

HEJNAŁ OSWIATOWY

NR 1/159
2017

MIESIĘCZNIK MAŁOPOLSKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Upowszechnianie
czytelnictwa wśród
dzieci i młodzieży

Instytucje
współpracujące:

Od redakcji..... 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Tomasz Garstka , Wspieranie krytycznego myślenia uczniów	3
Lidia Ippoldt , Czy dziecko XXI wieku ma szansę być aktywnym czytelnikiem?	5
Paulina Knapik , Czytanie jest pasją i kluczem do mądrości	6
Anna Walska-Golowska , Źródło wiedzy i rozrywki... książka popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży	8
Dorota Bełtkiewicz , Logopedyczna bajka terapeutyczna: dobra praktyka – dobra mowa, dobre emocje	11
Wojciech Papaj , Przerabiać, omawiać czy słuchać – o strategii pracy z lekturą (nie tylko obowiązkową)	13
Teresa Wejner-Jaworska , Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych	16

Profilaktyka w szkole

Bożena Makowska , Zadania nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie realizacji pierwszorzędowej profilaktyki uzależnień	20
---	----

Uczę (się) w szkole

Danuta Sterna , Ocenianie kształtujące. Techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii. Cz. V	23
---	----

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Magdalena Jamka, Ewa Madej , Ja czytam, ty czytasz, niech oni czytają... Jak uczyć ciekawiej? – nieszablony metody, odnoszące się do omawiania lektur w szkole	25
Jolanta Pytel , Rekomendacja 39, czyli sposób na nieczytanie gimnazjalistów ..	27

Szkoła dla rodziców i wychowawców

Halina Czerwińska , Jak rozmawiać z nastolatkami? Lekcja 10	29
--	----

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz , Nie – czytanie, czyli „Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?”	30
---	----

Konteksty i inspiracje

Anna Piszewska , Z czytaniem za pan brat	31
Kinga Anna Gajda , Śladami literackiego Lwowa w Krakowie	33

Informacje i komunikaty

Renata Królikowska, Aldona Kruk, Monika Bałazy, Jarosław Miszczyk , Konkurs na projekt okładki „Sienkiewicz baśniami malowany”	35
---	----

Okładka: Klaudia w krainie baśni, fot. E. Pąchalska



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada wydawnicza:

Jarosław Chodźko (przewodniczący), Jolanta Adamczyk, Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Tadeusz Szczekiel

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Pałka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. MWSE, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Akademii Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – Akademia Ignatianum w Krakowie

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelny), dr Małgorzata Kaliszewska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Elżbieta Pałka (Kuratorium Oświaty w Krakowie), Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji), Halina Wesolowska (wicedyrektor MCDN) oraz zespół nauczycieli konsultantów: Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj, Teresa Szakiel

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyzlińska

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wychowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnal Oświatowy” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio

ISSN 1233-7609

OD REDAKCJI

Drodzy Czytelnicy!

Rozwijanie kompetencji czytelnicych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało w roku szkolnym 2016–2017 za jeden z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Poświęcamy temu zagadnieniu większość tekstów w bieżącym numerze „Hejnału Oświatowego”.

Autorzy artykułów podejmują się refleksji nad czytelnictwem rzeczywistością. Próbuje odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób nowe technologie wpływają na czytanie, podkreślają, że warto szukać sprzymierzeńców w zadaniu upowszechniania czytelnictwa oraz zachęcają do systematycznych działań na rzecz czytelnictwa dzieci i młodzieży. W numerze pokazujemy działania edukacyjne, które promują czytelnictwo, wzmacniają u dzieci i młodzieży poczucie własnej wartości oraz kształtują wrażliwość na otaczający świat.

Polecamy także lekturę artykułu dotyczącego potrzeby rozwijania myślenia krytycznego uczniów.

Szanowni Czytelnicy, mija już 25 lat, odkąd na rynku wydawniczym pojawił się „Hejnał Oświatowy”, którego początki sięgają wczesnych lat 70., kiedy to drukiem Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych im. W. Spasowskiego (pod egidą Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie) zaczął ukazywać się periodyk o nazwie „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”. W tym czasie staraliśmy się stworzyć interesujące merytorycznie czasopismo i dotrzeć z nim do jak najszerszej grupy czytelników. Wszystkim, którzy przez tyle lat pracowali na rzecz naszego czasopisma, składam serdeczne podziękowania za ich trud!



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika „Hejnał Oświatowy”

Tomasz Garstka
psycholog

Wspieranie krytycznego myślenia uczniów

Myślenie krytyczne jest równie ważne jak myślenie kreatywne. Wspieranie tego pierwszego wydaje się jednak w szkołach zaniedbywane. Jak to zmienić?

Krytykowanie myślenia krytycznego

Podczas szkoleń, które mam przyjemność prowadzić dla nauczycieli, gdy wprowadzam temat myślenia krytycznego, nierzadko pojawia się pewne zamieszanie, a nawet niechęć. Dlaczego? Domyślam się co najmniej trzech powodów takich reakcji. Pierwszy wynika z potocznych skojarzeń. Słowo „krytyczny” dla wielu ma emocjonalną konotację negatywną. Łatwiej przywołać tym osobom w myślach definicję, która mówi, że „krytyczny” to »surowo lub negatywnie oceniający kogoś lub coś« niż definicję mówiącą, że „krytyczny” to »oparty na rzeczowej analizie i ocenie«. „Myślenie krytyczne” mylone bywa z „krytykantwem” – postawą stałego podważania i negatywnego oceniania niemal wszystkiego, bez rozsądnego uzasadnienia. Słowo „kreatywny” zupełnie wyjątkowo ma negatywne konotacje emocjonalne (tylko kojarzone np. z „kreatywną księgowością” – czyli ze zmyśleniem, kłamstwem, nieuczciwością).

Drugi powód to utożsamianie myślenia krytycznego z pedagogiką krytyczną. „Taka pedagogika to nurt deklaryujący lewicowe źródła: marksowską krytykę ideologii; założenia frankfurckiej szkoły filozofii o formach kultury jako przejawach politycznej dominacji; teorię krytyczną Maksa Horkheimera i Theodora W. Adorno postulującą dogłębne badanie własnego społeczeństwa, by odkrywać ukryte struktury dominacji. Pedagogika krytyczna postuluje wewnątrzinstytucjonalne wysiłki pedagogów polegające na podnoszeniu kwestii nierówności w odpowiedzi na dominację instytucjonalną i ideologiczną, zwłaszcza w systemie kapitalistycznym. Przez postmodernistów uznana będzie za wiedzę równoprawną z naukową. Dla naukowców ideowe i ideologiczne postulaty tego nurtu mogą być jedynie źródłem hipotez badawczych”¹. Osoby, które

nie identyfikują się z taką filozofią i takim światopoglądem, mogą być niechętnie temu, co – mylnie – z nimi kojarzą.

Myślenie krytyczne oznacza, że rozpatrujemy zjawiska i doświadczenia z wielu punktów widzenia.

Trzeci powód wiąże się ze standardami oświatowymi. W szkolnictwie promuje się rozwijanie myślenia twórczego młodych ludzi. Dla niektórych – niesłusznie – nie da się pogodzić myślenia kreatywnego i myślenia krytycznego. Tymczasem, jeśli myślenie kreatywne rozumiemy jako sposób znajdowania nowatorskich rozwiązań napotykanym (albo stawianym) problemom, proces ten nie kończy się na „produkcji” pomysłu. Niezbędne jest sprawdzenie jego zastosowań, przydatności, efektywności. Myślenie krytyczne służy właśnie takiej rzeczowej analizie i ocenie. Nawet jeśli myślenie kreatywne będziemy rozumieć wyłącznie jako aktywizację wyobraźni i fantazji służącej kreowaniu rzeczywistości literackiej, to i takie dzieła podlegają krytyce wedle przyjętych kryteriów. Oczywiście takie oceny oparte na studiach (rozważaniach, analizach) humanistycznych wyraźnie różnią się od ocen opartych na dowodach płynących z testowania (sprawdzania) przydatności czy efektywności rozwiązań konkretnych problemów.

Czym jest myślenie krytyczne?

Myślenie krytyczne oznacza, że rozpatrujemy zjawiska i doświadczenia z wielu punktów widzenia. Jest więc ono przeciwieństwem tzw. myślenia dogmatycznego, które ma na wszystko jedynie słuszne wyjaśnienie. Myślenie krytyczne polega na formułowaniu sądów oraz ocenianiu zdobywanej, gromadzonej i konstruowanej wiedzy, z odwoływa-

niem się do jasnych, uzasadnionych kryteriów. W przypadku wiedzy z nauk przyrodniczych oraz nauk społecznych opartych na dowodach (a nie na filozofii) będzie to zgodność z teoriami, które zostały pozytywnie zweryfikowane dzięki poprawnie metodologicznie przeprowadzonym badaniom. Myślenie krytyczne to również rozważanie argumentów za i przeciw jakimś twierdzeniom oraz wyciąganie wniosków na podstawie takiej dyskusji.

Myślenie krytyczne cechuje konsekwencja w dążeniu do prawdy – podporządkowanie logicznemu wnioskowaniu z dbałością o prawdziwość przesłanek. Cóż bowiem jeśli rozumowanie będzie logicznie poprawne, ale wnioski opierać się będą na przesłankach niemających wiele wspólnego z rzeczywistością. Dlatego osoba myśląca krytycznie nie popada w samozachwyty (co niekiedy zdarza się tym, którzy uważają się za wielce kreatywnych i pozostają bezkrytyczni wobec swoich pomysłów), lecz dąży do odkrycia i korekty słabości sądów, rozumowania i procedur badawczych własnych, jak i dostrzeganych u innych².

Profesor Robert H. Ennis, badacz myślenia krytycznego, charakteryzuje je następująco³:

- otwartość umysłowa (także na alternatywne wyjaśnienia);
- poszukiwanie informacji;
- posługiwanie się wiarygodnymi źródłami;
- rozpoznawanie wniosków, rozważań i przesłanek;
- solidna ocena jakości argumentów, z uwzględnieniem dopuszczalności przyczyn, założeń i dowodów;
- rozwijanie i obrona rozsądnego stanowiska w danej kwestii;
- formułowanie adekwatnych pytań rozjaśniających (klaryfikujących) daną kwestię;
- formułowanie wiarygodnych hipotez i dobrych planów eksperymentów;
- definiowanie terminów w sposób odpowiedni do kontekstu;
- wyciąganie wniosków popartych argumentami, ale z zachowaniem ostrożności;
- integracja powyższych cech celem decyzji, w co wierzyć i co robić.

Myślenie krytyczne możemy rozumieć w dwóch wymiarach – niesprzecznych ze sobą aspektach tego procesu. Pierwsze rozumienie to uznanie go za



sposób myślenia, które służy formułowaniu, uzasadnianiu, porządkowaniu i weryfikacji twierdzeń na temat rzeczywistości, a składają się nań umiejętności: analizy, zbierania informacji, kategoryzowania, stosowania jasnych kryteriów, eksperymentowania (mentalnego), wnioskowania i argumentowania⁴. Drugie ujęcie myślenia krytycznego to traktowanie go jako sposobu „analizy i oceny samego sposobu myślenia w celu poprawy jego jakości”⁵.

Po co rozwijać myślenie krytyczne?

Caleb W. Lack, profesor psychologii, oraz Jacques A. Rousseau, aktywista i komentator społeczny, który prowadzi seminaria w zakresie krytycznego myślenia, napisali: „Zdolność do zmiany naszego myślenia albo podejścia do problemu w sposób, który daje nam największe szanse na uzyskanie najbardziej uzasadnionego wyjaśnienia, potrzebuje edukacji i ćwiczeń. Jeśli o to nie zadamy, stajemy się gorsi [w sposobie myślenia – przyp. mój TG] – a niestety w tych zaniebaniach, jesteśmy bardzo dobrzy. Ujmując to skrótowo: dlatego potrzebujemy zarówno samego myślenia krytycznego, jak i ćwiczeń naszych umiejętności krytycznego myślenia (...)”⁶.

Dzieci i młodzież w epoce zalewu informacji narażeni są na stykanie się z wieloma niezaweryfikowanymi koncepcjami, pseudonaukowymi mitami i zwykłymi szalbierstwami. **Wspieranie rozwoju myślenia krytycznego służy** zatem nie tylko podnoszeniu jakości myślenia na drodze edukacji, ale – co

równie ważne – **przygotowaniu młodych ludzi do życia**, w którym przyjdzie im rozstrząsać, czy mają do czynienia z informacjami i wiedzą opartymi na rzetelnie potwierdzonych faktach, czy jedynie na domysłach, zmyśleniach albo przekonaniach jednostek.

Dzieci i młodzież w epoce zalewu informacji narażeni są na stykanie się z wieloma niezaweryfikowanymi koncepcjami, pseudonaukowymi mitami i zwykłymi szalbierstwami.

Znany psycholog społeczny, autor uznanych podręczników psychologii, prof. Philip G. Zimbardo wymienia **6 umiejętności krytycznego myślenia**, w formie pomocnych pytań, które należy sobie zadać, gdy rozpatrujemy jakieś twierdzenia na temat istnienia lub działania czegoś⁷:

- „Jakie jest źródło informacji?”. Uczniów należy uczyć rozróżniania między artykułami naukowymi z uznanych recenzowanych czasopism, artykułami i książkami popularnymi i książkami popularnymi zawierającymi mnóstwo pseudonaukowych mitów podanych jakby bazowały na nauce oraz indywidualnymi świadectwami. Te ostatnie robią wrażenie, ale nie mają rangi dowodu w sensie naukowym.
- „Czy stwierdzenie ma charakter umiarkowany, czy kategoriyczny?”. Profesor astronomii i nauk kosmicznych Carl Sagan (1934–1996), popularyzator nauki powiedział: „Nadzwyczajne twierdzenia wymagają nadzwyczajnych dowodów”⁸. Uczniowie powinni wiedzieć, że im bardziej niesamowite słyszą tezy, tym poważniejszych dowodów powinni się domagać.
- „Jakie są dowody?”. Uczniowie muszą wiedzieć, że dowody płynące z wyników poważnych naukowych badań eksperymentalnych są poważniejsze niż oparte jedynie na obserwacjach. Opowieści pojedynczych osób zaś nie są w ogóle dowodami. Mogą jedynie stanowić inspiracje do naukowych dociekań.
- „Czy wnioski mogą być zniekształcone przez tendencyjność w myśleniu?”. Najczęstszą tendencyjnością (ang. *bias*) jest wnioskowanie o przyczynach jedynie na podstawie korelacji (współwystępowania zjawisk). To, że poczulimy się lepiej po tyknięciu

pastylki witaminy C, nie znaczy jeszcze, że to witamina C leczy choroby.

- „Czy rozumowanie jest wolne od typowych błędów logicznych?” Bardzo popularna jest nieuzasadniona generalizacja, że to co dotyczy jednostki (np. niemiłego kolegi z mniejszości etnicznej), dotyczy też całej grupy, do której należy (jego narodowości).
- „Czy zagadnienie wymaga przedstawienia z wielu perspektyw jednocześnie?”. Bardzo lubimy proste wyjaśnienia. Należy uczulać uczniów, że dość naiwna jest wiara, że tylko jeden czynnik wyjaśnia dane zjawisko (np. dobre wyniki sportowe).

Kiedy zaczynać edukację do krytycznego myślenia? Już w przedszkolu, podczas omawiania treści baśni i różnicowania mądrości opowieści o wymyślonym świecie od świata realnego.

PRZYPISY:

¹ T. Garstka, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu?*, Warszawa 2016, s. 58.

² Por. tamże, s. 51–52.

³ Por. R. H. Ennis, *Critical thinking*, Upper Saddle River, New York 1996.

⁴ Por. A. P. Johnson, *Up and Out: Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Boston 2000.

⁵ R. Paul, L. Elder, *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and Tools*, Tomales 2014, s. 2.

⁶ C. W. Lack, J. Rousseau, *Critical Thinking, Science, and Pseudoscience: Why We Can't Trust Our Brains*, New York 2016, s. 1.

⁷ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia: kluczowe koncepcje*, t. I, Warszawa 2010, s. 29–32.

⁸ Tamże.

* * *



Tomasz Garstka – psycholog, członek Klubu Sceptyków Polskich, organizacji *non-profit*, która działa na rzecz krzewienia rzetelnej empirycznej wiedzy naukowej i związanej z nią działalności praktycznej oraz ma na celu ochronę opinii publicznej przed dezinformacją w obszarze nauki i demaskowanie działalności pseudonaukowej, która jest niebezpieczna dla ludzi. Autor książki *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu?* (Warszawa 2016). Szkoleniowiec Fundacji Wsparcie i Rozwój.

Lidia Ippoldt

Biblioteka Pedagogiczna
w Skawinie

Czy dziecko XXI wieku ma szansę być aktywnym czytelnikiem?

Czy warto zachęcać dziecko do słuchania, a później czytania książki i jeżeli tak, kto i jak to może robić?

W wychowaniu dziecka istotną rolę odgrywa sztuka, a w jej ramach literatura. Dzięki niej zmienia się emocjonalny i intelektualny stosunek człowieka do rzeczywistości. Pokazuje ona konkretne sytuacje i konkretnych ludzi, zapewniając poznanie indywidualności. Sprzyja i pomaga w zrozumieniu historii, społeczeństwa i człowieka. Odbiorca dzieł sztuki, w tym również dzieł literackich uczy się głębokiego, znacznie pełniejszego spostrzegania rzeczywistości, kształci swe procesy myślowe¹.

Aby jednak możliwy był dojrzały odbiór dzieła, należy zadbać o to, by dziecko miało potrzebę, najpierw słuchania, potem czytania² książek. Czy w dobie komputerów, tabletów i innych nowoczesnych technologii komunikacyjnych dziecko ma szansę stać się w ogóle odbiorcą tradycyjnej książki? Jeżeli tak, to w jakim wieku zacząć dziecko z nią oswajać? Jak zachęcać do słuchania, a później czytania lektur?

Dziecko osiąga zdolność do zabawy około 5–6 miesiąca życia. To właśnie w tym czasie może odkryć w swoim otoczeniu książki³, oczywiście pod warunkiem, że będą one w jego przestrzeni życiowej. Na wstępnym etapie książka postrzegana jest jako jeden z wielu przedmiotów do zabawy⁴. Warto więc zadbać o to, by wśród zabawek naszego kilkumiesięcznego dziecka znalazły się np. książki-zabawki, których obecnie jest dużo na polskim rynku księgarskim. Mogą to być książki do kąpielii albo te z piszczącymi maskotkami, kolorowymi przedmiotami, wreszcie książki zapachowe. Obcowanie dziecka z taką postacią książki pozwoli mu oswoić się z książką – przedmiotem do zabawy, wąchania czy smakowania, bo tak właśnie traktują dzieci kilkumiesięczne swoje pierwsze książeczki. Manipulując książeczką, dziecko uczy się, że kontakt z tego typu przedmiotem może być in-

teresujący⁵. Warto też odwiedzić z niemowlęciem takie miejsca, jak biblioteka dla dzieci lub odpowiednio urządzona księgarnia, by dziecko mogło tam spokojnie porazkować w przestrzeni książek i oswoić się z nią.

Odbiorca dzieł sztuki, w tym również dzieł literackich uczy się głębokiego, znacznie pełniejszego spostrzegania rzeczywistości, kształci swe procesy myślowe.

Pierwsza książka adresowana do dziecka zawiera zazwyczaj proste obrazki przedstawiające przedmioty znane z życia codziennego, z bliskiego otoczenia, takie jak: smoczek, butelka, pluszowy miś, lalka, nocnik⁶. Książeczkami z takimi obrazkami dziecko zaczyna się interesować między 1 a 2 rokiem życia.

Książeczki, które dajemy dziecku w wieku poniemowlęcym, muszą być nadal odporne na zniszczenie, a więc mieć twarde, lakierowane strony, najlepiej z zaokrąglonymi brzegami. Powinny być kolorowe i niezbyt ciężkie, z podpisami pod obrazkami. Są one jeszcze formą zabawki, dobrze więc, gdy zawierają elementy ruchome – wkładane i wyjmowane bądź przesuwane, ale też nadające się do różnego rodzaju zabaw.

Oglądamy książeczki z dzieckiem i komentujemy obrazki. Możemy czytać krótkie podpisy pod ilustracjami lub opowiadać treść własnymi słowami. Ważne, by nie zmuszać malucha do słuchania, lecz dostosować się do jego tempa. Istotne jest jednak, by już w tym wieku wykształcić u dziecka umiejętność koncentracji na jednym przedmiocie choć przez parę chwil.

W okresie przedszkolnym czas ten wydłuży się do kilkunastu, nawet 20 minut, na początku szkoły podstawowej zaś – do blisko 30 minut. Kolejną formą „oswajania z literaturą” w wieku 2–3 lat

jest opowiadanie dziecku bajek, baśni lub wymyślonych historyjek⁷.

W wieku przedszkolnym można kontynuować trzy formy inicjacji czytelniczej: zabawę książką (oglądanie, manipulowanie, zabawę kartkami – puzzlami itp.), zabawy słowem, które mogą być połączone z ruchem, inscenizacją, deklamacją, opowiadaniem, rozmową, a także czytanie baśni, opowiadań lub wierszy dla dzieci⁸. Doniosłą rolę w kontakcie między dzieckiem a bohaterem literackim odgrywają tacy pośrednicy, jak:

- Osoby z kręgu rodziny i najbliższego otoczenia dziecka,
- Nauczyciel przedszkolny,
- Bibliotekarz i nauczyciel w szkole⁹.

Dlatego też ważne jest, aby nie zapomnieć o obecności książki w przedszkolu czy klasie w nauczaniu zintegrowanym. Można na nie wygospodarować osobny kącik, w którym na półkach stoją bajki zarówno „przedszkolne”/ „szkolne”, jak i te przyniesione przez dzieci. Obok regału warto pomyśleć o dywaniku, na którym odbywać się będzie wspólne czytanie lub opowiadanie bajek.

Można skorzystać też z oferty najbliższych bibliotek, które zapraszają małuchy na lekcje biblioteczne, warsztaty, konkursy czytelnicze lub inscenizacje bajek. Skoro pośrednikiem ma być obok nauczyciela czy bibliotekarza również rodzic, ewentualnie ktoś z rodziny, warto zaprosić rodziców do przedszkola/szkoły na pedagogizację, warsztaty bądź inne spotkanie z książką, na którym rodzice zostaną zapoznani z rolą czytania, ofertą książeczek dla dzieci lub wartością bajek terapeutycznych. Może uda się wtedy przekonać przynajmniej niektórych rodziców, że to od nich zależy rozwój i dobra przyszłość ich dzieci, że to właśnie oni mogą dokonać rewolucji w swoich domach, wprowadzając codzienne czytanie – o ile jeszcze tego nie zrobili¹⁰.

Wszelkie działania mające na celu utrzymanie zainteresowania przedszkolaków, a później uczniów książką przynoszą wiele różnorodnych korzyści.

Działania rodziców, nauczycieli i bibliotekarzy mogą z pewnością pomóc dziecku „smakować” literaturę. Jeśli

chcemy, aby czytało ono przez całe życie, musi lubić czytać. Jeśli chcemy, by lubiło czytać, czynność ta powinna się kojarzyć z przyjemnością. Jeśli chcemy, by czytanie kojarzyło się z radością i przyjemnością, powinniśmy na jak najwcześniejszym etapie jego życia wprowadzić codzienne głośne czytanie dla przyjemności¹¹.

Wszelkie działania mające na celu utrzymanie zainteresowania przedszkolaków, a później uczniów książką przynoszą wiele różnorodnych korzyści¹². Podstawową będzie z pewnością to, że w dobie cyfryzacji, elektroniki i techniki dziecko XXI wieku ma szansę zostać aktywnym czytelnikiem, a wtedy łatwiej nauczy się:

- nowych słów,
- myślenia,
- koncentracji,
- cierpliwości,
- empatii,
- pełniejszego spostrzegania rzeczywistości,
- poruszania w otaczającym świecie,
- funkcjonowania w grupie rówieśniczej.

Jest to chyba wystarczająco długa lista argumentów przemawiających za promocją czytelnictwa wśród dzieci.

PRZYPISY:

¹ Cyt. za: E. Manasterska-Wiącek, *Dziecko jako odbiorca tekstu literackiego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 4, s. 12.

² Tamże.

³ G. Lewandowicz-Nosal, *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik*, Warszawa 2011, s. 12.

⁴ Tamże, s. 13.

⁵ J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy 2007, s. 113.

⁶ G. Lewandowicz-Nosal, dz. cyt., s. 13.

⁷ J. Truskowska, dz. cyt., s. 114–115.

⁸ Tamże, s. 116.

⁹ Cyt. za: E. Manasterska-Wiącek, dz. cyt., s. 17.

¹⁰ E. Olszewska, I. Koźmińska, *Niezwykła moc zwykłego czytania*, „Edukacja i Dialog” 2016, nr 7/8, s. 44.

¹¹ Tamże.

¹² D. Majkusiak, *Czytamy dziecku i z dzieckiem*, „Biblioteka w Szkole” 2014, nr 9, s. 21.

* * *

Dr Lidia Ippoldt – nauczyciel bibliotekarz w Bibliotece Pedagogicznej w Skawinie, wiceprezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, autorka ponad 70 publikacji z zakresu czytelnictwa, bajko- i biblioterapii.

