dyskutują o ich postępach, formułują **razem** nowe cele uczenia się. W sumie tego rodzaju system oceniania pełni bardziej **funkcje informacyjne** niż kontrolne. Mierzac postępy uczniów w twórczości, nauczyciele nie obawiają się stosować naukowych technik pomiarów: testów i zadań testowych, techniki *portfolio* i analizy wytworów twórczych. Uczą się przeprowadzać badania ewaluacyjne i korzystają z porad specjalistów¹²⁾.

11. Szkoła rzeczywiście rozwija podstawowe zdolności myślenia twórczego uczniów, mierzone płynnością, giętkością, oryginalnością i elaboracją myślenia oraz cechy postawy twórczej: otwartość, niezależność, wytrwałość.

Choć o tej właściwości szkoły twórczej wspominam na końcu, to jest ona najważniejsza i brzmi najprościej: **szkoła twórcza rozwija twórczość uczniów**. Oznacza to, że zdolności myślenia twórczego ucznia wraz z upływem lat w szkole twórczej podnoszą się na wyższy poziom, a cechy postawy twórczej, uznane za najważniejsze (otwartość, niezależność i wytrwałość), zakorzeniają się na trwałe w jego postępowaniu. Trudno tu wyrokować o tym, czy absolwent szkoły twórczej będzie w przyszłości

¹²⁾ Zob. na ten temat: K.J. Szmidt, *Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty*, w: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016.

wieść twórczy styl życia, realizować się w pracy i czasie wolnym poprzez twórczość, albowiem zależy to od wielu czynników, na które szkoła nie ma już wpływu. Pamiętać jednak zawsze powinniśmy, że wielu najwybitniejszych twórców, pokroju Tomasza Manna, który dwukrotnie repetował klasę, miało ogromne problemy w szkole¹³⁾. Pamięć o tym będzie z pewnością dobrze służyła naszej pedagogicznej pokorze.

Uwagi końcowe

Niewiele znajdziemy szkół, które w pełni odpowiadałyby naszkicowanemu tu modelowi. Jest to bowiem model rzeczywistości postulowanej, czyli **wzorzec szkoły twórczej**, do którego, jak sadzę, warto dążyć. Wzorce są po to, by wyznaczały kierunek rozwoju i nadawały działaniom pedagogicznym cel i sens. Znam również szkoły, poza POSA, których dyrektorzy i nauczyciele, choć często o tym nie wiedzą, realizują z sukcesem wiele wspominanych tu zasad. Oto Niepubliczne Gimnazjum w Zabierzowie Bocheńskim, kierowane przez Dorotę Kuleszę, polonistkę i autorkę bajek dla dzieci, prowadzi od wielu lat systematyczne lekcje twórczości, a niemal wszyscy nauczyciele odbyli przeszkolenie z zakresu pedagogiki twórczości. Oto Szkoła Podstawowa nr 5 w Łasku, w której nauczycielki nauczania początkowego realizowały dwuletni program nauczania twórczości pt. „Żywioły”, oto pedagog szkolny Janusz Ziarnik, który przeprowadził w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Sieradzu ponad 1600 godzin zajęć twórczych do czasu, aż nowy dyrektor uznał, że „twórczość w szkole nie jest potrzebna”. Oto Szkoła Podstawowa STO w Łodzi, której dyrektorka Magdalena Datta w oparciu o program Odysei Umysłu stymuluje twórczość uczniów i nauczycieli, albo Prywatna Szkoła Podstawowa „Kornelówka” w Łodzi, organizująca ogólnopolski konkurs twórczego upcyklingu.

Doświadczony dyrektor szkoły i naukowiec amerykański, krytyk szkolnej „obsesji testowania”, autor podręcznika pedagogiki twórczości dla nauczycieli, Doug Johnson, twierdzi, że „Szkoła inspirująca twórczość to kultura – nie zestaw jakichś specjalnych reguł lub aktywności. To sposób myślenia, który nauczyciele przekazują swoim uczniom każdego dnia”¹⁴⁾.

Krzysztof J. Szmidt

Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości UŁ

Inne publikacje autora na ten temat:

Szmidt K.J., red. (2003), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

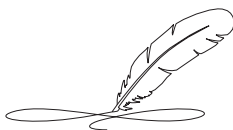
Szmidt K.J. (2008), *Uczniowie przeciwko kreatywności*, „Psychologia w Szkole” nr 1 (17)

Szmidt K.J. (2008), *Jak wychodować wychuchola – czyli jak nauczać twórczości*, „Psychologia w Szkole” nr 2 (18)

¹³⁾ Zob. na ten temat arcyciekawy artykuł prof. Grażyny Mendeckiej, *Doświadczenia szkolne wybitnych twórców*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, tom I (LXIV), nr 8.

¹⁴⁾ D. Johnson, *Teaching Outside the Lines. Developing Creativity in Every Learner*, Corwin, Thousand Oaks 2015, s. 63.

- Szmidt K.J. (2008), *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (7)
- Szmidt K.J. (2008), *Umysł pod kluczem (maturalnym)*, „Psychologia w Szkole” nr 3 (19)
- Szmidt K.J., Ligęza W., red. (2009), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, OTE „Kangur”, PSK, Kraków
- Szmidt K.J. (2009), *Ciekawość – pierwszy stopień do twórczości*, „Psychologia w Szkole” nr 1 (21)
- Szmidt K.J. (2009), *MacGyver i Bill Gates w szkolnej łące*, „Psychologia w Szkole” nr 4 (24)
- Szmidt K.J. (2010), *Demitologizacja romantycznej wizji szkoły twórczej*, w: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź
- Szmidt K.J. (2013), *Nuda jako problem pedagogiczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3/63
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Wyd. II poszerzone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot
- Szmidt K.J. (2013), *Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów*, w: *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar i A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Szmidt K.J. (2016), *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo HELION, Gliwice



Jerzy Ambroży

Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi

Wprowadzenie

Od wielu lat większość polskich pracodawców wskazuje na problemy ze znalezieniem odpowiednich pracowników do pracy. Przyczynę tego zjawiska upatrują w niedostosowaniu kwalifikacji przyszłych pracowników do potrzeb rynku pracy. W związku z tym korzystnym rozwiązaniem dla pracodawców jest współpraca ze szkołami zawodowymi. Również resort edukacji wskazuje na konieczność takiej współpracy. Przykładami są chociażby działania z trzech ostatnich lat szkolnych. W roku szkolnym 2014/2015, w tzw. Roku Szkoły Zawodowców, resort edukacji przedstawił następujące zestawienie proponowanych zmian w kształceniu zawodowym:

- współpraca z pracodawcami;
- rozwój pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się;
- rozwój doradztwa zawodowego oraz systemu informacji edukacyjno-zawodowej;
- wspieranie szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe;
- monitorowanie losów absolwentów szkół prowadzących kształcenie zawodowe;
- doskonalenie procesu potwierdzania efektów kształcenia zawodowego;
- promowanie kształcenia zawodowego.

W roku szkolnym 2015/2016, w tzw. Roku Otwartej Szkoły, jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa było „podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez zaangażowanie przedstawicieli partnerów społecznych w dostosowaniu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy”.

W roku szkolnym 2016/2017, w tzw. Roku Dobrej Zmiany dla Edukacji, jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa jest „podniesienie jakości kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez angażowanie pracodawców w proces dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy”.

Zadaniem współczesnej edukacji zawodowej jest przygotowanie absolwentów szkół zawodowych do funkcjonowania w świecie gospodarki opartej na wiedzy, znalezienia swojego miejsca na rynku pracy, nie tylko w miejscowości, w której się uczą i mieszkają, ale również za granicami, ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i podwyższania kwalifikacji, czyli uczenia się przez całe życie. To pokazuje, jak ważna jest współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi dla lepszej jakości kształcenia zawodowego. Może ona przybierać różne formy.

Formy współpracy szkół zawodowych z pracodawcami

Do najczęściej wymienianych form współpracy szkół z pracodawcami należą:

- zajęcia praktyczne realizowane u pracodawców;
- praktyki zawodowe realizowane u pracodawców;
- konsultacje nauczycieli ze specjalistami pracującymi u pracodawców;
- pozyskiwanie od pracodawców materiałów szkoleniowych;
- organizowanie wycieczek przedmiotowych;
- organizowanie konkursów, turniejów i olimpiad dla uczniów;
- organizowanie staży zawodowych dla uczniów;
- organizowanie staży dla nauczycieli;
- organizowanie innych form szkoleniowych dla nauczycieli;
- tworzenie klas patronackich;
- zatrudnianie w szkole specjalistów niebędących nauczycielami;
- tworzenie oferty edukacyjnej;
- współpraca przy opracowywaniu programu nauczania dla zawodu, w tym praktycznej nauki zawodu;
- doposażanie pracowni przedmiotowych i warsztatów szkolnych;
- udział pracodawców w egzaminach potwierdzających kwalifikacje w zawodzie;
- przeprowadzanie (u pracodawcy) części praktycznej egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.

Jednym z bardziej oczekiwanych przez szkoły zawodowe działań jest wyposażanie i doposażanie pracowni i warsztatów szkolnych (m.in. przy pomocy pracodawców), którego celem jest stworzenie w szkołach warunków najbardziej zbliżonych do rzeczywistego środowiska pracy zawodowej. Kolejnym ważnym działaniem jest współpraca szkół zawodowych z ich otoczeniem, w tym rozwój tzw. partnerstwa wiedzy (pracodawcy, szkoły, uczelnie, urzędy pracy). Dąży się do włączenia pracodawców w system identyfikacji potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy oraz wymagań kwalifikacyjnych.

Ważną formą współpracy szkół zawodowych z pracodawcami stały się staże nauczycielskie u pracodawców. Nauczycielom przedmiotów zawodowych umożliwia to rozwój zawodowy, a pracodawcom poprawę konkurencyjności i zwiększenie zysków. Staże nauczycielskie mogą trwać kilka dni do kilku tygodni i odbywać się według specjalnie opracowanego programu, podobnie jak praktyki uczniowskie. Nauczyciele odbywający staż wykonują zadania możliwie najbardziej zbliżone do obowiązków pracownika. Umożliwia im to zapoznanie się z nowymi technologiami, maszynami i formami organizacyjnymi pracy. Inną formą umożliwiającą podniesienie kwalifikacji przez nauczycieli przedmiotów zawodowych są specjalistyczne szkolenia organizowane przez pracodawców dla swoich pracowników, na które zapraszani są nauczyciele przedmiotów zawodowych. Celem tych szkoleń jest wykorzystanie infrastruktury przedsiębiorstwa i wiedzy oraz umiejętności jej pracowników w doskonaleniu zawodowym nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Ciekawą formą współpracy szkół zawodowych z pracodawcami jest tworzenie tzw. klas patronackich. Ich idea polega na objęciu opieką wybranych klas przez przedsiębiorstwo w celu wykształcenia uczniów pod kątem potrzeb przedsiębiorstwa/patrona. Stworzenie klasy patronackiej wymaga zawarcia umowy między szkołą zawodową a pracodawcą. Oczekiwania pracodawcy są uwzględniane przy tworzeniu programu nauczania dla danej klasy, jeśli przedsiębiorstwo działa na rynku

zagranicznym, dodatkowo może być nauczany język obcy. W ramach porozumienia realizacja programu praktycznej nauki zawodu odbywa się w całości u pracodawcy z wykorzystaniem jego maszyn i materiałów. Ponadto najczęściej na terenie przedsiębiorstwa organizowane są kursy specjalistyczne, ćwiczenia i warsztaty dla uczniów i nauczycieli. Dodatkowo przedsiębiorstwa często doposażają klasy patronackie w nowoczesne środki technodydaktyczne na terenie szkoły lub/i fundują stypendia uczniom. Dla uczniów klas patronackich bardzo ważne jest to, że najzdolniejsi absolwenci mają zagwarantowaną pracę w przedsiębiorstwie patronującym.

Pisząc o współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, należy dodać, że organizacja praktycznej nauki zawodu u pracodawców jest finansowo wspierana przez państwo. Organy prowadzące szkoły zawodowe, które organizują praktyczną naukę zawodu poza szkołą, zapewniają środki finansowe na:

- refundowanie pracodawcom wynagrodzenia instruktorów praktycznej nauki zawodu prowadzących zajęcia praktyczne z uczniami;
- refundowanie pracodawcom dodatku szkoleniowego dla instruktorów praktycznej nauki zawodu prowadzących zajęcia praktyczne;
- refundowanie pracodawcom kosztów odzieży i obuwia roboczego oraz środków ochrony indywidualnej, niezbędnej na danym stanowisku szkoleniowym;
- dodatek szkoleniowy dla opiekuna uczniowskich praktyk zawodowych;
- opiekun uczniowskich praktyk zawodowych może otrzymać od pracodawcy premię za okres prowadzenia praktyk zawodowych.

Szkoły zawodowe przekazują pracodawcom, u których realizowana jest praktyczna nauka zawodu w formie praktyk zawodowych, środki finansowe na pokrycie dodatków i premii wypłacanych pracownikom za wykonywanie obowiązków opiekunów praktyk zawodowych oraz opłacanych od nich składek na ubezpieczenia społeczne.

