

HEINAL OSWIATOWY

NR 6-7/164
2017

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl



Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Polska szkoła w dobie zmian

Instytucje
współpracujące:

Od redakcji 3

Co nowego w edukacji

Wojciech Papaj, Porządek i przygoda, czyli krótki przegląd nowej podstawy programowej języka polskiego 3

Ewa Madej, Magdalena Jamka, Doświadczony, bardziej doświadczony, strateg...?! Dwa spojrzenia na ZMIANĘ 6

Mariusz Stinia, Rola i znaczenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego na drugim etapie edukacyjnym (kl. IV–VIII) 8

Marta Kurzeja, Nauczanie języków obcych w świetle nowej podstawy programowej 10

Teresa Szakiel, Edukacja historyczna w świetle nowej podstawy programowej historii 12

Małgorzata Wojnarowska, Nowa podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej 14

Jolanta Czuchnowska, O przyrodzie w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego 16

Lidia Wasylszyn, Nauka chemii w szkole podstawowej z nową podstawą programową 18

Witold Pająk, Kilka refleksji na temat nowej podstawy programowej matematyki dla ośmioletniej szkoły podstawowej 19

Paweł Wójciak, Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego – wychowanie fizyczne – szkoła podstawowa 21

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Tomasz Garstka, To nie w twoim stylu!... uczenia się 23

Witold Pająk, Definiowanie pojęć matematycznych 25

Uczę (się) w szkole

Danuta Sterna, Techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii oceniania kształtującego. Cz. X 27

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Jowita Jabłońska, Joanna Murczak, Anna Habela, Metoda projektu uczy poznawać i rozumieć muzykę 30

Informacje i komunikaty

Daria Grodzka, Kreatywny Nauczyciel: znamy już finalistów tegorocznej edycji konkursu 33

Daria Grodzka, Inspiracja: Konferencja TEDxKazimierz 2017 34

II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych 35

41. sesja Komitetu Światowego Dziedzictwa UNESCO w Krakowie 35

Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

Ewa Jakubowska, Podstawa programowa – dlaczego trzeba ją znać, aby dobrze uczyć w polskiej szkole

Okładka: Święto Niepodległości, fot. M. Niedzielczyk

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

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

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 naczelna), dr hab. 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 Wesołowska (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 adiacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” 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

Szanowni Państwo

Bieżący numer „Hejnału Oświatowego” przygotowaliśmy przede wszystkim z myślą o zmianach programowych, które są istotnym elementem wdrażanej obecnie reformy edukacji w Polsce. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., od 1 września według nowej podstawy programowej będą uczyli się uczniowie klas I, IV i VII szkoły podstawowej. Autorzy preambuły podstawy programowej kształcenia ogólnego podkreślają, że *kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju.*

Chcąc wesprzeć Państwa w realizacji nowych zadań, przygotowaliśmy teksty przybliżające założenia nowej podstawy programowej: języka polskiego, języków obcych, historii, wiedzy o społeczeństwie, przyrody, chemii, matematyki i wychowania fizycznego. Do numeru dołączamy „Dodatek informacyjny dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych”, w którym została dokonana analiza zapisów nowej podstawy programowej. Wierzymy, że zamieszczone na łamach „Hejnału” artykuły (materiały, komentarze, przykłady dobrych praktyk) stanowić będą pewne wsparcie w codziennej pracy nauczyciela. Zachęcamy do zapoznania się z artykułami oraz ich wykorzystania dla podniesienia efektywności pracy dydaktycznej na lekcjach.

Temat ten będziemy kontynuować w kolejnych numerach czasopisma. Zapraszamy Państwa do pisania tekstów i wymiany doświadczeń nauczycieli przygotowujących się do wdrożenia nowej podstawy programowej.

Przyjemnej lektury



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnal Oświatowy”

Porządek i przygoda, czyli krótki przegląd nowej podstawy programowej języka polskiego

WOJCIECH PAPAJ

Po okresie instrumentalizacji przedmiotowi język polski przywracana jest charakterystyczna wielowymiarowość.

„Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania” – takie określenie roli i miejsca języka polskiego w edukacji nie stanowi nowości. O ile jednak podstawa programowa z 2008 r. podkreślała – zgodnie ze swoim, ogólnie „utilitarnym” duchem – aspekty użytkowe (*kształcenie umiejętności posługiwania się językiem*), o tyle nowa podstawa nawiązuje w tej kwestii raczej do dokumentu z 1999 r., który rolę polonistyki szkolnej uzasadniał następująco: *Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim poprzez język. Nauczanie języka ojczystego tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w kształtowaniu osoby ucznia, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – wychowania i kształcenia.*

Podobna filozofia wpisana jest w podstawę programową języka polskiego dla nowej, ośmioletniej szkoły podstawowej. Ranga przedmiotu wynika z jednej strony ze znaczenia dla procesu uczenia się (*ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin i jest (...) podstawą sukcesu szkolnego*), z drugiej zaś – z miejsca, jakie zajmuje w rozwoju osobowym ucznia poprzez swą wieloaspektowość (szczególnie aspekt kulturotwórczy, aksjologiczny i społeczny).

Można zatem stwierdzić, że po okresie instrumentalizacji przedmiotowi język polski przywracana jest charakterystyczna wielowymiarowość (opisywana już przed laty choćby przez prof. Z. Urygę). Jednak – uwaga! – w reformie programowej nie chodzi bynajmniej po prostu o to, *aby było tak, jak było!* Zanim jednak powiemy sobie, o co w takim razie chodzi, musimy zastanowić się nad odpowiedziami na kilka innych pytań...

Dlaczego?

Niedostatki dotychczasowych rozwiązań diagnozowano formalnie (w systemie egzaminacyjnym i w badaniach oświatowych), jak i – przede wszystkim – doświadczali ich na co dzień nauczyciele wszystkich szczebli edukacji, ze studiami polonistycznymi włącznie.

Uczniowie kończący poszczególne etapy nauczania wykazują braki zarówno w zakresie wiadomości (szczególnie – wiedzy o języku), jak i umiejętności, których kształcenie od 1999 r. pozostaje przecież w centrum zainteresowania naszego systemu oświaty. Dostrzegamy więc braki na poziomie umiejętności praktycznego stosowania norm poprawnościowych (leksykalnych, ortograficznych, interpunkcyjnych...), ale i – co stanowi szczególnie problem – w zakresie sprawności redakcyjnych (w tym w ramach dwóch kluczowych form wypowiedzi: opowiadania i rozprawki). Również odejście od tradycyjnie pojmowanego kanonu lektur nie „przywróciło czytelnika” polskiej szkole.

Uczestnicy Kongresu Dydaktyki Polonistycznej z 2013 r. wielokrotnie postulowali ściślejsze podejście do zasady rozwijania umiejętności w oparciu o wiedzę przedmiotową; rzeczywiście, o ile nikogo nie dziwi potrzeba posługiwania się wiedzą (pojęcia, definicje, twierdzenia, fakty itd.) w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, o tyle szkolna humanistyka (nie tylko j. polski, ale nawet historia!) zdaje się od funkcjonalnego wykorzystania swych zasobów – odchodzić. Jest to o tyle paradoksalne, że kumulacja i nawiązywanie do tradycji są istotą rozwoju humanistyki (w przeciwieństwie do bardziej „progressywnych” nauk ścisłych).

I tak oto np. w opinii prof. dr hab. J. Kowalikowej (UJ) „zanegowanie potrzeby przyswojenia sobie przez uczniów wiedzy o cechach języka jako takiego (...) przyniosło skutki negatywne; cierpi na tym kompetencja tekstowa uczniów, której rozwijanie i doskonalenie stanowi jeden z głównych celów współczesnego szkolnego kształcenia językowego. Skutków tych nie przewidziano z pewnością w takiej jego koncepcji, która redukowałą do minimum tzw. naukę o języku”.

Pojawiają się również głosy przeciwnie zmniejszaniu liczby lektur (prof. T. Chachulski) czy postulaty wprowadzenia retoryki do szkolnej dydaktyki języka polskiego (prof. T. Zgółka, prof. J. Lichański)¹.

Użytkowe, instrumentalne podejście do przedmiotu wpisane w podstawę z 2008 r. (widoczne także w sformułowaniu celów kształcenia: *odbiór, wykorzystanie, analiza i interpretacja, tworzenie wypowiedzi*) oraz drobiazgowa formuła egzaminów zewnętrznych sprawiała, że w dydaktycznym polu widzenia ulegał zatarciu podmiotowy sens edukacji, a deklaracje o *harmonijnym rozwoju* ucznia stawały się czystą retoryką.

Co?

Opisane powyżej powody sprawiają, że nowa podstawa zakłada powrót do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności² – co w żaden sposób nie oznacza powrotu do tzw. materializmu dydaktycznego. Wręcz przeciwnie – kluczową dla sukcesu reformy programowej sprawą staje się uczniowska aktywność i samodzielność oraz wyzwalająca ją nauczycielska metodyka podporządkowana osiągnięciu założonych celów kształcenia³.

W przypadku języka polskiego cele te ujęto w **czterech obszarach**:

I. Kształcenie kulturowe i literackie.

II. Kształcenie językowe.

III. Tworzenie wypowiedzi.

IV. Samokształcenie.

Ważną zmianą jest również powrót tradycyjnie pojmowanego **kanonu** (lista lektur obowiązkowych) wzbogaconego o zestaw lektur uzupełniających (lista nieobowiązkowych propozycji, które nauczyciel – i uczniowie – mogą zastąpić innymi utworami i tekstami kultury). Zgodnie z założeniem *poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza*

go w świat kultury polskiej i europejskiej. Każdy tekst kultury omawiany w szkole podstawowej winien stanowić pretekst do szerszej refleksji – aksjologicznej, kulturowej, społecznej... – będącej jednak produktem aktywności ucznia (np. debata, ekspresja twórcza, np. drama), nie zaś wyłącznie nauczyciela (wykład).

Kluczową dla sukcesu reformy programowej sprawą staje się uczniowska aktywność i samodzielność.

Kształcenie kulturowe i literackie buduje przede wszystkim świadomość kulturową uczniów w wymiarze narodowym i europejskim, historycznym i literackim; wspiera rozwój osobowy ucznia, otwierając go na refleksję psychologiczną, duchową czy filozoficzną oraz wyposażając w narzędzia analityczne tę refleksję usprawniające.

Właśnie doprecyzowanie metodologiczne w zakresie analizy i interpretacji tekstu kultury przyświecało autorom podstawy programowej. Dominującą od lat w praktyce dydaktycznej (co podstawa z 2008 r. ostatecznie sformalizowała w kształcie drugiego wymagania ogólnego *Analiza i interpretacja tekstów kultury*) perspektywę strukturalistyczną uzupełniono o perspektywę hermeneutyczną, nie wykluczając przy tym zastosowania innych metodologii.