Paulina Knapik

Nowohucka Biblioteka Publiczna w Krakowie

Czytanie jest pasją i kluczem do mądrości

Rodzice, nauczyciele i bibliotekarze rozwijają zainteresowania czytelnicze dzieci i młodzieży. Jak jednak w współczesnym świecie zainteresować książką?

Publikowane badania dotyczące czytelnictwa Polaków zawsze wzbudzają zainteresowanie społeczeństwa i mediów. Przez kilka dni prowadzone są dyskusje i debaty na temat poprawy tego stanu. Zatrważająca jest sytuacja coraz mniejszego zainteresowania książką wśród dzieci i młodzieży. Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska podkreślają, że celem czytania jest „rozbudzenie u dziecka miłości do książek, która przekształci się w pasję czytelniczą na całe życie”¹. We współczesnym świecie, w dobie rewolucji technologicznej i dominacji wirtualnego świata, zainteresowanie dziecka książką jest niezwykle trudnym przedsięwzięciem. Poniżej zaprezentowano tylko kilka pomysłów na promocję książki możliwych do realizacji przez nauczycieli i bibliotekarzy.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak zmienić tendencje spadkowe, warto zastanowić się nad tym, czy instytucje oświatowe i kulturalne, w szczególności przedszkola, szkoły, biblioteki szkolne, publiczne i pedagogiczne, potrafią ze sobą współpracować, czy konsultują się i prowadzą wspólne działania zwiększające zainteresowanie książką oraz zbiorami bibliotecznymi. Ważna jest współpraca z rodzicami, którzy są pierwszymi osobami mogącymi zainteresować dziecko książką oraz wyrobić nawyk sięgania po nią. Środowisko rodzinne i kontakt z książką w fazie preczytelniczej mają największy wpływ na poziom czytelnictwa dzieci. Rolą nauczycieli i bibliotekarzy jest organizowanie akcji czytelniczych dla rodzin oraz zachęcanie rodziców do tworzenia domowych księgozbiorów i wspólnego korzystania z nich.

W kolejnym etapie istotne znaczenie ma biblioteka szkolna oraz nauczyciele, którzy powinni razem z uczniami bawić się słowem, tworzyć, kreować i animować swobodną przestrzeń czytania. Nikt nie może mieć wątpliwości, że współpraca rodziców, nauczycieli, bibliotekarzy z bibliotek szkolnych, publicznych i pedagogicznych powinna być ściśle ze sobą powiązana. Przygotowanie atrakcyjnej przestrzeni do obcowania z książką, sukcesywny zakup nowych zbiorów bibliotecznych, organizacja ciekawych spotkań, warsztatów, zajęć, wykorzystanie niekonwencjonalnych i nowoczesnych metod pracy jest receptą na osiągnięcie sukcesu oraz popularyzowanie mody na czytanie. Szczególnie jest to ważne w obecnym roku szkolnym, w którym na pierwszym miejscu wśród podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa znalazło się upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelniczych wśród dzieci i młodzieży². Przygotowanie propozycji zajęć, których celem jest promocja czytelnictwa oraz rozwijanie zainteresowań czytelniczych wśród dzieci i młodzieży nie jest łatwym zadaniem. Należy pamiętać o zasadzie, że chcąc zachęcić ucznia do czytania, trzeba dostarczyć mu literatury odwołującej się do jego zainteresowań, potrzeb oraz oczekiwań.

W otaczającym świecie, gdzie dominują nowoczesne technologie, poziom atrakcyjności zajęć musi być bardzo wysoki. Jako praktyk chciałam podzielić się pewnymi spostrzeżeniami dotyczącymi współpracy bibliotek szkolnych i nauczycieli z bibliotekami publicznymi oraz pokazać kilka pomysłów, które można wykorzystać do rozwijania kompetencji czytelniczych. Zaprezentowane formy pracy zostały sprawdzone w praktyce, w ramach współpracy Nowohuckiej Biblioteki Publicznej w Krakowie z różnymi typami szkół zlokalizowanymi na terenie Krakowa.

Podstawowymi formami pracy z czytelnikiem są **lekcje biblioteczne**, podczas których uczestnicy (poziom zajęć odpowiednio dostosowany do wieku odbiorców) poznają historię bibliotek i książki, etapy powstawania książki, tradycyjne oraz elektroniczne zasoby biblioteki, zasady wypożyczania i korzystania ze zbiorów, zdalne usługi, katalogi biblioteczne, portale i blogi o książkach. Uczestnikom zajęć prezentowane



Fot. M. Grewenda

są różne możliwości spędzania wolnego czasu z książką tradycyjną, jak i elektroniczną.

Zajęcia edukacyjne stanowią szeroką ofertę dla dzieci i młodzieży. Często tematyka zajęć konsultowana jest z nauczycielem przedmiotowym w zależności od potrzeb, np. spotkanie dotyczące danej postaci literackiej, danego utworu. Podczas zajęć edukacyjnych uczestnicy poznają zagadnienia z zakresu literatury, historii, geografii, ekologii, fizyki, matematyki. Niezależnie od tematu podczas każdego spotkania czytane są fragmenty wierszy, bajek, opowiadań nawiązujących do omawianego zagadnienia. Dzieci poznają wydawnictwa popularnonaukowe, dostrzegają, że nie tylko zasoby Internetu, ale przede wszystkim książki są źródłem wiedzy, gdzie można odnaleźć ciekawostki i dodatkowe informacje.

Ciekawą formą są **konkursy czytelnicze** przygotowywane przez biblioteki publiczne. Od 2003 r. NhBP co roku przeprowadza konkurs „Nowohucki Czytelnik Roku” adresowany do dzieci i młodzieży, od dwóch lat organizowany jest także konkurs na czytelnika roku Krakowa. Celem jest promocja czytelnictwa, motywowanie młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu biblioteki oraz utrwalania nawyku sięgania po książki jako źródła informacji i rozrywki. Do udziału w konkursach powinni mobilizować rodzice oraz nauczyciele.

Jedną z metod zachęcających może być **dziennik czytelnika wraz z piramidą**. Dzieci zakładają dzienniczek, w którym wpisują informacje dotyczące prze-

czytanej książki (autor, tytuł, ilustrator, wydawnictwo, rok wydania), kilka zdań na temat treści książki oraz własną opinię o niej. Następnie na szablon piramidy przyklejają cegiełkę. Dzieci, które wypełnią piramidę cegiełkami, otrzymują jakąś formę gratyfikacji, np. dyplom, nagrodę, ocenę itp. Czytane i oceniane książki powinny być dostosowane do wieku ucznia.

Podczas **warsztatów tematycznych** uczestnicy rozwijają zdolności artystyczne, odnajdują powiązania między literaturą, sztuką i muzyką. W zależności od wieku można przygotować warsztaty origami, iris folding (wykonywanie wzorów z nachodzących na siebie pasków papieru), fingerprint (tworzenie obrazków za pomocą odcisków paluszków), papierowej wikliny, kusudama (tworzenie kulistych ozdób wykonanych ze sztucznych kwiatów lub papieru), ozdób świątecznych. Do przygotowania takiego spotkania można wykorzystać m.in. zakrętki, papierowe talerzyki, piórka dekoracyjne, druczki kreatywne, cekiny, bibułę, farby, gazety, rolki po papierze toaletowym, papiery prezentowe, szary papier, styropianowe kule, tasiemki, filc. Istotne jest, by warsztaty były atrakcyjne i wykorzystywały różnorodne materiały. Z obserwacji wynika, że dominacja nowych technologii przyczynia się do zaniku umiejętności manualnych, dlatego każde spotkanie składa się z części literackiej oraz działań manualnych, które rozwijają motorykę.

Szkoły i biblioteki powinny włączać się w **międzynarodowe oraz ogólnopolskie kampanie i akcje** promujące

biblioteki oraz książki, m.in. Tydzień Bibliotek, Noc Bibliotek, Cała Polska Czyta Dzieciom, Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom, Światowy Dzień Książki i Praw Autorskich, Światowy Dzień Książki dla Dzieci, Światowy Dzień Publicznego Czytania Komiksów, Ogólnopolski Dzień Głośnego Czytania, Międzynarodowy Dzień Postaci z Bajek. Wydarzenia te mogą stać się okazją do przygotowania interesujących zajęć oraz rozmów na temat popularnych książek.

Wydarzenia zachęcające młodych ludzi do obcowania z książką to także **spotkania z autorami** ulubionych książek, kiedy mogą zadawać pytania i poznawać zainteresowania pisarzy. W ramach spotkań Dyskusyjnych Klubów Książki dzielą się spostrzeżeniami na temat omawianej książki, dyskutują o bohaterach i wydarzeniach. W bibliotece szkolnej można tworzyć miesięczne (semestralne) uczniowskie listy bestsellerów. Każdy może zgłosić przeczytaną książkę do takiej listy. Ciekawym wydarzeniem jest organizacja **akcji bookcrossingowych**, podczas których uczniowie wymieniają się książkami, rozmawiają o nich.

W wielu bibliotekach publicznych we współpracy z nauczycielami prowadzone są zajęcia profilaktyczne i wspomagające z elementami **bajkoterapii i biblioterapii**, podczas których poruszane są ważne zagadnienia dotyczące emocji, funkcjonowania w społeczeństwie, problemów w danym okresie rozwojowym. Wykorzystywane są właściwie dobrane teksty literackie oraz różnorodne metody, techniki i środki dydaktyczne, m.in. teatrzyk kamishibai. Za pomocą plansz z ilustracjami umieszczonymi w drewnianym parawanie opowiadane są historie. Parawan wykorzystuje się także do zajęć z elementami teatralnymi, gdzie uczestnicy tworzą marionetki i opowiadają własne historie.

Współczesne dzieci i młodzież nie wyobrażają sobie świata bez nowych technologii, warto więc wykorzystywać je do popularyzacji książki i literatury. **Uczniowie korzystają z aplikacji** umożliwiających: tworzenie książek, komiksów, prezentacji multimedialnych, pokazów zdjęć, filmów, grafik, wirtualnych tablic związanych z ulubionymi bohaterami, pisarzami, motywami literackimi itd. Zaprezentowanie młodzieży wykorzystania nowoczesnych narzędzi w pracy z książką przyczyni się

do promocji czytelnictwa i biblioteki, poszerzenia wiedzy, rozwijania zainteresowań i twórczości.

Współczesne dzieci i młodzież nie wyobrażają sobie świata bez nowych technologii, warto więc wykorzystywać je do popularyzacji książki i literatury.

Ostatni element współpracy szkół z bibliotekami publicznymi i pedagogicznymi dotyczy doskonalenia zawodowego nauczycieli i bibliotekarzy szkolnych. Biblioteki organizują szkolenia z zakresu współczesnych trendów w literaturze oraz nowoczesnych form pracy z czytelnikiem. Nauczyciele zgłaszają potrzeby szkoleniowe, które są uwzględniane w planach szkoleniowych na dany rok.

W niniejszym artykule zaznaczono tylko kilka wybranych kwestii dotyczących współpracy i integracji szkół z bibliotekami publicznymi i pedagogicznymi. Przedstawiono wybrane metody i sposoby pracy z czytelnikami realizowane w bibliotekach publicznych, skierowane do dzieci i młodzieży okolicznych szkół i przedszkoli. Nieustannie zmieniające się potrzeby wymuszają ciągle doskonalenie zawodowe i poszukiwanie atrakcyjnych form pracy, dlatego istotna jest współpraca szkół z bibliotekami publicznymi i pedagogicznymi.

PRZYPISY:

¹ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa: Świat Książki, 2014, s. 107.

² Strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, www.men.gov.pl (dostęp: 10.11.2016).

* * *



Paulina Knapik – p.o. Instruktor Nowohuckiej Biblioteki Publicznej w Krakowie, wykształcenie wyższe bibliotekoznawcze, studia podyplomowe z zarządzania kulturą, szkolenia i kursy kwalifikacyjne, m.in. z zakresu biblioterapii (stopień I, II i III), różnych form i metod pracy z czytelnikiem, laureatka konkursu „Wild Card dla nauki” – realizacja projektu seminarium naukowo-branżowego, członek Zarządu Krakowskiego Koła Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, uczestniczka i prelegentka na konferencjach i seminariach naukowych, autorka artykułów naukowych, popularnonaukowych oraz metodycznych.

Anna Walska-Golowska
PBW w Krakowie



Źródło wiedzy i rozrywki... książka popularno- naukowa dla dzieci i młodzieży

*Książka i możliwość czytania,
to jeden z największych
cudów ludzkiej cywilizacji.*
Maria Dąbrowska

Zdając sobie sprawę, że popularyzacja nauki jest istotna, warto poznawać, polecać i promować literaturę przybliżającą problemy naukowe w przystępny sposób. Odpowiednio dobrana dla dziecka książka nie tylko rozbudzi w nim ciekawość, ale też zachęci do pogłębiania wiedzy, wpłynie korzystnie na kierunek jego zainteresowań i nauczy wartościowego spędzania czasu.

„Magicznym sposobem” przełamania niechęci do literatury może okazać się odpowiednio dobrana książka popularnonaukowa, jej wspólne, rodzinne, czy też klasowe czytanie i niestereotypowa praca z nią. Tylko od naszej wyobraźni i kreatywności zależy, jak twórczo podejmiemy do procesu upowszechniania czytelnictwa wśród młodych ludzi.

Jak rozpoznać książkę popularnonaukową?

Książka popularnonaukowa porusza tematy naukowe w przystępny dla odbiorcy sposób, zwykle nie jest poddawana naukowej recenzji. Nietrudno odróżnić ją od publikacji beletrystycznej, którą zazwyczaj określamy jako klasyczną powieść. Można wskazać



Fot. M. Stachurska

wiele różnic między książką popularnonaukową a beletrystyczną. W powieści beletrystycznej postaci są wymyślone (fikcyjne), w książce popularnonaukowej zjawiska i fakty są realne (oparte na prawdziwych zdarzeniach). Zadaniem literatury beletrystycznej jest dostarczenie czytelnikowi rozrywki, zaciekawienie go, wzruszenie¹. Celem książek popularnonaukowych jest zaś dostarczanie adresatom w zrozumiały sposób wiedzy z konkretnych dziedzin, rozbudzanie i rozwijanie ich zainteresowań. Literatura popularnonaukowa jest bardzo pomocna w edukacji dzieci, nawet tych najmniejszych. Książki popularnonaukowe dla dzieci i młodzieży mogą mieć różne formy: encyklopedie, atlasy (formą zbliżone do encyklopedii), albumy (geograficzne, przyrodnicze, historyczne itd.), poradniki, zbiory zagadek, „książki-zabawki” (tekst informacyjny uzupełniają zachęcające do działania np. plansze do gry, wycinanki, farbki itp.)².

Popularyzacja nauki i wiedzy a książki dla dzieci

Współczesna nauka rozwija się w dynamicznym tempie. Wiedza o przeszłości pozwala poznać i docenić długą drogę, jaką przebyła ludzkość, aby osiągnąć obecny stan rzeczy. Niewątpliwie stało się to za sprawą ogromnej ilości osób, które nie tylko prowadziły badania naukowe, ale zajmowały się również ich popularyzacją. Niezbyt śmiało wydaje się stwierdzenie, że najpopularniejszym i najważniejszym sposobem dzielenia się wiedzą z innymi są książki. Publikacje naukowe adresowa-

ne są do czytelników „wymagających”, najczęściej do innych naukowców. Popycie popularnonaukowe pisane są raczej z myślą o poszukiwaczach wiedzy. Popularyzacja nauki dostarcza korzyści społecznych, z których chyba najważniejszą jest zainteresowanie rozwojem naukowym młodych ludzi. To oni mogą w przyszłości stać się odkrywcami, naukowcami, wynalazcami³... Zdając sobie sprawę, że popularyzacja nauki jest istotna, warto poznawać, polecać i promować książki, które przybliżają problemy naukowe w prosty sposób. Odpowiednio dobrana dla dziecka książka nie tylko rozbudzi w nim ciekawość, ale też chęć pogłębiania wiedzy, wpłynie korzystnie na kierunek jego zainteresowań i nauczy wartościowego spędzania czasu.

Książki warte polecenia

Księgarnie wypełnione są barwnymi książkami dla dzieci i młodzieży. Wśród nich znajdziemy oczywiście i tytuły popularnonaukowe o zachęcających nagłówkach i pozytywnych recenzjach umieszczonych na obwolutach przez specjalistów... od marketingu. Po bliższym zapoznaniu się z daną pozycją może okazać się, że zawiera błędy, nie tylko edytorskie, ale co gorsza merytoryczne, czy też promuje pseudonaukowe teorie.

„Magicznym sposobem”
przełamania niechęci do literatury
może okazać się
odpowiednio dobrana książka
popularnonaukowa.

Warto szukać, sprawdzać, czytać, by znaleźć takie, które są naprawdę wartościowe i z pełną odpowiedzialnością podsuwać je młodym ludziom. Poniżej prezentuję kilka wybranych przeze mnie tytułów do polecenia małemu czytelnikowi przez nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy, rodziców. Dużemu czytelnikowi też mogą przyspaść do gustu...!

Skąd się biorą dziury w serze? Historijki dla ciekawskich dzieci⁴

Autorami książki o charakterze zbioru ciekawostek są Petra Maria Schmitt i Christian Dreller. W dziewiętnastu historiach poruszone zostały tematy z różnych dziedzin, jak biologia, fizyka, nauka o Ziemi, antropologia, astronomia, technika, psychologia. Mimo tego ogromnego „wachlarza”, poruszonych kwestii z pewnością nie można zaliczyć do szablonowych, np. „Dlaczego banany są krzywe?”, „Dlaczego niebo jest niebieskie?”, „Dlaczego samoloty umieją latać?”, „Gdzie jest wiatr, kiedy nie wieje?”, „Skąd się bierze sól w morzu?”. Być może zdarzyło się Państwu usłyszeć takie pytania od dzieci czy uczniów, a może sami zastanawiali się Państwo nad odpowiedzią...? Ta książka dostarczy czytelnikowi wielu informacji, może stanowić pomoc dydaktyczną nauczyciela, wsparcie rodzica. Młodszym dzieciom (6–12 lat) warto ją czytać i omawiać z nimi na bieżąco mniej jasne informacje, starszym (12–15 lat) również, ale mogą ją także czytać samodzielnie.

Kim była Maria Skłodowska-Curie?⁵

Autorką publikacji jest Megan Stine. Książka wchodzi w skład interesującej serii „Wielcy i sławni”. Seria ta przedstawia historie wybitnych naukowców, odkrywców, wynalazców, artystów, „ważnych umysłów”, jak np. Isaac Newton, Karol Darwin, Leonardo da Vinci czy Bob Dylan. Jedną z dziewięciu wydanych dotąd książek dotyczy Marii Skłodowskiej-Curie. Patronem publikacji jest m.in. popularnonaukowy miesięcznik „Wiedza i Życie”. Dzięki jej lekturze młody odbiorca może dowiedzieć się, jakie odkrycia sprawiły, że stała się najsłynniejszą kobietą naukowcem w historii. Kształciła się w czasach, gdy studiowanie kobiet nie było powszechne, a w pewnych krajach wręcz niemożliwe. Zanim osiągnęła sukces, jej życie nie zawsze było proste i wymagało wielu wy-

rzeczeń. Zdają się one niknąć, gdy zważymy na fakt, że otrzymała dwukrotnie Nagrodę Nobla, stając się pierwszym człowiekiem, któremu się to udało!

Lektura przenosi czytelnika w czasy współczesne Marii Skłodowskiej-Curie, opisuje ówczesne życie, specyfikę kształcenia, jej życie i działalność naukową. Wyjaśnienia trudnych pojęć, choćby chemicznych, pozwalają na lepsze zrozumienie tekstu. Mimo że publikacji (jak i całej serii) nie znajdziemy raczej w kategorii książek popularnonaukowych, tylko przyporządkowanych do literatury dla dzieci i młodzieży, czy też biografii dla dzieci, z pewnością jest ona godna polecenia. Opis życia wielkich postaci może być dla młodych ludzi doskonałym wzorem mądrości, ambicji, uporu i ciężkiej pracy. Lektura do wspólnego, rodzinnego czytania lub samodzielnego przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym.

Mapy. Obrazkowa podróż po lądach, morzach i kulturach świata⁶

Książka dla czytelnika lubiącego niestandardowe rozwiązania. Trudno o niej nie wspomnieć, zważywszy na fakt, że *Mapy* stały się międzynarodowym bestsellerem nagradzanym w kraju i za granicą. Wydane w 25 krajach w łącznym nakładzie blisko 2 milionów egzemplarzy, zdobyły m.in. Prix Sorcières i Premio Andersen – najbardziej prestiżowe nagrody w dziedzinie literatury dziecięcej przyznawane we Francji i Włoszech⁷. Ogrom wiedzy o świecie podany został w formie rysunkowych 67 map. Dzięki nim mamy okazję poznać 58 krajów i 6 kontynentów.

Na każdej mapie znajdują się podstawowe informacje, takie jak stolica danego kraju, obowiązujący język, wielkość, liczba ludności, flaga, ale też liczne ilustracje, szczegóły i ciekawostki, które przenoszą odbiorcę w wyjątkowe miejsca. Książka odpowiednia dla małych i dużych dzieci. Może stanowić ciekawą formę zabawy dziecka z rodzicem, ale też służyć nauczycielowi podczas zajęć dydaktycznych i to nie tylko tych związanych z geografią, ale literaturą czy kulturą danego kraju.

Piękno i sztuka. Co to takiego?⁸

Książka wchodzi w skład serii „Dzieci filozofują”, skonstruowana jest w formie rozmowy dzieci i dorosłych. Poprzez proste, dziecięce pytania otwiera drzwi do wielowiekowych filozoficznych

problemów, takich jak znaczenie życia, etyka, emocje, świadomość. Każdy tom uwzględnia sześć pytań, a każde pytanie prowadzi z kolei do sześciu możliwych odpowiedzi (których mogłoby udzielić dziecko). Każda odpowiedź skłania do kilku nowych pytań, które poniekąd podważają wcześniejszą odpowiedź. Humorystyczne ilustracje pomagają odnieść się do poruszanego problemu w sposób delikatny, poetycki, zabawny. *Piękno i sztuka* zawiera pytania między innymi dotyczące tego, czy ludzie w ten sam sposób pojmują piękno, kto i co jest piękne, czy każdy jest artystą.

Książki Oscara Brenifiera umacniają (wrodzoną przecież) skłonność dzieci do zadawania pytań o siebie, o życie i świat. Modelują młodzieńczy logiczny i abstrakcyjny sposób myślenia. Publikacje z tej serii dostarczą wiedzy małym i dużym. Rodzice mogą je czytać i rozmawiać o wybranych kwestiach z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Uczniowie w wieku wczesnoszkolnym poradzą sobie z samodzielną lekturą. Pojedyncze tytuły lub cała seria mogą stanowić ciekawy warsztat nauczyciela i stać się punktem wyjścia do zajęć pozalekcyjnych lub dodatkowych (w świetlicy, bibliotece, podczas filozofii lub etyki).

**Odpowiednio dobrana dla
dziecka książka nie tylko rozbudzi
w nim ciekawość, ale też chęć
pogłębiania wiedzy.**

Ciepłe słowo

Zdają sobie sprawę, że współcześnie książki „nie mają łatwo”. Konkurują z atrakcyjnymi i efektownymi urządzeniami otaczającymi dzieci, jak laptopy, tablety, ipody, ipady, smartfony⁹. Najważniejszą rolę w zaszczepianiu miłości do czytania i poszanowania dla literatury odgrywają dorośli: nauczyciele, wychowawcy, rodzice, dziadkowie, bibliotekarze, twórcy książek. To oni mają ogromny wpływ nie tylko na modelowanie przekonań, ale i na stosunek młodych ludzi do czytania. Książka popularnonaukowa może być alternatywną propozycją dla dzieci „opornych czytelników” (może się okazać, że nie lubią np. tylko powieści), a dla zdolnych uczniów zachętą i motywatorem do pogłębiania wiedzy.

Wyjątkowych książek popularnonaukowych dla dzieci i młodzieży jest

o wiele więcej, a przytoczone tytuły są jedynie przykładem na to, że książka „uczy, bawi, wychowuje”. Nie zapomnijmy być dla nich wzorem. Praca nauczyciela wymaga ciągłego doskonalenia swoich kompetencji... również tych czytelnicznych.

PRZYPISY:

- ¹ *Różnica między książką popularnonaukową a beletrystyczną*, [online] <http://czytambolubieto.pl/roznica-miedzy-ksiazka-popularnonaukowa-a-beletrystyczna/> (dostęp: 12.12.2016).
- ² M. Sobieszczyk, *Literatura popularnonaukowa jako środek dydaktyczny w nauczaniu początkowym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 27, s. 83–93, [online] <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2146/Sobieszczyk%20Literatura%20popularnonaukowa%20jako%20srodek%20dydaktyczny%20w%20nauczaniu%20początkowym.pdf?sequence=1> (dostęp: 12.12.2016), za: J. Papuzińska, *Literatura popularnonaukowa*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, Warszawa 1978.
- ³ *Co to są Mądre Książki?*, [online] <http://madreksiazki.org/o-nas/o-serwisie/> (dostęp: 12.12.2016).
- ⁴ P. M. Schmitt, Ch. Dreller, *Skąd się biorą dziury w serze? Historyjki dla ciekawskich dzieci*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2013.
- ⁵ M. Stine, *Kim była Maria Skłodowska-Curie?*, Warszawa: Prószyński i S-ka, 2015.
- ⁶ A. Mizielińska, D. Mizieliński, *Mapy. Obrazkowa podróż po lądach, morzach i kulturach świata*, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry, 2016.
- ⁷ *Mapy. Edycja pomarańczowa*, [online] http://www.wydawnictwodwiesiostry.pl/katalog/prod-mapy_edycja_pomarańczowa.html (dostęp: 13.12.2016).
- ⁸ O. Brenifier, *Piękno i sztuka. Co to takiego?*, Poznań: Zakamarki, 2016.
- ⁹ A. Walska, *Terapeutyczny potencjał literatury. Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży*, „Hejnał Oświatowy” 2016, nr 2, s. 8.