Należy podkreślić, że współpraca szkół zawodowych z pracodawcami w zakresie realizacji programu praktycznej nauki zawodu na terenie przedsiębiorstwa przynosi pracodawcom określone korzyści. Wymienić należy trzy najważniejsze:

- realizację programu praktycznej nauki zawodu z wykorzystaniem materiałów i technologii przedsiębiorstwa;
- promocję materiałów i technologii stosowanych w przedsiębiorstwie w trakcie realizacji praktycznej nauki zawodu;
- pozyskanie dobrze przygotowanych przyszłych pracowników, tj. absolwentów szkoły, którzy znają technologie i materiały stosowane w przedsiębiorstwie, co powoduje, że pracodawca nie ponosi kosztów szkolenia.

Ważnym elementem obszaru współpracy szkół zawodowych z pracodawcami jest egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Zdany egzamin jest ważną informacją dla pracodawcy o potwierdzonych kwalifikacjach zawodowych kandydata do pracy. Pracodawcy mogą włączyć się w system egzaminów zawodowych w dwóch obszarach:

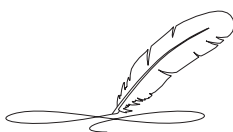
- pełnienie funkcji egzaminatora w konkretnym zawodzie (po zdobyciu uprawnień egzaminatora i wpisaniu do ewidencji egzaminatorów okręgowej komisji egzaminacyjnej);
- przeprowadzanie części praktycznej egzaminu.

Refleksje końcowe

Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami zawsze będzie ważna i aktualna. W kolejnej reformie systemu edukacji, w tym zmianach w systemie kształcenia za-

wodowego, planowanych jest wiele działań z udziałem pracodawców. W tym kontekście bardzo wymowna jest informacja minister edukacji narodowej Anny Zalewskiej, przekazana podczas podsumowania pierwszego roku pracy rządu premier RP Beaty Szydło. Minister edukacji powiedziała, że „trwają prace nad wprowadzeniem reformy polskiej edukacji, w tym zmian w systemie kształcenia zawodowego”. Dodała również: „ustaliliśmy z pracodawcami, jak ma wyglądać szkoła zawodowa. To szkoła branżowa, która w dodatku daje gwarancję po drugim stopniu na zdanie matury. To największa promocja i pokazanie możliwości, jakie będzie dawała szkoła zawodowa”. Trudno w tym momencie odnieść się do proponowanych rozwiązań z uwagi na zbyt mało informacji na ten temat. Wydaje się jednak, że pozwalają one na bardziej optymistyczne spojrzenie na przyszłość szkolnictwa zawodowego w Polsce. Ten wniosek wynika chociażby z faktu, że wiele różnych podmiotów, gremiów włącza się w proces reformowania tegoż szkolnictwa. Być może w najbliższych latach odwróci się tendencja i młodzi ludzie zaczną w większym stopniu preferować kształcenie zawodowe, a pracodawcy będą bardziej zaangażowani w realizację praktycznej nauki zawodu, jak to w obu przypadkach miało miejsce przed transformacją ustrojową.

dr Jerzy Ambroży
Technikum nr 4 w Gdyni



Maria Łojek-Kurzętkowska

„Młodzi debatuja” w Gdyni – debata oksfordzka jako zastosowanie idei PBL

Debata oksfordzka to metoda pracy, którą można polecić każdemu nauczycielowi. Szczególnie sprawdza się jako forma pracy z młodzieżą szkół ponadpodstawowych. Międzyszkolny projekt „Młodzi debatuja” opiera się na współpracy społeczności uczniów oraz nauczycieli liceów i gimnazjów. Celem projektu jest stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń pomiędzy młodzieżą na różnych poziomach edukacyjnych oraz wdrażanie metody myślenia problemowego.

Projekt „Młodzi debatuja” powstał na podstawie inspiracji płynącej od młodzieży uczęszczającej do dwóch gdyńskich liceów – VI Liceum Ogólnokształcącego im. W. Sierpińskiego oraz IX Liceum Ogólnokształcącego im. Marszałka Józefa Piłsudskiego. Grupa uczniów i uczennic doświadczonych w debatowaniu dzięki uczestnictwu w konkursach i warsztatach poświęconych dyskusji zaproponowała włączenie młodszych kolegów i koleżanek do kreatywnych działań edukacyjnych. Pomysł przybrał formę międzyszkolnego projektu „Młodzi debatuja” opracowanego we współpracy kilkorga nauczycieli przedmiotów humanistycznych obu placówek edukacyjnych. W działaniach biorą udział czteroosobowe zespoły uczniowskie pod opieką nauczycieli gimnazjalnych.

W ramach projektu przewidziano przede wszystkim konkurs debat oksfordzkich rozgrywany w systemie pucharowym. Tematyka konkursu obejmuje zagadnienia z zakresu historii, dziejów Gdyni, literatury oraz etyki wchodzące w zakres podstawy programowej dla gimnazjum. Oprócz części konkursowej, projekt obejmuje udział młodzieży oraz opiekunów w szkoleniach dotyczących metody debaty oksfordzkiej, tworzenia argumentacji i obrony własnego stanowiska. Ważnym aspektem projektu jest czynny udział młodzieży licealnej, pełniącej rolę mentorów zespołów debatanczych. Wspomaganie młodszych kolegów obejmuje pomoc w przygotowaniu argumentacji oraz ocenę wypowiedzi przygotowanych przez gimnazjalistów i gimnazjalistki. Zaangażowanie uczniów i uczennic w proces inicjowania, planowania oraz twórczego wspomagania działań projektowych wpisuje się w ideę *Problem Based Learning*.

Najistotniejszym założeniem wspomnianej strategii edukacyjnej jest samodzielne poszukiwanie rozwiązań problemów przez uczestników grupy projektowej. Opracowanie rozwiązań służy stymulowaniu twórczego myślenia, samodzielnej refleksji oraz pozyskiwaniu przydatnej wiedzy w zakresie objętym działaniem projektowym. Młodzież gimnazjalna uczestnicząca w konkursie dokonuje interpretacji tez turniejowych z pomocą towarzyszących drużynie mentorów licealnych. Zespołowy wybór strategii interpretacyjnej poprzedza działania związane z podziałem ról mówców czy

opracowywaniem szczegółowych argumentów za lub przeciw określone mu stanowi. Proces zespołowego opracowywania pomysłów ma na celu przede wszystkim zintegrowanie członków drużyn debatanckich, uświadomienie współodpowiedzialności za rezultaty podjętej rywalizacji, umożliwienie utożsamienia się uczniów z wygłaszanymi poglądami. Metoda przyczynia się do rozwijania twórczego podejścia do rozwiązywania problemów, a także koncentruje się na praktycznych zastosowaniach wiedzy z zakresu podstawy programowej przedmiotów humanistycznych. Dodatkową korzyścią wynikającą z udziału w projekcie jest wzajemna wymiana doświadczeń edukacyjnych przez młodszych i starszych kolegów oraz koleżanki. Młodzież ma szansę zainspirować się w swoich działaniach przykładem płynącym od licealistów, którzy wdrażają i zachęcają do debatowania.

Oprócz wymienionych walorów, debata rozwija także bardziej szczegółowe umiejętności. Przyczyniając się do kształtowania kompetencji retorycznych i wzbogacenia wiedzy przedmiotowej, może być z powodzeniem stosowana jako samodzielna, aktywizująca metoda pracy z młodzieżą. Warto zapoznać się z najważniejszymi zasadami debaty oksfordzkiej na podstawie historii powstania tej metody, a także na bazie regulaminu konkursu „Młodzi debatują”.

Zacznijmy od historycznej genezy zjawiska. Większość autorów publikacji na temat debaty oksfordzkiej zwraca uwagę na rodowód sięgający XVIII-wiecznego, elitarnego wzorca kształcenia chłopców uczęszczających do prestiżowych brytyjskich szkół średnich, takich jak Eton czy Harrow¹⁾. Retoryczna pasja połączona ze społecznym zaangażowaniem kontynuowana była na kolejnych etapach edukacji, tj. na prestiżowych uczelniach brytyjskich. Studenci takich uniwersytetów, jak Oxford, Cambridge czy St. Andrews, spotykali się na cyklicznych pojedynkach retorycznych. Tradycja debatowania miała ścisły związek z ideą parlamentaryzmu i sposobem funkcjonowania Izby Gmin w Anglii. Zwaśnieni członkowie rządu i opozycji podejmować mieli polityczne debaty, w których o wygranej decydowała przewaga głosów uzyskanych wśród publiczności.

Genezy debatowania można poszukiwać w dawniejszej historii. Jak sugeruje Stefan Swieżawski, autor *Dziejów europejskiej filozofii klasycznej*²⁾, publiczna debata pomiędzy studentami w oparciu o m.in. filozoficzne tezy *Summy teologicznej* św. Tomasza z Akwinu, ale także o aktualne problemy lokalnej społeczności powszechnie towarzyszyła kształceniu uniwersyteckiemu. Zadaniem studentów było bronienie lub atakowanie zaproponowanej tezy. Wymiana argumentów i kontrargumentów stanowiła publiczną formę zaliczenia studiów i była warunkiem koniecznym uzyskania tytułu bakałarza. Wypada uznać, że skoro nawet klasyczny uniwersytet oraz prestiżowe szkoły średnie szeroko posługiwały się tą formą pracy z młodymi ludźmi, to być może zasługuje ona także na uwagę w dzisiejszej, powracającej do ogólnokształcącego modelu nauczania, szkole. Miękkie umiejętności nabywane przez młodzież dzięki debacie stanowią wartościowy potencjał w życiu społecznym i na rynku pracy.

Na potrzeby wykorzystania debaty oksfordzkiej w projekcie „Młodzi debatują” opracowany został szczegółowy regulamin rozgrywek. Jednym z najistotniejszych

¹⁾ J. Piosik, *Jak organizować debaty oksfordzkie?*, s. 7.

²⁾ S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa 2000.

zapisów tego dokumentu jest podział mówców na dwie rywalizujące ze sobą drużyny: propozycję i opozycję. Każdy zespół debatancki składa się z czterech mówców, z których każdy ma ściśle przypisaną rolę do odegrania podczas rozgrywki. Zadaniem pierwszych mówców obu drużyn jest zapoznanie z najbardziej ogólną linią argumentacyjną własnego zespołu debatanckiego. Drugi mówca poszczególnych drużyn jest odpowiedzialny za uszczegółowienie argumentacji i poparcie jej adekwatnymi przykładami. Trzeci mówca zajmuje się zbijaniem i obalaniem argumentacji przeciwników, natomiast czwarty dokonuje podsumowania całej debaty. Podział ról w drużynie przyczynia się do zwiększenia odpowiedzialności za ogólny rezultat debaty. Zróżnicowanie ról jest także sposobem na odkrywanie mocnych stron uczniów i uczennic, przypisanie i rozdzielenie wszystkim adekwatnych do ich umiejętności zadań oraz jasny podział kompetencji. Wielu uczniów i uczennic odnajduje się w roli liderów, inni znacznie bardziej nadają się do zadań wymagających znajomości faktów lub szczególnych kompetencji językowych. Zarówno zdolność analitycznego myślenia, jak i umiejętność tworzenia naukowych syntez jest bardzo przydatna w konstruowaniu linii argumentacyjnej.

Innym istotnym punktem regulaminu jest sposób przydziału tez, w oparciu o które toczy się pojedynki debatancki. Wybór twierdzeń jest podyktowany losowaniem. Brak możliwości wyboru opcji jest znaczącym wyzwaniem poznawczym dla młodzieży. Przyczynia się do bardziej obiektywnego spojrzenia na poruszane kwestie, zapewnia wieloaspektowe rozważanie szczegółowych zagadnień.

Ocena debaty jest kwestią najbardziej otwartą na modyfikacje. Projekt „Młodzi debatują” zakłada ewaluację wystąpień w oparciu o szczegółową klasyfikację punktową odnoszącą się zarówno do kwestii merytorycznych, jak i retorycznych. Osobne kryterium stanowi realizacja powierzonych młodzieży zadań oraz zachowanie kultury słowa podczas pojedynku debatanckiego.

Wszystkie wymienione czynniki wskazują, jak znaczące jest powiązanie debaty oksfordzkiej z ideą PBL. Cały proces interpretowania tezy, przygotowywania argumentacji, wymiany stanowisk oraz przyjęcia odpowiedniej roli mówcy stanowi praktyczne zastosowanie założeń nauczania problemowego. Punktem wyjścia jest narzucona teza, punktem docelowym staje się przemyślane, solidnie uargumentowane stanowisko, które podlega zespołowemu opracowaniu. Debata w znaczącym stopniu wzbogaca poziom wiedzy uczestników, ale także poziom samoświadomości w zakresie pełnionych ról, aspiracji i mocnych stron własnej osobowości. Są to umiejętności nie do przecenienia na dzisiejszym rynku pracy.