Strukturalizm daje badaczowi precyzyjne narzędzia pracy z i nad tekstem. Przezrystość metody strukturalnej jest też niezwykle ważnym jej atutem w zastosowaniach szkolnych. Tym niemniej pamiętać należy, że przeciętny uczeń badaczem nie jest; że do roli tej dopiero dojrzewa; że w większości przypadków zaistnienia dzieła literackiego w klasie szkolnej ważniejsza od struktury samego tekstu będzie struktura uczniowskich reakcji na tekst: sieć skojarzeń, opinii, emocji składających się na poznawanie utworu – rozpoznanie go jako „głosu w dyskusji” – głębsze poznanie siebie samego lub człowieka w ogólności.

Taka hermeneutyczna „fuzja horyzontów” (osobistego horyzontu poznawczego ucznia oraz horyzontu dzieła literackiego) może otworzyć młodego człowieka na tekst – także tekst „stary”, będący wytworem dawnych epok⁴; może również otworzyć tekst

przed uczniem, stanowiąc dobry punkt wyjścia do wdrożenia metody strukturalistycznej i zbudowania metarefleksji, np. o charakterze estetycznym (w klasach wyższych również historyczno- lub teoretycznoliterackim).

Kształcenie językowe w nowej podstawie łączy treści rozproszone w dokumencie z 2008 r. między *Odbiorem wypowiedzi...* oraz *Tworzeniem tekstu*. I chociaż rozumiane jest jako *nauka o gramatyce, różnicowaniu języka, komunikacji językowej i kulturze języka oraz ortografii i interpunkcji*⁵, jego istoty znów nie może stanowić wiedza encyklopedyczna. Chodzi mianowicie o budowanie kompetencji językowej uczniów, ich rozumienia języka jako wielowymiarowego kodu (leksyka, gramatyka, normy itp.), którego używanie pozwala lepiej ów kod zrozumieć, a zrozumienie – pozwala go swobodnie i skutecznie używać.

Sugerowana przez autorów podstawy metodologia kognitywna otwiera działania w zakresie kształcenia językowego nie tylko na inne działy języka polskiego (funkcjonalne podejście do nauki o języku oraz integralne traktowanie zagadnień języka, komunikacji, literatury i kultury pozostaje oczywiście fundamentem dydaktyki przedmiotowej), ale także na inne przedmioty nauczania; interdyscyplinarność z kolei ułatwi aktywizację uczniów (np. schematy, rysunki, rebusy, teatralizacja i in.).

Kluczowa zmiana w obszarze **Tworzenia wypowiedzi** dotyczy uzupełnienia, uporządkowania i wyodrębnienia jako autonomicznej całości *Elementów retoryki* rozproszonych dotychczas – także poza treściami nauczania języka polskiego.

Elementy retoryki stanowią zarazem łącznik pomiędzy kształceniem językowym, tworzeniem wypowiedzi a samokształceniem. To *przysposabianie do wypowiedzi sytuacyjnej, kontekstowej*⁶ pozwala właśnie – między innymi – pogłębić refleksję nad językiem jako kodem (np. składnia a logika/ logika a oddziaływanie), rozwijać sprawność redakcyjną (np. wypowiedź argumentacyjna, kompozycja wypowiedzi), czy też *umiejętność krytycznego myślenia i formułowania opinii*.

Ta ostatnio zacytowana fraza opisuje mianowicie jedną z treści szczegółowych nowego (?) działu języka

polskiego, jakim jest *Samokształcenie*. Oczywiście treści związane z umiejętnością uczenia się, czy też zarządzania informacją przewijały się i przez dotychczas obowiązujące dokumenty programowe (nie tylko, nawet nie przede wszystkim, w zakresie języka polskiego). Tym razem jednak samokształcenie staje się przedmiotem szczególnej troski polonisty. Dział ten obejmuje przede wszystkim pozyskiwanie, ocenę, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji, ale także rozwój zainteresowań, pracę zespołową oraz prakseologię i ergonomię uczenia się (w tym ustalanie celów, organizacja pracy, samokontrola, autoprezentacja i samoocena).

Samokształcenie jako element dydaktyki języka polskiego nie może zatem polegać na podejściu deklaracyjnym i odtworczym⁷ (jak sławne – osławione? – zadania egzaminacyjne wymagające od szóstoklasistów uporządkowania kolejnych tomów słownika czy wybrania właściwego źródła podanej informacji). Samokształcenie w rozumieniu nowej podstawy programowej można wręcz określić jako wyraz metodycznej filozofii tego dokumentu, a jednocześnie kontrargument wobec obaw sugerujących powrót do encyklopedyzmu.

Jak?

Refleksja metodyczna jest głęboko utkwiona w charakterystyce działów programowych języka polskiego, co – w dużym skrócie – zostało opisane powyżej, odpowiednio do każdego działu. Już jednak na podstawie tego pobieżnego przeglądu widać wyraźnie założenie **indywidualizacji** procesu dydaktycznego oraz **aktywizacji** i **samodzielności** uczniów (tak w zakresie działań „badawczych”, jak i wnioskowania).

Opisane w dokumencie *Warunki i sposób realizacji* podstawy programowej języka polskiego wprost wskazują **dyskusję, debatę, dramę i projekt edukacyjny** jako metody szczególnie zalecane w polonistyce szkolnej, jednakże ważniejsze wydaje się uzasadnienie tego wskazania: *rozwój samodzielnego docierania do informacji i prezentowania efektów kształcenia przez uczniów*. To metodyczne uogólnienie pozwala na poszerzenie gamy dostępnych metod, strategii i form organizacyjnych, do których nauczyciel języka polskiego sięgać powinien. Znajdzie się tu miejsce choćby dla oceniania kształtującego, starych

i nowych metod problemowych – jak studium przypadku, zbliżony strukturą do projektu edukacyjnego *webquest*, popularna ostatnio *odwrócona lekcja* czy wszelkich rozwiązań wywodzących się z pedagogiki zabawy (w tym w duchu bardziej współczesnym: *grywalizacja* lub *gamifikacja*).

Jak, ale i: po co?

W każdej sytuacji należy wszakże pamiętać, iż nie używamy metod jedynie dla nich samych, dla ich walorów dydaktycznych, czy nawet dla osiągania celów lekcji – wszystko to służy realizacji ogólnych założeń kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Zgodnie z deklaracją autorów *nowa podstawa sytuacji ucznia w nowych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych* oraz postrzega go *nie jako podmiot zbiorowy czy byt abstrakcyjny, lecz jako podmiot konkretny, istniejący w określonej rzeczywistości społecznej, zakorzeniony w lokalnej i uniwersalnej kulturze oraz wyposażony w bagaż psychologiczny, historyczny i pokoleniowy*.

Zarówno więc metody, jak i treści kształcenia ogólnego w szkole podstawowej stanowią – jedynie i aż! – platformę, na której dokonywać ma się wieloaspektowy a integralny rozwój osobowy ucznia. Ten zaś wymaga, by nauczyciel nie tylko odtwarzał procedury właściwe danej metodzie, ale by zachował jej ducha. Potrzebne jest zatem zakorzenienie metodyki w humanistycznych koncepcjach pedagogicznych – autorzy podstawy programowej wskazują na kognitywną pedagogikę J. Brunera oraz „metodę harcerską” A. Kamińskiego⁸. Obie szkoły zakładają wspólne, aktywne działanie nauczyciela (przewodnika – „facylitatora”) z *młodymi i wśród młodych*⁹.

W związku z powyższym i na zakończenie tego krótkiego przeglądu nowej podstawy programowej języka polskiego – dygresja osobista. Otóż przed kilkoma tygodniami, w trakcie realizowanych w krakowskim MCDN ODN warsztatów poświęconych tematowi „Wychowania przez czytanie” jedna z dyskusantek wypowiadających się na temat działań dydaktyczno-wychowawczych dostępnych poloniście, wspomniała właśnie o „podejściu harcerskim”. Co więcej, opatrzyła tę bliską sobie koncepcję efektywną a trafną etykietą: „Porządek i Przygoda”; pomysł

ten bardzo spodobał się innym uczestnikom – zwłaszcza, że *Porządek i Przygoda* to również tytuł wciąż nowatorskiego (choć wydanego przed 20 laty) pakietu edukacyjnego WSiP poświęconego treningowi twórczości w szkole.

I choć tamta dyskusja nie miała wiele wspólnego z reformą programową (nowa podstawa została dopiero co ogłoszona, o szczegółowych wytycznych nie było nawet mowy), to znakomicie oddała istotę rzeczy: aby lekcje języka polskiego przynosiły efekty (realne, dydaktyczno-wychowawcze, a nie jedynie formalne; być może niekoniecznie „mieralne” w rozumieniu pomiarowców, ale obserwowalne na co dzień), musimy w naszej pracy łączyć te dwa żywioły; polonistyka szkolna musi rozłożyć skrzydła porządku (myślenia logicznego, gramatyki i strukturalizmu) i przygody (twórczej ekspresji, zabawy, emocji, kreatywności i hermeneutyki).

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa języka polskiego.

PRZYPISY:

- ¹ Wszystkie przytoczone (i wiele innych) opinie Czytelnik znajdzie w obszernej, trzytomowej publikacji Wydawnictwa Universitas pt. *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* (Kraków 2014) stanowiącej trwały efekt obrad Kongresu.
- ² *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski – materiały informacyjne MEN*, Warszawa 2017.
- ³ Pozostaje mieć nadzieję, że nowa formuła egzaminacyjna – egzaminu po szkole podstawowej będzie również uwzględniać tę samą filozofię.
- ⁴ Więcej uwag metodycznych dotyczących pracy z tekstem literackim znajdzie Czytelnik w artykule *Przerabiać, omawiać czy słuchać – o strategii pracy z lekturą (nie tylko obowiązkową)* zamieszczonym w styczniowym numerze „Hejnału Oświatowego” (2017, nr 1/159).
- ⁵ *Podstawa programowa...*, dz. cyt.
- ⁶ Tamże.
- ⁷ Por. przyp. 3.
- ⁸ *Podstawa programowa...*, dz. cyt.
- ⁹ Tamże.

* * *



Wojciech Papaj jest nauczycielem konsultantem ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN ODN w Nowym Sączu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Doświadczony, bardziej doświadczony, strateg...?! Dwa spojrzenia na ZMIANĘ

EWA MADEJ
MAGDALENA JAMKA

Praca nad kulturą języka powinna przede wszystkim uwrażliwić ucznia na słowo i nauczyć szacunku do języka, jak wynika z zapisanych zagadnień w nowej podstawie programowej.