* * *



Anna Walska-Golowska – nauczyciel bibliotekarz w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie, doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, autorka artykułów z zakresu biblioterapii i edukacji, scenariuszy zajęć, zestawień bibliograficznych.

Dorota Bełtkiewicz
Akademia Ignatianum
w Krakowie

Logopedyczna bajka terapeutyczna: dobra praktyka – dobra mowa, dobre emocje

Włączenie bajkoterapii do profilaktyki logopedycznej i terapii mowy jest jedną z najnowszych dobrych praktyk. Logopedyczna bajka terapeutyczna wpływa korzystanie na rozwój językowy i emocjonalny małego odbiorcy.

Dobra rada ukryta w bajce

Bajkoterapia, będąca najpopularniejszą formą biblioterapii w Polsce w XXI wieku¹, na stałe wpisała się w proces edukacji, wychowania jako forma profilaktyki i terapii. Bajki terapeutyczne dedykowane są głównie dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, poruszają problemy o charakterze rozwojowym (nowe i typowe okoliczności życiowe: wejście w rolę przedszkolaka/ucznia, starszego rodzeństwa) i losowym (sytuacje nagłe i często nieodwracalne: wypadek, rozwód rodziców, choroba, śmierć bliskiej osoby), przedstawiają sposoby radzenia sobie z nimi. Modele zachowania wobec sytuacji emocjonalnie trudnej są przez dzieci przejmowane od głównego bohatera, którego losy są podobne do ich własnych doświadczeń.

Skuteczność bajkoterapii, użycia bajek terapeutycznych, warunkuje:

- odpowiedni dobór utworu,
- właściwa prezentacja,
- kompleksowe opracowanie treści.

Podczas wyboru gotowego tekstu lub tworzenia własnego utworu warto pamiętać o stałych elementach², które powinna zawierać fabuła: główny temat (wiodący, wyraźny; wielowątkowość rozprasza uwagę dziecka), bohater doświadczający trudnych emocji (przygody podobne do przeżyć małego odbiorcy), inne postaci bajkowe (towarzysze, pomocnicy, którzy wspierają, lecz nie wyręczają), pogodne tło (łagodna charakterystyka postaci i okoliczności; zbyt dosadne opisy, nagłe stopniowanie napięcia może utrwalić lub skumulować w dziecku lęk).

Bajka terapeutyczna powinna być dostosowana do możliwości małego odbiorcy, przekaz odpowiedni do jego wieku. Wiodący temat powinien być tożsamy z aktualną trudnością dziecka (terapia) lub potencjalną okolicznością,

w której może się ono znaleźć (profilaktyka).

Bajka terapeutyczna wzbudza aktywność i kreatywność u dziecka przy pełnym respektowaniu zasad społecznych.

Dobre i realne wzorce

Bajki terapeutyczne mogą zawierać elementy fantastyki, zwłaszcza w kreacji miejsca, czasu, bohaterów. Świat przedstawiony – atrakcyjny i barwny – sprawia, że analogia głównej postaci do dziecka jest właściwie osadzona: czytelna, lecz niewyrażona wprost (zbyt szybkie jej odkrycie przez odbiorcę może skutkować niewłaściwymi reakcjami – izolacją lub buntem). Nadrzędnym warunkiem jednak jest wspomniany mechanizm radzenia sobie z problemem możliwy do przeniesienia przez dziecko do realnego życia, na gruncie własnych doświadczeń. Prezentowane modele rozwiązania problemu powinny być:

- łatwe do naśladowania przez dziecko,
- skuteczne, dające wymierne i trwałe rezultaty,
- uwzględniające dobro dziecka i innych.

W odróżnieniu od baśni, w których problem często rozwiązuje się samistnie (szczęśliwy zbieg okoliczności), dzięki magii (zaklęcia, cudowne właściwości osób i rzeczy) lub poprzez niemoralne aktywności (kradzież, przemoc), bajka terapeutyczna wzbudza aktywność i kreatywność u dziecka przy pełnym respektowaniu zasad społecznych.

Dobra mowa, dobre emocje poprzez bajkę

Do wspomnianych we wstępie najpowszechniejszych problemów współczesnych dzieci trzeba dodać także

wady wymowy i zaburzenia komunikacji językowej. One również generują negatywne emocje, powodują niską samoocenę, są przyczyną stygmatyzacji i izolacji dziecka. Także sytuacja diagnozy i terapii logopedycznej może wiązać się z różnymi rodzajami lęku: przed nieznanym, przed odrzuceniem, przed porażką.

Zaburzona mowa zatem generuje lęk, który może być odczuwany na różnych etapach, w różnym natężeniu³:

- **lęk egzystencjalny** (pojmowany jako „reakcja jednostki na to, co niesie ze sobą fakt istnienia”⁴) w nowych, nieznanach okolicznościach (adaptacja w nowej grupie rówieśniczej, weryfikacja własnego, odmiennego/nieprawidłowego sposobu komunikacji językowej; udział w diagnozie i terapii logopedycznej: obca osoba, nowe miejsce i rodzaj aktywności);
- **lęk przed porażką** podczas prezentacji umiejętności/wiedzy w obliczu potencjalnej oceny/krytyki (wypowiedzi na forum grupy rówieśniczej, wystąpienia publiczne; prezentacja możliwości w czasie diagnozy i postępów podczas postępowania logopedycznego);
- **lęk przed odrzuceniem** w momencie napotkania trudności/niepowodzenia, w sytuacji utrwalającej się odmienności/nieprawidłowości (komunikacja/integracja z rówieśnikami; oddziaływanie logopedyczne – chęć spełnienia oczekiwań terapeuty i rodziców podczas diagnozy i terapii)⁵.

Dobra praktyka w logopedii

Zastosowanie bajkoterapii w logopedii jest coraz częstszą praktyką przynoszącą pozytywne rezultaty. Celem zapewnienia dziecku dwuwymiarowego wsparcia: językowego i emocjonalnego⁶ stworzony został nowy rodzaj utworu:



Fot. M. Stachurska

logopedyczna bajka terapeutyczna, dedykowana zwłaszcza dzieciom z zaburzoną artykulacją i płynnością mowy. Realizuje ona wszystkie wskazane założenia kompozycyjne bajki terapeutycznej z pogłębieniem jednakże identyfikacji małego odbiorcy z bohaterem, gdyż trening logopedyczny wymaga silnej motywacji, wytrwałości w wieloetapowym treningu, utrwalania rezultatów.

Dziecko utożsamia się z głównym bohaterem, a organ mowy (najczęściej język) – wymagający treningu – z bohaterem „organicznym”, który jest: (I) integralną częścią postaci bajkowej lub (II) wymyślonym przez nią stworzeniem.

analogia I stopnia

Dziecko utożsamia się z niedoroślą postacią bajkową: drzewkiem, kwiatkiem, która komunikuje się dzięki innej ożywionej postaci (porównanie do języka) – ptaszce, owadowi. Mowa głównego bohatera jest nieprawidłowa, w wyniku osłabionej sprawności bohatera „organicznego”.

Przykłady bajek:

- D. Bełtkiewicz, *Jesień – problem Jarzębinki*, MSE „Aktywne Łąca”, www.aktywnelacza.com, Fundacja Drabina Rozwoju, Warszawa 2013/2014.
- D. Bełtkiewicz, *Purpurowy Dzwoneczek*, „Biblioterapeuta”, Nr 1 (66)/2014, Wrocław 2014, s. 30–34.
- D. Bełtkiewicz, *Pomarańczowa Lilijka*, „Biblioterapeuta”, Nr 1 (70)/2015, Wrocław 2015, s. 43–48.

analogia II stopnia

Mały odbiorca identyfikuje się z dziecięcą postacią bajkową, która

wyobraża sobie, że jej narząd mowy to ożywiona postać (smok, dinozaur, zwierzę). Mowa głównego bohatera jest zaburzona z powodu słabej mobilności wymyślonej postaci.

Przykład bajki:

- D. Bełtkiewicz, *Rromelek i Rradek*, Warszawa, Wydawnictwo DoDo4Story, 2013.

Dziecko, naśladowując bohatera, eliminuje wstępne, negatywne emocje, przystępuje do aktywności – realizacji serii ćwiczeń logopedycznych wkomponowanych w fabułę, które kończą się sukcesem.

Dobry przekaz

Logopedyczna bajka terapeutyczna, podobnie jak standardowe utwory tego typu, może zostać odczytana lub opowiedziana przez nauczyciela, terapeutę, a także przez – odpowiednio przygotowanego – rodzica. Przekaz powinien być dostosowany do możliwości małego odbiorcy – spokojny, redukujący napięcie.

Zaprezentowany tekst powinien być także odpowiednio przepracowany, gdyż bajki terapeutyczne nie zawierają morału wyrażonego wprost, dobra rada ukryta jest w fabule. Rozmowa o odczuciach, wnioskach, pozwoli ocenić, czy dziecko odpowiednio zinterpretowało przedstawiony problem, w jakim stopniu zidentyfikowało się z bohaterem i zaakceptowało prezentowane wzorce postępowania. Logopedyczna bajka terapeutyczna w formie tradycyjnej i multimedialnej (tekst bajki z włączonymi w fabułę ćwiczeniami, często także ze scenariuszem zajęć) może być stosowany w gabinecie logopedycznym, w przedszkolu/szkole, a także w domu, co zwiększa efektywność treningu logopedycznego.

Dobre i trwałe rezultaty

Logopedyczna bajka terapeutyczna podnosi motywację dziecka, mobilizuje do aktywności, która jest często trudna, wymaga zaangażowania. Atmosfera zabawy, przygody i swoista więź z bohaterem pozwala dziecku skoncentrować się na celu, nie zaś na trudnych okolicznościach towarzyszących (wysiłek, ból, zmęczenie). Atrakcyjność tego narzędzia sprzyja systematyczności ćwiczeń logopedycznych realizowanych przy użyciu tego utworu, co wpływa na szybsze uzyskanie efektów oddziaływania.

Rezultaty są często utrwalane poprzez dzielenie się przez dziecko nabytą umiejętnością z innymi (co często czyni bohater bajki), prezentację przejętych modeli komunikowania i zachowania. Efekty umacnia także samokontrola dziecka poprzez przywołanie fabuły i postaci bliskiego mu bohatera bajkowego.

Dobra praktyka, jaką jest wsparcie stanu emocjonalnego dziecka podczas postępowania logopedycznego poprzez bajkoterapię, staje się coraz bardziej powszechna. Innowacyjnym i skutecznym narzędziem jest logopedyczna bajka terapeutyczna, która wspiera rozwój językowy i emocjonalny równocześnie. Opublikowane dotąd utwory (poświęcone wadom oraz zaburzeniom pierwotnym i wtórnym) cieszą się powodzeniem. Rekomendowane jest tworzenie przez logopedów nowych tekstów w odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie na atrakcyjne formy wsparcia dla dzieci.

Słowa kluczowe: biblioterapia, bajkoterapia, bajki terapeutyczne, logopedyczna bajka terapeutyczna, profilaktyka logopedyczna, terapia logopedyczna, bajkoterapia w logopedii, rozwój językowy, rozwój emocjonalny, wiek przedszkolny, wiek wczesnoszkolny, wsparcie rozwoju dziecka

PRZYPISY:

- ¹ W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 149.
- ² M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia*, Poznań 2011, s. 232.
- ³ D. Bełtkiewicz, *Atrakcyjna wizualizacja jako czynnik wzmacniający efektywność logopedycznej bajki terapeutycznej*, [w:] M. Suświłło, N. A. Fechner (red. nauk.): *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XIX wieku*, t. 2, Poznań 2014, s. 91–92.
- ⁴ S. Konrad, C. Hendl, *Inteligencja emocjonalna*, Katowice 2005, s. 31.
- ⁵ D. Bełtkiewicz, *Emotional Support as A Factor Strengthening the Speech Therapy Effects in Children*, [w:] *Proceedings of the 14th Biennial Conference of the International Association of Special Education – ‘New Dimensions Toward Education, Advocacy and Collaboration for Individuals with Special Needs’*, Wrocław 2015, s. 63–65. on-line: <http://iase-biz1.webs.com/14th-Conference/2015%20Proceedings.pdf> (dostęp: 4.12.2016).
- ⁶ D. Bełtkiewicz, *A New Horizon in Logopaedics: Speech Therapeutic Story – In-*

novative Use of a Story in the Therapy of Children Speech Impediments, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2013, vol. 106, s. 149–163.

BIBLIOGRAFIA:

Bautsz-Sontag A.: *Literatura w terapii dzieci*. Katowice: Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, 2013. ISBN 978-83-60743-81-2.

Bełtkiewicz D.: *Atrakcyjna wizualizacja jako czynnik wzmacniający efektywność logopedycznej bajki terapeutycznej*. W: M. Suświłło, N. A. Fechner (red. nauk.), *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XIX wieku*, t. 2. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2014, s. 91–106. ISBN 978-83-65096-00-5.

Bełtkiewicz D.: *Emotional Support as A Factor Strengthening the Speech Therapy Effects in Children*. W: *Proceedings of the 14th Biennial Conference of the International Association of Special Education – 'New Dimensions Toward Education, Advocacy and Collaboration for Individuals with Special Needs'*. Wrocław 2015, s. 63–65. on-line: <http://iase-biz1.webs.com/14th-Conference/2015%20Proceedings.pdf> (dostęp: 4.12.2016).

Bełtkiewicz D.: *A New Horizon in Logopaedics: Speech Therapeutic Story – Innovative Use of a Story in the Therapy of Children Speech Impediments*. "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2013, vol. 106, s. 149–163. ISSN 1877-0428.

Konrad S., Hendl C.: *Inteligencja emocjonalna*. Katowice: Videograf II, 2005. ISBN 83-7183-158-7, 83-7183-366-0.

Molicka M.: *Biblioterapia i bajkoterapia*. Poznań: Media Rodzina, 2011. ISBN 978-83-7278-556-5.

Szulc W.: *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2011. ISBN 978-83-7587-546-1, 978-83-7641-411-9.

* * *



Dorota Bełtkiewicz – filolog polski, logopeda, autorka utworów dla dzieci, biblio- i bajkoterapeuta, twórcza idei logopedycznej bajki terapeutycznej, książki wielozmysłowej i graterapii, członek zarządu Krakowskiego Koła Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego

Wojciech Papaj
Małopolskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Przerabiać, omawiać czy słuchać – o strategii pracy z lekturą (nie tylko obowiązkową)

Zamiast motto: *Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru tekstów kultury. Zadaniem szkoły podstawowej jest rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania. Szkoła podejmuje działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów. Kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.). Zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych (MEN, założenia nowej podstawy programowej; men.gov.pl).*

(...) grupa [uczniów nieczytających] stanowi margines wśród dwunastolatków: tylko 5% ogółu badanych uczniów, a w tej grupie tylko 2% ogółu badanych dziewcząt i 8% chłopców. Tylko nieliczni szóstoklasiści przyznają, że w ogóle nie czytają książek. Grupa nieczytających jest większa wśród gimnazjalistów – stanowią 14% ogółu uczniów, a w tym gronie 7% ogółu badanych dziewcząt i aż 20% chłopców. Niepokojące jest, że aż co piąty chłopiec gimnazjalista omija czytanie szkolne i nie ma nawyku sięgania po książkę po szkole, dla przyjemności. Z deklaracji dwunastolatków wynika, że większość uczniów (54%) przeczytało ostatnio omawianą lekturę w całości. Niemniej 1/3 szóstoklasistów nie udało się przeczytać książki do końca; 6% uczniów przeczytało fragmenty, zaś 4% skorzystało wyłącznie ze streszczenia („Streszczenie raportu końcowego z badania *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*”, IBE, Warszawa 2014, ss. 13 i 28).

Spadający stopniowo od dziesięcioleci poziom czytelnictwa jest faktem zauważalnym w przekroju całego spo-

łeczeństwa, popartym licznymi badaniami i jako taki nie podlega właściwie dyskusji. Podobnie zresztą jak nieustające próby przeciwdziałania podejmowane przez cały system oświaty i – na co dzień – przez nauczycieli.

Wraz z nową podstawą programową otwieramy właśnie nowy rozdział tych zmagani – pod (nienowymi) hasłami zwiększania aktywności czytelniczej i rozbudzania zamiłowania do książki; że będzie to zadanie niełatwe, wiedzą doskonale i nauczyciele, i bibliotekarze, dla których dane procentowe podawane w raportach poświęconych (nie)czytelnictwu mają przecież twarze i imiona. Czy jednak stoimy na z góry straconych pozycjach? Czy **powrót do tradycyjnemu pojmowanego kanonu lektur szkolnych** (w tym do tekstów, które tzw. nowoczesna dydaktyka zwykła traktować jako antykwaryczne ramoty) będzie stanowił wsparcie czy obciążenie w codziennej pracy ucznia i polonisty?

Jak zawsze w szkole, wszystko zależy od wspólnej pracy nauczycieli i ich podopiecznych. Z pewnością można odrzucić założenie, iż „starą” literaturę można przybliżyć dzisiejszej młodzieży starymi metodami. Dawniejsze (czyli w istocie: już przedwojenne) teksty mogą być trudne w odbiorze ze względu na język (słownictwo, składnia), sposób obrazowania czy opowiadania; także z powodu (narastającej) obcości realiów życia bohaterów, a nawet ich mentalności; może to prowadzić do niezrozumienia – lub zrozumienia tylko powierzchownego – problematyki utworu, która przecież stanowi najbardziej oczywisty klucz do udanego kontaktu dziecko – literatura. Do każdego dzieła, a do literatury „nie-współczesnej” szczególnie, ucznia trzeba wszakże doprowadzić – nie za rączkę, bynajmniej, ale wskazując możliwe ścieżki, towarzysząc w drodze, czasem doradzając (broń Boże nie zagadując!), aby sam mógł usłyszeć, co tekst do niego „mówi”.

Jak słuchać, aby usłyszeć

Bo nowa podstawa programowa, podobnie zresztą jak poprzednie, zakłada zaistnienie „otwartego dialogu [uczni] z dziełem literackim” – zinterpretujmy roboczo: takiego dialogu, w którym dzieło „wtrąci się” w uczniowski monolog/refleksję/działanie na jakimś jego etapie, gdy będzie mogło „służyć pomocą”, nie zaś takiego, z którym tekst obcowsowo narzuca się odbiorcy jak natrętny taksówkarz-gaduła.

A czy przywrócona obowiązkowość lektury nie utrudni tego, i tak ambitnego, zadania? Nie ma wątpliwości, że *czytanie z obowiązku wyraźnie określa postawę uczniów wobec książek (...) sytuacja przymusu, postrzeganie książek jako tekstów narzuconych sprawia, że uczniowie są do nich uprzedzeni*¹. Cóż, ta trudność upewnia nas tylko o potrzebie dokładnego **obudowania** (nawet: przesłonięcia) **tekstu różnorodnymi działaniami dydaktyczno-wychowawczymi**. Chodzi o to, by lektura nie była *a priori* odbierana jako główny powód działania, ale jako jego wynik. Niech tekst – lub wybrane jego fragmenty – pojawia się w uczniowskim horyzoncie znienacka, wskutek przejścia pewnej intelektualnej ścieżki, zmagania się z problemem (jednostkowym, lecz uniwersalnym), zebrania określonych wniosków i doświadczeń, ale też i pytań – niech wspiera uczniowskie badania i refleksję nad człowiekiem, światem, historią.

Proponujemy zatem do pracy z lekturą swoistą **strategię indukcyjną**. Tekst literacki nie jest tu głównym punktem odniesienia wszelkich klasowych dociekań, ale stanowi jedynie etap pośredni w drodze od obserwacji i analizy problemu – egzystencjalnego, etycznego, praktycznego itp. – do wieńczącej wspólne zaangażowanie refleksji. Ta zaś otwiera pole dla nowych pytań...

By chciało się chcieć – motywacje czytelnice

Przywołany na wstępie raport *Czytelnictwo dzieci i młodzieży* nawiązuje do badań motywacji czytelnicych przeprowadzonych przez Allana Wigfielda i Johna Guthrie (Wigfield, Guthrie, *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*, 1997). Za podstawę dociekań przyjęli oni trzy obszary dyspozycji psychicznych wpływające na gotowość do podjęcia działania (w tym lektury):

przekonanie o skuteczności własnego działania (wiara w siebie), **poczucie cełowości** działań (w tym motywacje wewnętrzne i zewnętrzne) oraz **społeczny aspekt** działań.

Uznajmy (roboczo) te dyspozycje za ramy porządkujące nasze rozważania nad metodyką pracy – nie tyle *n a d l e k t u r ą* może, co *z w y k o r z y s t a n i e m t e k s t u* literackiego do realizacji szerszych założeń dydaktyczno-wychowawczych.

Ocena własnej skuteczności

Pod tym pojęciem kryje się gotowość zaangażowania: podjęcia wysiłku i wytrwania w nim niezależnie od napotykanych trudności; umiejętność wykorzystania dostępnych zasobów (szczególnie intelektualnych i wolicjonalnych) w celu realizacji zadania. Ta dyspozycja, jako najbardziej „uewnętrzzona”, indywidualna, powinna też być szczególnym przedmiotem polonisty planującego pracę z lekturą. Wielu uczniów po prostu *n i e c z u j e* się czytelnikami – nie postrzegają siebie jako odbiorców literatury ani też literatury jako czegoś dla nich stworzonego. Ci uczniowie do kolejnych lektur będą podchodzić z rezerwą – rosnącą w miarę jak brak sukcesów będzie utwierdzać ich wcześniejsze intuicje.

Warto też pamiętać, że lektura (w znakomitej większości przypadków przewidzianych w nowej podstawie programowej – oprócz Kochanowskiego i Mickiewicza, może kilku innych) **nie stanowi celu samego w sobie**. Tym bardziej należy postrzegać ją **w szerszym kontekście** dydaktyczno-wychowawczym uwzględniającym takie działania (indywidualne, grupowe, klasowe; krótko- i długoterminowe), w których jak najczęściej naszych uczniów odnajdzie się i – dzięki temu – nabierze **gotowości do pracy z utworem** literackim.

Przygotowujemy więc dzieci do odbioru lektury, przygotowujemy na różne sposoby – w miarę możliwości zabawowo, zawsze – aktywizująco. Postawmy na głowie dobrze zakorzenioną w dydaktyce przedmiotu strategię „od czytania do pisania”: zaprosmy uczniów do ćwiczeń redakcyjnych lub wręcz do tworzenia większych wypowiedzi, które dopiero przygotują intelektualny i emocjonalny grunt dla czytania konkretnego tekstu.

Niech, przykładowo, lekturę „Powrotu taty” *p o p r z e d z i* dyskusja nt.

roli rodziny (może dzieci zaprojektują i przeprowadzą – w szkole? w domach? – ankietę); można też przyjąć perspektywę (jakże aktualną!) rodzica przebywającego długi czas poza domem „w interesach” – list? opowiadanie? kartka z pamiętnika? a może drama pozwoli dzieciom lepiej wyrazić emocje typowe dla takiej sytuacji życiowej? Może, we współpracy z katechetą, przeprowadzić lekcję poświęconą modlitwie (wszak to „dziełek pacierze” uratowały głowę bohatera), jej roli duchowej i społecznej? (Dobrze byłoby połączyć taką lekcję ze spacerem „za miasto, pod słup, na wzgórek” – do przydrożnej kapliczki – by lepiej zrozumieć te niełatwe przecież, a istotne kwestie). Być może zaś inscenizacja oparta na motywach ballady pozwoli dziesięciolatkom lepiej zrozumieć realia i przesłanie dziewiętnastowiecznego tekstu?

Jeśli okazałoby się, że nasi czwartoklasiści są użytkownikami popularnych serwisów społecznościowych, możemy zachęcić ich do zaprojektowania na dużych arkuszach internetowych profili Mickiewiczowskich bohaterów (wraz z przykładowymi, charakteryzującymi ich, wpisami).

A co powiecie Państwo na zabawę słowno-fabularną pt. „Potwór [sic!] taty”? Czyż opowiadania, opisy, rysunki, inscenizacje oparte na takim koncepcie nie podprowadziłyby dzieci do myślenia i mówienia o lękach osób dorosłych? I czy nie ułatwiłoby to *p ó ż n i e j s z e g o* kontaktu z balladą wieszczą Adama?