Maria Łojek-Kurzętkowska
konsultant GODN

VI i IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

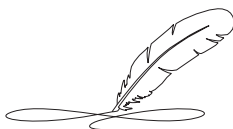
Bibliografia

- Kuziak M., *Jak mówić, rozmawiać, przemawiać?*, Park Edukacja, 2008
- Piosik J., *Jak organizować debaty oksfordzkie? Poradnik*, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, 2015, <http://www.frdl.org/pl/aktualnosci/2016/05/23/poradnik-jak-organizowac-debaty-oksfordzkie/>, data wejścia: 25.01.17

Swat-Pawlicka M., Pawlicki A., *Głos zabrany lepszy niż oddany. Poradnik dla nauczycieli*,
<https://samorzad.ceo.org.pl/materialy/dla-nauczycieli/materialy-do-pobrania>, data wejścia: 25.01.17

Swieżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, PWN, Warszawa 2000

PBL – metoda rozwiązywania problemów, Centrum Edukacji Obywatelskiej,
<http://www.ceo.org.pl/pl/energia/news/pbl-metoda-nauczania-rozwiazywania-problemow>, data wejścia: 27.01.17.



Jerzy Ambroży

O wypoczynku słów kilka

Do podstawowych form działalności człowieka zalicza się: zabawę, uczenie się, pracę, wypoczynek, twórczość, walkę, działalność społeczno-kulturalną, leniuchowanie, świętowanie¹⁾.

Wypoczynek to działalność człowieka, który w wolnym czasie dostosowuje do swoich aktualnych potrzeb rozmaite czynności w taki sposób, aby stanowiły środek realizacji czasu wolnego. To działanie polega na profilaktycznym dbaniu o prawidłowe funkcjonowanie organizmu, zapobieganiu powstawania różnych chorób oraz eliminowaniu zmęczenia spowodowanego wysiłkiem fizycznym i psychicznym. Od samego początku pojawienia się czasu wolnego jego podstawową funkcją był wypoczynek, rozumiany głównie jako biologiczna odnowa sił koniecznych do podjęcia dalszej pracy.

Należy zauważyć, że nie ma uniwersalnego sposobu wypoczywania. Każdemu z nas wypoczynek kojarzy się z czymś innym. Jedni uwielbiają głośną Ibizę, zatłoczone hiszpańskie wybrzeża, a dla innych – wymarzony będzie dwutygodniowy pobyt na podmiejskiej działce.

Z kolei odpoczynek jest celem, formą i częścią wypoczynku. Jest on także funkcją czynnościową wczasowania. Oznacza przerwę w pracy dla nabrania sił do dalszej pracy. Czynność odpoczywania oznacza przerwanie jakiejś pracy (np. fizycznej) i spędzenie czasu na wypoczynku. O odpoczynku czytamy w Księdze Rodzaju Starego Testamentu, że „gdy Bóg ukończył w dniu szóstym swe dzieło, nad którym pracował, odpoczął dnia siódmego po całym swym trudzie, jaki podjął. Wtedy Bóg pobłogosławił ów siódmy dzień i uczynił go świętym; w tym bowiem dniu odpoczął po całej swojej pracy, którą wykonał stwarzając”²⁾. Zapisy biblijne stały się źródłem refleksji na temat pracy i nierozzerwalnie związanego z nią wypoczynku (odpoczynku) oraz ich znaczenia w życiu i rozwoju człowieka.

Z obserwacji i własnego postępowania wiemy, że ludzie odpoczywają w różny sposób – jedni chodzą na spacer, inni biegają, jeszcze inni medytują. W psychologii są też różne koncepcje, które opisują, jakie warunki powinien spełniać odpoczynek. Po pierwsze, potrzebny jest czas wolny. Po drugie, człowiek musi mieć poczucie, że to on dysponuje sobą w tym czasie (odpoczynkiem nie jest np. wykonywanie zadań w czasie wolnym, które zaplanowała mu inna osoba). Po trzecie, to, co będzie wtedy robił, ma podnieść jakość jego życia. Z kolei w pedagogice do

¹⁾ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 59–63; także W. Furmanek, *Świętowanie w systemie problematyki humanistycznej pedagogiki pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4.

²⁾ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Warszawa – Poznań 1990, s. 25.

warunków dobrego odpoczynku zalicza się: posiadanie mieszkania (miejsca, gdzie człowiek czuje się bezpieczny), kontakt z przyrodą, życzliwość (kultura codziennych kontaktów w rodzinie, zakładzie pracy, w sąsiedztwie, wykluczenie wymuszeń), bezpieczeństwo socjalne (posiadanie stabilnej pracy i zarobków), satysfakcję z dobrze wykonanej pracy. Odpoczynek jest człowiekowi potrzebny po to, żeby zastanowić się nad hierarchią wartości w jego życiu: czy on poprzez wykonywaną pracę zawodową i aktywności domowe na pewno realizuje to, co dla niego jest ważne.

Czas wolny, w szerokim tego słowa znaczeniu, to czas swobodnego wyboru form wypoczynku, rozrywki, zainteresowań odpowiadających człowiekowi i mających na celu:

- 1) odnowienie sił fizycznych i psychicznych zużytych w pracy zawodowej, podczas nauki – uczenia się oraz innych aktywności;
- 2) poprawę stanu zdrowia i profilaktykę zdrowotną;
- 3) rozwój fizyczny i duchowy.

Właściwe dysponowanie czasem wolnym pozwala nie tylko odpocząć i zrelaksować się, ale także rozwijać swoje zainteresowania oraz nabywać umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach. Brak czasu wolnego ma duży wpływ na zdrowie, osiągnięcia osobiste, zachowania interpersonalne, zadowolenie z siebie i rodziny. Wiąże się też z zagrożeniem, że człowiek po prostu nie umie właściwie wykorzystać tego czasu, że go marnuje. Na przykład, jeśli nie stanowi on dla człowieka wartości znaczącej, to dość chętnie go redukuje, przeznaczając na inne zajęcia związane z zawodem, a najczęściej z dodatkową pracą zarobkową lub na wypoczynek bierny.

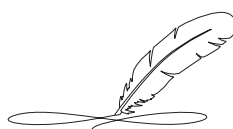
Głównym motywem działalności człowieka, również zawodowej, jest dążenie do zaspokojenia potrzeb. Oczywiście potrzeby poszczególnych pracowników różnią się głównie z powodu różnic indywidualnych między nimi. Jednak potrzeby te u każdego z nich można traktować jako względnie stałe w bardzo krótkim przedziale czasu. Dlatego wiedzę taką powinny posiadać osoby (przełożeni, kierownicy itp.), które podejmują działania w celu zaspokojenia potrzeb swoich pracowników. Bowiemy w im większym stopniu pracownik zaspokaja swoje potrzeby w procesie pracy, tym większe powinno być jego zadowolenie i satysfakcja zawodowa, tym większą wartość ma dla niego praca, jednocześnie jej efekty powinny wzrosnąć. Naturalne jest więc dążenie prawidłowo funkcjonującego zakładu pracy do zaspokajania potrzeb swoich pracowników. Dodać można, że niezaspokojenie istotnych potrzeb na przestrzeni dłuższego czasu, określane jako deprywacja potrzeb, doprowadza do reakcji negatywnych, powoduje u pracownika zniechęcenie, frustrację, stres, stany lękowe, zakłóca samokontrolę i prowadzi do zaburzeń osobowości, spadku efektywności procesu pracy, wypalenia zawodowego, a nawet ciężkich chorób.

Aktualnie pojęcie wypalenia zawodowego weszło do codziennego słownika. Definiowane ono jest jako efekt niedostosowania pomiędzy pracownikiem i pracą. Pojęcie to często jest ujmowane jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób³⁾. Zatem źródeł wypalenia zawodowego należy szukać przede wszystkim w relacjach, jakie zachodzą między pracownikiem a klientami zakładu pracy. Do interpersonalnych źródeł wypalenia zawodowego zaliczyć należy również stresujące sytuacje, które przynoszą

³⁾ H. Sęk. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000, s. 15.

kontakty z przełożonymi i współpracownikami. Należą do nich m.in.: konflikty interpersonalne, rywalizacja, brak wzajemnego zaufania, przemoc psychiczna, agresja werbalna, mobbing, kwestionowanie kompetencji podwładnych i blokowanie aktywności twórczej pracowników. Dla pracodawcy istotne są zachowania pracownika dotkniętego wypaleniem zawodowym – absencja w pracy, częste konflikty, obojętność wobec klientów/współpracowników, zmniejszenie się wydajności pracy, złe zarządzanie czasem, wzrost liczby wypadków. Dlatego wskazane jest prowadzenie ciągłej diagnozy tego zjawiska, a także podejmowanie działań służących przeciwdziałaniu mu. Kończąc, żywię nadzieję, że niniejszy tekst zainspiruje Czytelników do refleksji nad własnym wypoczynkiem/odpoczynkiem.

dr Jerzy Ambroży
Zespół Szkół Usługowych w Gdyni



Anna Kulińska

Szkoła w rzeczywistości wirtualnej czy rzeczywistość wirtualna w szkole?

Rzeczywistość wirtualna (ang. Virtual Reality – VR) jest zjawiskiem stosunkowo nowym. Jak podaje *The Journal*, mniej niż 1/4 nauczycieli (23%) miała kontakt z rzeczywistością wirtualną w środowisku szkolnym, z czego ponad połowa to nauczyciele przedmiotów powiązanych z naukami ścisłymi i technologią. Ten sam periodyk przytacza jednak informację, iż ponad połowa nauczycieli, wśród których przeprowadzono badanie (55%), jest przekonana o tym, że będzie w przyszłości korzystać z rzeczywistości wirtualnej.

Wśród głównych powodów, dla których nauczyciele zamierzają wykorzystywać rzeczywistość wirtualną w nauczaniu, wymieniane są m.in.: motywowanie uczniów do uczenia się (68%), rozbudzanie kreatywności (39%), ułatwianie zrozumienia trudnych pojęć (32%) oraz zmniejszenie kosztów związanych z wycieczkami (23%). Największe wątpliwości dotyczące wykorzystania rzeczywistości wirtualnej w procesach dydaktycznych dotyczyły niewystarczających treści dostępnych w VR (47%), kosztów i/lub trudności w praktycznym wdrożeniu VR (43%), obaw, że rzeczywistość wirtualna może okazać się dekoncentrującym aspektem dla uczniów (22%), oraz faktu, że rzeczywistość wirtualna może okazać się zbyt trudna do kontroli w klasie (21%).

Chociaż do tej pory rzeczywistość wirtualna była wykorzystywana głównie jako element gier i rozrywki, nie można nie zauważać jej przenikania do innych dziedzin życia. Zaczyna być już obecna na salach operacyjnych, biurach projektowych, więc kolejnym miejscem, w którym można się jej spodziewać, są na pewno szkoły.

Działania realizowane poprzez rzeczywistość wirtualną opierają się na czterech zasadach kluczowych w nauczaniu konstruktywistycznym: immersja, interakcja, wyobraźnia oraz zainteresowanie. Uczniowie mają możliwość nie tylko przyglądać się biernie czy czytać o miejscach i przedmiotach, ale również przemieszczać je, wykorzystywać perspektywę i personalizować. Poprzez taką interakcję stają się czynnymi uczestnikami procesu uczenia się – nauczania.

Z perspektywy szkolnej, rzeczywistość wirtualna otwiera wiele możliwości zarówno przed uczniami, jak i przed nauczycielami. Jako najczęstsze zastosowanie rzeczywistości wirtualnej w praktyce szkolnej wymieniane są wycieczki przedmiotowe. Uczniowie mogą „odwiedzać” różne miejsca na świecie, pozostając jednocześnie w swojej klasie. Oglądanie standardowego filmu czy zdjęć jest działaniem biernym, podczas gdy zanurzenie w rzeczywistości wirtualnej wymaga od uczestnika większego zaangażowania. Poprzez rzeczywistość wirtualną uczeń może wybrać się na wycieczkę do Nowego Jorku, Londynu, Kairu czy Gwatemali, bez paszportu, konieczności kupowania biletu czy obawy przed zamachem terrorystycznym. Może oglądać

wybrane miejsca z indywidualnej perspektywy, niekiedy nawet wchodzić w interakcję z wirtualnymi przedmiotami.

Rzeczywistość wirtualna może być również wykorzystywana do uatrakcyjniania i zwiększania kreatywności prac domowych. W działaniach edukacyjnych podkreśla się wagę krytycznego myślenia i realizowania działań praktycznych. Platformy wykorzystujące rzeczywistość wirtualną dają uczniom możliwość tworzenia własnych zdarzeń wirtualnych. Mogą poprzez takie działania tworzyć, przykładowo, własne opowiadanie, które przedstawiać innym uczniom.

Kolejnym przykładem wykorzystania rzeczywistości wirtualnej w szkole jest możliwość realizowania w sposób bezpieczny działań związanych z pewnym zagrożeniem. Ta funkcja wykorzystywana jest od dłuższego czasu w awiacji, kiedy to piloci uczą się swoich profesjonalnych umiejętności na symulatorach lotu, czy w wojsku, kiedy żołnierze odbywają wirtualne manewry bez narażania życia i zdrowia swojego oraz innych. Uczniowie mogą w ten sposób realizować doświadczenia fizyczne czy chemiczne, a studenci medycyny mogą uczyć się bezpiecznie przeprowadzać operacje na „wirtualnym” pacjencie.

Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej związane jest również z możliwością dokonywania zapisu cyfrowego realizowanych działań i możliwością powrotu do tego zapisu. Każde działanie może być nagrane, odtworzone i poddane krytycznej refleksji przez uczestników i/lub obserwatorów. Uczniowie zyskują unikalną okazję do obserwowania siebie samych, co może być wykorzystane w bardzo wielu kontekstach.