Z dużym zainteresowaniem przeczytałam nową podstawę programową (nPpr) dla języka polskiego jako najważniejszego przedmiotu nauczania dla klas IV–VIII szkoły podstawowej. Uwagę moją zwróciły z jednej strony zapisy – hasła, dotyczące kultury języka polskiego (ojczystego, narodowego), z drugiej zaś wybór zagadnień, świadczący o szerszym ujęciu przez autorów nPpr kultury języka niż tradycyjne jej rozumienie jako poprawnego, zgodnego z normą skodyfikowaną zachowania językowego.

To prawda, że w praktyce szkolnej w działaniach dydaktycznych nauczyciela i podporządkowanych im czynnościach ucznia kultura języka była obecna od zawsze. Mało jednak została wyeksponowana w istniejących podstawach programowych, programach nauczania, a w czasie lekcji działalność w zakresie kultury języka była wprowadzana okazjonalnie, najczęściej podczas poprawy wypracowań i wypowiedzi ustnych lub pisemnych uczniów. Zapisanie w nPpr zagadnień z zakresu kultury języka i zamieszczenie ich w działach: II. *Kształcenie językowe*, III. *Tworzenie wypowiedzi* przyczyni się do zaplanowanych systematycznie i celowo, a nie tylko okazjonalnych czynności nauczyciela w pracy nad językiem ucznia. W ogólniejszej perspektywie te działania nauczyciela obejmą świadomą i celową uprawę (= kulturę) języka ucznia i tym samym języka ojczystego.

We współczesnej polszczyźnie (tzn. języku polskim w działaniu) budzi uzasadniony niepokój Polaków wiele zjawisk. Należą do nich z jednej strony ubóstwo słownikowe wypowiedzi, np. wyraz **dokładnie** zastępuje w wypowiedziach takie wyrazy, jak: tak, tak bardzo, tak tak, oczywiście, naturalnie, właśnie, no właśnie; por. super, mega itp. Z drugiej zaś liczne zapożyczenia przede wszystkim z języka angielskiego w wydaniu amerykańskim w wielu dziedzinach życia spędzają sen

z powiek wrażliwym użytkownikom języka. Poza tym język ojczysty jest lekceważony licznymi wulgaryzmami, kolokwializmami, używanymi w sytuacjach oficjalnych. Ponadto całkowity brak kultury osobistej i empatii widoczny jest w słowach, za pomocą których raniemy i obrażamy rozmówcę. Śmiem twierdzić, że polszczyzna przełomu XX i XXI w. to przykład braku życzliwości wobec drugiego człowieka. Zanika dialog między ludźmi. Za to są spory, kłótnie i awantury wyrażane za pomocą języka.

Obecnie obserwujemy zmiany, które są największymi przeobrażeniami polszczyzny w całej jej historii.

Autorzy nPpr, proponując wiele zagadnień z zakresu kultury języka, tym samym starają się zwrócić uwagę na współczesne formy porozumiewania się między ludźmi i przywrócić takiej struktury dialogu, w którym należy słuchać tak, by chcieć zrozumieć drugiego człowieka, a mówić tak, by chcieć, aby mnie drugi człowiek zrozumiał (K. Wojtyła, 1994).

Wszyscy jesteśmy świadkami obniżania się poziomu kultury życia, kultury wszelkich form współżycia rodzinnego, społecznego, szkolnego, politycznego, a także kultury językowych zachowań między ludźmi. Krótko mówiąc, obniżanie się poziomu kultury języka w wystąpieniach publicznych, a także w środkach społecznego komunikowania – jest faktem.

Źródła tego stanu rzeczy tkwią w większości wypadków poza językiem. Dotyczą one gwałtownych przeobrażeń politycznych, ekonomicznych i społecznych, a przede wszystkim kulturowych. Obecnie obserwujemy zmiany, które są największymi przeobrażeniami polszczyzny w całej jej historii – jak twierdzi

wybitny badacz współczesnej polszczyzny Kazimierz Ożóg. I dodaje, że nie było takiego drugiego okresu, w którym język zmieniłby się tak gwałtownie. Nawet okres zaborów i druga wojna światowa podkreśla Profesor – nie przeorały tak głęboko ojczystej mowy i świadomości Polaków jak okres po 1989 r. (K. Ożóg, 2007).

Nowa jakość polszczyzny, po wspomnianych przemianach, jest spowodowana głównie czynnikami pozostającymi na zewnątrz języka i mającymi ścisły związek z naszą nową kulturą, czyli kulturą masową (popularną). Kultura ta z jednej strony upowszechnia znaki różnych typów kultury: wysokiej, niskiej, elementy subkultur, z drugiej zaś badacze tej kultury wskazują na niski poziom intelektualny, estetyczny, moralny produktów tej kultury. Schlebia ona niskim gustom odbiorców, pospolitości, wulgaryzacji, prymitywizmowi. Dominuje w niej zbyt emocjonalność, skłonność do afektów, nadmierna ludyczność, chęć bawienia odbiorców i ich infantylizacji (B. Myrdzik, J. Morawska, 2007).

Tendencje te sprawiają, że upowszechnia się wśród uczniów chaotyczność i fragmentaryczność w budowaniu wypowiedzi i jej przekazywaniu. Coraz częściej pojawiają się trudności w tworzeniu dłuższych tekstów przez młode pokolenie. Można powiedzieć, że tendencje te zaburzają operacje myślowe ucznia w procesie tworzenia informacji, ich nadawania, a także ich odbierania. Ponadto zachwiały one polską normę wzorcową.

Wydaje mi się, że dla autorów nPpr informacje o wpływie tendencji kulturowych na współczesną polszczyznę były ważne, skoro w celach kształcenia i treściach nauczania przedmiotu język polski dla klas IV–VIII wyeksponowano jako osobne zapisy z zakresu kultury języka, wprowadzając m.in. pojęcia: kultura języka (we wszystkich klasach),



Fot. T. Łopuszyński

norma językowa wzorcowa i użytkowa języka polskiego, błąd językowy, etykieta językowa/grzeczność językowa itp.).

Wprowadzone zapisy i sposób ich rozmieszczenia w nPpr pozwalają mi na próbę opisu szkicu edukacji językowej. W centrum tego schematu znajduje się język w działaniu, czyli współczesna polszczyzna wpisana w wypowiedź (tekst, komunikat). Nad całością tej edukacji czuwa szeroko rozumiana kultura języka (por. Cele kształcenia II, III; Treści nauczania II, III we wszystkich klasach). Będzie ona towarzyszyć wszelkim działaniom nauczyciela i wykonaniom językowym ucznia, podając np. na poziomie nauczania początkowego informację dziecku, że wypowiedź jego jest poprawna (bądź niepoprawna), ponieważ tak się mówi (nie mówi po polsku), tak się pisze (nie pisze po polsku).

W klasach IV–VIII będzie można poszerzyć zdobyte przez ucznia informacje, np., że wypowiedź jego jest poprawna, ponieważ jest zgodna z normą językową, że wypowiedź jego jest sprawna tzn. zbudowana stosownie do celu wypowiedzi i sytuacji mówienia (pisania). Z haseł programowych w zakresie kultury języka nPpr jeszcze wynika, że ocenianie wypowiedzi (ustnych, pisemnych) ucznia nie może być rozpatrywane tylko w kategoriach poprawne/niepoprawne. To za mało.

Autorzy w podanych zapisach programowych sugerują, że poprawna wypowiedź ucznia to dopiero jeden ze składników szeroko rozumianej nPpr. Pozostają jeszcze cztery: wypowiedź sprawna, tzn. stosownie zbudowana do sytuacji i celu wypowiedzi; wypowiedź prawdziwa i życzliwa (etyka słowa) czy wypowiedź

ładna i stylistycznie harmonijna (estetyka wypowiedzi) oraz czy wypowiedź językowo grzeczna (etykieta językowa). A zatem uczeń – opisując różne zjawiska związane z budowaniem wypowiedzi na „żywym materiale językowym” i analizując je za pomocą różnorodnych, wielokrotnie wykonywanych ćwiczeń aż do momentu zastosowania ich w praktyce – dopiero zaczyna odkrywać na początku kształcenia językowego, że język jest narzędziem porozumiewania. W późniejszych latach kształcenia odkrywa język jako wartość i język jako źródło wiedzy o sobie, o świecie, o Bogu. Tak winna rozpoczynać się moim zdaniem praca nad kształtowaniem świadomości językowej ucznia w procesie tworzenia wypowiedzi (tekstu, komunikatu) poprawnej, sprawnej, stosownej i skutecznej.

Praca nad kulturą języka ucznia w szkole była i jest powinnością każdego nauczyciela, a nauczyciela polonisty dzisiaj w szczególności.

Pragnę nadmienić, że zaplanowana, systematyczna i celowa praca ucznia w ciągu procesu kształcenia językowego w szkole podstawowej pomaga mu *rozwijać umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie* (wstęp nPpr) po to, aby jako absolwent, posiadający przyswojoną wiedzę językową (gramatyka i wiedza o języku), umiał poprawnie, sprawnie tzn. szybko i funkcjonalnie formułować swoją wypowiedź zgodnie z tematem, sytuacją mówienia, z możliwościami psychicznymi i fizycznymi odbiorcy. Ponadto, aby to była wypowiedź prawdziwa, szczerą, grzeczną i życzliwą wobec rozmówcy.

Na zakończenie moich rozważań pragnę podkreślić, że praca nad kulturą języka ucznia w szkole była i jest powinnością każdego nauczyciela, a nauczyciela polonisty dzisiaj w szczególności. Wobec tego praca nad kulturą języka powinna przede wszystkim uwrażliwić ucznia na słowo i nauczyć szacunku do języka, jak wynika z zapisanych zagadnień w nowej podstawie programowej.

Ewa Madej

Poloniści, podobnie do nauczycieli innych przedmiotów, studiują nową podstawę programową. Chcą, jako odpowiedzialni ludzie, przygotować się do pracy tak dobrze, jak to tylko możliwe. W nowej podstawie dostrzeżono i skrytykowano wiele usterek. Na jej ostateczne brzmienie uczyący w szkołach nie mają, niestety, większego wpływu. Nasuwają się wnioski do pracy w kolejnym roku szkolnym.

Bardzo ważną będzie dokładna znajomość podstawy programowej. W okresie przejściowym obowiązuje kilka dokumentów. Nowa podstawa jest inaczej skonstruowana od dotychczasowej. W obecnie obowiązującej duży nacisk położono na kształtowanie kompetencji społecznych uczniów. Nauczyciel miał swobodę w doborze materiału literackiego. Proponowane lektury uwzględniały zainteresowania dzieci, poziom ich psychofizycznego rozwoju. Uczyący dobierał lektury do konkretnej klasy. Teraz dla każdego poziomu przeznaczona jest konkretna lektura. Zabrakło wielu atrakcyjnych dla dzieci propozycji. Propozycji, które umożliwiały dyskusowanie, zajmowanie stanowiska, a w konsekwencji kształtowanie osobowości i postaw. Powiało starzyzną. Rozpoczyłam pracę w ośmioklasowej szkole. Czy w dobie ogromnego postępu cywilizacyjnego i cyfryzacji powinnam odtworzyć tamte notatki? Na to się zanosi.