Z pewnością wszyscy poloniści znają (niekoniecznie: lubią) cykl powieści o przygodach Harry'ego Pottera. Jednym z istotnych dla rozwoju fabuły rekwizytów jest tam myśłodsiewnia profesora Dumbledora – magiczny przyrząd pozwalający zobaczyć wydarzenia dawno minione; Harry, po powrocie z takich seansów, ma zazwyczaj **mnóstwo pytań** do nauczyciela – czyż nie tego oczekivalibyśmy od naszych uczniów? Przygotujmy zatem (samodzielnie, ze starszymi uczniami, z pomocą kogokolwiek uzdolnionego plastycznie) plansze przedstawiające kluczowe sceny „Powrotu taty” – wykorzystując powyższy potterowski koncept, zaprosmy uczniów do „myśłodsiewni” (przyciemnione pomieszczenie z ekspozycją plansz); niech zastanowią się, co widzieli, sformułują hipotezy dotyczące przedstawionych wydarzeń, niech zadają pytania dotyczące prezen-

towanych scen. Można się spodziewać, że po takim przygotowaniu zrozumienie dawnego tekstu nie przysporzy problemów sięgających poza leksykę.

Rzecz jasna proponowane metody i zabawy nie muszą być rewolucyjnie innowacyjne – zasadnicza zmiana ma tu polegać na odwróceniu kolejności i działań oraz – głębiej – na przewartościowaniu pozycji tekstu literackiego w dydaktyce. **Obowiązkowość lektury** nie oznacza już dla nas koncentracji na tekście, który trzeba „omówić”, bo to nieraz sprowadzało się do tego, że „mówił” nauczyciel – a nie tekst, nie uczniowie (jeśli oni, to zwykle jako bierni rozmówcy udzielający odpowiedzi na nieinteresujące ich pytania). Obowiązkowość ta wynika z miejsca, jakie dzieło zajmuje w **tradycji kultury** dzięki udatnemu podjęciu **uniwersalnych kwestii** lub z jego miejsca w **kulturze współczesnej** – dzięki **aktualności treści** i atrakcyjności formy. Te kwestie i te treści winniśmy potraktować jako punkt wyjścia do działań lekcyjnych zachęcających dla każdego (nawet „nieczytającego”) ucznia do aktywności, zaangażowania, na którym **potem** dopiero zbudujemy **relację uczeń – dzieło**.

Celowość i motywacja

Same umiejętności i uczniowska wiara w siebie jednak nie zawsze wystarczą – szczególnie podjęcie dłuższej lektury będzie wymagało, oprócz opisanego wyżej przygotowania do odbioru, świadomości celu takiego działania. O ile w przypadku uczniów zainteresowanych literaturą poczucie celowości lektury wynika już z motywacji wewnętrznej („czytam, bo lubię”), to dla ich nieczytających i czytających niechętnie rówieśników cel musi znajdować się – znów! – poza lekturą.

Starając się zatem dotrzeć do wszystkich podopiecznych, musimy szukać innych niż literackie, „tekstowe”, bardziej **uniwersalnych motywacji**; musimy znaleźć odpowiedni dla każdego dziecka czasownik uzupełniający lukę w zdaniu: „....., bo lubię”. Możemy sięgać tutaj po aktywności przedmiotowe, wykorzystując **różnorodność zainteresowań i uzdolnień** uczniowskich (niech zatem dzieci dokonują obliczeń, przeprowadzają doświadczenia i obserwacje, wyszukują informacje, przeprowadzają wywiady czy ankiety, niech grają i malują – niech różnicowanie

propozycji metodycznych pozwoli każdemu z nich uzasadnić sens lektury czymś dla niego bliskim i interesującym).

Oprócz działań opisanych powyżej w tych poszukiwaniach będą nam pomocne działania sięgające zarówno do (zróżnicowanych) motywacji wewnętrznych, jak i do (ujednoliconych) motywacji zewnętrznych. Sięgnijmy po rozwiązanie tak sprawdzone, jak konkurs lekturowy, zorganizujmy go jednak nie po przeczytaniu utworu, a przed przystąpieniem do lektury. Zbierzmy lub opracujmy materiały z różnych dziedzin i różnych typów (rekwizyty, fotografie, przedmioty codziennego użytku, artykuły, związki frazeologiczne, adresy stron internetowych i in.); niech uczniowie obejrzą je dokładnie (sfotografują, narysują, przepiszą itp.), po czym, wyposażeni również w listę wszystkich materiałów, przystąpią do lektury. Konkurs (z nagrodami!) wygrać ci, którzy przypiszą jak najwięcej naszych materiałów postaciom i/ lub wydarzeniom prezentowanym w tekście (uwaga! decyduje siła argumentów, więc bądźmy gotowi na rozwiązania niespodziewane – byle uzasadnione). To rozwiązanie pozwala połączyć lekturę z zabawą i rywalizacją, a motywację wewnętrzną z zewnętrzną.

Zdarza się, że i wewnętrzna, szczerze literacka motywacja kuleje, gdy droga wiedzy czytelnika „pod górkę”: niektórzy uczniowie chętnie czytają epikę, ale mierzi ich poezja; lub na odwrót – uczeń (uczennica!) ma duszę liryczną, niechętną analitycznemu rozgadaniu powieści. Spróbujmy swoistego przekładu intersemiotycznego dokonywanego nie pomiędzy kodami, lecz rodzajami percepcji. Liryka to przecież synteza, skrót, ośnienie – jeśli do dziecka ona nie przemawia, pozwólmy mu ją rozwinąć, obudować sytuację liryczną najpierw prostymi skojarzeniami, a potem – nowymi zdawieniami, postaciami, dialogami, akcją wyrastającą z podstawowego odbioru. Oczywiście nie chodzi o proste „opowiadanie wiersza”, a poszukiwanie epickich analogii tego, co uczeń dojrzał (usłyszał, wyczuł, wymyślił) w utworze lirycznym.

Z kolei epicką rozlewność inny uczeń może chcieć „uliryczyć” (lepiej, za „Sztuką pisania”: spoezjować?), czyli ująć w karby obrazowania, metafory, symbolu – poetyckiego skrótu? Takie ćwiczenia warto stosować choćby dla wsparcia rozwoju myślenia abstrakcyjnego.

Aspekt społeczny czytania

Wyższy poziom rozwoju społecznego sprzyja podejmowaniu wszelkich wyzwań, także szkolnych – także czytelniczych. U nastolatków (czyli w istocie: uczniów klas IV–VIII) **potrzeby społeczne** są zazwyczaj mocno rozwinięte. Polonista może wykorzystać tę okoliczność, planując pracę z tekstem literackim. Bazowanie na społecznych kompetencjach i instynktach podopiecznych może też stanowić syntezę rozwiązań omawianych wcześniej.

Spróbujmy wykorzystać czytane teksty do podtrzymywania i wzmacniania relacji społecznych wśród uczniów-czytelników. Zaproponujmy podopiecznym zrealizowanie projektu działania lokalnego lub akcji wolontariackiej (choćby najskromniejszych, ale rzeczywiście angażujących uczniów – np. przygotowanie jaśelek i spędzenie popołudnia z przedszkolakami lub z maluchami z domu dziecka czy ośrodka szkolno-wychowawczego) – to przecież znów nic nadzwyczajnego w szkolnej praktyce; tym razem jednak podsumujmy działanie sesją wzorowaną na (ze wszech miar godnej polecenia) serii książeczek Oscara Brenifiera „Dzieci filozofują”²². Rozważanie możliwych odpowiedzi na pytania takie jak: *Dlaczego i po co żyjemy? Dlaczego życie bywa ciężkie? Co może sprawić, że będziesz szczęśliwy? Czy będziesz kiedyś mistrzem?* powinno sprawić, że *Silaczka* nie zostanie przez siódmoklasistów potraktowana jako niezrozumiała ramota, lecz refleksja nad doświadczeniem bliskim także dla nich.

Zresztą społeczne potrzeby nastolatków można wykorzystać i w trakcie pracy z lekturą. Wspomnieliśmy już wcześniej o zabawie inspirowanej zawartością internetowego profilu użytkowników Facebooka; wykorzystajmy także możliwości, jakie stwarza Twitter: załóżmy kilka kont na przykład dla bohaterów *Hobbita* lub *Czarnych stóp*. Uczniowie dysponują dostępem do każdego konta i w imieniu Bilba, Gandalfa, Thorina czy Barda umieszczają swoje wrażenia z lektury – p o d r ó z y oraz komentują wpisy kolegów (oczywiście nie wypadając z roli postaci literackiej).

Nie do przecenienia w tym kontekście wydają się takie rozwiązania metodyczne jak tradycyjne gazetki (gazeta szkolna poświęcona lekturom – tak, zawierająca również streszczenia pisane przez uczniów! – może również uczniowskie pomysły na lekcje?; albo

jednorazowa publikacja będąca produktem klasowego projektu; lub też – w bardziej współczesnym wydaniu – blog lekturowy czy fan page).

Rozpoczynając tedy przygotowania do pracy z nową podstawą programową wskrzeszającą w istocie koncept lektury obowiązkowej, proponujemy przewrotnie polonistom traktowanie **tekstu jedynie jako przystanku pomiędzy dostrzeżeniem problemu (pytania egzystencjalnego) a wieńczącą dociekania refleksją.**

Tekst-przystanek, zatem traktowany jako **nieautonomiczny**. Dla czytelnictwa dzieci i młodzieży charakterystyczny jest bowiem nie odbiór naukowy (tekst jako historyczno- czy teoretyczno-literacki bądź językowy fenomen), ale spontaniczny, nawet naiwny, dokonujący się na poziomie najbardziej dostępnym uczniowi: anegdotycznym, fabularnym. Taki typ odbioru pozwala zaangażować się emocjonalnie i intelektualnie, po czym dopiero otwiera ewentualną perspektywę badawczą. To opisywany już dziesięciolecia temu przez prof. Chrzastowską typ **ucznia-czytelnika**, który **poprzez poziom wykonawczy stopniowo dorasta do roli badacza.**

Odmienne uwarunkowania kulturowe dzisiejszej edukacji sprawiają, że uczniowskiemu wykonawstwu sprzy-

jać będzie urozmaicenie stylu pracy nauczyciela i szkoły w ogóle, a zatem wszelkie formy organizacyjne i metodyczne odchodzące od systemu klasowo-lekcyjnego: projekt edukacyjny, questioning, webquest, metoda odwróconej klasy.

Zamiast deklaratywnego „tekstologicznego charakteru” dotychczasowej podstawy programowej – w istocie zredukowanej do swoistej „prekartoteki” egzaminu zewnętrznego – dziś na chwilę odwracamy się od dzieła literackiego. Nie na nim bowiem się koncentrujemy, lecz na uczniu, jego intelektualnych i emocjonalnych potrzebach, którym kultura może wychodzić naprzeciw – racjonalizować uczucia, pomagać w myśleniu i prowokować do myślenia. Wtedy, wychowując człowieka myślącego, wychowamy również czytelnika.

PRZYPISY:

¹ „Streszczenie raportu końcowego z badania *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*”, Warszawa: IBE, 2014,

² Np. O. Brenifier, *Życie – co to takiego?*, Poznań 2013.

* * *

Wojciech Papaj – nauczyciel konsultant ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN ODN w Nowym Sączu.

Teresa Wejner-Jaworska

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych
Polskie Towarzystwo Dysleksji

Rozwijanie kreatywności uczniów w toku zajęć lekcyjnych

Umysł to nie dzban, który trzeba napęłnić, ale ognisko, które wypada zapalić (Plutarch).

Carl R. Rogers¹ twierdził, iż każdy człowiek posiada w sobie twórczość, należy jedynie stworzyć optymalne warunki umożliwiające jej ekspresję. Obecnie problematyka twórczości zyskuje coraz większe zainteresowanie wśród przedstawicieli różnych dziedzin naukowych oraz artystycznych. Zagadnieniem tym zajmują się nauki społeczne, takie jak: psychologia, socjologia, filozofia i pedagogika. Każda z wymienionych dyscyplin analizuje twórczość z własnej perspektywy. Tradycyjne rozumienie potencjału twórczego odnosi się najczęściej do poziomu inteligencji i określonych zdolności.

Czym zaś jest twórczość? W wielu definicjach jest skorelowana z cechami osobowościowymi oraz wyższymi cechami intelektualnymi człowieka. Twórczość jest uznawana za podstawę działań poprzez pokonywanie rutyny, schematów i nawyków. Kiedy mówimy o czymś „nowym”, to mówimy tylko o nowatorskiej kompozycji, bo przecież cała literatura jest napisana w zestawie zaledwie dwudziestu sześciu lub ośmiu liter, cała muzyka to kompozycja dwunastu nut, wszystkie liczby składają się z zaledwie dziesięciu symboli, a wszystkie obrazy na świecie są kombinacjami zaledwie trzech podstawowych kolorów². To właśnie w ich ułożeniu twórcza jednostka poszukuje nowatorskich rozwiązań, bo jej celem jest dążenie do zmian, gdyż jest ciekawa świata i dlatego dokonuje oryginalnych połączeń między odległymi skojarzeniami.

Reforma edukacji coraz bliżej

Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiło projekty podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz ramowych planów nauczania dla wszystkich typów szkół.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz ramowe plany nauczania zostały, po prekonsultacjach w grudniu 2016 r., skierowane do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych. Ostateczna wersja ma być opublikowana do końca lutego i na tej podstawie opracowane zostaną programy nauczania i podręczniki.

Kształcenie w szkole podstawowej będzie trwało 8 lat i zostanie podzielone na dwa etapy edukacyjne:

- I etap edukacyjny – klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna, kształcenie zintegrowane;
- II etap edukacyjny – klasy IV–VIII – nauczanie przedmiotowe (od klasy V

zamiast przyrody geografia, biologia, chemia, fizyka, od klasy VII – doradztwo zawodowe).

W roku szkolnym 2017/2018 nowa podstawa programowa będzie stosowana w: przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego; w klasach I, IV i VII szkoły podstawowej. Dotychczasowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych będzie obowiązywała w klasach II, III, V i VI w roku szkolnym 2017/2018, a następnie w klasach III i VI w roku szkolnym 2018/2019.

Patrz: <https://men.gov.pl/projekt-podstawa-programowa>

Więcej na: www.reformaedukacji.men.gov.pl

W odniesieniu do uczniów w procesie rozwoju kreatywnego działania niezwykle ważne jest pozytywne oddziaływanie otoczenia – nauczycieli w szkole, a w domu rodziców. To oni w dużej mierze mogą przyczynić się do wzrostu poziomu twórczości dziecięcej. Współczesna pedagogika szczególną rolę w procesie uczenia się i rozwoju przypisuje aktywności własnej wychowanka. Jej organizowanie i stymulowanie stanowi najważniejsze zadanie edukacyjne szkoły. Celem twórczej aktywności jest odchodzenie od posiadanych informacji i tworzenie czegoś nowego, wartościowego z punktu widzenia twórcy.

W przypadku twórczej aktywności dziecka chodzi nie tylko o wytwory, lecz głównie o zachowania nowe i cenne dla niego samego. Są one istotnym wyznacznikiem postawy twórczej określonej przez R. Glotтона i C. Clero jako „dyspozycja do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi w każdym wieku i uzależniona jest od środowiska społeczno-kulturalnego”³. Skoro każdy człowiek, niezależnie od wieku, posiada dyspozycję do tworzenia, to, na ile będzie je rozwijał, zależy w dużej mierze od środowiska społeczno-kulturalnego, a więc i od czynnika pedagogicznego. Ale aby ujawniła się i rozwijała aktywność twórcza, muszą zaistnieć sprzyjające jej warunki, wśród których szczególnie miejsce zajmuje akceptacja ze strony otoczenia zewnętrznego, a także działania pedagogiczne. Jeżeli więc chcemy kształtować u uczniów postawę twórczą, to powinniśmy organizować sytuacje, które ją wyzwalają. Do realizacji tego celu potrzebny jest program uczenia siebie i innych twórczego myślenia.

Skoro każdy może być twórcą, to co stanowi o twórczości? **Cechą twórczości jest bliżej nieokreślona nowość.** Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do powtarzania, naśladowania, lecz gdy daje coś od siebie. Osoby myślące w sposób twórczy mają dużo pomysłów, odkrywają więcej nowatorskich rozwiązań. Charakterystyczną cechą myślenia twórczego jest umiejętność zestawiania zagadnień różniących się i łatwość dostrzegania tego, co dla innych jest niezauważalne. Osoba wykazująca twórczą postawę, stając w obliczu problemu, podchodzi do niego z różnych punktów widzenia i poszukuje wielu różnych sposobów jego rozwiązania. Wymyśla kilka

możliwych rozwiązań, spośród których pewne są oryginalne lub unikalne.

Dostrzeganie przez nauczyciela kreatywności wymaga umiejętności obserwacji, nietuzinkowego spojrzenia na ucznia, a przede wszystkim chęci i odwagi podjęcia się nauczania w nowy sposób. Potrzebny jest zatem program uczenia siebie i innych twórczego myślenia, bo dzisiejszy świat jak nigdy dotąd potrzebuje coraz to nowszych, oryginalnych pomysłów. „Żyjemy w epoce, kiedy po raz pierwszy w dziejach całe dziedzictwo wiedzy, mądrości i piękna ludzkości jest dostępne dla każdego z nas praktycznie na żądanie”⁴.

Rozwijanie kreatywności w trakcie prowadzenia lekcji wielu nauczycielom może się wydawać zadaniem przekraczającym ich możliwości, bo zajęcia trwają 45 minut, a uczestniczy w nich około 30 uczniów, zaś każdy z nich wymagałby indywidualnego podejścia. Jak zatem odkrywać ich uzdolnienia i rozwijać kreatywność? **Jak pogodzić obowiązek realizowania treści programowych, koncentrując się równocześnie na rozwijaniu kreatywności uczniów?**

W tym miejscu należałoby zadać sobie pytanie: czy jest się twórczym nauczycielem lub czy chce się takim być? Twórczy nauczyciel to taki, który pobudza ciekawość poznawczą uczniów, dostarcza wiedzy, by uczeń ją przetwarzał i przyswajał, stymuluje i motywuje do myślenia i poszukiwania. Zadaniem twórczego nauczyciela jest świadome przygotowanie ucznia do aktywnego i kreatywnego udziału w życiu, właściwego pełnienia ról społecznych i samorozwoju.

Aby rozwijać kreatywność u uczniów, nauczyciel nie powinien krytykować, lecz słuchać i aprobować. Ważna jest otwartość na pytania uczniów i sygnalizowanie, że każdy pomysł jest ważny i wartościowy. Sukces leży nie w samej ocenie, lecz w otwarciu na pracę uczniów, kierowaniu ich ku nowym poszukiwaniom i odkrywaniu oryginalnych rozwiązań. Oceny należy uzasadniać, a mechanizm ich formułowania wypracować z całą klasą. W rozwijaniu twórczej aktywności uczniów ważny jest dobór treści nawiązujących do zainteresowań oraz doświadczeń uczniów.

Twórczy nauczyciel stosuje nie tylko zamknięte układy treści (typ zadań konwergencyjnych), które uczeń ma przyswoić, lecz także układy otwarte typu dywergencyjnego⁵. Różnorodność

doświadczeń zdobytych przez uczniów pozwala na wymianę poglądów oraz na weryfikowanie informacji. Dlatego nauczyciel musi być na bieżąco zorientowany w nowościach dotyczących jego przedmiotu i w szerszych obszarach, takich jak: literatura piękna, czasopisma, nowinki popularnonaukowe i kulturalne. Pomocze to w wypracowaniu metod nauczania pobudzających uczniów do współudziału w wytwarzaniu i przetwarzaniu informacji, a nauczycielowi da dużo satysfakcji własnej z efektów jego pracy. Bardzo pożyteczne są tu metody gier dydaktycznych, symulacyjnych, inscenizacyjnych, dyskusja, zajęcia laboratoryjne oraz zajęcia praktyczne w parach i grupowe.

W takim układzie nauczania duże znaczenie ma odpowiednie formułowanie pytań i poleceń przez nauczyciela. Warto popracować nad pytaniami, jakie zadajemy uczniom. Pytania skłaniające do odtwarzania informacji, takie jak np. *opisz, gdzie się znajduje..., jak się nazywa..., z czego jest zbudowany..., w którym roku..., należałoby zastępować pytaniami aktywizującymi procesy myślowe uczniów: *uzasadnij..., porównaj..., zaprojektuj..., jakie mogą być skutki..., jakie są główne przyczyny..., co należy zmienić..., jak można wykorzystać w praktyce poznane wiadomości...* W takim podejściu do edukacji przydatne jest stosowanie *nauczania problemowego*. Rozwiązywanie praktycznych lub teoretycznych problemów następuje tu na drodze samodzielnej aktywności poznawczej i badawczej uczniów. Szczególne walory mają te problemy, które posiadają kilka możliwych prawidłowych rozwiązań np. typu wynaleźć, skonstruować.*

Przy organizowaniu ćwiczeń twórczego myślenia ważne byłoby ustalenie z całą klasą zasad, np.

- każdy ma wyobraźnię i może ją rozwijać;
- poszukujemy wielu pomysłów, aby wybrać najlepszy z nich;
- nie ma złych odpowiedzi, są tylko mniej lub bardziej użyteczne; nie przestajemy poszukiwać, mając pierwszy pomysł albo rozwiązanie;
- porażką nie jest błąd, tylko brak pomysłu.

Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczej aktywności uczniów w uczeniu się polega m.in. na rozpoznawaniu potrzeb uczniów i ich najbliższego środowiska, rozpoznawaniu możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych

i sprawczych. Nauczyciel powinien stymulować ucznia do rozwijania posiadanych przez niego możliwości poprzez odpowiednie planowanie i organizowanie sytuacji psychologiczno-pedagogicznych, które będą aktywizowały go twórczo. Rola nauczyciela polega również na stawianiu otwartych problemów, które uwzględniając indywidualne możliwości twórcze uczniów, powinny rozwijać potrzebę twórczej pracy oraz mobilizować do tworzenia i odkrywania nowości związanych z potrzebami uczniów i wymaganiami programowymi. Pomocne tu będą ćwiczenia pobudzające procesy i operacje umysłowe, zwłaszcza myślenie dywergencyjne, które charakteryzuje się tym, że do rozwiązania postawionego problemu dochodzi się różnorodnymi sposobami w zależności od pomysłowości oraz inwencji własnej. Tak prowadzone ćwiczenia uczą analizowania procesu myślenia.

Duże znaczenie dla twórczego myślenia mają **ćwiczenia wyobraźni**. Uczeń, który przejawia cechy aktywności twórczej, podejmuje działania z własnej inicjatywy i wewnętrznej motywacji. Potrafi realizować własne potrzeby lub cele za pomocą samodzielnie dobranych metod i środków, kierując swoją działalnością, współkontrolując ją i współoceniając wyniki własnej pracy. Szczególnie ważne w tej działalności twórczej uwarunkowanej wewnętrznymi przeżyciami i doświadczeniami ucznia jest wychodzenie poza posiadane informacje i tworzenie lub odkrywanie nowych zestawień. Uczeń taki jest wrażliwy na problemy, otwarty na różnorodne bodźce, przy tym potrafi krytycznie je ocenić. Jest zdolny do myślenia dywergencyjnego, którego funkcją jest wytwarzanie wielu pomysłów i hipotez inspirowanych problemami otwartymi.

Staje się to możliwe dzięki różnym metodom oraz ćwiczeniom, jak na przykład dzięki stosowaniu twórczych zadań językowych, które oparte są na abstrahowaniu, transformowaniu, dokonywaniu skojarzeń, rozumowaniu dedukcyjnym oraz indukcyjnym lub myśleniu metaforycznym.

Świadectwem oryginalności są nie zwykle lub rzadko spotykane odpowiedzi. Typowe zadania sprawdzające oryginalność wymagają wymyślenia odmiennych sposobów posługiwania się zwykłymi przedmiotami, np. co można dodać do długopisu, aby go udoskonalić?

Dla pobudzenia podopiecznych do zachowań odpowiadających oczekiwaniom nauczyciela olbrzymie znacze-

nie ma staranny dobór pozytywnych stwierdzeń ich dotyczących, z których powinna wynikać akceptacja i zrozumienie swoich wychowanków. Sformułowania takie jak *ja wiem, że potrafisz*, pozytywnie oddziałują na ucznia.

Warto wiedzieć, że podczas pracy z klasą delikatny podkład muzyki barokowej lub symfonicznej, ułatwia wprowadzenie uczniów w stan czujnej gotowości. Jej rytm, 60–70 uderzeń na minutę, pomaga w osiągnięciu stanu Alfa. Sprzyja to powtarzaniu dużych partii materiału i pobudzaniu zarówno świadomych, jak i podświadomych możliwości mózgu. Bardzo pomocne będzie też wykorzystanie metafor. Umysł poszukuje wtedy odpowiedzi na pytania otwarte. Metafora będąca częścią opowiadania jest doskonałym sposobem świadomego i podświadomego wspomagania procesu uczenia się.

Do sukcesu w pracy przyczynia się umiejętność gospodarowania czasem i koncentracji w sprawach najważniejszych. Zachęcamy do wymiany doświadczeń i przedstawiamy przykłady osób, które bardzo dobrze gospodarują własnym czasem oraz poprawnie ustalają priorytety. Metody rozwijania zdolności twórczych muszą być dostosowane do wieku ucznia, jego możliwości i predyspozycji oraz powinny bazować na posiadanych już umiejętnościach.