Rzeczywistość wirtualna to dla nas jeszcze przyszłość, ale przyszłość dzisiaj to rzeczywistość jutro.

Anna Kulińska
doradca metodyczny języka angielskiego
Zespół Szkół Administracyjno-Ekonomicznych w Gdyni

Wykorzystane źródła:

<https://thejournal.com/articles/2016/09/07/report-most-educators-want-to-try-vr-in-classroom.aspx>

<http://blog.youvisit.com/how-schools-can-use-virtual-reality-in-the-classroom>

Ewa Madziąg

Powtórka z matematyki dla szóstoklasistów

CZĘŚĆ 9

10. Bryły.

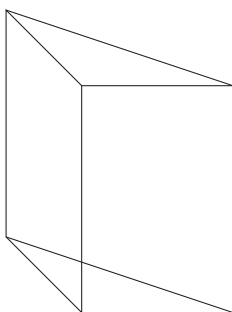
Uczeń:

- 1) rozpoznaje graniastosłupy proste, ostrosłupy, walce, stożki i kule w sytuacjach praktycznych i wskazuje te bryły wśród innych modeli brył;

ZADANIE 1. (0–3)

Uzupełnij luki w tekście.

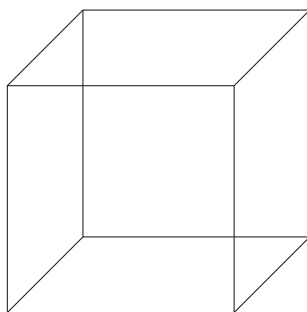
a)



Graniastosłup
o podstawie

.....

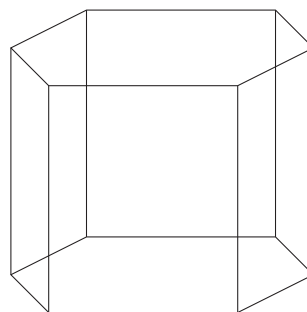
b)



Graniastosłup
o podstawie

.....

c)



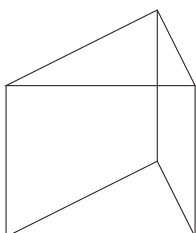
Graniastosłup
o podstawie

.....

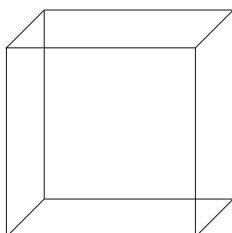
ZADANIE 2. (0–1)

Wskaż figurę, która nie jest graniastosłupem.

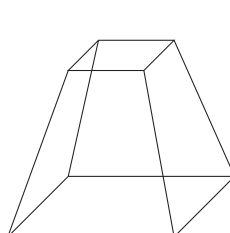
A.



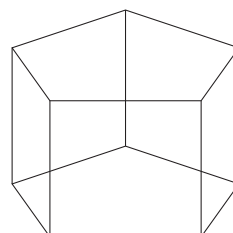
B.



C.

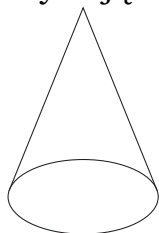


D.

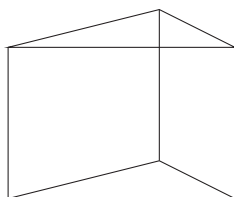


ZADANIE 3. (0–5)

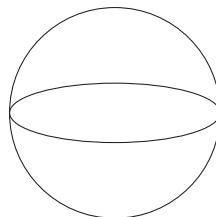
Korzystając z rysunku poniżej, uzupełnij tabelkę.



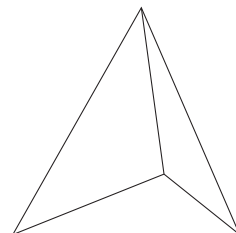
1.



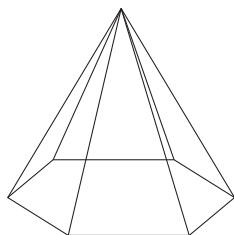
2.



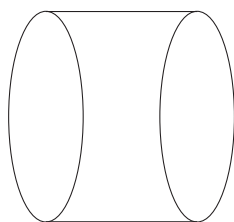
3.



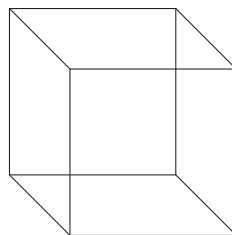
4.



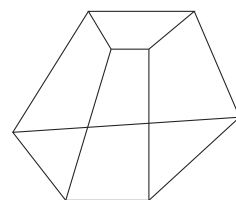
5.



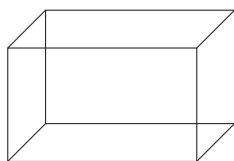
6.



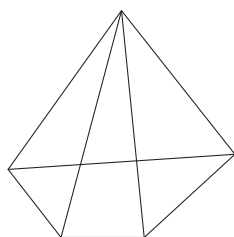
7.



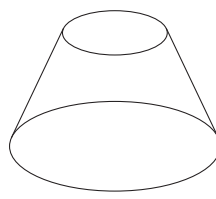
8.



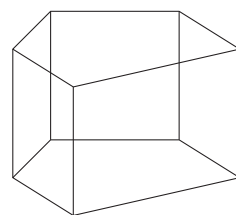
9.



10.



11.



12.

nazwa bryły	numer na rysunku
graniastosłup	
ostrosłup	
walec	
stożek	
kula	

ZADANIE 4. (0–2)

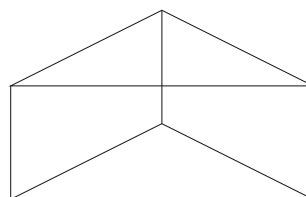
Oceń prawdziwość poniższych informacji. Zaznacz P, jeśli informacja jest prawdziwa, lub F, jeśli informacja jest fałszywa.

Ściany boczne graniastosłupa mogą być dowolnymi wielokątami.	P	F
Podstawą graniastosłupa może być dowolny wielokąt.	P	F

ZADANIE 5. (0–1)

Bryła przedstawiona na rysunku to:

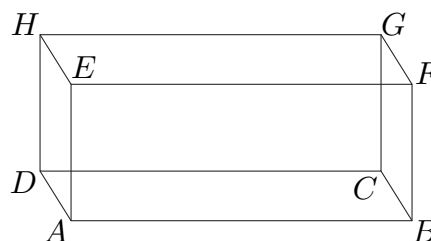
- A. graniastosłup
- B. ostrosłup
- C. stożek
- D. walec



ZADANIE 6. (0–1)

Ściana $ADEH$ jest równoległa do ściany:

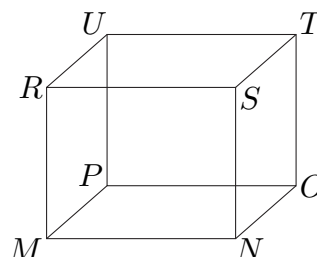
- A. $ABCD$
- B. $ABEF$
- C. $BCFG$
- D. $CDGH$



ZADANIE 7. (0–1)

Krawędź NS jest prostopadła do krawędzi:

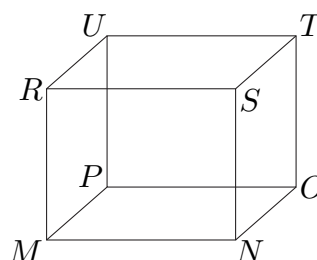
- A. PU
- B. OT
- C. MR
- D. NO



ZADANIE 8. (0–1)

Krawędź PU jest równoległa do krawędzi:

- A. PO
- B. ST
- C. MR
- D. NO



ZADANIE 9. (0–3)

Oceń prawdziwość poniższych informacji. Zaznacz P, jeśli informacja jest prawdziwa, lub F, jeśli informacja jest fałszywa.

Graniastosłup ma parzystą liczbę wierzchołków.	P	F
Graniastosłup zbudowany jest z dwóch równoległych podstaw i ze ścian bocznych.	P	F
Ściany boczne graniastosłupa są równoległobokami.	P	F

ZADANIE 10. (0–7)

Uzupełnij luki w tekście.

- a) Graniastosłup trójkątny ma krawędzi i ścian.
- b) Graniastosłup czworokątny ma ścian bocznych i wierzchołków.
- c) Graniastosłup pięciokątny ma krawędzi, w tym krawędzi bocznych i krawędzi podstaw.

ZADANIE 11. (0–3)

Połącz w pary opis graniastosłupa i jego nazwę.

I	Graniastosłup, który ma 8 ścian, to graniastosłup	A.	czworokątny
II	Graniastosłup, który ma 6 wierzchołków, to graniastosłup	B.	sześciokątny
III	Graniastosłup, który ma 4 krawędzie boczne, to graniastosłup	C.	trójkątny

Pary to: I i, II i, III i

ZADANIE 12. (0–9)

Uzupełnij luki w tabelce zawierającej informacje o graniastosłupach prostych.

Nazwa graniastosłupa	Liczba		
	wierzchołków	krawędzi	ścian
trójkątny	.....	.....	.....
.....	8	.....	.....
.....	.....	18	.....

ZADANIE 13. (0–3)

Oceń prawdziwość poniższych informacji. Zaznacz P, jeśli informacja jest prawdziwa, lub F, jeśli informacja jest fałszywa.

Ściany boczne ostrosłupa są trójkątami.	P	F
Podstawą ostrosłupa jest dowolny wielokąt.	P	F
Ostrosłup ma zawsze parzystą liczbę wierzchołków.	P	F

ZADANIE 14. (0–1)

Ostrosłup czworokątny ma:

- A. 4 krawędzie B. 5 krawędzi C. 8 krawędzi D. 12 krawędzi

ZADANIE 15. (0–1)

Ostrosłup o sześciu ścianach ma:

- A. 5 krawędzi B. 6 krawędzi C. 10 krawędzi D. 12 krawędzi

ZADANIE 16. (0–7)

Uzupełnij luki w tekście.

- Ostrosłup trójkątny ma krawędzi i ścian.
- Ostrosłup czworokątny ma ścian bocznych i wierzchołków.
- Ostrosłup sześciokątny ma krawędzi, w tym krawędzi bocznych i krawędzi podstawy.

ZADANIE 17. (0–3)

Połącz w pary opis ostrosłupa i jego nazwę.

I	Ostrosłup, który ma 5 ścian, to ostrosłup
II	Ostrosłup, który ma 6 wierzchołków, to ostrosłup
III	Ostrosłup, który ma 6 krawędzi bocznych, to ostrosłup

A.	czworokątny
B.	sześciokątny
C.	pięciokątny

Pary to: I i, II i, III i

ZADANIE 18. (0–3)

Oceń prawdziwość poniższych informacji. Zaznacz P, jeśli informacja jest prawdziwa, lub F, jeśli informacja jest fałszywa.

W każdym graniastosłupie prostym liczba krawędzi jest równa liczbie wierzchołków.	P	F
Każdy graniastosłup prosty o podstawie czworokąta ma 6 ścian i 12 krawędzi.	P	F
Każdy graniastosłup prosty o podstawie trójkąta ma 2 podstawy i 5 ścian.	P	F

2) wskazuje wśród graniastosłupów prostopadłościany i sześciany i uzasadnia swój wybór;

ZADANIE 19. (0–1)

Każda ściana sześcianu jest:

A. kwadratem B. prostokątem C. rombem D. trapezem

ZADANIE 20. (0–1)

Prostopadłościan, którego wszystkie krawędzie są równe, nazywamy:

A. graniastosłupem B. prostopadłościanem
C. sześcianiem D. stożkiem

ZADANIE 21. (0–3)

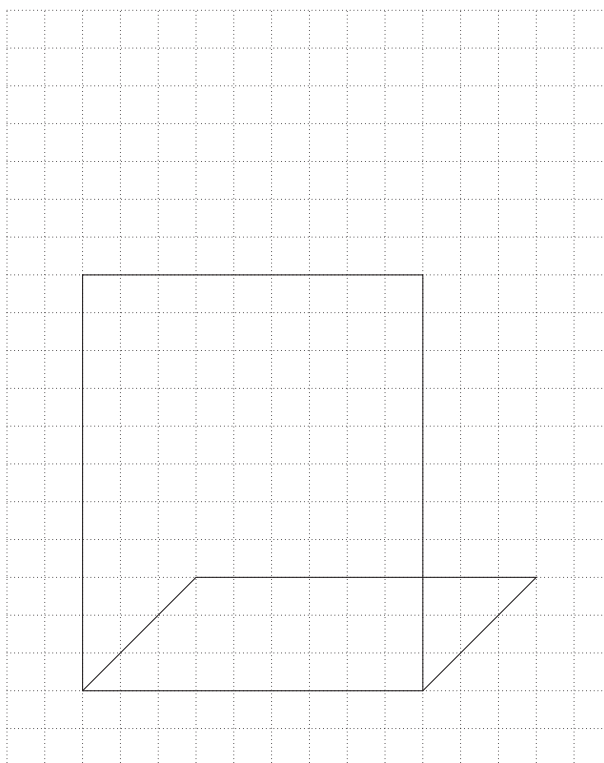
Oceń prawdziwość poniższych informacji. Zaznacz P, jeśli informacja jest prawdziwa, lub F, jeśli informacja jest fałszywa.