Oczywiście jest kilka interesujących literackich „rodzynek”. Zamierzam skrzętnie wybierać je z zakalcowatego ciasta. Podoba mi się zalecenie, aby w nauczanie włączyć elementy gier strategicznych. Otwiera to możliwości dla kreatywnych, nowoczesnych nauczycieli. Jak będą pracować ci, którzy nimi nie są? Którym nie chce się szukać i uczyć się?

Kolejna wątpliwość rodzi się w związku z wyposażeniem bibliotek. W mojej nowoczesnej szkole w ubiegłym roku

szkolnym zakupiono za kwotę ponad 10 000 zł nowe książki, w tym zestawy lektur zgodne z obowiązującą podstawą programową. Bardzo cieszyliśmy się, że uczniowie mogą czytać całkiem nowe lektury. Teraz okazuje się, że zestawy lektur (po 30 egzemplarzy!) pójdą do lamusa, bo nie znalazły się w propozycjach do analizy na lekcjach. To nie może cieszyć. Będziemy zdobywać stare straszdyła, których od lat nikt nie czytał. Mądry nauczyciel da sobie radę z każdą lekturą, mam tylko wrażenie, że zrazi to młode pokolenie do czytania. A o czytelnictwo tak bardzo walczymy.

Spodziewamy się, że podczas wakacji wiele czasu spędzimy, przygotowując się do nowego roku szkolnego. Będziemy studiować podstawę programową. Będziemy poznawać nowe podręczniki (oferta jest bogata, ale to co otrzymujemy z wydawnictw do analizy bardzo może różnić się od finalnego efektu). To będzie bardzo trudny rok. Obyśmy uniknęli bałaganu i bylejałości. Obyśmy poradzieli sobie ze zmianami, które nie uwzględniają możliwości naszych podopiecznych (np. gramatyka! w czwartej klasie). Nie możemy poddać się działaniu negatywnych myśli, ponieważ nie zmienią one istniejącego stanu rzeczy ani nie pomogą nam w pracy.

Magdalena Jamka

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa dla języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA:

Myrdzik B., Morawska J. (red.): *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. ISBN 9788322727331.

Ozóg K.: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku* s. 13–26. Rzeszów: Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne Fraza – Otwarty Rozdział, 2007. ISBN 83-909154-8-0, 83-919653-0-9, 978-83-60825-03-7.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej... (Dz.U. 2017 poz. 356); <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp: 18.04.2017).

Wojtyła K.: *Osoba i czyn*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1994 (ISBN brak).

* * *

Ewa Madej, Magdalena Jamka są nauczycielkami języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 24 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 11 w Krakowie.

Rola i znaczenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego na drugim etapie edukacyjnym (kl. IV–VIII)

MARIUSZ STINIA

Realizacja wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego na drugim etapie edukacyjnym będzie kluczem do opanowania języka obcego w procesie nauczania w całym systemie oświaty od wychowania przedszkolnego do matury włącznie.

Odnosząc się do podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego na drugim etapie edukacyjnym, należy pamiętać, że jakkolwiek skala wymagań oraz poziom umiejętności uczniów będzie się podnosić na kolejnym etapie w zależności od przyjętej podstawy i typu szkoły, to jednak realizacja zawartych w niej założeń będzie decydowała o powodzeniu lub porażce w opanowaniu języka w procesie nauczania w całym systemie oświaty od wychowania przedszkolnego do matury włącznie.

Nauczyciel liceum ogólnokształcącego względnie szkoły branżowej będzie mógł albo rozwijać samodzielność językową ucznia w kolejnych jego umiejętnościach albo próbować rozpaczliwie wyjść poza poziom początkowy w którejkolwiek z nich. Jednym z fundamentów tej tezy jest miejsce etapu w nauczaniu języka oraz jego znaczne wydłużenie spowodowane zmianami strukturalnymi.

Należy pamiętać, że uczeń przychodząc do czwartej klasy, będzie miał za sobą co najmniej trzy lata nauki języka,



Fot. E. Demczuk

natomiast jego okres kontaktu z językiem poprzez zabawę będzie się wydłużał o kolejne lata, wraz z wchodzeniem w drugi etap edukacyjny kolejnych roczników objętych zmianami dotyczącymi zajęć z języka obcego w przed-szkolach. Uregulowania prawne oraz praktyka wyboru pierwszego języka obcego w naszym regionie powodują, że językiem tym jest język angielski.

Rozpoczęcie nauczania drugiego języka obcego nowożytnego będzie miało miejsce tak jak do tej pory w siódmym roku edukacji, z tym że w związku z procesem określanym w oficjalnej nomenklaturze jako „wygaszanie gimnazjów” będzie to obecnie siódma klasa ośmioklasowej szkoły podstawowej, a nie tak jak do tej pory pierwsza klasa trzyletniego gimnazjum. Podobnie rozwiązano kwestie nauczania dwujęzycznego, które do tej pory rozpoczynano w gimnazjum, przenosząc start dwujęzyczności na klasę siódmą. Czas pokaże, na ile sprawdzą się te elementy nauczania języka obcego, biorąc pod uwagę ich krótki czas oraz atmosferę przygotowania się do bardzo ważnego egzaminu zewnętrznego po klasie ósmej szkoły podstawowej.

W poniższej tabeli przedstawiono poszczególne warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej.

Jak zwykle w takich razach dla nauczyciela bardzo istotne jest, aby czytać informacje zawarte w przypisach małym drukiem. Z punktu widzenia rozpoczęcia nauczania języka obcego na drugim etapie edukacyjnym jest to informacja o osiągniętym poziomie językowym, na którym uczeń powinien zakończyć naukę po klasie trzeciej szkoły podstawowej. Autorzy podstawy zaznaczają wyraźnie, że dosłowne rozumienie umiejętności na poziomie A1 w rozumieniu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego nie jest zalecane. Toteż proponują: „W przypadku pierwszego etapu edukacyjnego zalecane jest nawiązanie do odpowiedniego Portfolio językowego opracowanego na podstawie wymagań opisanych w ESO-KJ (Portfolio dla dzieci w wieku 6–10 lat, dostępne pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/zesp%C3%B3%C5%82-kompetencji-j%C4%99zykowych-i-wiedzy-o-kulturze/europejskie-portfolio-jezykowe-epj/epj-6-10-lat>).

Drugi element, mam nadzieję, przynajmniej w części załagodzi zaniepokojenie wśród nauczycieli, którzy ze zdumieniem stwierdzili, że oczekiwania wobec absolwentów klasy VIII są tożsame (jeśli nie większe) z oczekiwaniami wobec absolwentów klas trzecich gimnazjów. Tymczasem prosty rachunek wskazuje na o jeden rok krótszy czas nauki języka. Autorzy niewątpliwie brali

pod uwagę te niepokoje, zaznaczając iż: „W przypadku uczniów, którzy w latach szkolnych 2018/2019–2020/2021 ukończą klasę VIII szkoły podstawowej na podbudowie wymagań edukacyjnych określonych dla I i II etapu edukacyjnego (klasy I–VI) w przepisach wydanych na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, w brzmieniu obowiązującym przed dniem 1 września 2017 r., jako poziom docelowy należy przyjąć orientacyjnie poziom A2/A2+”.

Zadaniem szkoły jest zapewnienie takich warunków, w których godziny przeznaczone na kształcenie językowe zostaną wykorzystane w sposób optymalny.

Kompleksowy charakter podstawy programowej do nauki języka obcego podkreślają szczegółowo opisane warunki i sposób realizacji podstawy programowej na drugim etapie edukacyjnym. Natomiast fragment mówiący o tym że „język obcy nowożytny powinien być przede wszystkim traktowany jako narzędzie umożliwiające uczniowi osiągnięcie różnych, właściwych dla danej sytuacji i motywacji, celów komunikacyjnych. Założenie to nie wyklucza jednoczesnego dążenia do osiągania przez ucznia coraz wyższego stopnia poprawności językowej, choć z pewnością, zwłaszcza na początkowych etapach procesu kształcenia językowego, będzie to poprawność w zakresie kilku, kilkunastu najprostszych struktur” należy traktować jako jednoznaczne wskazanie pokazujące miejsce komunikacji oraz struktur gramatycznych w procesie nauczania języka obcego. Chciałbym zwrócić uwagę na **kilka**, moim zdaniem, **fundamentalnych zapisów** dla pracy nauczyciela języka obcego na drugim etapie edukacyjnym.

Rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego nowożytnego należy z założenia traktować jako proces wieloletni, naznaczony nierównomiernym rozwojem w zakresie poszczególnych umiejętności, zależny od warunków, w których kształcenie to się odbywa. Zadaniem szkoły jest zapewnienie takich warunków, w których godziny przeznaczone na kształcenie językowe zostaną wykorzystane w sposób optymalny, tak dla języka nauczanego jako pierwszy

Etap edukacyjny	Język obcy nauczany jako...	Wariant podstawy programowej	Opis	Nawiązanie do poziomu ESOKJ
I (szkoła podstawowa, klasy I–III)	pierwszy	I.1.	od początku w klasie I	A1
II (szkoła podstawowa, klasy IV–VIII)	pierwszy	II.1.	kontynuacja z klas I–III	A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		II.1.DJ	dla oddziałów dwujęzycznych	A2+ / B1
	drugi	II.2.	od początku w klasie VII	A1
		II.2.DJ	od początku w klasie VII w oddziałach dwujęzycznych	A1+



Fot. M. Grewenda

(wiodący), jak i dla języka nauczanego jako drugi (od klasy VII).

Położenie nacisku na kumulatywność w nauczaniu: „Zapewnienie przez szkołę zajęć z języka obcego nowożytnego, którego uczeń uczył się na I etapie edukacyjnym (w klasach I–III), i którego nauka może być również kontynuowana na III etapie edukacyjnym (w szkole ponadpodstawowej), szczególnie w przypadku języka obcego nowożytnego nauczanego jako pierwszy”.

Zwiększenie efektywności nauczania poprzez tworzenie grup o podobnym poziomie umiejętności językowych: „zapewnienie przez szkołę kształcenia uczniów w grupach o zbliżonym poziomie biegłości w zakresie języka obcego nowożytnego. Realizacja tego wymagania może wiązać się z podziałem klasy na grupy bądź stworzeniem grup językowych międzyoddziałowych”.

Niezmiennie istotna pozostaje kwestia bazy: „prowadzenie zajęć z języka obcego nowożytnego w odpowiednio wyposażonej sali, z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym, umożliwiającej przeprowadzanie ćwiczeń językowych w parach i grupach”.