Jak rozwijać zdolności twórcze uczniów? Sugeruję stosowanie następujących metod:

Po pierwsze, należy stworzyć warunki do rozwoju zabawy (dziecko przejawia w zabawie swój twórczy stosunek do świata), dostarczać mu okazji do działania w sytuacjach fikcyjnych, pozorowanych, stworzyć warunki do rozwoju wyobraźni oraz do rozwoju spontaniczności dziecka. Ponadto stymulując twórcze myślenie uczniów, należy ich uczyć, jak pokonywać bariery i własne ograniczenia poprzez:

- zachęcanie do podejmowania ryzyka,
- stwarzanie atmosfery swobodnego myślenia,
- nagradzanie osiągnięć i elastyczności w szukaniu pomysłów i rozwiązań,
- zachęcanie do przyjmowania różnych punktów widzenia,
- wzmacnianie pozytywnego zaangażowania,
- stymulację nieustannego przepływu pomysłów,

- kształtowanie pozytywnego stosunku do nowych pomysłów.

Powodzenie nauczyciela w pracy nad rozwijaniem myślenia twórczego uwarunkowane jest dobrą znajomością każdego ucznia, jego potrzeb, poziomu umysłowego, zainteresowań oraz temperamentu. Badacze zajmujący się problematyką myślenia twórczego udowadniają, że procesy intelektualne zachodzące w umyśle wielkiego uczonego lub artysty podczas jego pracy twórczej są podobne do procesów zachodzących w umyśle małego dziecka. Pamiętajmy, że pozbawiając dziecko radości tworzenia, przyzwyczajamy je do biernego oczekiwania na gotowe wzory, rozwiązania i pomysły.

Poniżej przedstawię przykładowe **sposoby stymulowania twórczego myślenia uczniów**. Ćwiczenia te można podzielić na kilka grup, które omówię poniżej.

Przykładem ćwiczeń dywergencyjnych mających wiele rozwiązań, zależnych od wyobraźni i pomysłowości może być ćwiczenie o nazwie „Korowód skojarzeń”, mające na celu kształcenie umiejętności szybkiego kojarzenia i odnajdywania zasad, według których dokonaliśmy skojarzenia. Tworzymy ośmiowyrazowy korowód skojarzeń zaczynający się od dowolnych wyrazów i zakończony również dowolnymi wyrazami, np. na początku wyraz *słońce*, na końcu wyraz *tort*: słońce–lato–kwiaty–bukiet–imieniny–goście–przyjęcie–tort.

Kolejna metoda pracy to ćwiczenia przez analogie. Ich warianty przedstawiają się następująco:

- Analogie proste. Szukanie podobieństw między dwoma zjawiskami, osobą a zjawiskiem itp. Prosimy uczniów, by uzupełniali wypowiedzi np. *szkoła jest jak..., bo jest...* (np. *szkoła jest jak kopalnia, bo pozwala wydobywać nową dla nas wiedzę*);
- Analogie personalne. Zachęcamy uczniów do wyobrażenia sobie, że stają się kimś lub czymś innym (np. *jestem nauczycielką, kroplą wody, kierowcą autobusu*). Uczniowie, wczuwając się w nową rolę, odtwarzają ją ruchem lub opowiadają o tym, jak się czują i co przeżywają.
- Analogie symboliczne. Prosimy ucznia, aby przedstawił pojęcia abstrakcyjne, np. *miłość, złość, dobro, przyjaźń* w formie wizualnej, ruchowej lub słownej – chodzi tu o barwę,

ruch, dźwięk, przedmiot, symbol rysunkowy.

- Analogie fantastyczne. Zapominając o rządzących światem prawach i regułach fizycznych oraz logice, wymyślamy wraz z dziećmi zaskakujące odpowiedzi na pytania, np. *co by było, gdyby...?* Ćwiczenie to rozwija umiejętności analizowania nowych sytuacji w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Na przykład: *co by było, gdyby ludzie porozumiewali się między sobą za pomocą gestów?*

Godne polecenia jest także ćwiczenie „Tworzenie historyjki”. Jego celem jest rozwijanie myślenia logicznego i twórczego. Podajemy pierwsze i ostatnie zdanie historyjki, a zadaniem dla ucznia jest uzupełnienie jej określoną liczbą zdań. Historyjka powinna być sensowna i logiczna, a każde zdanie ma wynikać z poprzedniego i wiązać się z następnym. Oto przykład: zdanie pierwsze: *Dziś grają dobry film*, zdanie ostatnie: *Będzie fajna zabawa*. Czas na wykonanie to 10 minut, a utworzyć można maksymalnie sześć zdań. Liczba zdań do wypełnienia treści może być modyfikowana w zależności od możliwości ucznia.

Ćwiczenie „Szukanie przyczyny” służy kształceniu umiejętności wnioskowania dla pewnych hipotetycznych wydarzeń bądź sytuacji. Dla przykładu: zadajemy pytanie: *co się potem stało?* – *Idziesz ulicą, nagle ktoś ci wręcza jakieś klucze i szybko się oddala*.

Ciekawe są również ćwiczenia stymulowania myślenia twórczego na podstawie metody Edwarda de Bono. Oto kilka ich wariantów:

- Zabawa w parach. Jeden uczeń mówi wyraz, drugi wymyśla krótką historię o tym wyrazie.
- Tworzenie opowiadania na podstawie tytułu.
- Rysowanie na określony temat, np. *Zaprojektuj biurko przystosowane do wielofunkcyjnych zadań*.
- Kolejna grupa ćwiczeń rozwija sportrzegawczość, dla przykładu: „Co się zmieniło?” oraz ćwiczenia polegające na zapamiętywaniu szczegółów. Uczniowie mają dostrzec i nazwać zmiany w rozmaitych układach przedmiotów. Można je prowadzić, używając niewielkiej (zależnie od wieku uczniów) liczby przedmiotów.

Pomocne są także zabawy słowne, np. burza mózgów, którą należy podzielić na trzy etapy:

- wytwarzanie pomysłów,
- ocenę i analizę pomysłów według ustalonych kryteriów,
- zastosowanie pomysłów i rozwiązań w praktyce.

Polecam także ćwiczenie o nazwie „Śniegowa kula”. Technika polega na przechodzeniu od pracy indywidualnej do pracy w całej grupie i każdemu daje szansę na sprecyzowanie swojego zdania i stanowiska na dany temat. Umożliwia także nabywanie doświadczeń. Dzięki „kuli śniegowej” dzieci mogą doskonalić się również w wyrażaniu i uzgadnianiu stanowisk. Schemat techniki jest następujący: uczniowie pracują indywidualnie nad danym problemem, łączą się w pary i ustalają wspólne stanowisko. Następnie pary łączą się w czwórki i ustalają wspólne stanowisko, czwórki łączą się w ósemki i ponownie ustalają wspólne stanowisko, zaś ósemki łączą się w szesnastki, by ustalić wspólne stanowisko. Ostatecznie następuje prezentacja wspólnie wypracowanego stanowiska.

Zadania rysunkowe są kolejną godną uwagi metodą pracy. Poniżej przedstawię kilka z nich:

- Kreatywne rysowanie. Metoda ta rozwija wyobraźnię ucznia. Polega na przekształceniu konturowego rysunku w coś zupełnie innego (np. krzesła w pojazd) lub w podobny przedmiot, ale nieistniejący w rzeczywistości (np. kontur samochodu przekształca się w pojazd z przyszłości, z kosmosu, z krainy fantazji). Odmianą tej metody jest tworzenie obrazów przez dorysowywanie elementów do barwnych plam, linii, figur geometrycznych.
- Rysowanie lub malowanie do muzyki na zadany lub dowolny temat. Przy dźwiękach muzyki (zróżnicowanych fragmentach utworów) uczniowie malują np. dwiema kredkami w jednej ręce (każda w innym kolorze), obiema rękami (w każdej kredka), farbami, pędzlem.

Polecam również zapoznanie się z **koncepcją pedagogiczną Celestyna Freineta**⁶, którą autor zbudował, mając na celu wszechstronny rozwój dziecka, jego potrzeby, możliwości i naturalny sposób życia. Szanuje się w ten sposób indywidualność i odrębność młodego człowieka. Podkreśla się tu, że rozwój autentycznej osobowości dziecka może nastąpić wówczas, gdy znajdzie ono warunki do swobodnej ekspresji w różnych

d dziedzinach swego życia i twórczości. Umożliwia to indywidualizację w procesie wychowania i nauczania w celu rozwijania uzdolnień i zainteresowań dzieci, przy jednoczesnym wykrywaniu i korygowaniu ich niedociągnięć.

Czerpanie pomysłów z pedagogiki C. Freineta stwarza okazję unowocześniania treści, metod, organizacji pracy z dzieckiem, odgrywa rolę w doskonaleniu pedagogicznym nauczycieli oraz aktywizowaniu dzieci w procesie nauczania i wychowania. Świadomość tych korzystnych wartości stała się inspiracją do opracowania i wdrażania programu. Jego celem jest skierowanie pracy pedagogicznej nauczyciela na udzielanie pomocy rozwijającemu się dziecku, „aby mogło przezwyciężyć trudności i zaspokoić swoją potrzebę poczucia mocy”⁷. Dziecko poprzez tę technikę ma możliwość swobodnego wypowiedzenia swoich myśli, opinii, wrażeń i wątpliwości, rozbudza własną wrażliwość na piękno słowa, wyzwala posiadane zdolności, rozwija twórcze myślenie. Proponowane ćwiczenia obejmują: układanie tekstów z rozsypanek wyrazowych, rozwiązywanie krzyżówek, zagadek, tworzenie anagramów, układanie rebusów, ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne, słownikowe, tworzenie wyrazów pochodnych, dobieranie przymiotników do rzeczowników, dobieranie synonimów, łączenie wyrazów rymujących się w pary, porządkowanie zdań według logicznej kolejności, ilustrowanie opowiadania rysunkiem, komponowanie fabuły na podstawie obrazka, układanie zagadek i melodii do tekstu, wierszy oraz rymowanek.

Przeświadczenie, że wszyscy uczniowie posiadają pewien potencjał twórczy, lecz aby go wydobyć i rozwijać niezbędna jest odpowiednia pomoc nauczyciela, która może się przyczynić do rozwijania lub wydobywania nieuświadomionych umiejętności ucznia, stawia przed nauczycielem nowe zadania. Zdaniem B. Hornowskiego⁸ uzdolnienia rozwijają się w zależności od warunków społeczno-historycznych, w jakich żyjemy. Jest to szczególnie widoczne u ucznia, jeżeli dostrzegamy jego indywidualność wynikającą również z niepowtarzalności klimatu rozwojowego i czynników środowiskowych wywierających wpływ na warunki rozwoju wychowanka.

Twórczość może wyrażać się w każdej dziedzinie życia. Twórczy potencjał ucznia manifestuje się poprzez zainte-

resowania, preferencje i style działania. W edukacji tzw. hierarchia przedmiotów z naciskiem na większą ważność przedmiotów ścisłych bagatelizuje talenty artystyczne uczniów, gdy uczeń zaś zostanie sklasyfikowany jako umysł ścisły, często nabiera przeświadczenia o braku zdolności w dziedzinach humanistycznych lub artystycznych i traci nimi zainteresowanie.

Uczniowie mogą twórczo funkcjonować na różnych poziomach i w różnym stylu. Ważne, aby ich samoocena była czynnikiem mobilizującym do działania pozytywnego, które jest uwarunkowane przeświadczeniem o posiadanych „mocnych stronach”. Rolą nauczyciela i środowiska rodzinnego jest pomaganie uczniom w rozpoznawaniu własnego potencjału twórczego i stylu wyrażania twórczości. Niech nasza pomoc przyczynia się do pełnego urzeczywistnienia ich możliwości.

Tekst pochodzi z publikacji: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, red. B. Niemierko, M. K. Szmigiel, XXII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, 2016 r.

PRZYPISY:

- ¹ C. R. Roger (1902–1987) – amerykański psycholog i psychoterapeuta; twórca psychoterapii niedyrektywnej nastawionej na klienta i jeden z głównych przedstawicieli psychologii humanistycznej.
- ² G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 202.
- ³ R. Glotton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 4.
- ⁴ R. Gross, artykuł *The Adult Learner* w magazynie „New Horizons for Learning” 1993.
- ⁵ J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- ⁶ C. Freinet, *Naturalne metody wychowania, wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1988.
- ⁷ Tamże.
- ⁸ B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1986, s. 182.

BIBLIOGRAFIA:

- Amabile T. M.: *Growing up Creative*. Buffalo: CEP Press, 1989. ISBN-10: 0517569396. ISBN-13: 978-0517569399.
- de Bono E.: *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa: Prima, 1994. ISBN 83-7129-133-7, 83-7152-112-X; 83-85855-37-8, 83-7152-11-X.
- Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i Spółka, 2000. ISBN 83-87505-36-6, 978-83-7298-457-9, 978-83-7506-829-0.

Guilford J. P.: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN, 1978. ISBN (brak).

Glotton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP, 1985. ISBN 83-02-02668-9.

Gross R.: *The Adult Learner*. „New Horizons for Learning” 1993.

Freinet C.: *Naturalne metody wychowania*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa 1988. ISBN (brak).

Pietrasiński Z.: *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państw. Zakł. Wydaw. Szkolnych, 1989. ISBN (brak).

Gordon T.: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1995. ISBN 83-211-1499-7, 978-83-211-1781-2.

Hornowski B.: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP, 1986. ISBN 83-02-02612-3, 0239-6203, 83-02-02612-5, 83-02-02642-3.

Kujawiński J.: *Kierowanie własną twórczą aktywnością ucznia w początkowym nauczaniu matematyki*. „Życie Szkoły” 1981, nr 4. ISSN 0137-7310.

Kozielecki J.: *Człowiek oświecony czy innowacyjny*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1. ISSN 0023-5938.

Kozielecki J.: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS, 1969. ISBN 83-85207-31-7.

Ńęcka E.: *Trening twórczości*. Olsztyn: PTP, 1992. ISBN 83-86994-69-X, 83-900685-0-8, 978-83-7489-369-5, 978-83-89574-99-2.

Ńęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001. ISBN 83-87957-50-X, 978-83-7489-412-8.

Proctor T.: *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. ISBN 83-87957-80-1, 83-87957-80.

Okoń W.: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: WSiP, 1975. ISBN 83-02-03231-X.

Palka S.: *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej dziecka*. W: S. Popek (red.): *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1988. ISBN 83-02-03431-2.

Pietrasiński Z.: *Psychologia sprawne go myślenia*. Warszawa: WP, 1961. ISBN (brak).

* * *



Dr Teresa Wejner-Jaworska – Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Polskie Towarzystwo Dysleksji.

Bożena Makowska
Krakowska Wyższa Szkoła Promocji Zdrowia

Zadania nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie realizacji pierwszorzędowej profilaktyki uzależnień

Artykuł adresowany jest przede wszystkim do nauczycieli wychowania fizycznego, a także do dyrektorów szkół, celem zwrócenia ich uwagi na możliwości podejmowania różnych działań w zakresie profilaktyki uzależnień w placówkach oświatowo-wychowawczych.

Przyjęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego rozwiązanie dotyczące edukacji zdrowotnej wspiera realizację programu wychowawczego i programu profilaktycznego szkoły. Może przyczynić się do większej skuteczności działań nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie przygotowania zajęć, które umożliwią uczniom nabycie nowych umiejętności, takich jak poznawanie siebie, swojego rozwoju, zdrowia i potrzeb¹.

Edukacja zdrowotna ukierunkowana jest przede wszystkim na umacnianie zdrowia, jednakże istotną jej część obejmuje profilaktyka używania i nadużywania substancji psychoaktywnych, tj. picia i nadużywania alkoholu, palenia tytoniu oraz przyjmowania narkotyków. Edukacja zdrowotna stanowi dla szkolnego programu profilaktyki pewnego rodzaju fundament. W szkole profilaktyczne działania powinny być powiązane ściśle z różnymi elementami edukacji zdrowotnej, a także działaniami w aspekcie promocji zdrowia².

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół działalność edukacyjna szkoły jest określona między innymi przez program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym³. Warunkiem skuteczności profilaktyki problemów dzieci i młodzieży jest skoordynowane działanie we wszystkich obszarach funkcjonowania. Oznacza to, że interwencje profilaktyczne powinny być skierowane na najważniejsze modyfikowalne czynniki ryzyka i czynniki chroniące, obecne zarówno w samej jednostce, w jej bliskim otoczeniu społecznym, jak i szeroko rozumianym środowisku⁴.

Zadania nauczyciela wychowania fizycznego w zakresie profilaktyki uzależnień wynikają między innymi z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu⁵ z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem. Zadania te to wspieranie dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, rozwijanie ich poczucia własnej wartości oraz motywowanie do podejmowania różnych form aktywności, w tym aktywności pozaszkolnej, np. poprzez uczestnictwo w sporcie, zaspokajających ich potrzeby psychiczne i społeczne, rozwijających zainteresowania i umiejętności psychospołeczne.

W wyżej wymienionym rozporządzeniu wskazano, że szkoły i placówki powinny opracować, zgodnie ze statutem, strategię działań wychowawczych i zapobiegawczych oraz interwencyjnych wobec dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, która uwzględnia w szczególności systematyczne prowadzenie w środowisku szkoły edukacji prozdrowotnej, promocji zdrowia psychicznego i zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży, rodziców oraz nauczycieli, aktywny udział dzieci i młodzieży w zajęciach profilaktycznych i w zajęciach umożliwiających, alternatywne wobec zachowań ryzykownych, zaspokajanie potrzeb psychicznych i społecznych, np. poprzez uprawianie różnych form aktywności fizycznej.

Zwrócono także uwagę na uwzględnienie edukacji rówieśniczej jako formy

działalności wychowawczej i zapobiegawczej w środowisku szkolnym. Ponadto uznano za istotne wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli w zakresie profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży oraz sposobu podejmowania wczesnej interwencji w sytuacji zagrożenia uzależnieniem⁶.

Nauczyciel wychowania fizycznego ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu wydaje się być najlepiej przygotowanym do realizacji edukacji zdrowotnej i powinien stać się szkolnym liderem działań na rzecz zdrowia, w tym profilaktyki uzależnień w szkole. Przemawia za tym szeroki zakres kształcenia przeddyplomowego nauczycieli wychowania fizycznego, w tym w zakresie nauk biomedycznych, ale także psychologii i pedagogiki.

Specyficzne relacje nauczyciel wychowania fizycznego – uczniowie sprzyjają budowaniu zaufania i zainteresowania uczniów sprawami zdrowia. Wymagać to od niego może gruntownego przygotowania prowadzonych zajęć, tym bardziej że dotychczas w sposobie pracy przeważała tematyka „ćwiczeń cielesnych” i efektów tych działań głównie od niego oczekiwano. Konieczność przewartościowania systemu pracy z uczniem w realizacji edukacji zdrowotnej może w pierwszym momencie sprawiać nauczycielowi pewną trudność, dlatego powinien otrzymać wsparcie od dyrektora szkoły m.in. w postaci szkoleń i doksztalcenia. W celu uzyskania jak najpełniejszej diagnozy potrzeb, problemów i priorytetów w realizacji edukacji zdrowotnej konieczna jest współpraca nauczyciela wychowania fizycznego z nauczycielami innych przedmiotów, wychowawcami klas, pielęgniarką szkolną oraz rodzicami⁷.

W świetle Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁸ z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela jeden z modułów obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. Treści kształcenia w zakresie ogólnego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli obejmują „Profilaktykę w szkole”, w tym umiejętność konstruowania klasowych i szkolnych programów profilaktycznych. Treści kształcenia nauczycieli pod kątem III i IV etapu edukacyjnego uwzględniają: pracę opiekuńczo-wychow-

wawczą, edukację zdrowotną oraz programy profilaktyczne. Ponadto wskazano między innymi na treści kształcenia w obszarze wspierania uczniów w radzeniu sobie z problemami wieku dorastania oraz tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi, stymulowania rozwoju społeczno-moralnego młodzieży.

W najszerszym ujęciu profilaktyka pojmowana jest jako postępowanie zapobiegające różnorodnym problemom, które towarzyszą używaniu substancji psychoaktywnych. Dzieci i młodzież w różnym stopniu narażeni są na ryzyko użycia legalnych lub nielegalnych środków uzależniających i wynikające z tego szkody. Odpowiednio do stopnia ryzyka profilaktyka prowadzona jest na kilku poziomach.

Profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka. Są to działania kierowane do ludzi zdrowych, wspomagające prawidłowe procesy rozwoju fizycznego i psychicznego. Ma ona na celu promocję zdrowego stylu życia oraz opóźnienie wieku inicjacji alkoholowej i palenia papierosów, a przez to zmniejszenie zasięgu zachowań problemowych⁹.

Populacja niskiego ryzyka to przede wszystkim dzieci i młodzież szkolna, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej. Na poziomie gimnazjum zaczynają pojedyncze osoby podejmować różnorodne eksperymenty, głównie ze środkami odurzającymi. Im starsza klasa, tym liczniejsza staje się grupa młodzieży wchodzącej w różne zachowania ryzykowne. Wiek 12–16 lat, a więc wczesna i środkowa faza okresu dojrzewania, często określa się jako wiek ryzyka, ponieważ w tym okresie znacząca liczba młodzieży podejmuje choć jedno z poważniejszych zachowań problemowych (palenie tytoniu, picie alkoholu, kontakt z narkotykami, akty agresji skierowane na przedmioty lub osoby). Wiek inicjacji dla każdego zachowania ryzykownego jest inny. Najwcześniej pojawia się palenie tytoniu, potem kontakt z alkoholem, trochę później kontakt z narkotykami¹⁰. Ważne jest więc rozwijanie różnych umiejętności życiowych, prospołecznych, które pozwolą młodym ludziom radzić sobie z wymogami życia oraz emocjami.

W profilaktyce pierwszorzędowej tradycyjnie przyjęto, że realizatorami programów są przede wszystkim nauczyciele wspierani przez psychologów, a terenem działań jest głównie szkoła.

W przypadku sformułowania spójnej lokalnej strategii profilaktycznej szkoła pozostaje ważnym, ale jednym z wielu terenów działań¹¹.

W obszarze zachowań problemowych istnieje też inny podział profilaktyki uwzględniający adresatów działań. Profilaktyka uniwersalna jest adresowana do wszystkich uczniów w określonym wieku, bez względu na stopień ryzyka wystąpienia zachowań problemowych lub zaburzeń psychicznych i dotyczy znanych, w znacznym stopniu rozpowszechnionych zagrożeń, np. przemocy czy używania substancji psychoaktywnych. Na tym poziomie wykorzystywana jest ogólna wiedza na temat zachowań ryzykownych, czynników ryzyka i chroniących, danych epidemiologicznych dotyczących między innymi palenia papierosów, picia alkoholu, informacji o wieku inicjacji¹².

Celem profilaktyki powinno być zatem opóźnianie inicjacji, przeciwdziałanie pierwszym próbom podejmowania zachowań ryzykownych. W dużej mierze działania profilaktyczne skupiają się na tworzeniu wspierającego, przyjaznego klimatu szkoły, który pozytywnie wpływa na zdrowie psychiczne i poczucie wartości, motywując do osiągnięć uczniów i nauczycieli. Pozwalają one także na czynny udział rodziców w życiu szkoły¹³. Zdaniem K. Ostaszewskiego¹⁴ prowadzenie nowoczesnych działań profilaktycznych wymaga od nauczycieli umiejętności realizacji programów szkolno-środowiskowych, a nie tylko samych zajęć w klasie. Ponadto ciągle nie docenia się konieczności przygotowywania nauczycieli i innych realizatorów zajęć profilaktycznych do podejmowania współpracy z rodzicami, liderami młodzieżowymi i przedstawicielami społeczności lokalnej.

W zreformowanej szkole kompetencje wymagane od nauczyciela-wychowawcy, którym także może być nauczyciel wychowania fizycznego, obejmują pełny zakres umiejętności niezbędnych dla realizatora profilaktyki. Każdy dobry wychowawca jest więc jednocześnie kompetentny w realizacji większości zadań profilaktycznych, głównie na poziomie pierwszorzędowym. Natomiast profilaktykę uzależnień dla uczniów z grup zwiększonego ryzyka powinni prowadzić przeszkoleni nauczyciele.

Według D. Ponczek i I. Olszowy¹⁵ powodzenie w realizowaniu zadań rozwojowych dzieci i młodzieży w radze-

niu sobie z przeszkodami utrudniającymi ich podejmowanie, zależy w dużej mierze od wsparcia opiekunów. O ile młodzi nie znajdują innych źródeł konstruktywnego wsparcia (np. wychowawca, rodzina, trener, instruktor, drużynowy), to mogą być zagrożeni uciekaniem się do patologicznych form radzenia sobie z napięciem i frustracją, np. poprzez uciekanie w nałogi.



Rys. D. Sterna

Na III i IV etapie edukacyjnym rolą nauczyciela wychowania fizycznego jest głównie podejmowanie funkcji moderatora, czyli osoby, która wpływa na postępowanie innych, łagodzi napięcia w pracy uczniów oraz stwarza sytuacje do samodzielnego rozwiązywania postawionych przed nimi zadań i problemów w ramach określonych reguł¹⁶.