Prostopadłościan ma pięć krawędzi.	P	F
W prostopadłościanie krawędzie równoległe są równe.	P	F
Podstawą każdego prostopadłościanu jest kwadrat.	P	F

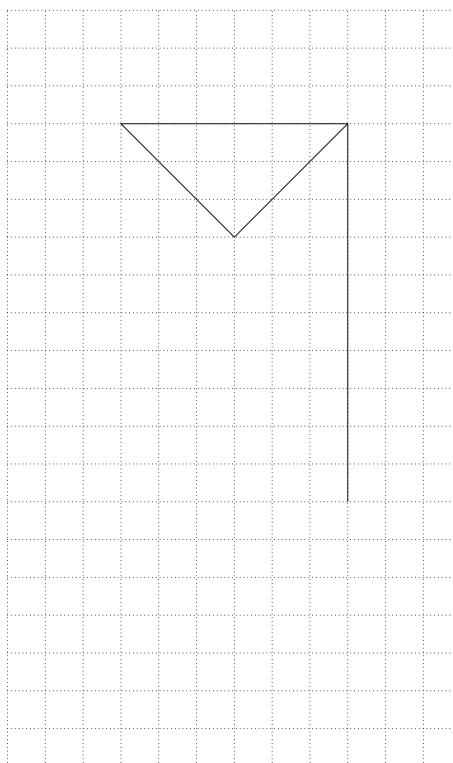
ZADANIE 22. (0–2)

Dokończ rysunek graniastosłupa prostego o podstawie:

a) czworokąta



b) trójkąta



ZADANIE 23. (0–1)

Tomek wykonał z drutu szkielet prostopadłościanu o wymiarach 20 mm, 3 cm, 6 cm. Do wykonania tego modelu użył:

- A. 22 cm drutu B. 29 cm drutu C. 440 mm drutu D. 560 mm drutu

ZADANIE 24. (0–1)

Do wykonania szkieletu sześcianu użyto 72 cm drutu. Krawędź tego sześcianu jest równa:

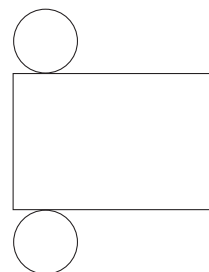
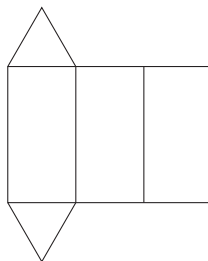
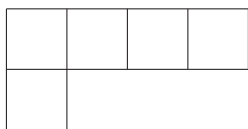
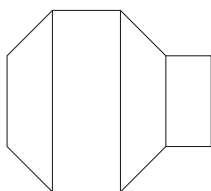
- A. 6 cm B. 12 cm C. 18 cm D. 24 cm

3) rozpoznaje siatki graniastopów prostych i ostrostopów;

ZADANIE 25. (0–1)

Siatkę graniastopu prostego przedstawiono na rysunku:

- A. B. C. D.


ZADANIE 26. (0–2)

W poniższym zdaniu skreśl błędne określenia.

Siatka graniastopu prostego czworokątnego zawiera dwie podstawy będące trójkątami/czworokątami, a ściany boczne są trójkątami/prostokątami.

ZADANIE 27. (0–1)

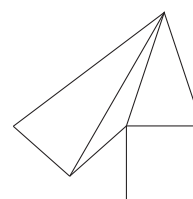
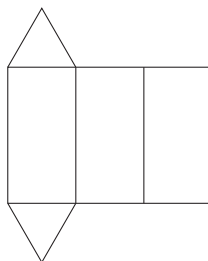
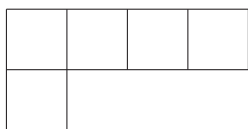
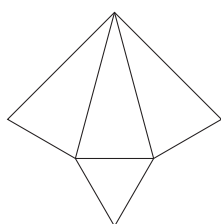
Siatka graniastopu prostego sześciokątnego zawiera:

- A. trzy prostokąty B. cztery prostokąty
C. pięć prostokątów D. sześć prostokątów

ZADANIE 28. (0–1)

Siatkę ostrostopu przedstawiono na rysunku:

- A. B. C. D.



ZADANIE 29. (0–2)

W poniższym zdaniu skreśl błędne określenia.

Siatka ostrosłupa trójkątnego zawiera podstawę będącą trójkątem/czworokątem, ściany boczne są trójkątami/prostokątami.

ZADANIE 30. (0–1)

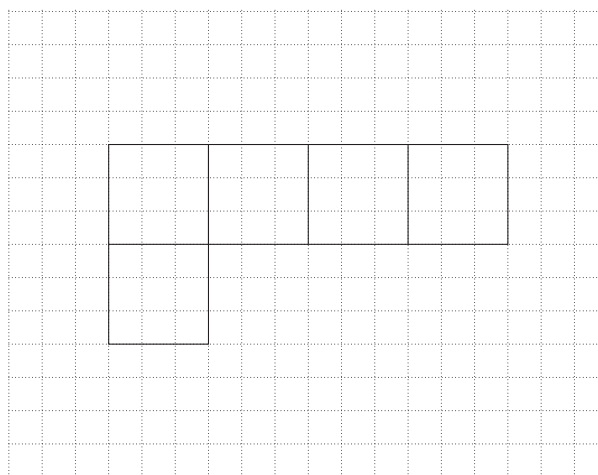
Siatka ostrosłupa czworokątnego składa się z:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| A. trzech trójkątów | B. czterech trójkątów |
| C. pięciu trójkątów | D. sześciu trójkątów |

4) rysuje siatki prostopadłościanów.

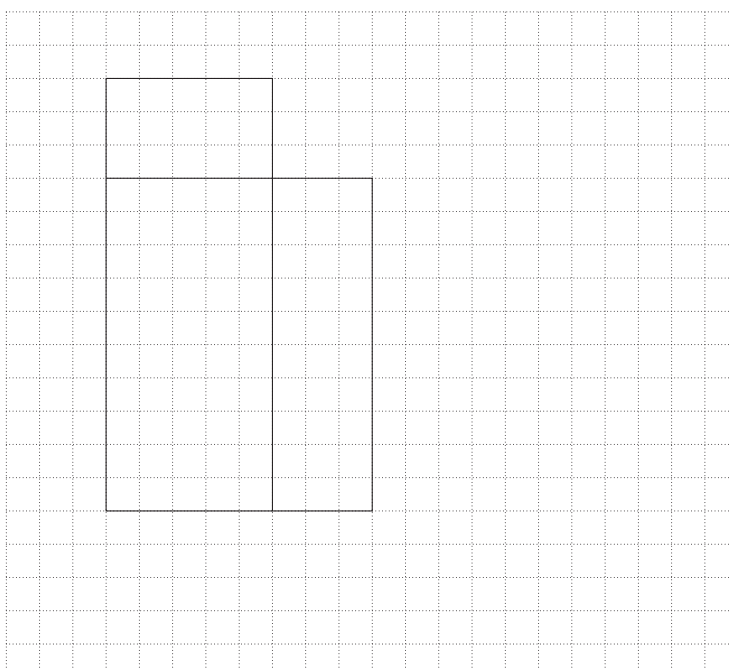
ZADANIE 31. (0–2)

Dokończ rysunek tak, aby przedstawiał siatkę sześcicianu.



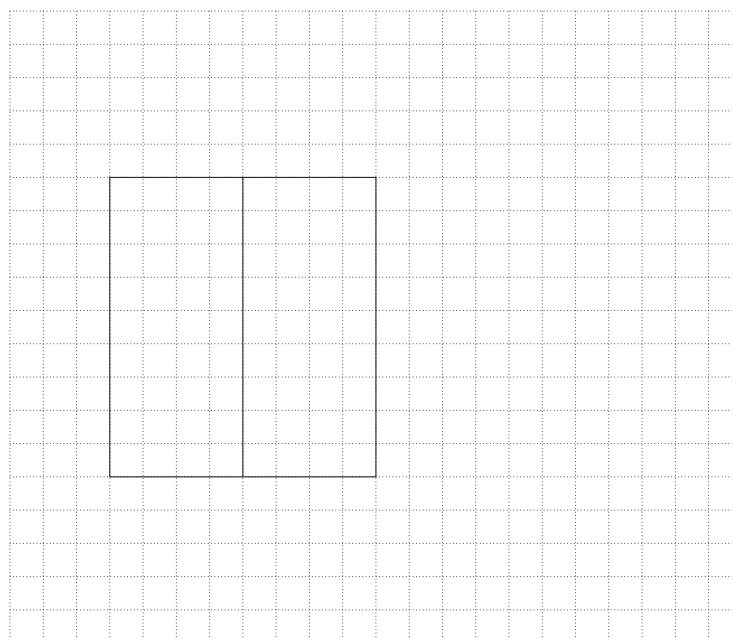
ZADANIE 32. (0–2)

Dokończ rysunek tak, aby przedstawiał siatkę prostopadłościanu.



ZADANIE 33. (0–2)

Dokończ rysunek tak, aby przedstawiał siatkę graniastosłupa prostego o podstawie kwadratu.



ZADANIE 34. (0–2)

Narysuj siatkę graniastosłupa prostego, którego podstawą jest kwadrat o boku 2 cm. Krawędzie boczne mają długość 3 cm.

ZADANIE 35. (0–2)

Narysuj siatkę prostopadłościanu, którego podstawa ma wymiary 2 cm $\times$ 3 cm. Krawędzie boczne mają długość 4 cm.

Odpowiedzi

ZADANIE 1.

- a) trójkąta
- b) prostokąta
- c) sześciokąta

Kryteria oceniania: za poprawnie uzupełnioną lukę w każdym podpunkcie po 1 pkt.

ZADANIE 2.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 3.

nazwa bryły	numer na rysunku
graniastosłup	2, 7, 9, 12
ostrosłup	4, 5, 10
walec	6
stożek	1
kula	3

Kryteria oceniania: za poprawnie uzupełniony wiersz tabeli po 1 pkt.

ZADANIE 4.

F/P

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź po 1 pkt.

ZADANIE 5.

A

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 6.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 7.

D

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 8.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 9.

P/P/P

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź po 1 pkt.

ZADANIE 10.

- a) Graniastosłup trójkątny ma **9** krawędzi i **5** ścian.
- b) Graniastosłup czworokątny ma **4** ściany boczne i **8** wierzchołków.
- c) Graniastosłup pięciokątny ma **15** krawędzi, w tym **5** krawędzi bocznych i **10** krawędzi podstaw.

Kryteria oceniania: za każdą poprawnie uzupełnioną lukę w tekście po 1 pkt.

ZADANIE 11.

Pary to: I i B, II i C, III i A

Kryteria oceniania: za każdą poprawnie uzupełnioną parę po 1 pkt.

ZADANIE 12.

Nazwa graniastosłupa	Liczba		
	wierzchołków	krawędzi	ścian
trójkątny	6	9	5
czworokątny	8	12	6
sześciokątny	12	18	8

Kryteria oceniania: za każdą poprawnie uzupełnioną lukę w tabeli po 1 pkt.

ZADANIE 13.

P/P/F

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź po 1 pkt.

ZADANIE 14.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 15.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 16.

- a) Ostrosłup trójkątny ma **6** krawędzi i **4** ściany.
- b) Ostrosłup czworokątny ma **4** ściany boczne i **5** wierzchołków.
- c) Ostrosłup sześciokątny ma **12** krawędzi, w tym **6** krawędzi bocznych i **6** krawędzi podstawy.

Kryteria oceniania: za każdą poprawnie uzupełnioną lukę w tekście po 1 pkt.

ZADANIE 17.

Pary to: I i A, II i C, III i B

Kryteria oceniania: za każdą poprawnie uzupełnioną parę po 1 pkt.

ZADANIE 18.

F/P/P

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź po 1 pkt.

ZADANIE 19.

A

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 20.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 21.

F/P/F

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź po 1 pkt.

ZADANIE 23.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 24.

A

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 25.

C

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 26.

Siatka graniastosłupa prostego czworokątnego zawiera dwie podstawy będące ~~trójkątami~~/czworokątami, a ściany boczne są ~~trójkątami~~/prostokątami.

Kryteria oceniania: za poprawnie skreślone określenie po 1 pkt.

ZADANIE 27.

D

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 28.

A

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

ZADANIE 29.

Siatka ostrosłupa trójkątnego zawiera podstawę będącą trójkątem/~~czworokątem~~, ściany boczne są trójkątami/~~prostokątami~~.

Kryteria oceniania: za poprawnie skreślone określenie po 1 pkt.

ZADANIE 30.

B

Kryteria oceniania: za poprawną odpowiedź 1 pkt.

Ewa Madziąg
doradca metodyczny matematyki
Zespół Szkół nr 14 w Gdyni

Agnieszka Gałęziowska

Scenariusz przedstawienia „Opowiem ci o morzu” na podstawie powieści „Spotkanie nad morzem” Jadwigi Korczakowskiej

Osoby:

Danusia
Mama Danusi
Pani Ada Rudzka
Elza
Dzieci
Dziewczęta

Scenografia i rekwizyty: krzesła, czarne szarfy, torby podróżne, kosz wiklinowy.

Scena I

Danusia Sama? Pojadę zupełnie sama? Naprawdę, mamó?