Jednocześnie nie jest traktowana jako fetysz: używanie języka obcego nowożytnego nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, tj. zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń.

I wreszcie *last but not least* tak ważne w zmieniającym się świecie kwestie kulturowe: „wykorzystanie zajęć z języka obcego nowożytnego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości,

szacunku i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym, np. przez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych”.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego jest dokumentem, który należy poddawać wnikliwej i bieżącej analizie.

Rozwiązania dydaktyczne nie są przedmiotem rozważań w niniejszym artykule, ważna uwaga dotycząca form pracy z uczniem: „Zajęcia z języka obcego nowożytnego, dla których naturalne i pożądane są ćwiczenia bazujące na pracy w parach lub w grupach, dają również doskonałą możliwość rozwijania tzw. umiejętności miękkich, w tym umiejętności współpracy, oceny mocnych i słabych stron własnych oraz kolegów/koleżanek, doceniania wkładu pracy kolegów/koleżanek np. w ramach pracy projektowej”.

Reasumując, podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego jest dokumentem, który należy poddawać wnikliwej i bieżącej analizie nie tylko jako obowiązujące prawo, ale również ważne narzędzie dla kształtowania procesu nauczania.

Słowa kluczowe: język obcy, podstawa programowa, drugi etap edukacyjny, rola i znaczenie.

BIBLIOGRAFIA:

Stinia M.: *Język obcy na etapie edukacji wczesnoszkolnej – garść refleksji...* „Hejnał Oświatowy” 2017, nr 2, s. 18–20. ISSN 1233-7609.

NETOGRAFIA:

<http://reformaedukacji.men.gov.pl/> (dostęp: 10.05.2017).

<https://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj> (dostęp: 10.05.2017).

* * *



Mariusz Stinia jest nauczycielem konsultantem ds. nauczania języków obcych w MCDN ODN w Krakowie, germanistą.

Nauczanie języków obcych w świetle nowej podstawy programowej

— DR MARTA KURZEJA —

Jeden język ustawia Cię w korytarzu życia. Dwa języki otwierają każde drzwi po drodze.

F. Lewis

W artykule podjęta została problematyka dotycząca zmian w dobie reformy edukacji ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języków obcych.

Reforma edukacji niesie ze sobą wiele zmian, które wzbudzają liczne kontrowersje nie tylko wśród nauczycieli, lecz również wśród rodziców. Zawężając tak rozległy temat, jako nauczyciel języków obcych: języka niemieckiego i angielskiego, w moich rozważaniach chciałam się skoncentrować na wybranych aspektach podstawy programowej kształcenia w zakresie języka obcego nowożytnego. Podkreślić należy, że jest ona wspólna dla wszystkich języków obcych i obejmuje wychowanie przedszkolne oraz trzy etapy edukacyjne: I etap edukacyjny (klasy od I do III szkoły podstawowej), II etap (klasy od IV–VIII szkoły podstawowej) oraz III etap (szkoły ponadpodstawowe: licea ogólnokształcące, szkoły branżowe I i II stopnia oraz technika).

Obowiązkowa nauka jednego języka obcego rozpoczyna się już na I etapie edukacyjnym. Do tej pory najczęściej wybierany był język angielski i myślę, że w tej kwestii nic się nie zmieni. Nowa podstawa programowa zakłada, że kontynuacja nauki pierwszego języka ma być zapewniona podczas kolejnych etapów. Zatem będzie trwać przez 12 lub 13 lat. Tak długa nauka jednego języka



Fot. M. Stachurska

będzie mieć na pewno odzwierciedlenie w wysokich kompetencjach językowych.

Natomiast nauka drugiego języka obcego rozpocznie się na II etapie edukacyjnym dopiero w klasie VII szkoły podstawowej. W związku z tym opracowano kilka wariantów podstawy programowej, które zasadniczo różnią się między sobą, a różnice te wynikają z faktu rozpoczynania lub kontynuacji nauki danego języka. Każdy z tych wariantów nawiązuje do poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych określonych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). Nowa podstawa programowa przewiduje zasadę kumulatywności, tzn. na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z poprzednich etapów. Uczniowie mają mieć zapewniony podział na grupy i reprezentować zbliżony poziom umiejętności językowych.

W porównaniu do uczniów gimnazjów uczniowie szkoły podstawowej będą uczyć się drugiego języka o rok krócej. Z jednej strony bardzo ważna jest gwarancja kontynuacji nauczania pierwszego języka, natomiast jako nauczyciel języka niemieckiego ubolewam nad faktem ograniczenia nauki drugiego języka, którym bardzo często jest właśnie język niemiecki, do dwóch lat. Postrzegam to jako marginalizację drugiego języka. Oczekiwałam, podobnie jak wielu nauczycieli języka niemieckiego, że drugi język zostanie wprowadzony już w klasie VI.

Biorąc pod uwagę specyfikę nauczania języków obcych oraz związaną z tym

neuroplastyczność mózgu, im wcześniej rozpocznie się naukę drugiego języka, tym lepiej. Prywatne szkoły podstawowe, które dbając o staranne wychowanie i indywidualny rozwój uczniów, poszerzą ofertę edukacyjną i wprowadzą wcześniej drugi język, mogą stać się konkurencyjne dla państwowych szkół podstawowych. Dla młodego Europejczyka biegła znajomość jednego języka nie jest już wystarczająca. Rada Europy oraz Komisja Europejska zalecają znajomość przynajmniej dwóch języków na poziomie samodzielności. Dlatego tak ważną rolę odgrywa nauczanie drugiego języka.

W nowej podstawie programowej chciałam wyróżnić **dwie aspekty**, które moim zdaniem zasługują na szczególną uwagę. Należą do nich: spiralość nauczania oraz kompetencja interkulturowa.

Istotą **spiralnego nauczania** są wielokrotne powtórzenia odnoszące się do danej partii materiału. W podstawie programowej na wszystkich etapach edukacyjnych kładzie się nacisk na skuteczne porozumiewanie się w mowie i w piśmie. Ma to na celu osiągnięcie założonych przez uczących celów komunikacyjnych w różnych interakcjach. Biorąc pod uwagę te wymagania, trzeba stwierdzić, że program nauczania oparty na progresji spiralnej umożliwi efektywniejszą naukę języka. Zakłada on powracanie do przerobionego już materiału i rozszerzanie jego treści. Taka technika zapewnia uczącym się poprzez regularne ćwiczenia utrwalanie tego, czego nauczyli się na wcześniejszych lekcjach. Z pewnością łatwiej dostrzegą nie tylko własne postępy w nauce, ale również szybciej odnajdą się w nowych sytuacjach komunikacyjnych.

**Nowa podstawa programowa
oferuje otwarty katalog tematów
możliwych do realizacji na lekcjach,
jak również nie narzuca
listy struktur gramatycznych.**

Nową kompetencją językową jest **kompetencja interkulturowa**. Podkreślić trzeba, że język używany jest zawsze w kontekście społeczno-kulturowym. Wilczyńska (2005) rozumie pod pojęciem kompetencji (inter)kulturowej doskonałą znajomość języka obcego i danej kultury. Dlatego, aby nauka ję-

zyka obcego była efektywna, tak ważne jest włączanie treści kulturoznawczych na lekcji języka obcego.

Umiejętność posługiwania się językiem obcym pozwala zdobywać wiedzę o realiach życia w kraju języka docelowego. Wynika z tego, że pod pojęciem kompetencji interkulturowej rozumie się nie tylko umiejętność porozumiewania się w języku obcym, ale przede wszystkim znajomość kultury własnego kraju i kraju języka docelowego. Rozwijana jest także umiejętność porównania tych kultur. Przypomnieć należy, że wiedza o kraju języka docelowego była zawsze elementem kształcenia językowego, jednak traktowano ją jako dodatkową umiejętność osoby uczącej się. Według Boltena (2007) w sytuacji interkulturowej konieczne są czynności, które wywierają pozytywny wpływ na wiedzę, umiejętności i zdolności w interkulturowym działaniu. Należą do nich między innymi: dwustronna tolerancja, empatia, gotowość do akulturacji, policentryzm, świadomość synergii i metakomunikacja.

Obecnie wiedza na temat kultury kraju języka docelowego będzie składnikiem kompetencji interkulturowej i jeszcze jedną kompetencją. Informacje realio- i kulturoznawcze są elementem kształtującym postawy i wartości uczących się. Podstawowym zadaniem przekazywania tych informacji w trakcie nauki języka obcego jest wyrabianie w uczących się wrażliwości na inną kulturę, na wartościowanie i porównywanie, na zrozumienie poszczególnych aspektów kultury, na uczenie tolerancji oraz na wewnętrzny rozwój.

Ważną rolę w rozwoju kompetencji interkulturowej pełnią autentyczne materiały dydaktyczne, gdyż to przede wszystkim one są źródłem wiedzy na temat kraju, w którym włada się językiem nauczonym. Zatem obok treści lingwistycznych na stałe zagospodzą treści realio- i kulturoznawcze, które stanowią integralną część w procesie nauczania języka obcego. Nadrzedną rolę pełni nauczyciel – przewodnik otwarty na inne kultury, dobrze przygotowany merytorycznie.

Podsumowując, nowa podstawa programowa oferuje otwarty katalog tematów możliwych do realizacji na lekcjach, jak również nie narzuca listy struktur gramatycznych. Ta pewnego rodzaju swoboda w wyborze tematu

szczegółowego musi mieścić się jednak w obrębie ogólnych zakresów tematycznych. W wyborze technik i środków nauczania nauczyciel może wykazać się własną inwencją. Ważne jest, aby skutecznie prowadziła do realizacji celów.

Na efekty programu nauczania nowej podstawy programowej obowiązującej już od następnego roku szkolnego trzeba będzie cierpliwie poczekać. Niezależnie od wszelkich zmian w centrum uwagi pozostanie zawsze uczeń, który już od najwcześniejszego etapu edukacyjnego musi być umiejętnie i skutecznie motywowany do nauki języków obcych.

Słowa kluczowe: reforma edukacji, progresja spiralna, kompetencja interkulturowa.

BIBLIOGRAFIA:

Bolten, J.: *Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung. Thüringen* 2007. ISBN 978-3-943588-03-3.

Poszytek P., Smolik M.: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w wychowaniu przedszkolnym i ośmioletniej szkole podstawowej. „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1. ISSN 0446-7965.*

Wilczyńska W.: *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* W: Mackiewicz M. (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacyjna interkulturowa* (s. 15–26). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005. ISBN 83-7205-220-4.

* * *



Marta Kurzeja jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczycielem języka niemieckiego i angielskiego oraz dyplomowanym logopedą. Zainteresowania naukowe dotyczą m.in. wychowania dwujęzycznego w rodzinach dwu- i wielojęzycznych. Jest nauczycielem języka niemieckiego w Gimnazjum nr 10 w ZSPG nr 2 w Nowym Sączu.