Nauczyciel wychowania fizycznego powinien pełnić także rolę mentora, czyli dorosłego przyjaciela-doradcy, który w sposób naturalny towarzyszy młodzieży w okresie dojrzewania i który wspiera ją w różnych sytuacjach życiowych. Wykazano, że posiadanie przyjaciela-doradcy (mentora) wiąże się w mniejszym stopniu z występowaniem zachowań ryzykownych i pozytywnym stosunkiem do szkoły. Mentor udziela najczęściej wsparcia emocjonalnego, jak: okazywanie sympatii, troski, zaufania, a także instrumentalnego, np. oferując pomoc w konkretnych sytuacjach życiowych. Ponadto udziela on innych rodzajów wsparcia jak informowanie i doradzanie, które polega na udzielaniu porad, sugerowaniu różnych rozwiązań w ważnych problemach, np. związanych ze szkołą, nauką, w rodzinie itp.¹⁷

Systematyczne podejmowanie przez młode osoby indywidualnych form aktywności fizycznej w czasie wolnym może zmniejszyć ryzyko sięgania po substancje psychoaktywne. Aktywność sportowa jest zasadniczo rozpatrywana w kontekście konstruktywnych zajęć prowadzonych przez nauczyciela wychowania fizycznego i zainteresowań, które są czynnikiem chroniącym młodzież przed podejmowaniem ryzykownych dla zdrowia zachowań¹⁸.

Szkoła powinna starać się zapewnić jak największą ofertę zajęć dodatkowych,

wśród których jednymi z najbardziej atrakcyjnych dla młodzieży są zajęcia sportowo-rekreacyjne. Pozwalają one zapewnić w sposób ukierunkowany wykorzystanie energii zgodnie z zainteresowaniami młodych ludzi. W związku z czym wychowanie fizyczne zajmuje szczególne miejsce w edukacji na poziomie gimnazjum, a właściwe realizowanie podstawy programowej pozwoli kształtować ucznia w każdej płaszczyźnie.

Uczniowie i uczennice chętniej biorą udział w zajęciach, które wymagają od nich inwencji twórczej, więc różnorodność proponowanych zajęć sportowych ma kluczowe znaczenie. Jednocześnie dużym wyzwaniem dla nauczycieli jest kształtowanie wśród uczniów postaw prozdrowotnych, świadomego uczestnictwa i chęci podejmowania aktywności fizycznej w perspektywie całego życia. Nauczyciel nie jest już postrzegany jako bezkrytyczny autorytet, więc wydaje się być sprawą kluczową postawa i przygotowanie osoby pedagoga do pracy z młodzieżą w szkole gimnazjalnej w zakresie zajęć sportowych w szkole i w czasie wolnym¹⁹.

W środowisku szkolnym konieczne są działania o charakterze wczesnej interwencji, mające na celu ujawnianie osób lub grup o najwyższym ryzyku uzależnień oraz pomaganie im w redukcji tego uzależnienia. Wymagane kompetencje od nauczyciela w zreformowanej szkole obejmują pełny zakres niezbędnych umiejętności w aspekcie realizacji zadań profilaktycznych, głównie na uniwersalnym pierwszorzędowym poziomie²⁰. Zatem, podając za B. Woynarowską, w celu poprawy jakości i skuteczności działań profilaktycznych należy poszukiwać sposobów powiązania programów edukacyjnych oferowanych szkołom przez różne instytucje z zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego²¹.

Podsumowując, trzeba zauważyć, że w realizacji profilaktyki szkolnej postrzega się liczne bariery, jak na przykład małe zaangażowanie nauczycieli wychowania fizycznego w podejmowaniu działań na rzecz profilaktyki uzależnień. Wynika to z poczucia braku kompetencji nauczycieli wychowania fizycznego, ich niezadowolającego przygotowania w tym obszarze zgłaszanego w ramach kursów dokształcających prowadzonych przez Autorkę w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie.

Podobnie G. Kosiba, analizując dokonania i rozwój zawodowy nauczy-

cieli wychowania fizycznego, stwierdziła, że mniej nauczycieli wychowania fizycznego deklaroowało uczestnictwo w kursach doskonalących swoją wiedzę i umiejętności psychopedagogiczne, w tym komunikacyjne. Tylko co piąty badany nauczyciel wychowania fizycznego, w tym 27,5% kobiet i 16,1% mężczyzn przyznał się do ukończenia warsztatów lub kursu w zakresie umiejętności interpersonalnego komunikowania się, budowania dobrych relacji z uczniami, w tym także z rodzicami²².

Kluczową kwestią dla realizacji szkolnego programu profilaktyki jest przygotowanie i gotowość nauczycieli wychowania fizycznego do jego podjęcia. Zadania w ww. zakresie powinien pełnić nauczyciel, który jest zainteresowany i ma motywację do podjęcia się działań profilaktycznych w szkole, ponadto ma gotowość do stałego uczenia się i poszerzania swoich kompetencji, zwłaszcza umiejętności rozwiązywania problemów, komunikowania się i współdziałania z innymi. Postrzeganie przez nauczycieli wsparcia ze strony szkoły, a przede wszystkim dyrekcji, rady pedagogicznej, jej odpowiedzialność za jakość realizacji edukacji zdrowotnej jest istotnym elementem zachęcającym do działań nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania fizycznego, pierwszorzędowa profilaktyka uzależnień, edukacja zdrowotna.

PRZYPISY:

- MEN, Tom 8, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.men.gov.pl (dostęp: 15.07.2016).
- B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej kształcenia ogólnego jako fundament dla szkolnego programu profilaktyki*, Warszawa: ORE, 2012, s. 1, www.ore.edu.pl (dostęp: 15.07.2016).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977).
- J. Szymańska, *Szkoła, jako miejsce realizacji działań profilaktycznych*, [w:] G. Świątkiewicz, *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, 2002, s. 27.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form

działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz.U. z 2003 r. Nr 26, poz. 226).

- Tamże.
- M. Berczyński, *Wychowanie fizyczne w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: ORE, 2012, s. 32.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 131, s. 7.
- D. Macander, *Profilaktyka uzależnień w szkole*, <http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/profilaktyka-uzaleznienn-w-szkole/> (dostęp: 15.07.2016).
- J. Szymańska, *Szkoła, jako miejsce realizacji działań profilaktycznych*, [w:] G. Świątkiewicz, dz. cyt., s. 49.
- J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] G. Świątkiewicz, dz. cyt., s. 28.
- K. Ostaszewski, *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, [w:] B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna – podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 490.
- D. Macander, dz. cyt., s. 6.
- K. Ostaszewski, *Kryzys profilaktyki?* Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, www.psychologia.edu.pl
- D. Ponczek, I. Olszowy, *Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, 93(2), s. 262.
- M. Berczyński, dz. cyt., s. 32.
- K. Ostaszewski, dz. cyt., s. 501.
- M. Wójcik, *Czynniki ryzyka czy czynniki chroniące młodzież*, www.poradnia.narkomania.org.pl
- M. Berczyński, dz. cyt., s. 24.
- D. Macander, dz. cyt.
- B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna w podstawie...*, dz. cyt., s. 2–3.
- G. Kosiba, *Praktyka doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2012, nr 7 lipiec/sierpień, s. 11.

* * *

Bożena Makowska – doktor nauk o kulturze fizycznej, st. wykładowca w Krakowskiej Wyższej Szkole Promocji Zdrowia. Od 1982 r. przygotowywała przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego do prowadzenia edukacji zdrowotnej w szkole na różnych poziomach kształcenia, a obecnie realizuje zajęcia z zakresu zdrowia publicznego i edukacji żywieniowej dla studentów kierunku dietetyka. Współautorka *Wypisów z wychowania zdrowotnego* część I (2000), część II (2001), część III (2004) oraz *Poradnika do ćwiczeń z wychowania zdrowotnego* (2010).

Danuta Sterna
Centrum Edukacji
Obywatelskiej

Ocenianie kształtujące. Techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii. Cz. V

Zapraszam nauczycielki i nauczycieli do przygody z ocenianiem kształtującym. W książce Ocenianie kształtujące w praktyce zajęłam się elementami OK. Tym razem piszę o strategiach, które wyjaśniają, dlaczego warto stosować ocenianie kształtujące w nauczaniu oraz o technikach sprzyjających wprowadzaniu strategii. Moim celem jest zachęcenie nauczycieli do wypróbowania OK.

Przedstawiam kolejne, zebrane z różnych źródeł, techniki pomocne we wprowadzaniu strategii dobrego nauczania i uczenia się. Zanim wybierzesz i wypróbujesz którąś z nich, zdecyduj, jaką strategią będziesz się zajmować, co chcesz osiągnąć, jakie masz kryteria sukcesu. Wybierz z tego zestawu odpowiadającą ci technikę, a następnie monitoruj jej stosowanie i efekty. Jeśli nie spełnia twoich oczekiwań, zmień ją. Pamiętaj jednak, że korzystanie z jakiegokolwiek techniki nie przyniesie efektów, jeśli używasz jej sporadycznie. Musisz dać sobie i uczniom więcej czasu, aby zaczęła działać. Każdą omawianą technikę opatruję numerami strategii, w realizacji których powinna okazać się pomocna.

Dialog

TECHNIKA: Dialog

OPIS: Zarówno dialog pomiędzy nauczycielem i uczniami, jak i rozmowa



Fot. M. Grewenda

w grupie uczniów powinny być zaplanowane i skupione na zrozumieniu tematu. Każdy z uczniów ma wówczas szansę podzielić się swoimi przemyśleniami. Korzystne jest przedyskutowanie z uczniami, co dla nich oznacza dobry dialog i jak go prowadzić?



Pomocne w dyskusji może okazać się zastosowanie buławy mówcy. Nauczyciel przynosi do klasy wykonaną przez siebie buławę i informuje, że tylko osoba, która ma ją w ręku, może zabrać głos. Buława porządkuje dyskusję i daje możliwość wypowiedzenia się każdemu po kolei.

Inna metoda porządkująca dyskusję polega na zasadzie „najpierw powtórz, a potem powiedz”. Uczeń, który chce zabrać głos, musi najpierw powtórzyć, co powiedziała poprzednia osoba. Zmusza to uczniów do słuchania wypowiedzi kolegów.

WSPOMAGA STRATEGIE: II i IV.

Dialog jest kluczem do dobrego uczenia się. Uczniowie, wypowiadając swoje opinie lub dyskutując, analizują zagadnienie i uczą się od siebie nawzajem, a jednocześnie opanowują sztukę argumentacji i rozmowy. Mądre prowadzenie dialogu jest umiejętnością, której nie posiada wielu dorosłych. Określenie zasad dobrego dialogu może być kro-

kiem na drodze ku dialogowi. Warto poświęcić temu czas, na pewno zwróci się to w przyszłości.

TECHNIKA: Runda bez przymusu

OPIS: Nauczyciel prosi każdego ucznia po kolei o zabranie głosu lub, jeśli ktoś nie chce tego robić, o powiedzenie „pasuję”. Technikę tę można stosować w stosunku do całej klasy lub do jej części. Jest użyteczna zwłaszcza wtedy, gdy można się spodziewać różnych odpowiedzi, bo daje uczniom szansę poznania różnorodnych opinii.

Nie należy się obawiać, że wielu uczniów skorzysta z możliwości spaso-

wania. Po pewnym czasie wszyscy będą chcieli podzielić się swoją opinią. Jeśli nie ma przymusu, to nie ma też napięcia

związanego z ocenianiem.

WSPOMAGA STRATEGIE: II, IV i V.

Technika ta umożliwia każdemu uczniowi wypowiadanie się oraz stwarza sytuacje, w których może decydować o sobie, jak również rozbudza i wzmacnia zainteresowanie nauką. Uczniowie, czekając na swoją kolej, zwykle uważnie słuchają odpowiedzi kolegów i dzięki temu się uczą. Z praktyki wiadomo, że uczniowie bardzo szybko rezygnują z pasowania, gdyż chcą się wypowiedzieć i usłyszeć swoje zdanie.

TECHNIKA: Komentarz bez stopni

OPIS: Nauczyciel ocenia prace uczniów tylko w formie komentarza, nie stawia stopni.

Komentarz nauczyciela pomaga uczniowi w nauce, nie jest ani nagrodą, ani karą. Uczniowie są uprzedze-

ni o tym, że ocena pozbawiona będzie stopnia. Najlepiej, gdy komentarz ma formę listu nauczyciela do konkretnego ucznia. Może być on zamieszczony w zeszytcie ucznia, jego dzienniczku lub przekazany internetowo.

W komentarzu nauczyciel zawiera:

- informacje, w czym uczeń się poprawił, jakie zrobił postępy,
- konkretne wskazówki, co i jak trzeba jeszcze ulepszyć.

Ten sposób oceniania prac uczniowskich powinien wejść na stałe do warsztatu pracy nauczyciela. Dzięki temu uczniowie się do niego przyzwyczajają i zauważą płynące z niego korzyści.

Ocenianie bez stopni można stosować w trakcie procesu nauczania, ale też w podsumowaniu.

Nauczyciel robi tak zwaną „stop-klatkę” i ocenia, co udało mu się już z uczniami osiągnąć, a z czym pojawiły się trudności. Zadaje pytania, aby sprawdzić, na ile uczniowie zrozumieli wykładany materiał. Może zapytać uczniów, co można by zmienić, aby wyniki pracy były lepsze, czyli poszukuje dla siebie informację zwrotną od uczniów. Wiedza ta może posłużyć nauczycielowi do wprowadzenia zmian.

W takiej ocenie pośredniej może pomóc zarówno samoocena, jak i ocena koleżeńska. Konieczne jest wcześniejsze opracowanie kryteriów oceniania (nacobezu). Nauczyciel wskazuje punkty nacobezu, a uczniowie oceniają swojego kolegę lub siebie samego.

WSPOMAGA STRATEGIE I, II, III, IV i V.

Uczeń otrzymuje użyteczną informację na temat swojej pracy. Wskazane jest powoływanie się na poprzednie prace ucznia, tak aby widać było jego postępy. Działa to motywująco i pozwala uczniowi stawać się autorem procesu swojego uczenia się. Dzięki ocenianiu nauczyciel może śledzić trudności, jakie w trakcie nauki mają uczniowie i w porę na nie reagować. Takie ocenianie umożliwia zatrzymanie się w miejscach niejasnych, a nawet powrót do wcześniejszych treści. Jest to również bardzo dobry sposób na wprowadzanie samooceny i oceny koleżeńskiej.

TECHNIKA: Kluczowe pojęcia

OPIS: Każdy temat zawiera ważne, kluczowe dla niego pojęcia. Można z nimi pracować na dwa sposoby:

- podać uczniom na początku lekcji nieznanne im kluczowe pojęcia dla

danego tematu, a w czasie omawiania zagadnienia po kolei je definiować. Najlepiej jednak, gdy sami uczniowie dochodzą do definicji danego pojęcia;

- przy podsumowaniu poprosić uczniów o użycie wszystkich słów kluczowych w jednoakapitowym podsumowaniu.

Nauczyciel może rozpocząć następną lekcję od zapoznania klasy z krótkim podsumowaniem kilkorga uczniów. Buduje wtedy pomost pomiędzy tematami. WSPOMAGA STRATEGIE: I, II i IV.

Skupiając się na kluczowych pojęciach, przekazujemy uczniom informację, co jest w danym temacie najważniejsze. Umożliwiamy uczniom tworzenie definicji pojęć kluczowych, otrzymujemy wiadomość, co dla uczniów jest jasne, a z czym mają problem. Pomagamy im również zaangażować się lepiej w naukę. Wartością może okazać się różnica w rozumieniu niektórych pojęć w zależności od kontekstu. Technika ta pomaga w tworzeniu wraz z uczniami kryteriów oceniania (nacobezu).

W następnym numerze „Hejnału Oświatowego” przedstawię kolejne techniki pomocne we wprowadzaniu strategii dobrego nauczania i uczenia się. Zapraszam!

Artykuł przygotowany z wykorzystaniem publikacji *Uczę (się) w szkole*, wydanej przez CEO w ramach współfinansowanego przez EFS wspólnego projektu ORE i CEO „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”.



Danuta Sterna – matematyczka, autorka książek i blogerka edukacyjna, wykładowca akademicki, nauczycielka w szkołach warszawskich i dyrektorka szkoły. Od 2000 r. pracuje w Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), obecnie szefowa ekspertów prowadzonego wspólnie przez CEO i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności programu Szkoła Ucząca Się. Autorka m.in. książek *Ocenianie kształtujące w praktyce*, *Uczę (się) w szkole*. Poza promowaniem i upowszechnianiem oceniania kształtującego propaguje w Polsce metodę projektu i uczniowskiego portfolio.

Magdalena Jamka

Ewa Madej

SP nr 24 w ZSP nr 11 w Krakowie

Ja czytam, ty czytasz, niech oni czytają... Jak uczyć ciekawiej? – nieszablone metody, odnoszące się do omawiania lektur w szkole

*Trzeba zawsze pamiętać, że wszystko w edukacji powinno być tylko zabawą,
łatwym swobodnym nadawaniem kierunku tym ruchom,
których od dziecka wymaga natura;
sztuką urozmaicania ich rozrywek, czyniącą te rozrywki przyjemniejszymi,
tak żeby żaden przymus nie zmienił ich w pracę, bo ostatecznie,
czy istnieje zabawa, z której nie mógłbyś zrobić dla nich rzeczy kształcącej.*
Jan Jakub Rousseau

Książka jest przede wszystkim rozmową z czytelnikiem, nie zaś naukowym zniewoleniem. Być może to dydaktyczna utopia? Nie ma innego sposobu, by przekonać się o słuszności tych twierdzeń, więc należy podjąć ryzyko i wypłynąć na „nieznane wody uczniowskiej wyobraźni”.

Nauczanie coraz bardziej (jak twierdzą jedni) pozbawiane jest spójności lub (jak twierdzą inni) nabiera właściwości indywidualnych. Ważne, by umieć wyważyć środek, stąd właśnie poszukiwanie nowych, ciekawych pomysłów do pracy z lekturą. Warto pamiętać, że każdy człowiek może być twórczy. Twórczość jednak jest procesem, wymaga w związku z tym czasu oraz organizacji zajęć.

Bez wątplenia natomiast, jednym z miejsc, w którym należy realizować proces twórczy, powinna stać się szkoła. Mimo licznych chmur, które przesłaniają świetlaną wizję szkoły, dobrze byłoby myśleć, że zawsze jest szansa, by zdobyć nowe umiejętności porozumiewania się z uczniami. Niezbędnym posunięciem byłoby przybrać postać kapitana i podjąć decyzję, by płynąć z grupą nie doświadczonych jeszcze młodych ludzi w stronę nieznanymi portów. Celem tego artykułu jest pokazanie kilku przykładów, jak ROZMAICIE MOŻNA ORGANIZOWAĆ LEKCJE Z LEKTURĄ.

Punkty docelowe są następujące:

- Zerwać z lekcyjną nudą.
- Przeciwstawić się jednorodności me-

- Uaktywnić w czasie lekcji uczniów.
- Bawić się lekturą i z lekturą.
- Pokazać, że książka jest przede wszystkim rozmową z czytelnikiem, nie zaś naukowym zniewoleniem.

Być może to dydaktyczna utopia? Nie ma innego sposobu, by przekonać się o słuszności tych twierdzeń, więc należy podjąć ryzyko i wypłynąć na „nieznane wody uczniowskiej wyobraźni”.

Praca z lekturą jest wyzwaniem dla ucznia (który powinien być twórczy) **i dla nauczyciela** (który powinien być twórczy). Do wypłynięcia na „nieznane wody uczniowskiej wyobraźni” kapitan musi się dobrze przygotować. Pierwszy etap, to wybór lektur. Dokonuję tego we wrześniu. Biorę pod uwagę preferencje czytelnicze podopiecznych, ich możliwości i dostępność książek w szkolnej bibliotece. Przedstawiam streszczenia dobranych do indywidualności klasy książek i pozwalam w demokratycznym głosowaniu na ustalenie listy lektur. Przenoszę po części odpowiedzialność uczniów na nich samych (skoro wybrałem, muszą przeczytać tekst, a nie streszczenie).

Przed omówieniem lektury zadają sobie pytanie, jakie umiejętności i for-



Fot. M. Grewenda

my wypowiedzi będą kształtować. Moje działania muszą być nakierowane na realizację wyznaczonego celu. Nie marnuję czasu na przypadkowe tematy. Planuję formę sprawdzenia znajomości tekstu (nie test z lektury!) i zadania domowe. Potem „słucham książki” i opracowuję SPOSÓB. Jeśli będzie on atrakcyjny dla uczniów i porwie ich, przy następnej lekturze dokładnie przeczytają ją, aby nie być wykluczonymi z ciekawych i twórczych czynności. Zawsze biorę pod uwagę uczniów z opiniami, którzy mogą nie czytać całości, a tylko fragmenty i np. oglądają film. Dbam, by nie zostali wyeliminowani z naszych działań.

Staram się wymyślać nowe rzeczy, ale mam kilka sprawdzonych i wartościowych pomysłów. Po omówieniu lektury daję sobie czas na ewaluację. Wyciągam wnioski dla siebie, zwracając uwagę przede wszystkim na to, co nie wyszło. Tak przecież buduje się warsztat pracy, a nawet najbardziej doświadczony nauczyciel nie może przestać się rozwijać.

Przedstawię kilka pomysłów. Pomagają realizować treści z podstawy programowej. Uczeń, któremu wmówi się, że się bawi, a nie uczy, wykona zaplanowaną przez nas pracę nie dość, że dokładnie, to jeszcze z entuzjazmem i nawet nie zauważy, jak bardzo wzrasta jego kompetencje. Zatem bawmy się (i uczy) dobrze z naszymi uczniami!

Akademia pana Kleksa

Nauczyciel staje się dyrektorem akademii, uczniowie potencjalnymi kandydatami do przyjęcia. Zmieniają swoje imiona tak, aby zaczynały się na literę **a**. Natalia staje się Atalią, Laura Aurą, inni muszą trochę pomyśleć np.: Weronika,

Piotr. Przedstawiamy się nowymi imionami (ja nazywam się Ambrozja Kleks). W domu dzieci przygotowują informację o sobie (*autoprezentacja*), podporządkowaną pytaniu: Dlaczego powinnam przyjąć Cię do mojej akademii? O ile na co dzień uczniowie niechętnie mówią o swoich uzdolnieniach, nie doceniają ich (bo to takie normalne) albo uważają, że nie wypada się chwalić, o tyle w zainscenizowanej sytuacji nie mają oporów w opisywaniu wyróżniających ich, spośród innych ludzi, pozytywnych cech. Wystąpienia uczniów odbywają się w kręgu, moim wicedyrektorem, pomagającym podjąć decyzję jest uczeń, którego imię zaczyna się na literę **a**, jeśli takiego nie ma, radzę sobie sama.

Kolejny pomysł to Kuchenne rewolucje Magdy Gessler – zmieniamy kuchnię pana Kleksa! Po odwołaniu się do sposobu przyrządzania posiłków przez dyrektora, proponujemy zmiany wystroju jadalni i menu. Projektujemy wnętrza (*opis*), planujemy nowe potrawy (*przepis*). Uczniowie mogą podawać najbardziej zwariowane pomysły, byle poprawnie napisane.

Pinokio

Zaczynam zajęcia od scenki „Witaj, Pinokio, pajacyku”. Dzieci odgrywają moment strugania kukiełki i jego zachowanie. Dochodzą do wniosku, że Pinokio jest niegrzeczny, bo nie ma żadnych doświadczeń i ludzkich uczuć.

Przygotowuję dla klasy grę planszową. Rozpoczyna się na polu Pinokio, pajacyk, kończy na polu Pinokio, chłopiec. Na 24 polach są zapisane wydarzenia z życia pajacyka, np.: „Jajecznicza”, „Spalone stopy”, „Sprzedany elementarz”,

„Wśród marionetek”, „Pinokio omotany przez Kota i Lisa” [...] „Pinokio osiołek”, „Dzeppetto odnaleziony w rekinie”, „Ucieczka z brzucha ryby”, „Praca dla chorego ojca”, „Przemiana w chłopca”.

Obowiązują zasady gry jak w chińczyku. Uczniom będą potrzebne kolorowe pionki i kostka do gry. Grupy nie powinny liczyć więcej niż pięć osób. Zanim rozpocznie się gra, uczniowie muszą wykonać ważną pracę. Napisy w polach należy zróżnicować według zasady: uczynek dobry (+), zły (-), neutralny i przyporządkować odpowiedni kolor (uczynek dobry – niebieski, zły – szary, neutralny pozostaje biały). Przy ocenie kierować należy się świadomym działaniem Pinokia, decyzję podejmują członkowie grupy podczas *dyskusji*, muszą oni także oszacować wagę postępów w skali 0–3 punkty. Jeśli pionek zawodnika stanie na polu z zapisem ocenionym na 2, musi się cofnąć o dwa pola.

Sama gra trwa krótko. Dla mnie ważny jest przebieg dyskusji, to najdłuższy etap lekcji. Nie wpływam na decyzje dzieci, pomagam tylko wtedy, jeśli mnie o to poproszą. Przysłuchuję się, przypatruję pracy dzieci i wyciągam wnioski o ich rozumieniu wartości. Trzeba w tej lekcji wziąć pod uwagę, że grupy pracują w bardzo różnym tempie i mają różne rozstrzygnięcia.

Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa

Wysoko oceniam tę lekturę, ponieważ daje możliwość poruszania ważnych we współczesnym świecie spraw. Jest dla mnie istotne wprowadzenie uczniów w problematykę utworu. Proszę o przyniesienie niepotrzebnych gazet, czasopism, ulotek reklamowych. Pozwalam klasie podzielić się na grupy. Każda z nich otrzymuje przygotowane uprzednio czyste kartki (można stworzyć dowolny format i kształt). Polecam brzmieć: „Wykonajcie dowolną techniką plakat DOBRO I ZŁO”. Zauważyłam, że dzieci bardzo angażują się w tę pracę i mają oryginalne pomysły. Nie unikają tematów związanych z tym, co dzieje się w polityce w kraju i w świecie.

Wystawiamy plakaty. Oglądamy je, przedstawiciele grup omawiają swoją koncepcję realizacji tematu i sposobu wykonania (*informacja i komentarz*). Można zgłaszać na najciekawszą pracę. Kolejną lekcję poświęcam na realizację tematu: „Dobro i zło w Opowieści

ściach z Narnii”. Notatka jest rysunkiem uwzględniającym świat realistyczny i fantastyczny.

Chłopcy z Placu Broni

Książka o małej ojczyźnie, o którą się walczy, za którą wiele się oddaje. Koncentruję się na bitwie o plac. Zależy mi na wnikliwej *analizie tekstu*. Dziele klasę na niewielkie zespoły (3, 4 osoby). Przynoszę odpowiednią ilość książek. Proszę o wynotowanie szczegółów związanych z bitwą. Praca z książką trwa ok. 30 minut. Zsuwamy stoliki i przygotowujemy mapę placu. Korzystamy z dostępnych materiałów, nie przygotowujemy się w domu, liczy się pomyślność i kreatywność. Potrzebne będą jedynie nakrętki od butelek w dwóch kolorach: czerwonym i niebieskim, a także niewielkie papierowe kulki imitujące pociski. Uczniowie stoją dookoła stołów. Odtwarzamy bitwę. Oceniamy przyjęte strategie.

Proszę uczniów zainteresowanych historią, aby przygotowali prezentację/referat na temat strategii dowódców najslawniejszych bitew na świecie.

To zaledwie cztery przykłady. Staram się opracować pomysł na omówienie każdej książki. Lekcje muszą być na tyle atrakcyjne, aby uczeń choć na chwilę zapomniał o fascynującej go grze komputerowej lub aplikacji na telefonie. Nie bójmy się eksperymentować i płynmy z uczniami „na nieznaną wodę wyobraźni”. Niech oni czytają...

* * *

Magdalena Jamka, Ewa Madej – nauczycielki języka polskiego Szkoły Podstawowej nr 24 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 11 w Krakowie.

Wiersz wolny na Wolnych Lekturach

Pozyskiwanie i udostępnianie online współczesnej polskiej literatury to wyzwanie, które stawia przed sobą Fundacja Nowoczesna Polska.

W ramach projektu „Wiersz Wolny na Wolnych Lekturach” Fundacja zamierza pozyskać i zdigitalizować tomiki poetyckie polskich współczesnych poetek i poetów. Na kolekcję składać się będzie 20 książek poetyckich autorek i autorów o znaczącym dorobku twórczym. Wszystkie zostaną udostępnione na wolnej licencji, która umożliwia legalne i szerokie korzystanie z tekstów każdemu użytkownikowi Internetu.

Więcej informacji: <https://wolnelektury.pl/info/wiersz-wolny/>

Jolanta Pytel

Gimnazjum nr 39
w Krakowie

Rekomendacja 39, czyli sposób na nieczytanie gimnazjalistów

Rekomendacja 39 to blog recenzencki, założony 5 lat temu. Uczniowie Gimnazjum nr 39 w Krakowie zamieszczają na nim recenzje przeczytanych książek, które bezpłatnie otrzymują od 15 wydawnictw. Na stronach bloga publikują też informacje o wydarzeniach kulturalnych, spotkaniach autorskich, nagrodach i festiwalach kulturalnych w Polsce i na świecie.

Dlaczego gimnazjaliści nie czytają?

Na takie pytanie nie ma jednej, jednoznacznej odpowiedzi. Przyczyn jest na pewno wiele, jak to zwykle bywa, diabeł tkwi w szczegółach. Moim zdaniem, powodów jest co najmniej kilka. Ponieważ młodzi ludzie są:

- leniwi (łatwiej wziąć do ręki niezbyt wymagający telefon komórkowy niż trudną do zrozumienia książkę);
- nie trafili jeszcze na książkę swojego życia;
- w domu rodzinnym nikt nie wymagał od nich czytania;
- uważają, że książki są nudne, a nieczytanie modne.

Czy takim, nasilającym się zjawiskiem można przeciwdziałać? Czy jest szansa na zmianę sytuacji i nastawienia młodzieży? Uważam, że tak, ponieważ w otaczającej nas rzeczywistości istnieje wiele możliwości, dzięki którym możemy pokazać nastolatkom, jak wiele tracą, znajdując się daleko od książki.

Blog recenzencki – jestem ZA!

Istnienie bloga recenzenckiego – Rekomendacja 39 – i jego pięcioletnia działalność wskazuje optymistyczną drogę. Pokazywanie młodym ludziom takiego kierunku, pełnego niewiadomych i niespodzianek umożliwia odkrywanie przez nastolatka swoich możliwości, w które wielokrotnie sam nie wierzy i o których bardzo często nic nie wie!

Spośród wielu przedsięwzięć Rekomendacji 39 chciałabym przedstawić takie, które są do odwzorowania i przeprowadzenia w wielu środowiskach szkolnych.

Na pewno poleciłabym literaturę fantasy i jej odwiecznego bohatera,

czyli Harrego Pottera. Wydawnictwo Media Rodzina odpowiedzialne za promocję tego tytułu wskazuje wiele możliwości do wkroczenia w świat pełen magii i tajemnic. Oprócz quizów i typowych zabaw czarodziejskich blogerzy Rekomendacji 39 zaproponowali młodym uczniom szkoły podstawowej m.in. przygotowanie eliksirów oraz rywalizację pomiędzy czterema domami Hogwartu. W ramach zachęty do sięgnięcia po książkę bawili się słowem, proponując zgadywanki pt. „Kto to powiedział?”. Oczywiście, sytuacją wręcz narzucającą się w naszych wędrówkach z Harrym jest konfrontacja książki z filmem. Bowiem, wielokrotnie zdarza się, że zachwycony widz staje się zachwyconym czytelnikiem, a świetnie nakręcony film zachęca go do sięgnięcia po książkę. Jeśli mamy taką książkę w bibliotece, a na dodatek wydanie zawiera fotosy z filmu, to możemy być pewni jej popularności oraz tego, że długo nie będzie gościć na półkach bibliotecznych.

Furtka świata filmu to ogromne możliwości do zarażenia magią książki. Spróbowaliśmy wykorzystać ten magiczny, pełen szumu medialnego moment. Zorganizowaliśmy debatę pt. „Książka kontra film”, w której mogli się wypowiedzieć i przedstawić swoje racje zarówno miłośnicy kina, jak i zwolennicy literatury. Zaproponowaliśmy też konkurs plastyczny na okładkę filmową książki oraz na plakat filmowy z ulubionym bohaterem książkowym.

Innym sposobem na przełamanie barier niechęci wobec książki jest próba przełożenia tekstu literackiego, np. fragmentu powieści na krótkie scenki teatralne. Blogerzy wykorzystali tekst Małgorzaty Musierowicz pt. *Kłamczu-*

cha. W tej sytuacji najważniejszy jest właściwy dobór tekstu oraz umiejętność przedstawienie sytuacji. Kiedy nie potrafimy postawić przysłowiowej kropki nad „i”, intrygujemy i wręcz popychamy młodego człowieka w kierunku książki. Zdarza się, że bierze on do ręki konkretny tytuł tylko po to, by odpowiedzieć sobie na nurtujące go pytanie: „Jak to wszystko się skończy?” albo „Czy udało się rozwiązać tę trudną zagadkę detektywistyczną?”.

W otaczającej nas rzeczywistości istnieje wiele możliwości, dzięki którym możemy pokazać nastolatkom, jak wiele tracą, znajdując się daleko od książki.

Niezwykłym doświadczeniem jest także przygoda z małymi czytelnikami. W naszej bibliotece od lat prowadzimy zajęcia biblioterapeutyczne dla przedszkolaków oraz uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Gimnazjaliści, którzy tworzą i prowadzą tego typu zajęcia, czują się ważni i niezwykle docenieni. Potrafią nawiązać kontakt z dużo od siebie młodszymi dziećmi oraz przekonać je, że „gimnazjalista nie taki zły”, jak go malują. Zajęcia rozbudzają nawyk czytania i rozwijają fantazję. Czytanie staje się dla dzieci codziennym nawykiem, inspirującym do wyrażania własnych myśli i przeżyć.

W tego typu spotkaniach oprócz wspólnego czytania ciekawych tekstów, bardzo ważną rolę odgrywają zabawy ruchowe, elementy zagadkowe typu puzzle



Czytamy Maleszkę z przedszkolakami, fot. M. Kałwa

oraz dodatki plastyczne i muzyczne. Dzieci chętniej przyłączają się do zabawy, która ma kolor i dźwięk niż do statycznego, beznamiętnego czytania.

Jeśli w grupie odwiedzającej bibliotekę znajdują się osoby zafascynowane techniką i współczesnymi multimediami, to również warto to wykorzystać. Furorę w sieci robią krótkie filmiki, które nagrywają np. wielbicieleki jakiegoś tytułu. Blogerki Rekomendacji 39 tak zrobiły z serią PAX czy najnowszym tomem przygód Harrego Pottera. Filmik zamieściły na Facebooku Rekomendacji 39. Osoba, która tworzy taki multimedialny materiał, chociażby nie była zainteresowana literaturą, będzie zaintrygowana i zaciekawiona opowieściami koleżanek i kolegów. Często zaangażowanie i pasja staje się udziałem osób „wolnych” od nawyku czytania.

Możliwości jest naprawdę sporo. Chodzi o to, aby zarazić młodzież pozytywnymi emocjami i chęciami. Jeśli nam się to uda, zrobimy jeden z pierwszych kroków do odwiedzenia biblioteki. Gdy będziemy mieć grono zapaleńców, ani się nie obejrzymy, kiedy nasiąkną atmosferą i potrzebą sięgania po dobrą literaturę i ciekawą książkę. Powstanie grupa zarażona ciekawością i przyjemnością z obcowania z kulturą.



Nam się to udało, spróbuj i Ty! Zapraszamy na www.rekomendacja39.blogspot.com

* * *



Jolanta Pytel – nauczyciel-bibliotekarz w Gimnazjum nr 39 w Krakowie, członek zespołu doradczego „Biblioteki w Szkole”. Autorka innowacji pedagogicznych: *Gimnazjalista nie taki zły* i *Foto-safari, czyli sposób na lekturę*. Koordynatorka projektu Comenius, współpracuje z bibliotekami w Norwegii, Hiszpanii i Danii. Uczestniczy w międzynarodowych szkoleniach, prowadzi warsztaty dla bibliotekarzy. Nie boi się wyzwań, tworząc wizerunek nowoczesnej biblioteki szkolnej jako ważnego miejsca w szkole. Jej działalność została uhonorowana: Nagrodami Dyrektora Szkoły, Nagrodą Prezydenta Miasta Krakowa oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Finalistka Konkursu Bibliotekarz Roku organizowanego przez SBP.



Noc Pottera, fot. M. Kałwa

Halina Czerwińska
Fundacja i Zespół Pomocy
Psychologiczno-Pedagogicznej „Ostoja”

Jak rozmawiać z nastolatkami?

Jak to zrobić, aby w burzliwym okresie życia nie stracić kontaktu z własnym dzieckiem, a wręcz przeciwnie, wspierać je i towarzyszyć mu w trudnych chwilach. Zapraszamy do wspólnego poszukiwania drogi, która poprowadzi do odnowienia i pogłębienia więzi z nastolatkiem. Proponujemy powrót do szkoły. Szkoły dla Rodziców i Wychowawców.

Lekcja 10

Narkotyki, seks i rock&roll

Tak zwane trudne tematy wprawiają rodziców w zakłopotanie. Unikają rozmów o seksie, używkach, przekonani, że i tak nie mają wpływu na postawy i wybory dzieci, które wiedzę na ten temat czerpią z Internetu, telewizji, czy też od kolegów. Tymczasem wycofywanie się to najgorsza z taktyk rodziców. Nastolatek potrzebuje rozmów na „trudne” tematy.

Zanim porozmawiamy, warto odpowiedzieć sobie na pytanie: Co trudnego tkwi w takiej rozmowie? Być może:

- brak argumentów albo zbyt mała wiedza na dany temat, nieznamość wpływu, działania i konsekwencji (również zdrowotnych) wynikających ze zbyt wczesnie podjętego współżycia seksualnego młodzieży, stosowania substancji psychoaktywnych, czy też korzystania z mediów;
- brak jasno określonych zasad dotyczących tego, co wolno w danym wieku, a czego nie wolno.

Jeśli tego zabraknie, to rodzice nie mają, do czego się odwołać, a samo przekonywanie nie wystarczy;

- brak bliskości, „oswojenia” z dzieckiem, które pozwoliłoby w sposób nieskrępowany podjąć rozmowę na tematy np. dotyczące własnej płciowości i intymności;
- brak umiejętności wysłuchania tego, co nastolatek ma do powiedzenia na dany temat.

Najczęstszym błędem popełnianym przez rodziców jest używanie sformułowań bez wyraźnej argumentacji, np.: „Nie możesz się z nim zadawać, bo on pali i pije. Jest podejrzany”. Zamiast prawić nastolatкови kazanie, lepiej uczyć go myślenia. Inaczej odpowie nam podobnym sformułowaniem: „Ty, mamó [tato] nie znasz się na tym, wszyscy tak postępują, to jest normalne...”. On swo-

ją wiedzę czerpie z przekazów medialnych, a te każą mu wierzyć, że nastolatki zaczynają współżycie w wieku 15 lat, a picie alkoholu na imprezach w tym wieku jest normą.

Zamiast utwierdzać w sobie i nastolatku normatywne przekonania, użyj argumentów i zachęć nastolatka do wypowiedzenia własnych. Ucz go argumentowania, zaczynając choćby od banalnych przykładów, jak: „Wymień trzy argumenty, dla których trzeba zjeść cukierka, którego widzisz?”
– Nastolatek: „bo jest dobry; bo jest ładny; bo...”

A ja wymienię ci trzy argumenty, dla których nie warto zjadać cukierka.

– Rodzic: „bo mogą wypaść ci zęby, może boleć cię żołądek, bo sprawisz przyjemność komuś, komu podarujesz cukierka”.

Po tego typu przykładach łatwiej będzie argumentować pytania i sam nastolatek znajdzie odpowiedź na pytania, np. „Dlaczego nie warto całować się na drugiej randce?”.

Zatem, drogi rodzicu, podejmując trudne rozmowy, ucz dzieci argumentowania:

- wykorzystuj codzienne sytuacje do nawiązania rozmowy na ważne tematy: odwołaj się do audycji radiowej czy telewizyjnej, wspólnie wysłuchanej, przeczytanego artykułu, konkretnej sceny z życia wziętej (pokaż skutki);
- poznaj punkt widzenia dziecka, pobudzaj do wypowiedzi na dany temat;
- określ jasno zasady i wartości (żyj zgodnie z nimi);
- odwołaj się do prawa (rodzice odpowiadają za bezpieczeństwo dziecka);

- jeśli trzeba, zastosuj blokady w Internecie;
- stwórz środowisko, gdzie ważne są te same wartości;
- staraj się spędzać jak najwięcej czasu z dzieckiem.

Zadanie domowe:

Zastanów się i wypisz (zanim porozmawiasz z nastolatkiem), dlaczego warto:

- Począć z rozpoczęciem współżycia seksualnego?
- Nie używać substancji psychoaktywnych?
- Ograniczać korzystanie z mediów?

Powodzenia!

* * *



Halina Czerwińska – absolwentka WSP w Krakowie, doświadczony pedagog, mediator, specjalistka w zakresie komunikacji interpersonalnej i edukacji emocjonalnej, pracowała przez wiele lat w poradni psychologiczno-pedagogicznej, obecnie pełni funkcję pedagoga szkolnego w Zespole Szkół Katolickich i Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia, prezes Fundacji i Zespołu Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej „Ostoja”, edukator i koordynator programu Szkoła dla Rodziców i Wychowawców, trener programu Archipeląg Skarbów, instruktor programu Golden Five i autorka programu Mediacje Rówieśnicze.

W następnym numerze:

Wolontariat w szkole

Marzena Sula-Matuszkiewicz
PBW w Krakowie



Nie – czytanie, czyli „Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?”

Recenzowanie, komentowanie dzieł literackich i dzielenie się swoimi wrażeniami i ocenami w wirtualnym świecie stało się bardzo popularne i modne wśród młodego pokolenia. To świadczy o potrzebie kontaktu z lekturą oraz osobami, dla których książka jest wartością i sposobem spędzania wolnego czasu.



Fot. M. Grewenda

Wbrew pozorom ten przewrotnie brzmiący tytuł książki Pierre'a Bayarda ma sens. Są książki, których w sensie dosłownym nie czytaliśmy, są też takie, którym poświęciliśmy czas i swoje zaangażowanie w lekturę, ale zdążyliśmy już je... zapomnieć. Wiele też publikacji tylko przekartkowaliśmy i w naszym przeświadczeniu dobrze przyswoiliśmy ich treść. Ta ambiwalentność „czytania” skłoniła autora do refleksji nad sposobem, w jaki obcujemy z książką. Oprócz wnikliwego czytania publikacji, które z określonych względów budzą nasze zainteresowanie, możemy stosować inne techniki lektury: kartkowanie książek jako linearny proces przeglądania tekstu od początku do końca albo swobodne wędrowanie po tekście w dowolnej kolejności i głębsza percepcja wybranych fragmentów. Skąd takie podejście do zagadnienia lektury, bez rygoru czytania „od deski do deski”?

Bayard (profesor literatury uniwersytetu w Paryżu) twierdzi, że „człowiek wykształcony to nie ten, który przeczytał taką czy inną książkę, ale ten, który potrafi poruszać się pośród wszystkich,

który wie, że tworzą one pewną całość, i jest w stanie określić miejsce każdego elementu tej całości w stosunku do pozostałych [...] Dla człowieka wykształconego nieprzeczytanie jakiejś książki nie ma większego znaczenia, ponieważ nawet jeśli nie ma dokładnych informacji na temat jej zawartości, najczęściej zna jej usytuowanie, czyli pozycję, jaką zajmuje pośród innych książek” (s. 20). Wobec tak odważnie postawionej tezy, wielu pedagogów czuje bezsens swojej pracy wychowawczej, zmierzającej do zmotywowania uczniów do uważnego czytania lektur, które (niestety) nieczęsto są przedmiotem zainteresowania młodego pokolenia.

We współczesnym świecie młodzież chętniej odwołuje się do lansowanych przez media idoli niż bohaterów literackich. Wyniki badań prowadzonych w latach 2010–2014 na temat idolatrii polskich gimnazjalistów wyraźnie pokazują, że młodzież szuka wzorców i autorytetów wśród muzyków, sportowców i aktorów (preferencje 87,3% badanych dziewcząt i 82,6% chłopców). Tylko 2,3% dziewcząt wskazało pisarzy jako

swoich idoli. Ciekawe wydają się także wyniki badań w zakresie przyczyn, dla których młodzież decyduje się interesować konkretnymi osobami. Jednym z głównych powodów zainteresowania jest przypadkowe poznanie fragmentu twórczości idola. Wraz z mediami cyfrowymi czytelnictwo zbliża się do modelu: odczyt – zapis, co oznacza, że jednostka staje się jednocześnie odbiorcą i twórcą. Sprzyja temu Internet, podstawowe narzędzie życia młodych ludzi.

W cyberprzestrzeni uczniowie rozpowszechniają i komentują treści kultury, stając się nie tylko biernymi odbiorcami literatury, ale również jej współtwórcami. Przykładem jest tu aktywność młodych miłośników czytania – kreatorów fikcji fanowskich (fan fiction; fanart). Fan fiction to twórczość literacka powstała na kanwie dzieł oryginalnych z dowolnymi odstępstwami od pierwotnej fabuły, wykorzystująca różne zabiegi redagowania tekstu, jak np. krzyżowanie losów bohaterów, przeplatanie wydarzeń z różnych dzieł, celem stworzenia nowej formy piśmienniczej. Popularne są także akcje pisania sztafetowego, czyli zbiorowego tworzenia opowieści przez dopisywanie kolejnych tekstów przez różnych „młodocianych” autorów.

Postęp technologiczny spowodował rozwój nowych form kontaktów z książką. Przykładem są blogi literackie tworzone także przez nastolatków. We wrześniu 2015 r. miesięcznik „Press” opublikował ranking najlepszych blogów książkowych w Polsce. Z listy 260 propozycji wybrano, zdaniem jury, 15 najlepszych. Recenzowanie, komentowanie dzieł literackich i dzielenie się swoimi wrażeniami i ocenami w wirtualnym świecie stało się bardzo popularne i modne wśród młodego pokolenia. To świadczy o potrzebie kontaktu z lekturą oraz osobami, dla których książka jest wartością i sposobem spędzania wolnego czasu.

Nauczyciele chcący zapoznać się z preferencjami literackimi uczniów mogą podejrzeć wpisy na blogach redagowanych przez nastolatków albo zespoły uczniowskie we współpracy z nauczycielem bibliotekarzem. Innym ciekawym źródłem tej wiedzy są kanały i vlogi na YouTube, gdzie młodzi ludzie występują w roli czytelnika dzieła literackiego i jednocześnie autora komunikatu kultury. Taka twórczość zyskuje na popularności, ponieważ jest przyjazna i spójna ze sposobem codziennego funkcjonowania młodego człowieka w wirtualnym świecie. Jak twierdzi A. Adamczuk-Stęplewska, ważne jest, aby w przestrzeni szkolnej stworzyć „sprzyjającą sytuację do spajania doświadczeń »cyfrowych tubylców« i »cyfrowych imigrantów« uczących się siebie nawzajem”¹. Niestety określenie „cyfrowi imigranci” odnosi się do słabo obecnych w cyberprzestrzeni nauczycieli.

PREZENTOWANA LITERATURA:

1. Bayard Pierre: *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2015. ISBN 978-83-06-03154-6. Sygn. 267248.
2. *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych.* Redakcja naukowa Katarzyna Segiet. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2015. ISBN 978-83-232-2996-4. Sygn. 267214.
3. Spychalska-Kamińska Jolanta, Kubiak-Szymborska Ewa: *Ułudy umysłu?: idolatria gimnazjalistów: kontekst, zakres, poziom.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2015. ISBN 978-83-8018-034-5. Sygn. 267184.

PRZYPISY:

¹ A. Adamczuk-Stęplewska, *Czytelnik, nawigator, podróżnik? Młody odbiorca literackich hipertekstów*, [w:] M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.): *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, Łódź 2014, s. 45–46.

* * *



Marzena Sula-Matuszkiewicz jest kierownikiem Czytelnicy Głównej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie.

Anna Piszewska
Centrum Edukacji
Obywatelskiej

Z czytaniem za pan brat

Wspólne czytanie to coś więcej niż tylko poznawanie fascynujących światów ulubionych bohaterów książkowych. Dzieci z 450 klubów czytelniczych w całej Polsce, które powstały w ramach programu Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) PoczytajMy, razem się bawią, tańczą, występują. Co najważniejsze uczą się także pracy w zespole, odpowiedzialności za innych, budują pewność siebie i pokazują, że czytanie jest świetnym sposobem spędzania wolnego czasu.

Z miłości do książek

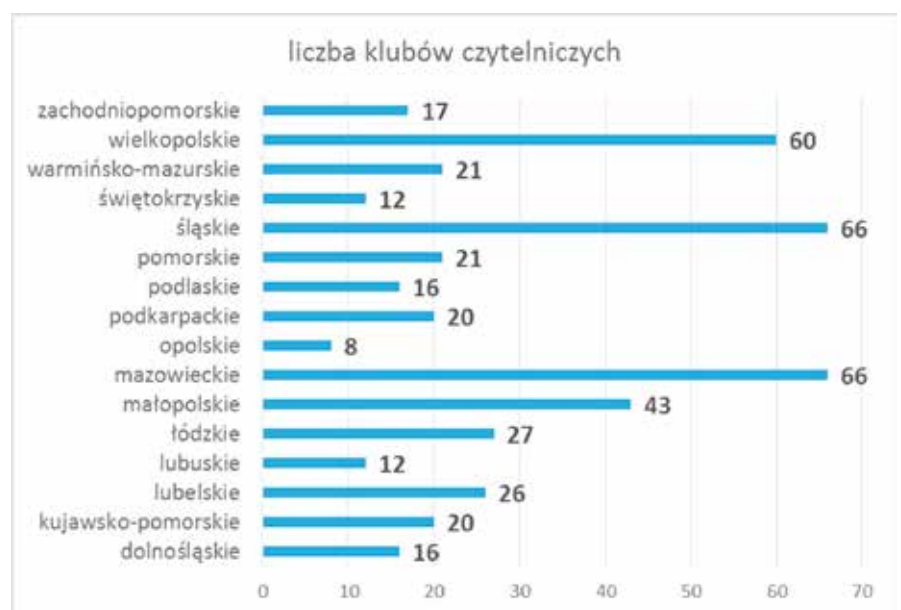
– „Zazwyczaj słyszy się, że dzisiejsza młodzież wolny czas spędza w Internecie, a rosnąca liczba klubów czytelniczych pokazuje, że są dzieci, i jest ich całkiem dużo, dla których czytanie jest najciekawszą rozrywką” – mówi Judyta Ziętkowska, liderka zespołu programów edukacji obywatelskiej w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Najwięcej klubów czytelniczych w tym roku pojawiło się w województwach śląskim, mazowieckim i wielkopolskim. Cieszy szczególnie fakt, że gros z nich powstało w małych miejscowościach.