Mama Tak, córeczko, nie mamy teraz czasu jechać, dla babci to za daleka droga. Znasz moją przyjaciółkę, panią Adę? Będzie ci dobrze u niej, nad morzem odpoczniesz, nawdychasz się jodu i może nabierzesz apetytu. Pod koniec wakacji przyjadę po ciebie.

Danusia Hurra! Komu powiedzieć, jaka jestem już dorosła?!

Scena II

Dwa krzesła na scenie. Odgłos pociągu. Danusia jedzie nad morze.

Scena III

Pani Ada biega po peronie.

Pani Ada Rudzka Danusia Gawlikówna, prawda? Jesteś taka podobna do mamy. Witam cię, córeczko. Jedziemy do Pisanki, tak nazywa się mój dom, taki kolorowy. Spodoba ci się. I morze. Lubisz morze?

Danusia Nie bardzo.

Pani Ada Rudzka Oj, co ty mówisz, polubisz, będziesz chodziła na spacer z moim psem, Smokiem.

Danusia Nie lubię zwierząt.

Pani Ada Rudzka Niemożliwe?! Danulka, córeczko, muszę cię rozweselić, nie możesz być taka smutna. Zaraz zjesz coś pysznego. A potem koniecznie musisz iść na spacer, zwiedzić okolicę.

Scena IV

Odgłos morza. Danusia spaceruje po plaży, zauważa, jak chłopak dokucza samotnej dziewczynce. Danusia rzuca się na niego z krzykiem, on ją odpycha i ucieka z plaży. Danusia przewraca się. Za jakiś czas na plaży pojawia się pani Rudzka. Nie widziała całego zajścia.

Pani Ada Rudzka Danusiu, jak ci u mnie, poznałaś już kogoś? Idź po ryby do wsi, proszę. U pana Budzisa już wszystko zapłacone (*wręcza jej kosz*).

Danusia Nieee, jeszcze nikogo nie poznałam, spotkałam taką dziewczynkę, ale... Dobrze, ciociu, pójdę po te ryby.

Scena V

Elza siedzi na plaży i nuci piosenkę.

Danusia Przepraszam, gdzie mogę kupić ryby?

Elza U moich opiekunów, pokażę ci, jesteś tu nowa?

Danusia Tak, przyjechałam na wakacje do cioci, ale nie znam tu nikogo, dużo masz koleżanek?

Elza Znam parę dzieciaków ze wsi, ale nikt mnie nie lubi, bo jestem inna.

Danusia Inna? Wyglądasz tak samo jak ja. Może pobawisz się ze mną jutro na plaży?

Elza Bardzo chętnie. Będę czekała w tym samym miejscu od dziewiętej.

Scena VI

Szum morza, plaża, Danusia idzie z książką.

Danusia Witaj, Elzo, nie mogłam się doczekać tego spotkania, cieszę się, że mam nareszcie koleżankę.

Elza Witaj, Danusiu! Jakie jest dzisiaj morze?

Danusia (*zdziwiona*) Morze?! Zwyczajne...

Elza To zamknij oczy! Opowiem ci o morzu. Patrząc na morze, dostrzegamy białe, spienione fale, które z głośnym pluskiem ude-

rzają o brzeg. Woda morska ma słony smak i w słońcu przybiera wszystkie kolory tęczy. Piasek jest miękki, delikatny, złocisty lub jasnoszary. To bogactwo muszelek, kamieni i kształtów. Kto ma szczęście, odnajdzie bursztyn, miodowy skarb, gdzie ukryta jest historia. Jednak nic nie może równać się z widokiem słońca na horyzoncie, które zaczyna i kończy każdy dzień.

Danusia Ładnie opowiadasz... Pięknie! A, Elzo, przyniosłam ci książkę. Moją ulubioną – „Bajki z tysiąca i jednej nocy”.

Elza ogląda, ze smutkiem, otwiera odwrotnie, przewraca nieporadnie strony.

Danusia Co? Nie podoba ci się?

Elza Danusiu, ja... nie umiem czytać, nie wiem, jak wygląda ta książka, ja jestem niewidoma.

Danusia Jak to? Co ty mówisz, Elzo??!! (*zaskoczona Danusia zabiera Elzie książkę i wybiega ze sceny*).

Scena VII

Mroczna, smutna muzyka. Dziewczynki wracają. Obie w czarnych opaskach na oczach (czarna przezroczysta organza). Kucją skulone na środku sceny. Wokół nich tańczą dziewczyny również w czarnych opaskach. Układ taneczny według własnego pomysłu.

Scena VIII

W tle bawią się dzieci, Danusia oprowadza Elzę, trzymając ją za rękę, tłumaczy jej różne rzeczy.

Pani Ada Rudzka Witaj, kochana, nareszcie przyjechałaś, tyle mam ci do opowiedzenia. Twoja Danusia oczywiście nad morzem, bawi się z Elzą, są nierozłączne, jak siostry. Zobaczysz, nie poznasz córki. To teraz radosna, wrażliwa dziewczynka.

Mama Danusi Ciesz mi to, martwiłam się, że jest ciągle taka smutna i chorowita.

Pani Ada Rudzka Opowiadałam ci przez telefon o Elzie, jest sierotą, w dodatku od urodzenia nie widzi, chcę pomóc tej dziewczynce. Wysłać ją na leczenie do najlepszych okulistów. Nawet jeżeli nie uda się przywrócić jej wzroku, adoptuję ją i zapewnię wszystko, czego potrzebuje. Tyle lat mieszkała tu obok w wiosce, a ja tego nie wiedziałam. Dlaczego jesteście tacy skupieni na sobie? Dlaczego nie zauważamy potrzebujących nas ludzi?

Wszyscy śpiewają piosenkę „Ewrybadyczna” (muz. Krzysztof Mroziński, sł. Ewa Andrzejewska).

Agnieszka Gałęzewska
Zespół Szkół nr 10 w Gdyni

Małgorzata Dopka

„Chi si muove e mangia sano va lontano”

(„Kto ćwiczy i zdrowo się odżywia, ten wiele osiągnie”)

Spektakl muzyczno-taneczny na Dzień Otwarty w Szkole Podstawowej nr 40 w Gdyni

Cele ogólne:

- kształtowanie postaw zdrowotnych i zachowań prozdrowotnych;
- rozbudzanie i rozwijanie wrażliwości estetycznej dziecka oraz jego indywidualnych zdolności twórczych, ruchowych i muzycznych;
- doskonalenie umiejętności komunikacji;
- kształtowanie zainteresowania nauką języka włoskiego (promowanie kultury włoskiej);
- rozwijanie umiejętności współdziałania w zespole;
- pokonywanie nieśmiałości, rozbudzanie otwartości na drugiego człowieka;
- zaspokajanie naturalnej potrzeby ruchu.

Cele operacyjne

Uczeń potrafi:

- wymienić podstawowe zasady dotyczące zdrowego odżywiania się i higieny osobistej;
- opisać potrawy będące źródłem witamin;
- wyjaśnić znaczenie ruchu dla zdrowia;
- posługiwać się zwrotami grzecznościowymi (w języku włoskim);
- złożyć zamówienie w restauracji (w języku włoskim);
- wymienić nazwy niektórych produktów żywnościowych (w języku włoskim);
- zapytać o godzinę i prawidłowo odpowiedzieć (w języku włoskim);
- posługiwać się podstawowymi czasownikami (w języku włoskim);
- wymienić podstawowe przysłówki określające położenie osób i przedmiotów w przestrzeni (w języku włoskim);
- brać aktywny udział w przygotowaniach do przedstawienia;

- posługiwać się rekwizytami;
- recytować z pamięci tekst roli;
- zapamiętać słowa piosenek;
- zapamiętać słowa wyliczanek;
- odzwierciedlić za pomocą ruchu, gestu, mimiki teksty utworów i piosenek.

Metody pracy:

- słowne (praca z tekstem, rymowanki, teksty piosenek);
- oglądowe (praktycznego działania: drama, technika zmiany roli, aktywności ruchowej).

Formy pracy:

- zespołowa,
- indywidualna.

Pomoce dydaktyczne:

- dekoracje sceniczne;
- stroje, rekwizyty do spektaklu;
- własne aranżacje muzyczne – wykorzystane fragmenty piosenek w języku włoskim po wykonanej aranżacji dostosowanej do poziomu językowego dzieci;
- płyty CD z muzyką i piosenkami:
 1. Ch. Codato, S. Cravedi, A. Dorigatti, M. Viola, R. Cangiano, F. Casati, Ambaraba 1, CD2 – piosenka „La merenda”/„Podwieczorek”.
 2. L. Maddi, M.C. Borgogni, Forte!2 – piosenka „Dove andiamo?”/„Gdzie jedziemy?”.
 3. L. Maddi, M.C. Borgogni, Forte!2 – piosenka „Tutti in gita”/„Jedziemy na wycieczkę”.
 4. Violetta, piosenka pt. „Alcancemos las estrellas”.
 5. Muzyka – „Wesoła szkoła sześciolatka”, sem. I, CD (gwar szkoły).
 6. Muzyka (tło), Ryan Paris, „Dolce Vita”.
 7. Muzyka (tło), L. Maddi, M.C. Borgogni, Forte!2, „Uno, due, tre”/ „Raz, dwa, trzy”.
 8. Muzyka (tło), Vasco Rossi, „Bollicine”/„Bąbelki”.
 9. Taniec do piosenki „Zuppa romana”.
 10. Taniec do piosenki C. Cecchietto, „Gioca Joeur”.
 11. Fragment wiersza M. Szustakiewicz „Zabawa z witaminą”.

Występują:

Maestra Maria
 Bambina 2
 Bambina 3
 Bambino 1
 Cameriere
 Gruppo di bambini
 Violetta

Gruppo di Violetta
(TUTTI = WSZYSCY)

Scena I

1. Muzyka (dzwoni dzwonek).

Maestra Maria **Bambini, pausa!**
Pani Maria Dzieci, idziemy na przerwę!

Na scenie budynek szkolny, wbiega grupka dzieci, rozmawia ze sobą, gra na telefonie, słucha muzyki.

2. Muzyka – „Dolce Vita” (base – tło).

Na scenę wchodzi Maestra Maria, za nauczycielką Dziewczynka 2, Dziewczynka 3 i Chłopiec 1.

Maestra Maria **Wszystkich bardzo serdecznie witamy i na spektakl po włosku o zdrowym trybie życia zapraszamy.**
Pani Maria **„CHI SI MUOVE E MANGIA SANO VA LONTANO”**
(Kto ćwiczy i zdrowo się odżywia, ten wiele osiągnie)

Bambina 2 **Buongiorno, amici! Benvenuti!**
Dziewczynka 2 Dzień dobry, przyjaciele! Witajcie!

Bambino 1 (zwraca się do grupy) **Ragazzi! andiamo a giocare?**
Chłopiec 1 Dzieciaki! Może w coś pogramy?

Bambina 2 **A che cosa?**
Dziewczynka 2 A w co?

Bambina 3 **Un momento! Ho una idea! Guardate!**
Dziewczynka 3 Zaczekajcie chwilę! Mam pomysł! Popatrzcie!

Dziewczynka 3 proponuje grę w sznura.

Bambina 3 **Siete pronti?**
Dziewczynka 3 Jesteście gotowi?

Tutti **Si! Si!**
Wszyscy Tak! Tak!

Bambina 2 **Bambini, movimento!**
Dziewczynka 2 Dzieciaki, ruszamy się!

Bambino 1 **Via! Via!**
Chłopiec 1 Zaczynamy! Zaczynamy!

3 i 4. Muzyka – „Un, due tre” (base – tło).

Troje dzieci skacze przez sznur, 2 dziewczynki przez skakankę, 2 osoby podają sobie piłkę.

Tutti

Wszyscy

Fantastico! Fantastico!

Fantastycznie! Fantastycznie!

Bambino 1

Chłopiec 1

Ragazzi! Lo sport è divertente!

Dzieciaki! Sport naprawdę jest wspaniały!

Maestra Maria

Pani Maria

Moi kochani, chcecie być silni, nie chcecie chorować, musicie się często gimnastykować. Gimnastyka to podstawa i dla dzieci ważna sprawa, ręce w górę, w przód i w bok, skłon do przodu, przysiad, skok (powtarza, uczniowie ćwiczą).

Bambina 3

Dziewczynka 3

Bambini! Ho fame! Facciamo merenda?

Dzieciaki! Jestem głodna! Zjemy przekąskę?

Tutti

Wszyscy

Si! Si! Merenda!

Tak! Tak! Przekąska!

5. Muzyka – śpiew pierwszej zwrotki piosenki „Merenda” (załącznik 1).

Pierwszą zwrotkę uczniowie śpiewają po włosku; refren – base – na refrenie Pani Maria mówi po polsku:

Maestra Maria

Pani Maria

Co jecie? Jabłko, banan, gruszka dużo lepsze niż parówka. Więcej warzyw i owoców, będziesz zdrowszy – to jest sposób!

5. Muzyka – śpiew drugiej zwrotki piosenki „Merenda”.

Drugą zwrotkę uczniowie śpiewają po włosku; refren base – na refrenie Pani Maria mówi po polsku:

Maestra Maria

Pani Maria

Co pijecie? Pijcie co dzień mleko krowie, bo to samo zdrowie, jak gorąco – dla ochłody pijcie cztery szklanki wody!