Nauczycielu zobacz, skorzystaj

Ośrodek Rozwoju Edukacji zaprasza do zapoznania się z opisami działań innowacyjnych szkół stworzonych przez autorów wyróżnionych w ramach konkursu „Już jesteście szkołą ćwiczeń!”. Poleca wyróżnione inicjatywy w następujących obszarach: technologie informacyjno-komunikacyjne, języki obce, przedmioty przyrodnicze. Publikacje są dostępne pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/szkola-cwiczen-materialy-do-pobrania>

Źródło: www.ore.edu.pl

Edukacja historyczna w świetle nowej podstawy programowej historii

TERESA SZAKIEL

Praca nauczyciela to ciąg podejmowanych decyzji, wśród których kluczową jest wybór odpowiedniego programu umożliwiającego realizację treści podstawy programowej, zgodnie ze zdiagnozowanymi możliwościami i potrzebami uczniów.

Głównym celem moich refleksji jest podzielenie się istotnymi przemyśleniami nauczyciela historii na temat nowej podstawy programowej. Główne założenia podstawy programowej zostały przedstawione na ogólnopolskiej konferencji „Wdrażanie nowej podstawy programowej 2017” zorganizowanej przez ORE w dniu 17 marca 2017 r. Nie jest moim zadaniem dokonanie oceny porównawczej: obowiązująca podstawa programowa historii a nowa podstawa programowa, ponieważ nauczyciel staje przed faktem dokonanym, że ona wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r. zgodnie z rozporządzeniem do klasy IV i VII. To praktyka szkolna dokona oceny.

Nowa podstawa programowa historii w klasach IV–VIII łączy dotychczasowe treści podstawy programowej historii i społeczeństwa dla klas IV–VI szkoły

podstawowej oraz historii gimnazjum. Jedną z istotnych zmian jest to, że **nauczanie historii ma charakter spiralny, a nie jak dotychczas linearny**. Uważam, że biorąc pod uwagę rozwój psychofizyczny ucznia zmiana ta jest jak najbardziej zasadna, zwłaszcza w przypadku krytycznej oceny informacji, możliwości ich selekcji, wyszukiwania czy szukania związków przyczynowo-skutkowych, jak również sposobie narracji.

Podział celów kształcenia – wymagania ogólne jest kontynuowany, czyli mamy chronologię historyczną, analizę i interpretację historyczną oraz tworzenie narracji historycznej. W zapisach wymagań ogólnych nie ma sformułowania uczeń, tylko jest zapis ogólny i są zmiany w sformułowanych wymaganiach ogólnych, co obrazuje przykład umieszczony w tabelce poniżej.

Cele kształcenia – wymagania ogólne	
Podstawa programowa klasa IV–VI	Podstawa programowa klasa IV–VIII
Chronologia historyczna	Chronologia historyczna
Uczeń posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego: okres p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok; przyporządkowuje fakty historyczne datom; oblicza upływ czasu między wydarzeniami historycznymi i umieszcza je na linii chronologicznej; dostrzega związki teraźniejszości z przeszłością.	1. Odróżnianie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. 2. Posługiwanie się podstawowymi określeniami czasu historycznego: epoka, okres p.n.e., okres n.e., tysiąclecie, wiek, rok. 3. Obliczanie upływu czasu między wydarzeniami historycznymi.

Edukacja historyczna w nowej podstawie programowej koncentruje się przede wszystkim na historii narodu i państwa polskiego, a historia powszechna ma być ich tłem. Chciałam zwrócić szczególną uwagę na cele i treści nauczania historii w klasie IV. Nauczyciel, jako kreator przestrzeni edukacyjnej, powinien zwrócić uwagę zwłaszcza w klasie IV nie tylko na kształtowanie świadomości historycznej uczniów, ale także na cele o charakterze wychowawczym, nauczanie historii powiązać z językiem polskim. Innymi słowy nie tylko przekazywać wiedzę z uwzględnieniem ich możliwości i potrzeb, kształtować postawy patriotyczno-obywatelskie, szacunku do osiągnięć własnego narodu, ale także do ojczystego języka.

Mówiąc o nauczaniu historii w tej klasie, należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że niektóre treści wymagać będą trafnego, adekwatnego doboru celów i metod pracy z uczniami. Tym bardziej że nauczyciel staje przed dużym wyzwaniem związanym z rozbudzeniem ciekawości ucznia przedmiotem, a przez to rozwijaniem jego zainteresowania przeszłością, aby zrozumieć teraźniejszość, aby uczyć dla przyszłości.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe rozpoczynają się od *Elementów historii rodzinnej i regionalnej*. Rodzi się pytanie zasadnicze: Jaka jest zasadność rozpoczynania nauczania historii od poznania losów własnej rodziny na tle wydarzeń historycznych? Patrząc z perspektywy własnego doświadczenia ma to istotne znaczenie w rozwijaniu ciekawości poznawczej ucznia. Zrozumieniu, że poznanie przeszłości własnego narodu i państwa to także zdobywanie wiedzy na temat losów własnej rodziny. **Mówiąc o wydarzeniach historycznych, nie możemy pomijać historii rodziny na tle tych wydarzeń**, bo przecież jej członkowie są także ich bohaterami. Przybliżyć to zrozumienie postaw, motywacji, a co za tym idzie przyczyn i konsekwencji omawianych faktów z przeszłości. Nie można pominąć również rozwoju sfery emocjonalnej uczniów poprzez między innymi wzmocnienie poczucia tożsamości, więzi pokoleniowej nie tylko w rodzinie, ale także w społeczności lokalnej, budowanie postawy odpowiedzialności, ale także przygotowanie do dbałości o szacunek do dziedzictwa kulturowego społeczeństwa polskiego.



Fot. arch. redakcji

W oparciu o własne doświadczenie zdobyte przy realizacji różnych projektów czy konkursów z zakresu historii regionalnej mogę stwierdzić, że to sami uczniowie w wypowiedziach podkreślili fakt, że ich udział w wymienionych przedsięwzięciach umożliwił im poznanie losów swojej rodziny czy regionu, w którym mieszkają. Myślę, że jest to ważne zagadnienie, godne uwagi.

Edukacja historyczna w nowej podstawie programowej koncentruje się przede wszystkim na historii narodu i państwa polskiego, a historia powszechna ma być ich tłem.

W klasie IV uczniowie powinni poznawać historię poprzez przybliżanie postaci, które odegrały znaczącą rolę w dziejach narodu i państwa polskiego, bohaterów narodowych. Nauczyciel kształtuje, bowiem wyobraźnię uczniów poprzez „obrazy” z życia tych bohaterów mówiące o ich postawach, podejmowanych decyzjach, mających istotny wpływ na losy narodu i państwa polskiego. Trzeba pamiętać, że nauczanie i uczenie się w klasie IV tworzy fundament realizacji treści nauczania historii w klasach V–VIII. Zwracam także uwagę na dobre opracowanie planu dydaktyczno-wychowawczego w tej klasie, bowiem zgodnie z ramowym planem nauczania nauczyciel ma tylko 1 godzinę dydaktyczną.

Zaprezentowałam w skrócie, czego będziemy uczyć, a zatem przejdźmy do tego, **jak będziemy uczyć?**

Analizując treści nowej podstawy programowej historii, nie możemy pominąć ich warunków i sposobów realizacji. Dostarczają istotnych informacji nie tylko o celach kształcenia, ale o podziale treści według rozdziałów na poszczególne klasy, jak również o potrzebie łączenia treści historycznych z celami wychowawczymi kształtującymi hierarchię wartości i postaw. Pozwolę sobie przypomnieć o strategiach nauczania i uczenia, widocznym uczeniu się, które wspierają nauczyciela w planowaniu pracy z uczniami. Cenne są wskazówki metodyczne.

Nauczanie historii ma charakter spiralny, a nie jak dotychczas linearny.

Godne uwagi jest podkreślenie, że nauczyciel jest twórcą wymiaru metodycznego przestrzeni edukacyjnej, bo to on najlepiej na podstawie diagnozy zna możliwości i potrzeby uczniów oraz możliwość wykorzystania bazy szkoły. Wśród rozwiązań metodycznych wymieniana się zarówno tradycyjne metody, jak i aktywizujące, ukierunkowane na działanie uczniów wykorzystujące TIK, a więc takie, które kształtują umiejętności zawarte w preambule omawianej podstawy programowej.

Autorzy podstawy programowej proponują, aby nauczyciele wykorzystywali wycieczkę jako formę realizacji treści programowych. Myślę, że nam nauczycielom nie trzeba przypominać o roli wycieczki czy to do muzeum, czy miejsc pamięci. Zwraca się również uwagę na wykorzystanie spotkań ze świadkami historii, co przecież jest podstawą historii mówionej.

Wzbogacając profesjonalny warsztat pracy nauczyciela historii, można wykorzystać współpracę z fundacjami (Ośrodek Karta, Ośrodek „Pamięć i Przyszłość”), Instytutem Pamięci Narodowej, instytucjami oświatowymi działającymi w środowisku lokalnym zainteresowanymi edukacją historyczną.

Autorzy podstawy programowej proponują, aby nauczyciele wykorzystywali wycieczkę jako formę realizacji treści programowych.

Na zakończenie jeszcze wspomnę, że w preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej można przeczytać o roli metody projektu we wzbogacaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności uczniów, także umiejętności w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej, kształtowania postaw prospołecznych.

Praca nauczyciela to ciąg podejmowanych decyzji, wśród których kluczową jest wybór odpowiedniego programu, który umożliwi realizację treści podstawy programowej, zgodny ze zdiagnozowanymi możliwościami i potrzebami uczniów.

W trakcie realizacji podstawy programowej będzie okazja do stworzenia możliwości dzielenia się wiedzą, doświadczeniem, tworząc bank pomysłów na scenariusze zajęć z historii, projekty edukacyjne, współpracę z instytucjami wspierającymi nauczycieli w realizacji celów edukacji historycznej młodego pokolenia Polaków.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa historii.

* * *



Teresa Szakiel jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji historycznej, obywatelskiej, regionalnej i europejskiej MCDN ODN w Oświęcimiu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”. Kontakt: t.szakiel@oswiecim.mcdn.edu.pl

Nowa podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej

MAŁGORZATA WOJNAROWSKA

W zreformowanej ośmioklasowej szkole podstawowej wiedza o społeczeństwie została oddzielona od historii. Będzie realizowana tylko w klasie ósmej w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Podstawą zmian jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej¹. Tam znajdziemy cele nauczania (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) oraz warunki i sposób realizacji przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Informację o liczbie godzin przedmiotu zamieszczono w rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania. Zgodnie z załącznikiem nr 1 do tego rozporządzenia, wiedza o społeczeństwie w szkole podstawowej będzie realizowana tylko w kl. VIII w wymiarze 2 godzin tygodniowo².