Liczba klubów czytelniczych w poszczególnych województwach w bieżącym roku szkolnym:

Mali miłośnicy książek pod opieką dorosłych przygotowują regularne spotkania czytelnicze dla dzieci z przedszkoli, świetlic, szkół podstawowych czy domów dziecka. Dzięki udziałowi w programie młodzież ma szansę działać na rzecz innych, a także poznawać swoją najbliższą okolicę – jej historię, legendy z nią związane.

Można się sprawdzić

Jak wynika z doświadczeń naszych uczestników, głośne czytanie pozwala zmienić postrzeganie samego siebie. – „Chcieliśmy się dzielić naszą miłością do książek, a okazało się, że bardzo wiele otrzymaliśmy od naszych wiernych słuchaczy” – mówi Kinga, uczennica z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych



Źródło: dane CEO



Zespół Szkół w Łęczycy, fot. B. Kondratko

nr 1 Centrum Kształcenia Ustawicznego im. Bohaterów Westerplatte w Garwolinie. – „Widząc ciekawość w oczach maluchów, zapominaliśmy o tremie przed wystąpieniami publicznymi. Każde takie głośne czytanie wzmacniało naszą wiarę w samych siebie” – dodaje Alicja. Dziewczyny podkreślają, że są uczennicami klasy artystyczno-pedagogicznej i mogły w praktyce sprawdzić, czy wybrały właściwy dla siebie kierunek kształcenia. Podobne spostrzeżenia mają uczennice z Liceum Ogólnokształcącego w Krzepicach, które czytały bajki grupie Smerfów w Przedszkolu Samorządowym nr 1. Ewa, Natalia i Agnieszka zgodnie przyznają, że wspólny czas z maluchami był świetną okazją do poznania warsztatu nauczyciela wychowania przedszkolnego i był źródłem olbrzymiej satysfakcji.

Patrzeć na świat z wrażliwością

Czytanie ma różne oblicza, co pokazali uczniowie z Prywatnej Szkoły Podstawowej Gaudium Et Studium w Poznaniu. Wykazali się oni wyjątkową wrażliwością społeczną, podejmując się wyzwania, jakim było zorganizowanie „żywej biblioteki” z udziałem osób o różnych narodowościach. – „Nie zgadzamy się na agresję, na to, że jeden człowiek atakuje drugiego tylko dlatego, że ma inny kolor skóry czy wyznanie” – mówi Jakub, jeden z autorów projektu. – „Młodzież pierwotnie chciała propagować czytelnictwo wśród najmłodszych. Jednak po pobiciu na tle

rasowym, do jakiego doszło w naszym mieście, sami zaproponowali, żeby rozmawiać o tolerancji” – mówi Katarzyna Kłopska, opiekunka zespołu, który realizował PoczytajMy. Zamiast tradycyjnych książek młodzi ludzie „czytali” żywe historie zaproszonych gości – przedstawicieli innych narodowości mieszkających w Polsce. – „Na jednym spotkaniu jeden z uczniów zapytał się Palestyńczyka, czy jest terrorystą. Dzięki otwartości i ciekawości poznawczej dzieci ze szkół podstawowych konfrontowały stereotypy z rzeczywistością, uczyły się tolerancji i poszanowania inności” – dodaje Katarzyna Kłopska.

Czytają również najmłodszy

Szczególnie cieszy, jak w czytanie innym angażują się najmłodszy. Członkinie klubu czytelniczego działającego przy Szkole Podstawowej w Łęczycy przygotowały dla swoich rówieśników Dzień Postaci z Bajek. W świat Kota w Butach, Śnieżki, Królowej Śniegu, Księżniczek, Książąt, Brzydkiego Kaczątka wprowadziły uczennice, przedstawiając Kapryśną Księżniczkę. W bajkowym klimacie spotkanie czytelnicze z najmłodszymi utrzymali również uczniowie z Gimnazjum nr 1 im. Książąt Oleśnickich w Oleśnicy. Klubowicze odwiedzili grupę Tygrysków z Przedszkola nr 1 i zaproponowali swoiste kalambury – raz maluszki zgadywały, jakie postacie odgrywają uczniowie, raz przedszkolaki wcieliły się w role ulubionych bo-

haterów bajkowych. Dobór książki do wspólnego czytania był również bardzo przemyślany – *Kubuś Puchatek i He-falumpy* – książka, w której idealnie przedstawiono łamanie stereotypów.

Jak to jest z tym czytaniem?

Jak wynika z Badania czytelnictwa dzieci i młodzieży przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) 5% dzieci w podstawówce w ogóle nie czyta książek, a w gimnazjum zwiększa się ten odsetek do 14%. – „Tym bardziej jest potrzebne to, co robimy” – przyznaje J. Ziętkowska. – „Dzieci, wspólnie czytając, kształtują w sobie nawyk obcowania z książką i przy okazji zdobywają wiele cennych umiejętności – występowania publicznego czy współpracy w grupie” – dodaje J. Ziętkowska.

* * *



Anna Piszewska – Centrum Edukacji Obywatelskiej, koordynatorka programu PoczytajMy. Była członkiem klubu czytelniczego w ramach programu „Poczytaj mi, przyjacielu”. Od 7 lat uczestniczy w różnych formach wolontariatu, m.in. w ramach Festiwalu Filmowego „Żydowskie Motywy” czy projektów Narodowego Instytutu Audiowizualnego. Angażuje się w działalność na rzecz promocji czytelnictwa w ramach akcji: Big Book Festiwal, Cała Polska Czyta Dzieciom.

Kinga Anna Gajda
Uniwersytet Jagielloński

Śladami literackiego Lwowa w Krakowie

Gra miejska¹, jak zauważa Witold Warcholik², jest formą zabawy realizowanej w rzeczywistym czasie w przestrzeni miejskiej, która staje się planszą gry. Uczniowie poruszają się po niej wedle wyznaczonych tras niczym pionki i wykonują konkretne zadania. Pomysłowość, zaangażowanie, radzenie sobie z czasem z góry określonym, orientacja w przestrzeni, precyzyjność i poprawność wykonywania zadań, a także wybór strategii prowadzą ich do zwycięstwa, a równocześnie pozwalają na zdobycie wiedzy i podniesienie kompetencji miękkich.

Jak zauważają Warcholik i Konrad Leja „Gra staje się czynnym uczestnikiem wyreżyserowanej przez organizatorów przygody, uczeń rozwiązuje jednak zadania na bazie swoich pomysłów, (...) jest odkrywcą tajemnic związanych z konkretnymi lokalizacjami”³. W ramach gry przestrzeń miasta jest powtórnie odkrywana poprzez nadanie jej nowych znaczeń, dopowiedzenie historii do danych miejsc podczas rozmaitych działań. Miasto staje się terenem zabawy, ale i dokumentem, dzięki któremu można odkrywać różne powiązania i sploty rozmaitych aspektów przestrzeni miejskiej. Ruch i czas to zasadnicze komponenty tego doświadczenia, nierozdzielne z przestrzenią.

Uczniowie uczestniczący w grze miejskiej mogą doświadczać miasta kinestetycznie. Teren urbanistyczny staje się zatem nie tylko przestrzenią życia mieszkańców, ale również miejscem pamięci – pamiętania i zapominania o ważnych postaciach, wydarzeniach czy tradycjach. Jak zauważa Bartłomiej Gutowski⁴, to teren kształtowania różnego rodzaju doświadczeń, także kluczowych dla obecnej świadomości kulturowej. Miasto staje się wówczas przestrzenią edukacji, zabawy, ale i budowania świadomości uczniów. Za Augustynem Surdykiem⁵ grę miejską można potraktować jako odbicie rzeczywistych problemów i najistotniejszych kwestii społecznych. Stąd jest to efektywna metoda poruszania z uczniami zagadnień współczesnych, bardzo aktualnych. Takim z pewnością jest temat Krakowa i Lwowa jako miast literatury Unesco.

Jak zauważa Robert Piaskowski w wywiadzie udzielonym Iwonie Reichardt⁶ dla „New Eastern Europe”: „Kraków był pierwszym słowiańskim i drugim nieanglojęzycznym miastem w Sieci Miast Kreatywnych UNESCO.

To był ważny znak ekspansji programu miast kreatywnych UNESCO w Europie kontynentalnej, wcześniej tytuł ten posiadały Edynburg, Iowa, Melbourne, Dublin, Norwich i Rejkiawik. Z wyjątkiem ostatniego można było zatem mówić o angielskiej dominacji. Tymczasem program powstał dla promowania idei kreatywności i zrównoważonego rozwoju miast wokół wybranej dziedziny”. I tłumaczy, że „Kraków to kolebka literackiej polszczyzny, miejsce pierwszych w kraju drukarni i skryptoriów, tu mieści się przy krakowskim Rynku najstarsza w Europie księgarnia, najbardziej zasobne i zasłużone biblioteki, z których większość przetrwała tragedię Wojny.

Kraków był jedynym w historii miastem, w którym jednocześnie żyło dwóch literackich Noblistów – Wisława Szymborska i Czesław Miłosz. To miasto, w którym przez chwilę uczył się Józef Konrad Korzeniowski, w którym największe swoje dzieła stworzył Stanisław Lem. Tu skoncentrowany jest rynek wydawniczy, Kraków stoi świetnymi tłumaczami. (...) Aż 30% ogółu zatrudnionych w branży kreatywnej w Małopolsce to branże powiązane z sektorem literatury, wydawnictw, poligrafii”. Piaskowski wspomina także o fakcie, że Kraków należy również do sieci „International Cities of Refuge Network”, co oznacza, że od 2011 r. gościł pisarzy z Rosji, Egiptu, Iranu, Białorusi, Turcji czy Konga, między innymi Lawona Barszczeuskiego czy Aslı Erdoğan i w ten sposób przyczynia się do „przypominania głębokich i organicznych związków pomiędzy literaturą a prawami człowieka”. Jak mówi dalej: „Zaprosiliśmy znakomitych gości do refleksji nad tematami uchodźstwa i duchowej wędrówki, tak ważnymi w czasach bezprecedensowej wędrówki ludów i kultur, z jaką mierzymy się dzisiaj. Do

Krakowa przyjechał już po raz drugi Adonis – wybitny pisarz i intelektualista syryjsko-libański, człowiek, który zrewolucjonizował arabską wrażliwość poetycką, tworzący od lat we Francji; przyjechał też do nas Ashur Etwebi – poeta, który próbował organizować życie literackie w Libii po upadku dyktatury Kadafiego”. Kraków zatem to nie tylko miasto noblistów, miejsce, które pamięta wielkich twórców, ale i współcześnie to miasto gościnne i otwarte na literaturę traktowaną często jako diagnoza współczesności.

Larry Wolff podczas konferencji „Kraków i świat” organizowanej w maju 2016 r. przez Międzynarodowe Centrum Kultury stwierdził, że Kraków to miasto rozwoju, które wyróżnia się tym, że mimo iż nie jest stolicą, jest wszechobecne na kulturowej mapie Europy. Tymczasem Tokimasa Sekiguchi, tłumacz polskiej literatury na japoński, podczas tej samej konferencji zauważył, że Kraków to gęsta sieć ludzi, zbiór intelektualistów. Rematerializacja tych powiązań międzyludzkich i atmosfery miasta odbywa się w literaturze właśnie. To czytanie biografii czy utworów literackich z punktu widzenia przestrzeni. Właśnie tak postrzegana przestrzeń miasta stała się tematem gry miejskiej organizowanej dla młodzieży i seniorów przez redakcję czasopisma „New Eastern Europe” wydawanego przez Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego we Wrocławiu.

Uczestnicy gry wędrowali od stacji do stacji i poznawali literatów, dzieje Krakowa i Lwowa jako miast UNESCO oraz kulturę ukraińską i polską. Na pierwszej stacji (ul. Wiślna 11), gdzie znajduje się cerkiew Podwyższenia Krzyża Świętego, zajmowali się różnicami między religią katolicką a prawosławną. Na ulicy Gołębiej, przy Wydziale

Polonistyki, poznali sylwetkę Bohdana Łepkiego (1872–1941) – guru polskiego ukraïnoznanstwa, prozaika, poety i literaturoznawcy, który studiował na Uniwersytecie we Lwowie. W 1899 r. przeprowadził się do Krakowa, gdzie zaczął pracę na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jego dom stał się miejscem spotkań ukraïńskich twórców przebywających wówczas w Krakowie. Tutaj też pracował nad zbiorem opowiadań. Po wybuchu I wojny światowej wyjechał z Krakowa – wrócił tu w 1925 r. Ponownie związał się z UJ.

Ulice Krakowa wybrukowane są podobnymi historiami jak Łepkiego, między innymi Leopolda Staffa, Tadeusza Boya-Żeleńskiego, Adama Zagajewskiego, Bronisławy Rychter-Janowskiej czy Juliusza Kaden Bandrowskiego – biografie i twórczość ich wszystkich zgłębiali uczestnicy. W Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego napotkali ślady po Zbigniewie Herbercie (1924–1998). Poeta w swoich utworach wielokrotnie powoływał się na spuściznę lwowskiej kultury, ukazując ją jako element kultury europejskiej. Według Jerzego S. Osowskiego przedstawiał socjokulturową diagnozę międzywojennego pokolenia inteligencji lwowskiej. Na przykład w wierszu *Mój ojciec* opisywał swoją młodość spędzoną we Lwowie oraz inteligencję go zamieszkującą. Uważał bowiem, że ciągłość istnienia kultury warunkuje kulturę w ogóle i że ciągłość ta dotyczy kultury Europy, bez której sztuka zmarnieje. Toteż jako lwowianin, krakowianin, a potem warszawianin, ale przede wszystkim Europejczyk opisywał rzeczywistość, pragnął poprzez dzieła literackie nawiązać dialog człowieka z jego codziennością, poszukiwał odpowiedzi na uniwersalne pytania i wierzył, że kultura to wychowanie człowieka w kierunku wyższych wartości.

Na Uniwersytecie Jagiellońskim studiował również Stanisław Lem. Do Krakowa jego rodzina przeniosła się ze Lwowa, gdzie się urodził, w ramach repatriacji. Pisarz opisał swoje dzieciństwo we Lwowie w autobiograficznej powieści *Wysoki zamek*. Wielokrotnie w wywiadach porównywał Lwów do Krakowa. Podczas rozmowy z Tomaszem Fiałkowskim powiedział: „Naprzeciw naszego domu znajdowała się wypożyczalnia książek Ewers, podobna trochę do krakowskiej wypożyczalni na św. Jana”. Chodziło mu najpraw-



Uczestnicy gry miejskiej zorganizowanej przez New Eastern Europe, fot. D. Jędrasiewicz

dopodobniej o wypożyczalnię książek prowadzoną przez znanego bibliofila, antykwariusza i wydawcę Stefana Kamińskiego na tej ulicy pod numerem 3. W Collegium Maius, gdzie do 1940 r. znajdowała się uniwersytecka biblioteka, pracował edytor, redaktor, korektor, tłumacz i historiograf Uniwersytetu Jagiellońskiego Pauli Żegota (1814–1895), który brał czynny udział w życiu literackim i politycznym Lwowa. Jako bibliotekarz próbował zachować pamiątki narodowe i edytował materiały źródłowe, m.in. pracował nad edycją dzieł Długosza. Mieszkał w Pałacu pod Baranami. W kościele św. Anny znajduje się jego epitafium, a na ulicy Krakowskiej 48 na murze klasztoru bonifratrów tablica pamiątkowa jemu poświęcona.

O nich i o Lwowie, mieście Unesco, uczestnicy rozmawiali na dziedzińcu Collegium Maius. Między innymi pracowali na tekście Andriya Lyubki *Bohemiczna stolica Europy Wschodniej. Lwów – Miasto Literatury*⁷. Na ulicy Kanoniczej dowiadywali się, dlaczego Fundacja św. Włodzimierza, która miała siedzibę na tejże ulicy, już nie funkcjonuje, choć nadal jest tam tabliczka.

A wszystko po to, aby powiązać fakty z miejscami i pamiętać, że przemierzając się po tkance miasta, należy zwracać uwagę na to, czym ona nasiąknęła i czym oddycha. A oddycha historią tą dużą i małą, literaturą przeszłości i współczesności, biografiami znanych i nieznanymi. Blisko godzinna gra w centrum Krakowa, a przecież mogłaby swoim zasięgiem objąć o wiele większy obszar miasta⁸, śladami literatów związanych z tym miastem i Lwowem,

to jedynie jedna z wielu możliwych propozycji. Poszerza obszar oddziaływania literatury poprzez stworzenie nowej rzeczywistości miasta. Jak zauważa amerykański historyk w tekście *The 'Polish Mecca', the 'Little Vienna on the Vistula' or 'Big-City Cracow'? imagining Cracow before the Great War*: „Wiedeń jest znany dzięki swoim muzykom, Monachium dzięki malarzom, Warszawa aktorom, a Kraków dzięki literatom”, a przestrzeń miasta o nich opowiada, snuje własną narrację – to często opowieść nieliniowa, zakorzeniona w tkance miasta, którą każdy odkrywa indywidualnie. Niewidoczne, nieoznakowane szlaki odkrywane podczas lektury utworów czy biografii literatów ożywiają historię miasta. A gra pozwala na zabawę z historią, biografiami i utworami.

Jak pisze Dobiesław Jędrzejczyk „miasto można rozpatrywać jako wspólne miejsce czy system miejsc, który nadaje nam wspólną tożsamość, gdyż pozwala, abyśmy wspólnie do niego należeli, przez co należy też ono do nas”. Miasto-studnia pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na pasjonujące, zdaniem Zagajewskiego, pytanie: kim jest człowiek, jakim cudem potrafi przetrwać swoje życie z jednej epoki do drugiej, z jednego systemu do drugiego i kim jestem ja, skoro i ja przeszedłem, i dowodzi ciągłości ludzkości, jest zapisem jego historii, ale i dziełem jego myśli i kultury.

Jak zaznacza Juliusz Kaden Bandrowski w książce *Miasto mojej matki* poświęconej Krakowowi „nic się tu nie kończy. (...) Wrócimy tu jeszcze, wrócimy, ulicami tymi chodzić będziemy. Ulicami cho-



dzić, po ogrodach biegać i z balkonów patrzeć na wieże będziemy jeszcze”. Bo miasto to ludzie, którzy wciąż go stwarzają, renowują, rekonstruują, konserwują i nadają mu znaczenie.

PRZYPISY:

- ¹ Por. K. A. Gajda, *Gra miejska jako metoda nauczania o pamięci / City game as a teaching method of memory*, [w:] K. A. Gajda, A. Pazik (red.), *Pozytywne Miejsca Pamięci Europejskiej*, Kraków: Instytut Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015 / K. A. Gajda, M. Eriksen (ed.), *Positive Places of European Memory*, Kraków: Institute of European Studies at Jagiellonian University, 2015 (978-83-938406-5-6).
- ² W. Warcholik, *Turystyka kulturowa – na krakowskiej planszy gry miejskiej*, „Turystyka Kulturowa” 2014, nr 7, s. 7, www.turystykakulturowa.org.
- ³ W. Warcholik, K. Leja, *Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica” 2012, nr III, s. 88.
- ⁴ B. Gutowski, *Przestrzeń marzycieli. Miasto jako projekt utopijny*, Warszawa 2006, s. 3, http://www.miastoidealne.sztuka.edu.pl/filozofia_miasta_miasto_jako_projekt_utopijny.pdf BARTŁOMIEJ GUTOWSKI PRZESTRZEŃ MARZYCIELI MIASTO JAKO PROJEKT UTOPIJNY
- ⁵ A. Surdyk, *Edukacyjna Funkcja Gier w Dobie „Cywilizacji zabawy”*, „Hommo Communicativus” 2008, nr 3(5), s. 45.
- ⁶ *The cradle of literary Poland*, „New Eastern Europe” 2016, nr 5 (XXIII), s. 198–202.
- ⁷ A. Lyubka, *Lviv means literature*, „New Eastern Europe” 2016, nr 5 (XXIII), s. 198–202.
- ⁸ K. A. Gajda, *The writing in the (city) walls*, „New Eastern Europe” 2016, nr 5 (XXIII), s. 190–197.

* * *



Dr Kinga Anna Gajda – adiunkt w Instytucie Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, koordynuje prace uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych, prowadzi serwis kompetencji międzykulturowych w IE UJ, szkolenia z zakresu kompetencji międzykulturowych oraz koordynuje i bierze udział w wielu krajowych i międzynarodowych projektach naukowych i dydaktycznych poświęconych nauczaniu tychże kompetencji.

Renata Królikowska
Aldona Kruk
Monika Bałazy
Jarosław Miszczyk
PBW

Konkurs na projekt okładki „Sienkiewicz baśniami malowany”

Uchwałą Sejmu rok 2016 został ogłoszony Rokiem Henryka Sienkiewicza. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie wraz z czterema filiami: w Miechowie, Nowej Hucie, Proszowicach i Słomnikach postanowiła uczcić przypadającą wtedy 170. rocznicę urodzin oraz 100. rocznicę jego śmierci, organizując Międzyfilialny Konkurs Plastyczny na projekt okładki do baśni Henryka Sienkiewicza.

Celem konkursu na projekt okładki była popularyzacja mniej znanej twórczości polskiego noblisty, kształtowanie wyobraźni i wrażliwości estetycznej dzieci oraz rozbudzanie zainteresowań czytelnicy. Konkurs skierowany był do uczniów klas IV–VI szkół podstawowych z trzech powiatów: krakowskiego, miechowskiego i proszowickiego i odbywał się w dwóch etapach: powiatowym i wojewódzkim. Udział w konkursie zgłosiły 32 szkoły, z których nadesłano 260 prac plastycznych. Ocena wybranych prac odbyła się 28 listopada 2016 r. w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie. Przy ocenie prac brano pod uwagę staranność i samodzielność wykonania, zgodność z tematem, stopień trudności, oryginalność oraz ogólny efekt artystyczny.

Jury konkursu przyznało nagrody i wyróżnienia:

- I miejsce
 1. Zofia Gładysz, Szkoła Podstawowa nr 1 w Proszowicach
 2. Julita Jantos, Szkoła Podstawowa nr 98 w Krakowie
- II miejsce
 1. Wiktoria Sobolewska, Szkoła Podstawowa im. św. Wincentego Pallottiego w Krakowie
 2. Franciszek Noworyta, Szkoła Podstawowa nr 37 w Krakowie
- III miejsce
 1. Wiktor Garus, Zespół Szkół im. A. Małatyńskiego w Charsznicy
 2. Kamila Marzec, Zespół Szkół im. Mikołaja Kopernika w Kościelcu
- Wyróżnienia:
 1. Marcin Cerek, Szkoła Podstawowa w Glewcu
 2. Oliwia Ciszewska, Szkoła Podstawowa w Słomnikach
 3. Norbert Czerw, Szkoła Podstawowa w Żębcinie

4. Martyna Gołdyn, Szkoła Podstawowa w Dziaduszycach
5. Małgorzata Kopeć, Szkoła Podstawowa w Prandocinie
6. Weronika Książek, Szkoła Podstawowa w Słomnikach
7. Jonatan Maryan, Szkoła Podstawowa w Waganowicach
8. Edyta Mazur, Zespół Szkół im. A. Małatyńskiego w Charsznicy
9. Dominik Otak, Szkoła Podstawowa w Dziaduszycach
10. Maja Pokrzywińska, Szkoła Podstawowa w Słomnikach
11. Agata Polek, Szkoła Podstawowa nr 98 w Krakowie
12. Justyna Szczepka, Zespół Szkół im. A. Małatyńskiego w Charsznicy
13. Bartłomiej Szczygieł, Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Stogniowicach
14. Elżbieta Ziajka, Szkoła Podstawowa im. św. Wincentego Pallottiego w Krakowie.

Dodatkowo jury, będąc pod ogromnym wrażeniem nadesłanych prac, przyznało 26 wyróżnień pozakonkursowych. Dla zwycięzców konkursu przygotowano nagrody, które ufundowali: PBW w Krakowie, Księgarnia PWN w Krakowie oraz Wydawnictwo Skrzat w Krakowie. Uroczyste wręczenie nagród odbyło się 14 grudnia 2016 r. w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie. Dziękujemy nauczycielom i opiekunom uczniów za zaangażowanie i pomoc w tworzeniu prac konkursowych. Serdecznie gratulujemy laureatom, a wszystkim uczestnikom dziękujemy za liczny udział w konkursie.

* * *

Renata Królikowska – PBW Filia w Proszowicach; **Aldona Kruk** – PBW Filia w Nowej Hucie; **Monika Bałazy** – PBW Filia w Miechowie; **Jarosław Miszczyk** – PBW Filia w Słomnikach.

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków
tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41
www.mcdn.edu.pl
e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków
tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 422 30 26
www.krakow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23
tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18
www.nowysacz.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim
tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93
www.oswiecim.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów
tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11
www.tarnow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