Bambina 3

Dziewczynka 3

Ragazzi, ho sete!

Dzieciaki, chce mi się bardzo pić!

Bambina 2

Dziewczynka 2

Allora beviamo acqua!

A więc napijmy się wody!

6. Muzyka – tło muzyczne: fragm. V. Rossi, „Bollicine”.

Uczniowie w trakcie recytacji wykonują ruch do muzyki, na koniec podnoszą do góry butelkę wody.

Tutti **Bevi acqua! Acqua fa bene! /2x/**
 Wszyscy Pij wodę! Woda jest zdrowa! /2x/

Maestra Maria
 Pani Maria **Pamiętajcie!**

Tutti
 Wszyscy **Woda! Woda! Urody wam doda!**

Uczniowie chowają buteleczki z wodą do swoich torebek i idą wolnym krokiem za Panią Marią.

Scena II

7. Muzyka – Ryan Paris, „Dolce Vita”.

Maestra Maria
 Pani Maria **Posłuchajcie, moi mili, dobrze, żeście tu przybyli. Dzieci świetnie pamiętają, że do Rzymu wyjeżdżają i Violettę tam spotkają. Słynna gwiazda pop muzyki, co aktywnie spędza czas, i zatańczy, i zaśpiewa dla was.**

Maestra Maria **Bambini! Domani andiamo in gita!**
 Pani Maria Dzieci! Jutro jedziemy na wycieczkę!

Uczniowie rozmawiają między sobą.

Tutti **Dove andiamo? Dove andiamo? Chi lo sa?**
 Wszyscy Gdzie jedziemy? Gdzie jedziemy? Kto to wie?

8. Muzyka – śpiew piosenki „Dove andiamo” (załącznik 2).

Wszyscy śpiewają piosenkę.

Tutti **Roma! Ma che bella la citta!**
 Wszyscy Rzym! Jakie to piękne miasto!

Uczniowie wykonują ruch rytmicznie do piosenki.

9. Muzyka – śpiew piosenki „Tutti in gita” (załącznik 3).

Wszyscy śpiewają piosenkę.

Uczniowie z Panią Marią robią zdjęcia, rozmawiają, podziwiają miasto.

Maestra Maria **Questa è la capitale di Italia.**
 Pani Maria Oto stolica Włoch.

Bambino 1

Chłopiec 1

Bellissima! Colosseo, Fontana di Trevi, Piazza di Spagna.

Jaka piękna! Koloseum, Fontanna di Trevi, plac Hiszpański.

W tym czasie na scenie pojawia się Violetta z zespołem, podziwiają miasto Rzym, robią zdjęcia, rozmawiają.

10. Muzyka – Ryan Paris, „Dolce Vita” (base – fragm.).

Pani Maria dostrzega Violettę z zespołem.

Maestra Maria

Pani Maria

Bambini! Guardate li!

Dzieci! Popatrzcie tam!

Bambino 1

Chłopiec 1

Dove?

Gdzie?

Bambina 2

Dziewczynka 2

Guardate! Quella ragazza e Violetta!

Spójrzcie! Ta dziewczyna to naprawdę Violetta!

Bambina 3

Dziewczynka 3

Violetta? Che sorpresa!

Violetta? Ale niespodzianka!

Tutti

Wszyscy

Bello! Bello! Ci piace!

Wspaniale! Wspaniale! Podoba nam się!

Maestra Maria

Pani Maria

Andiamo a salutarla!

Idziemy ją przywitać!

Tutti

Wszyscy

Andiamo.

Idziemy.

Pani Maria, Chłopiec 1, Dziewczynka 2 i Dziewczynka 3 podchodzą do Violetty siedzącej ze swoim zespołem przy Schodach Hiszpańskich, reszta grupy wykonuje ruch w kierunku Violetty.

Tutti

Wszyscy

Buongiorno, Violetta!

Dzień dobry, Violetta!

Violetta

Violetta

Buongiorno, ragazzi!

Dzień dobry, dzieci!

Bambino 1

Chłopiec 1

Cosa fai a Roma?

Co robisz w Rzymie?

Violetta/gruppo

Violetta/grupa

Siamo in tourne per Italia.

Jesteśmy na tournée we Włoszech.

Tutti

Wszyscy

Che sorpresa!

Ale niespodzianka!

Violetta

Violetta

Ragazzi, cantiamo per voi! Va bene?

Dzieci, zaśpiewamy dla was! Zgadzać się?

Tutti

Wszyscy

Va bene!

Zgadzać się!

Bambina 2

Dziewczynka 2

Fantastico!

Fantastycznie!

Dzieci rozmawiają, robią zamieszanie, Pani Maria przypomina o kulturalnym zachowaniu się, potem wyciszają się, zespół i Violetta zaczynają śpiewać dla publiczności.

11. Muzyka – Violetta śpiewa piosenkę pt. „Alcancemos las estrellas” (załącznik 4).

Bambino 1

Chłopiec 1

Grazie per canto, siete grandi!

Dziękujemy wam za śpiew, jesteście wielcy!

Violetta

Violetta

Grazie a voi!

My też wam dziękujemy!

Bambina 3

Dziewczynka 3

Che ore sono?

Która jest godzina?

Bambina 2

Dziewczynka 2

Sono le due.

Jest godzina czternasta.

Maestra Maria

Pani Maria

Bambini, è ora di pranzo.

Dzieci, czas już na obiad.

Tutti

Wszyscy

Si! Si!

Tak! Tak!

Violetta

Violetta

Ragazze, mangiamo qualcosa? Ho fame!

Słuchajcie, może coś zjemy? Jestem głodna!

Gruppo di Violetta Si. Andiamo al ristorante „Da Giuseppe”.

Grupa Violetty

Tak. Chodźmy do restauracji „U Józefa”.

12. Muzyka – tło, Ricchi e Poveri, „Sarà perche Ti amo” (na początku muzyka cicho, stopniowo coraz głośniejsze).

Maestra Maria

Pani Maria

Allora, andiamo tutti!

W takim razie idziemy wszyscy!

Grupa dzieci wykonuje ruch prawą ręką w kierunku restauracji, zbliżają się do „Da Giuseppe”, Violetta i zespół siadają, dzieci także, obok. Podchodzi kelner, zespół składa zamówienie.

Cameriere

Kelner

Buongiorno! Ecco menu! Volete mangiare qualcosa?

Dzień dobry! Oto menu! Co zamawiacie do jedzenia?

Violetta **Hmm... Non mi piace la frittata prendo una insalata, verde, fresca, profumata.**

Violetta Hmm... Nie lubię jajecznicy, poproszę zieloną, świeżą, dobrą sałatę.

Cameriere **E voi cosa prendete?**

Kelner A wy co zamawiacie?

Gruppo di Violetta

Grupa Violetty **Per noi pollo, insalata mista** / dla nas kurczak, sałaty.
Noi – spaghetti al pomodoro / dla nas spaghetti z pomidorami.
Per me la minestra di verdure miste / dla mnie zupa warzywna.

Tutti **Buon appetito!**

Wszyscy Smacznego!

Kiedy zespół i Violetta zamawiają, Pani Maria zwraca uwagę na ich zdrowy styl życia.

Maestra Maria

Pani Maria **A widzicie? Zdrowa żywność, uśmiech, woda to jest właśnie ich uroda. Chcą mieć piękne, gładkie buźki, więc zjadają jabłka, gruszki. Zamawiają chude mięso, zupę, na dokładkę pomidory, szpinak i sałatkę.**

Cameriere **Ma da bere cosa prendete?**

Kelner A do picia co zamawiacie?

Violetta e gruppo **Da bere?**

Violetta z grupą Do picia?

Tutti **Acqua!**

Wszyscy Wodę!

13. Muzyka – tło muzyczne, fragm. V. Rossi, „Bollicine”.

Uczniowie w momencie recytacji wykonują ruch i podnoszą butelkę wody do góry.

Tutti **Bevi acqua! Acqua fa bene! (2×)**

Wszyscy Pij wodę! Woda jest zdrowa! (2×)
Woda, woda – urody wam doda!

14. Muzyka – „Uno, due, tre” (base – tło).

Maestra Maria

Pani Maria **Pamiętajcie! Witaminki, witaminki – bardzo ważne dla chłopczyka i dziewczynki.**

Uczniowie pokazują hasła z wiersza M. Szustakiewicz „Zabawa z witaminką”:

**Witamina C – wzmacnia ciało two, jedz rzeżuchę, koper,
czosnek zimą, latem oraz wiosną!**

**Witamina A – oczy zdrowe ma, gdy na wiosnę chcesz uro-
snać, jedz wątróbkę, jaja, masło!**

**Witamina B – budzi serce two, dba o nerwy, skórę, siłę.
Tłuszcze, białko zjadaj w chwilę.**

**Witamina D – wzmocni kości two, wraz ze słońca promie-
niami, piciem mleka, ćwiczeniami.**

Witamina E – dba o twoją krew, dbaj o zdrowie two!

Tutti

Wszyscy

Chi si muove e mangia sano va lontano!

Kto ćwiczy i zdrowo się odżywia, ten wiele osiągnie!

Wiwat sport! Wiwat ruch! W zdrowym ciele zdrowy duch!

Grupa Violetty wbiega i tańczy na scenie.

15. Muzyka – taniec „Gioca Joeur”.

*Po zakończonym tańcu zespół Violetty odchodzi na bok i przygotowuje koszyki wa-
rzyw, owoców.*

Maestra Maria A na koniec, drogie dzieci, zagadki dla wesołej gromadki!

Pani Maria czyta tekst, dzieci muszą dokończyć zdanie.

16. Muzyka – „Uno, due, tre” (base – tło).

Wszyscy mamy słodkie minki, bo zjadamy... (witaminki)

Jedz owoce i jarzyny, w nich mieszkają... (witaminy)

Kto witaminy zjada, ten na choroby... (nie zapada)

Jeśli zdrowie lekceważy, musi chodzić... (do lekarzy)

Przez cały rok pijmy świeży... (sok)

*Na scenę wchodzi zespół Violetty i wykonuje ostatni taniec do piosenki „Zuppa roma-
na”, za nim wszystkie dzieci.*

17. Muzyka – pożegnanie – taniec – fragm. „Zuppa romana”.

Na zakończenie wszyscy podnoszą ręce do góry i mówią:

Wszyscy

Wiwat sport! Wiwat ruch! W zdrowym ciele zdrowy duch!

Uklon.

*Małgorzata Dopka
Szkoła Podstawowa nr 40 w Gdyni*

Załącznik 1 – „LA MERENDA” (PODWIECZOREK/PRZEKĄSKA)

Alla pausa noi mangiamo
La merenda super buona,
ma che fame, ma che fame
dimmi cosa mangi tu!

Ref. Uno yogurt alla mela,
o la torta al cioccolato,
un panino al salame
o il formaggio con il pane.

Alla pausa noi mangiamo
La merenda super buona,
ma che sete, ma che sete,
dimmi cosa bevi tu!

Ref. Un bicchiere d'acqua fresca
Succo buono alla pesca,
un bicchiere di aranciata
anche un po di limonata.

Załącznik 2 – „DOVE ANDIAMO?” (Gdzie jedziemy?)

Dove andiamo? Dove andiamo?
Dove andiamo?
Chi lo sa?!
Forse al lago, forse al mare o restiamo in città.

Ref. Dai andiamo tutti al lago
Per vedere l'acqua azzurra.
Io voglio andare in montagna
per toccare la neve bianca.

Dove andiamo? Dove andiamo?
Dove andiamo?
Chi lo sa?!

Dove andiamo? Dove andiamo?
Dove andiamo?
Chi lo sa?!
Andiamo in gita a Roma ma che bella la città.

Załącznik 3 – „TUTTI IN GITA”/(WSZYSCY JEDZIEMY NA WYCIECZKĘ)

La strada è lunga
 Ma noi ci divertiamo
 Evviva! Evviva!
 Tutti in gita andiamo!

La strada è ancora lunga
 E noi insieme cantiamo
 Evviva! Evviva!
 Tutti in gita andiamo!

Załącznik 4 – Violetta, „ALCANCEMOS LAS ESTRELLAS”

Ese sentimiento
 Sensación llena de emocion
 Siento la alegría
 Que me provoca esta canción

Oye mi corazón
 Como se acelera cuando el público espera no
 Nada me va a parar
 Que suba el telón, chicas comienza la función

Las luces, los flashes
 La música será la clave
 Aplausos en un momento
 Nuestra voz va a tocar el cielo

Va ah ah ah empezar la fiesta
 Ah ah alcancemos las estrellas
 Va ah ah ah empezar la fiesta
 Ah ah alcancemos las estrellas

Va ah ah ah empezar la fiesta
 Ah ah alcancemos las estrellas
 Va ah ah ah empezar la fiesta
 Ah ah alcancemos las estrellas

Peinarse y maquillarse
 Los nervios, a flor de piel
 Es en el escenario
 Donde mis sueños veo nacer

Oye mi corazón
 Como se acelera cuando el público espera no
 Nada me va a parar
 Que suba el telón, chicas comienza la función

Las luces, los flashes
La musica sera la clave
Aplausos en un momento
Nuestra voz va a tocar el cielo

Va ah ah ah empezar la fiesta
Ah ah alcancemos las estrellas
Va ah ah ah empezar la fiesta
Ah ah alcancemos las estrellas

Va ah ah ah empezar la fiesta
Ah ah alcancemos las estrellas
Va ah ah ah empezar la fiesta
Ah ah alcancemos las estrellas

Yo quiero tocar
Yo quiero ganar
Cada corazon
Que me llegue a escuchar

Nuestros sueños
Hacerlos realidad
La cima alcanzar
Preparense el show va a empezar

Las luces...
La musica sera la clave...
Aplausos...
Nuestra voz...