W ogólnych zapisach autorzy podstawy programowej zaznaczają specyfikę tego przedmiotu: „Wiedza o społeczeństwie to przedmiot interdyscyplinarny korzystający w szkole podstawowej z dorobku nauk społecznych (socjologii, nauk o polityce i elementów: nauk o poznaniu i komunikacji społecznej, psychologii, ekonomii i nauk prawnych) oraz elementów nauk humanistycznych (kulturoznawstwa i etnologii). Przedmiot bazuje także na wiedzy i umiejętnościach uczniów z zakresu języka polskiego, historii i geografii”³.

Kluczowe w nauczaniu wiedzy o społeczeństwie jest wyposażenie młodego człowieka w podstawowe kompetencje społeczne, umiejętności i wiedzę niezbędne do sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości.

Zdaniem autorów, idea wymagań ogólnych, w porównaniu z założeniami dotychczasowej podstawy programowej, generalnie nie zmieniła się. Jednak **cele kształcenia przedmiotu** zostały sformułowane nie dla sześciu, jak dotąd, ale dla czterech obszarów:

- I. Wiedza i rozumienie.
- II. Wykorzystanie i tworzenie informacji.
- III. Rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów.
- IV. Komunikowanie i współdziałanie⁴.

Podstawowa zmiana w treściach, czyli wymaganiach szczegółowych, dotyczy ich liczby. W dotychczasowej podstawie 118 wymagań szczegółowych umieszczono w 31 działach. W nowej – 65 wymagań mieści się w 12 działach. Liczba godzin przedmiotu w cyklu gimnazjalnym i w zreformowanej szkole podstawowej nie zmieniła się. Podstawową przyczyną zmniejszenia liczby wymagań szczegółowych były trudności w ich pełnej realizacji⁵.

Oto **działy programowe** w nowej podstawie:

- I. Społeczna natura człowieka.**
- II. Rodzina.**
- III. Szkoła i edukacja.**
- IV. Prawa człowieka.**
- V. Nietłoni wobec prawa.**
- VI. Społeczność lokalna.**
- VII. Społeczność regionalna.**
- VIII. Wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna.**
- IX. Udział obywateli w życiu publicznym – społeczeństwo obywatelskie.**
- X. Środki masowego przekazu.**
- XI. Demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej.**
- XII. Sprawy międzynarodowe.**

Autorzy wykorzystali koncepcję kręgów środowiskowych – od poznania siebie i środowiska rodzinnego, przez społeczność lokalną i regionalną, wspólnotę narodową i państwową, aż do społeczności międzynarodowej. Odchodząc od założeń dotychczasowej podstawy przyjęto, iż na kolejnym etapie kształcenia (w zakresie podstawowym) treści



Fot. M. Grewenda

należy nie tyle kontynuować, ile nabudowywać. Dlatego ostatnie z wymienionych kręgów znacznie więcej miejsca znajdują w przygotowywanej podstawie dla szkoły ponadpodstawowej.

Autorzy akcentują spójność podstawy z wiedzą o społeczeństwie z treściami innych przedmiotów. Przeniesiono większość ekonomicznych treści z wiedzy o społeczeństwie do przedsiębiorczości, realizowanej w szkole ponadpodstawowej. Z dotychczasowego przedmiotu podstawy przedsiębiorczości przeniesiono do wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej treści psychospołeczne niezwiązane bezpośrednio z kształtowaniem postaw przedsiębiorczości. Zmiana jest podyktowana różnym wiekiem absolwentów gimnazjum i zreformowanej szkoły podstawowej. Pewne elementy edukacji ekonomicznej uczeń będzie poznawać o rok wcześniej niż miało to miejsce w okresie obowiązywania dotychczasowej podstawy. Część treści z zakresu geografii społecznej obecnych w dotychczasowej podstawie z wiedzy o społeczeństwie powróciła do macierzystego przedmiotu. Dzięki tym przesunięciom poszczególne zagadnienia będą realizować najlepiej przygotowani do tego nauczyciele⁶.

Dokonano też przesunięć w treściach między etapami edukacyjnymi. Wymagania z działu V. „Nieletni wobec prawa” nowej podstawy (na poziomie szkoły podstawowej) przesunięto

w większości z obecnej szkoły ponadgimnazjalnej. Dotąd bowiem uczeń przyswajał treści dotyczące karnej odpowiedzialności nieletnich, wówczas gdy przestawał lub miał w niedługim czasie przestać być traktowany jako nieletni. Do szkoły podstawowej przesunięto także niektóre treści dotyczące praw ucznia i praw człowieka (np. kwestię działalności Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka oraz praw dziecka zawartych w *Konwencji o prawach dziecka*). Wskazane przesunięcia w obrębie treści nauczania akcentują zatem w nowej podstawie rolę podmiotowości i praw młodego człowieka – zagadnień wprowadzanych wcześniej niż w poprzedniej podstawie i następnie nabudowywanych na dalszym etapie edukacyjnym⁷.

W „Warunkach i sposobach realizacji” podstawy programowej z wiedzy o społeczeństwie czytamy, że „powinno się stwarzać sytuacje edukacyjne, w których uczeń stosuje poszczególne metody autoprezentacji, rozwiązywania konfliktów i problemów, współdecydowania. (...) W celu rozwijania umiejętności komunikacji i współdziałania powinno się stosować różne metody pracy grupowej, w tym uczniowskie projekty edukacyjne (każdy uczeń powinien uczestniczyć w dwóch projektach) (...) Należy także wykorzystywać różne formy dyskusji. (...) Powinna być wykorzystywana technologia informacyjno-komunikacyjna. Istotne jest korzystanie ze stron

internetowych instytucji publicznych, w tym organów samorządowych, organów władzy publicznej, czy organizacji społecznych. Niezbędna jest również praca z różnymi typami przekazu (np. interaktywnymi). W miarę możliwości ważne byłoby również pozyskiwanie informacji w toku wycieczki edukacyjnej (w tym wirtualnej, wykorzystując dedykowane aplikacje) do wybranych instytucji np. do urzędu gminy (miasta/dzielnicy). Można także – za zgodą rady pedagogicznej i rodziców – realizować niektóre treści nauczania poprzez lekcje organizowane we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, instytucjami oferującymi usługi poradnictwa zawodowego oraz organizacjami pozarządowymi⁸.

Autorzy podają też konkretne zagadnienia, w których wskazane metody czy formy pracy mogą być wykorzystane. Nowością jest zatem **zniesienie zawartej w obowiązującej podstawie konieczności realizacji poprzez tę formę około 20% treści nauczania. Zgodnie z nową podstawą programową każdy uczeń powinien uczestniczyć w dwóch projektach.**

Proponowane powyżej metody nauczania nie są listą zamkniętą, a decyzję o ich doborze podejmą sami nauczyciele. W komentarzu do podstawy autorzy zaznaczają jednak wyraźnie, że **przewaga metod podawczych jest nieodpowiednia dla wiedzy o społeczeństwie.** Wskazują wprost: „**Nauczyciel winien stosować metody o charakterze decyzyjnym oraz metody kształtujące umiejętność: społeczne, twórczego myślenia i rozwiązywania problemów – takie jak: burza mózgów, drzewo decyzyjne, metaplan, analiza SWOT.** (...) Trafne wydaje się **nauczanie polimetodyczne**, co oznacza, że na jednej lekcji można wykorzystywać kilka uzupełniających się metod nauczania zapewniających wszechstronny rozwój uczniów⁹.”

Autorzy zalecają też korzystanie z takich pomocy, jak: teksty źródłowe, słowniki, leksykony, mapy, wykresy, diagramy i zestawienia statystyczne (w tym z badań opinii publicznej), prezentacje multimedialne, gry dydaktyczne, filmy itp. Wskazują jednocześnie ogromne możliwości, jakie stwarza korzystanie z otwartych zasobów edukacyjnych¹⁰.

Chociaż nowa podstawa z wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej będzie realizowana dopiero od roku

szkolnego 2018/2019, jednak warto jej się przyjrzeć już teraz, aby dobrze przygotować się do zmian. Oprócz szczegółowego zapoznania się z zapisami dla tego przedmiotu warto wcześniej przeczytać preambułę do podstawy, gdyż zawiera ona główne cele i najważniejsze umiejętności, które są zadaniem każdego nauczyciela, pracującego na tym etapie edukacyjnym. Gdy zaś zostanie już podpisana podstawa dla szkół ponadpodstawowych, nauczyciel będzie mógł zobaczyć obraz całości swojego przedmiotu.

Słowa kluczowe: wiedza o społeczeństwie, nowa podstawa programowa, wymagania ogólne, wymagania szczegółowe, metody nauczania.

PRZYPISY:

- ¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 poz. 356) (załącznik nr 2).
- ² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2017 poz. 703) (załącznik nr 1).
- ³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej..., s. 23.
- ⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, wiedza o społeczeństwie*. Materiał z konferencji przedmiotowej dla pracowników systemu doskonalenia – konsultantów i doradców metodycznych „Reforma edukacji 2017” zorganizowanej 17 marca br. w Ośrodku Rozwoju Edukacji, s. 18.
- ⁵ Tamże, s. 20–21.
- ⁶ Tamże.
- ⁷ Tamże, s. 22.
- ⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...
- ⁹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 23.
- ¹⁰ Tamże.

* * *



Małgorzata Wojnarowska jest nauczycielem konsultantem ds. historii i wiedzy o społeczeństwie w MCDN ODN w Krakowie.

O przyrodzie w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego

JOLANTA CZUCHNOWSKA

Wędrując po zapisach nowej podstawy programowej przyrody, zastanówmy się, w jaki sposób młody człowiek poznaje przyrodę. Przyjrzyjmy się narzędziom, którymi dysponuje nauczyciel w poznawaniu przyrody, jej bogactwa i różnorodności.

Bardzo ważną rolę w poznawaniu przyrody odgrywają wcześniejsze doświadczenia oraz refleksja nad rolą zmysłów, które odbierają informacje od otaczającego nas świata. Nauczyciel powinien stworzyć warunki do poznawania przyrody w sali lekcyjnej i w terenie, rozwijając zdolności poznawcze i umiejętności obserwacji u młodego człowieka.

Odwołując się do zapisów nowej podstawy programowej, czytamy: „**Nadrzędnym celem** przedmiotu przyroda w klasie czwartej jest przybliżenie uczniowi najbliższego otoczenia, stworzenie możliwości poznania składników krajobrazu i zależności zachodzących w przyrodzie. Obszarem działania powinna być przede wszystkim okolica szkoły i miejsca zamieszkania. Osiągnięcie tego celu odbywa się przez obserwację, badanie, doświadczenie i komunikowane się z innymi”.