Va ah ah ah empezar la fiesta
Ah ah alcancemos las estrellas
Va ah ah ah empezar la fiesta
Ah ah alcancemos las estrellas

Polecamy...

...zainteresowanym najnowszymi dziejami Polski

Książkę Marty Kaczyńskiej **„Moi rodzice”** dostałam w prezencie i... odłożyłam na półkę. Sądziłam, że niewiele nowego dowiem się z książki napisanej przez córkę o parze prezydenckiej, o której tak wiele słyszeliśmy w mediach. Po katastrofie smoleńskiej tyle przecież było komentarzy, zdjęć, wspomnień. Wszystko mamy to jeszcze w pamięci.

Ale darczyńca domagał się mojej opinii. Zabrałam się więc do czytania, a zaczęłam od fragmentu przytoczonego na okładce: *Gdy rodzice odeszli, zrozumiałam, że bezpowrotnie zamknął się pewien etap. Zaraz po katastrofie, gdy wracałam z Warszawy, chciałam chwycić za telefon i powiedzieć, że już dojechałam. To są nawyki, rodzinne rytuały, które są częścią mnie i już do końca pozostaną w mojej pamięci. Brakuje mi rodziców, odczuwam to codziennie. Brakuje mi rozmów, zwyczajnego kontaktu. Brakuje troskliwości mamy, jej otwartości wobec ludzi, optymizmu, całej tej życiowej mądrości... Brakuje mi także dobroci, mądrości i odwagi taty. Jego ogromnej wiedzy i empatii, i tej uroczej niezdolności do myślenia o sobie. Tego poczucia humoru...*

Książka składa się z kilku rozdziałów opisujących życie rodzinne państwa Kaczyńskich, zaczynając od najwcześniejszych wspomnień związanych z dzieciństwem ich córki, aż po ostatnie wielkanocne śniadanie w Pałacu Prezydenckim, kiedy pani Marta po raz ostatni widziała rodziców. Wszystkie opisywane wydarzenia utrzymane są w ciepłym, rodzinnym klimacie, emanuje z nich spokój. To ciepło i ten spokój to według mnie cechy charakterystyczne rodziny Lecha i Marii Kaczyńskich. Książka jest napisana w formie bardzo rozległego wywiadu-rozmowy, którą przeprowadza Dorota Łosiewicz. Dzięki temu czytelnik może sobie pewne fakty z życia Marii i Lecha Kaczyńskich usystematyzować, a wspomnienia Marty Kaczyńskiej są przez to ciekawsze i bardziej przejrzyste. Książka jest bogato ilustrowana zdjęciami z rodzinnych albumów, co dodatkowo podnosi wartość poznawczą tej pozycji wydawniczej.

Myślę, że to idealna lektura dla osób zainteresowanych najnowszą historią Polski, zwłaszcza tą po 1989 roku.

Grażyna Szotrowska
doradca metodyczny historii
Gimnazjum nr 4 w Gdyni

☞ Kaczyńska Marta; rozmawiała Dorota Łosiewicz, *Moi rodzice*, The Facto, Warszawa 2014

...wszystkim nauczycielom

Pierwsze zdanie wstępu do książki **„Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”** brzmi: *Badacze mózgu przekonują, że szkoła w obecnej formule nie wspiera naturalnych procesów uczenia się i nie jest miejscem umożliwiającym indywidualny rozwój każdego ucznia.* Już to stwierdzenie powinno zmotywować wszystkich nauczycieli do tego, aby zajrzeć do tej pozycji. Szczególnie że w dalszej części czytamy, iż obecna formuła szkoły wręcz utrudnia mózgowi pracę!

Książka napisana jest przystępnym językiem. Poza częścią czysto teoretyczną możemy zapoznać się z konkretnymi dowodami na to, że ostatnie badania nad mózgiem przewracają do góry nogami nasze dotychczasowe postrzeganie procesu nauczania. I obalają wiele mitów... Ciężko jest nam, nauczycielom, przestawić dotychczasowe myślenie i uwierzyć, że to pisanie ściągi jest lepszym i efektywniejszym ćwiczeniem dla mózgu niż zeszyty ćwiczeń. Powinniśmy powstrzymać się od dyktowania notatek do zeszytu, powinniśmy raczej wymagać od uczniów, aby sami zapisywali w swoim zeszycie to, co uznają za ważne i przydatne.

W kolejnych rozdziałach dowiadujemy się między innymi, że udowodnione zostało to, co każdy dobry nauczyciel dawno zapewne wyczuwał intuicyjnie. Dowiedziono mianowicie, że na efektywność nauczania mają duży wpływ relacje międzyludzkie, czyli *uśmiech lub dobre słowo mają wielką moc sprawczą i działają na mózg jak każda inna nagroda, prowadząc do uwalniania dopaminy.* Przeczytać też możemy o *fascynujących neutronach lustrzanych*, czyli o nauce przez obserwacje i naśladowanie, a nie poprzez przekaz werbalny. Oraz o tym, że zabawa jest bardzo intensywną formą nauki, a długotrwałe oglądanie telewizora uniemożliwia wręcz efektywne uczenie. I o tym, że dzisiejszy model edukacyjny jest trudniejszy dla aktualnego, „cyfrowego” pokolenia, niż był dla nas, uczniów wcześniejszych generacji.

Mam takie marzenie... Może ktoś spośród decydujących o zmianach w szkolnictwie i wprowadzających kolejne reformy rozważy, czy *warto przez 12 lat przygotowywać i nagradzać młodych Polaków za udzielanie najbardziej typowych odpowiedzi, podczas gdy rozwój każdego kraju zależy od innowacyjności i kreatywności pracowników, czyli od tego, czy będą umieli odchodzić od znanych wzorców i schematów, czy będą umieli stosować wiedzę do rozwiązywania problemów* oraz to, że *pruski patent na wykształcenie ogólne [...] nie sprawdza się w XXI wieku, bo został wymyślony na potrzeby świata, który już nie istnieje.* Może ktoś przeczyta tę książkę i zamiast wprowadzać kolejne kosmetyczne zmiany w oświacie, będzie miał odwagę, aby dokonać w modelu szkoły zmian radykalnych. Odejście od formalizmu i coraz bardziej rozbuchanej biurokracji spowoduje, że możliwe będzie skuteczne nauczanie poprzez rozbudzanie w uczniach fascynacji i inspiracji. Okazuje się bowiem, że w procesie nauczania najważniejszy jest zachwyt nauką.

Katarzyna Szymańska
doradca metodyczny geografii
IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

☞ Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyspa – Marian Chwastniewski Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych, Gdynia 2013

...nauczycielom, pedagogom i psychologom szkolnym, rodzicom

Każdy nauczyciel pragnie mieć w zespole klasowym uczniów, którzy nie sprawiają kłopotów wychowawczych, którzy nie podejmują trudnych zachowań. To tylko pragnienie, rzeczywistość jest zdecydowanie inna...

W literaturze tematu istnieje wiele definicji trudnego zachowania młodego człowieka. Najtrafniejszą jest chyba ta, która mówi, **że trudne zachowanie to takie, z którym nie potrafimy sobie poradzić.**

Umiejętność właściwego reagowania wiąże się z umiejętnością dokonywania wnikliwej diagnozy przyczyn. Zachowania trudne są uwarunkowane wieloma czynnikami, które tkwią zarówno w samym uczniu, jak i w jego otoczeniu rodzinnym i rówieśniczym.

„Kod zachowania” Jessiki Minahan i Nancy Rappaport jest swoistym przewodnikiem zawierającym wachlarz mądrych, pragmatycznych rad dla nauczycieli, pedagogów, psychologów i rodziców. Autorki wielokrotnie podkreślają znaczenie rozpoznania etiologii zachowania ucznia. Dobra znajomość czynników ryzyka pojawiania się trudnych zachowań pozwala na działania adekwatne do sytuacji. Zrozumienie ucznia to większa skuteczność w relacjach z nim. Wiedza na temat jego osobowości i środowiska rodzinnego ułatwia wybór właściwej reakcji i chroni przed narastaniem trudności mogących prowadzić do sytuacji kryzysowej. Ideą główną powyższej pozycji jest pomoc nauczycielom w odkodowaniu problematycznych zachowań uczniów. Autorki pokazują też skutki nieadekwatnych reakcji nauczycieli wynikające z niewłaściwej strategii działania wobec zaburzeń behawioralnych i emocjonalnych uczniów. Przybliżają nam kod zachowania ucznia ze stanami lękowymi, przejawiającego zachowania opozycyjno-buntownicze, zamykającego się w sobie i wycofanego oraz ucznia przejawiającego zachowania o podłożu seksualnym. Opisują w swojej pozycji wiele konkretnych strategii ułatwiających zmianę zachowania wynikającą ze zmiany relacji uczeń – nauczyciel.

Nie chodzi o to, aby nad uczniem zapanować, ale by zmienić dynamikę relacji z nim – mówią same autorki.

Polecam książkę wszystkim nauczycielom, wychowawcom, pedagogom i psychologom szkolnym, którzy mają świadomość tego, że pierwszym krokiem do zmiany zachowania ucznia jest podjęcie działań wynikających ze zrozumienia jego przyczyn.

Renata Wolińska

doradca metodyczny psychoprofilaktyki
Szkoła Podstawowa nr 18 w Gdyni

☞ Minahan Jessica, Rappaport Nancy, *Kod zachowania*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016

...nauczycielom geografii

Wszyscy mniej więcej wiemy, co to jest projekt edukacyjny. Nauczyciele gimnazjów od kilku lat, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 20 sierpnia 2010 r., § 21a. pkt 1: *Uczniowie gimnazjum biorą udział w realizacji projektu edukacyjnego. Od 1 września*

2009 r. w gimnazjach obowiązuje nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, która kładzie nacisk m.in. na kształtowanie postaw uczniów umożliwiających sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Udział w projekcie edukacyjnym jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów gimnazjum realizujących treści nowej podstawy programowej. Muszą oni (poza wyjątkami określonymi w ust. 9) podczas nauki w gimnazjum (w ciągu 3 lat) wziąć udział w co najmniej jednym projekcie (Dz.U. nr 156, poz. 1046), wprowadzając tę metodę w pracy edukacyjnej.

W założeniach nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego z geografii w klasach V–VIII, w rozdziale „Sposoby osiągania celów kształcenia”, wymienia się w pkt 5: *stosowanie metody projektu w celu stworzenia warunków do podejmowania przez uczniów samodzielnych badań terenowych oraz konfrontowania informacji pozyskanych z różnych źródeł wiedzy geograficznej z samodzielnie zgromadzonymi danymi*.

Z powyższych przepisów wynika, że przynajmniej w szkole podstawowej nauczyciele nadal będą musieli stosować metodę projektów (*w chwili pisania artykułu nie opublikowano jeszcze nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych*).

Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych nie są, przynajmniej na razie, zobowiązani przepisami do stosowania tej metody edukacyjnej. Należy ona jednak do bardzo dobrych, interaktywnych metod nauczania i mam wrażenie, że jest w dalszym ciągu niedoceniana przez nauczycieli szkół średnich, skupionych na przygotowaniach uczniów do matury.

Współczesna szkoła powinna przygotowywać uczniów do przejęcia odpowiedzialności za swoją naukę. Samodzielność i kreatywne myślenie oraz umiejętność samokształcenia i doskonalenia – to jest kapitał, który każdy uczeń powinien wynieść ze szkoły. Nauczyciel ma być doradcą i przewodnikiem w rozwoju uczniów oraz organizatorem procesu uczenia. Musimy pozwolić uczniom pracować samodzielnie i metoda projektu edukacyjnego nadaje się do tego doskonale.

Książka Bożeny Potockiej i Lesławy Nowak **„Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli”** jest pozycją, która być może zachęci nauczycieli geografii do częstszego stosowania tej metody. Jest to praktyczny, naprawdę praktyczny przewodnik po metodzie projektów. Zawiera szereg sprawdzonych w pracy z uczniami scenariuszy oraz wiele inspiracji i schematów do zastosowania przy dowolnie wybranej tematyce, np. geograficznej. Bardzo dokładnie opisuje kolejne fazy w metodzie projektów, od wyboru zagadnienia i określenia jego celów, po opracowanie harmonogramu działań, realizacji, prezentacji i oceny. Na końcu polecanej książki znajdziemy gotowe załączniki (np. karty do oceny, karta wykonawcy projektu, karta oceny prezentacji, arkusz oceny, karty ewaluacji projektu, karty pracy, karty obserwacji), które z całą pewnością ułatwią nam pracę, kiedy już podejmiemy odważną decyzję: zastosuję w swojej pracy projekt edukacyjny!

Katarzyna Szymańska
doradca metodyczny geografii
IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

☞ Potocka B., Nowak L., *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2002