Proponowane w podstawie programowej warunki i sposób realizacji

Treści kształcenia i wymagań szczegółowych podzielono na **7 działów tematycznych**:

- I. Sposoby poznawania przyrody.
- II. Orientacja w terenie.
- III. Pogoda, składniki pogody, obserwacje pogody.
- IV. Ja i moje ciało.
- V. Ja i moje otoczenie.
- VI. Środowisko przyrodnicze najbliższej okolicy.
- VII. Środowisko antropogeniczne i krajobraz najbliższej okolicy szkoły.

Doboru treści dokonano tak, aby uczeń poznał środowisko najbliższej okolicy, prowadząc własne obserwacje oraz kształtował umiejętność dostrzegania

zjawisk i procesów zachodzących w przyrodzie. Na bazie tych obserwacji będzie dokonywał analizy i wyjaśnienia zjawisk przyrodniczych, rozwijając myślenie przyczynowo-skutkowe. Uczeń pozna także podstawy budowy i funkcjonowania własnego organizmu oraz utrwali nawyki związane z higieną ciała, unikaniem uzależnień i zagrożeń ze strony używek, a także niebezpiecznych organizmów. Pozwoli mu to na podejmowanie właściwych decyzji w życiu codziennym¹.

Realizując treści podstawy programowej, nauczyciel przyrody powinien prowadzić z uczniami obserwacje i doświadczenia, korzystać z map, plansz anatomicznych, atlasów, rysunków, schematów, stosować metody aktywizujące z wykorzystaniem komputera, dostępnych zasobów elektronicznych, filmów, gier dydaktycznych, tablicy interaktywnej, a także zaplanować zajęcia poza salą lekcyjną, w tym zajęcia terenowe.

Porównując nową podstawę programową przedmiotu przyroda w szkole podstawowej z dotychczas obowiązującą, można zauważyć różnice w zakresie:

- liczby godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych treści;
- liczby wymagań;
- treści nauczania i wymagań szczegółowych;
- zakresu treści właściwych dla poszczególnych przedmiotów wchodzących w zakres tematyczny przyrody².

W nowej podstawie programowej przedmiot przyroda został zaplanowany do realizacji w wymiarze 2 godzin tygodniowo w klasie czwartej. W związku z tym zmniejszyła się również liczba umiejętności, jakie uczeń ma nabyć po jednym roku nauki. Przyrody może

uczyciel posiadający kwalifikacje do nauczania przyrody.

Realizując treści podstawy programowej, nauczyciel przyrody powinien prowadzić z uczniami obserwacje i doświadczenia, a także zaplanować zajęcia poza salą lekcyjną.

W nowej podstawie programowej zaakcentowano następujące obszary: najbliższe otoczenie i jego środowisko, zarówno naturalne, jak i antropogeniczne; bezpieczne zachowania w środowisku w przypadku kontaktu z organizmami oraz substancjami zagrażającymi życiu i zdrowiu; ogólna budowa ciała oraz zasady higieny, które nie występują w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej.

Propozycje prostych doświadczeń, obserwacji i eksperymentów przyrodniczych

Kształtowanie umiejętności prowadzenia obserwacji:

Gra dydaktyczna w terenie mająca na celu odnalezienie i zebranie lub wskazanie/opisanie przez ucznia podanych przez nauczyciela okazów przyrodniczych, np. czegoś okrągłego, czegoś puszystego, czegoś pięknego, czegoś twardego, czegoś co pachnie, czegoś czym można się odżywiać, czegoś wydającego odgłosy, czegoś czerwonego, okazu przyrody ożywionej i nieożywionej, próbki wody, próbki powietrza, próbki gleby i in.

Rola zmysłów w poznawaniu przyrody:

1. Zmysł dotyku (badanie powierzchni kory różnych gatunków drzew; odczuwanie temperatury, trzymając palec jednej ręki w pojemniku z wodą zimną, drugiej w pojemniku z wodą gorącą, a następnie wkładając je równocześnie do pojemnika z wodą ciepłą).
2. Zmysł węchu (rozpoznawanie różnych substancji zapachowych – np. cytryna, woda toaletowa, sok malinowy, świeże kwiaty, igliwie; rozprze-strzenie się wonnych substancji rozpylonych w pomieszczeniu).
3. Zmysł smaku (odczuwanie i rozpoznawanie różnych smaków – cukier, sól, gorzkie kakao, sok z cytryny).
4. Zmysł wzroku (odbieranie wrażeń barwnych; widzenie o zmierzchu; złudzenia optyczne; doświadczenie z pryzmatem i „camera obscura”).

5. Zmysł słuchu (proste badanie słuchu poprzez wypowiedzianie szeptem słów i odgadywanie ich przez badaną osobę; zabawa w „głuchy telefon”; zabawa z dźwiękami różnych instrumentów muzycznych i głosami zwierząt).

Przyrządy optyczne w poznawaniu przyrody:

Wykorzystanie lupy i lornetki w oznaczeniu charakterystycznych organizmów najbliższej okolicy (obserwacje kory drzewa przy użyciu lupy: rozróżnienie glonów, mchu i porostów nadrzewnych oraz innych organizmów, których siedliskiem jest drzewo; obserwacje ptaków przy użyciu lornetki, np. ptaki przy karmniku, ptaki pobliskiej łąki, parku, osiedla, okolicy szkoły).

Terenowe sposoby określania północy:

Posługiwanie się mapą i kompasem oraz gnomonem. Wyznaczanie kierunków głównych na mapie i w terenie. Oznaczenie północy bez użycia kompasu (mech na korze drzew, słoje drzewa, kształt korony drzewa, mrowisko, mech na kamieniach, dojrzewanie owoców na drzewie, topniejący śnieg).

Budowa warstwowa lasu:

Obserwacje w terenie okiem nieuzbrojonym oraz przy użyciu przyrządów optycznych (lupy, lornetki). Zbieranie naturalnych okazów przyrodniczych zgodnie z instrukcją nauczyciela (liście, igły, kawałki kory, szyszki, nasiona, owoce i in). Wykonywanie pomiarów odległości taśmą mierniczą, obwodu drzewa metrem krawieckim. Rozpoznawanie gatunków drzew i krzewów przy użyciu prostego klucza. Dokumentowanie obserwacji – sporządzanie notatek, wykonywanie prostych rysunków i szkiców (np. odbicie powierzchni kory za pomocą kartki i kredki woskowej), fotografia przyrodnicza przy użyciu telefonu komórkowego. Wykonanie lapbooka przyrodniczego, zielnika, dziennika obserwacji po zajęciach terenowych w lesie.

Zalecane jest stosowanie metody projektu, która stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się.

Ważne umiejętności osiągnięte przez ucznia podczas lekcji przyrody to dostrzeżenie zmian zachodzących w najbliższym

środowisku, rozwijanie myślenia przy czynowo-skutkowego, stwarzanie okazji do formułowania i zadawania pytań, poszukiwanie odpowiedzi, co za tym idzie budzenie ciekawości poznawczej i kształtowanie postawy badawczej. Dodatkowo zaangażowanie wszystkich zmysłów oraz emocji ułatwia proces uczenia się.

Zalecane jest również stosowanie metody projektu, która stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. W pracy samodzielnej uczniowie uczą się odpowiedzialności, podejmowania decyzji, dokonywania samooceny. W pracy grupowej rozwijają się umiejętności współpracy, skutecznego komunikowania się, rozwiązywania problemów, wyrażania własnych opinii, aktywnego słuchania, poszukiwania kompromisów. Uczniowie nabywają umiejętności wyszukiwania informacji, planowania, przewidywania i pokonywania trudności, twórczego rozwiązywania problemów oraz prezentowania swojej pracy.

Zachęcam do szczegółowej analizy zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz ich kreatywnego wykorzystania dla podniesienia efektywności pracy dydaktycznej na lekcjach przyrody.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa przyrody.

PRZYPISY:

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356).

² Podstawa programowa z komentarzem. Szkoła podstawowa. Przyroda. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2017, s. 19.

* * *



Jolanta Czuchnowska jest nauczycielem konsultantem ds. zarządzania oświatą, edukacji wczesnoszkolnej, przyrody i biologii w MCDN ODN w Krakowie.

Nauka chemii w szkole podstawowej z nową podstawą programową

LIDIA WASYŁYSZYN

„Opanowanie przez uczniów zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wymagań szczegółowych zapewni im zdobycie wszystkich potrzebnych kompetencji kluczowych, które wykorzystają w dalszej edukacji”¹.

Czy nowa podstawa programowa nauczania chemii, opracowana do nauczania tego przedmiotu na poziomie szkoły podstawowej jest istotnie nowa? No cóż, jedno pytanie może dać wiele odpowiedzi? Moim zdaniem tak wielu istotnych zmian nie ma. Pewne uszczegółowienia, przesunięcia realizacji zagadnień omawianych na poziomie gimnazjum i bardzo niewiele dodatkowych treści. Nie będę w tym artykule omawiać wszystkiego, ustosunkuję się tylko do niektórych zmian, moim zdaniem, warty poświęcenia uwagi.

W wymaganiach ogólnych zwrócono między innymi uwagę na:

1. ocenę wiarygodności danych;
2. respektowanie zasad ochrony środowiska.

Moim zdaniem oba punkty są jak najbardziej na miejscu, zważywszy na czasy, w jakich przyszło nam żyć.

Natłok różnych informacji w cyberprzestrzeni zatracza w nas, ludziach, instynkt samozachowawczy! To akurat dobrze, kiedy będzie kładło się większy nacisk na umiejętność odróżniania tak zwanych internetowych „śmieci” od informacji „godnych uwagi” i jeszcze zgodnych z prawdą... Uczeń czasami gubi się w tym wszystkim i dobrze byłoby służyć mu za przysłowiowe *koło ratunkowe*. Być może ten zapis w nowej podstawie programowej pozwoli uczniowi na podejmowanie znacznie częściej tych właściwych decyzji wyboru.

Z kolei respektowanie normalnych i oczywistych zasad ochrony środowiska, niestety nam dorosłym sprawia po dziś dzień wiele problemów. Skoro nam..., to nie można lekceważyć tego problemu, gdyż to pokolenia następujące po nas dostają w spadku normy i zasady w pewnym stopniu wypracowane przez nas. Mówię, że w pewnym stopniu, bo te normy i zasady istniały od zarania dziejów. Dał nam je Bóg, a my je podeptaliśmy.



Fot. M. Grewenda

Proszę w tym miejscu osoby niewierzące o pewien pakiet tolerancji. Mam nadzieję, że ten argument, nie będzie aż tak bardzo ranił uczuć tych, którzy mają inny światopogląd niż mój.

Jeśli chodzi o realizację niektórych treści nauczania, to mam mieszane odczucia. Myślę, że wprowadzenie pojęcia elektroujemności ułatwi uczniom zrozumienie niektórych zagadnień, jak choćby istoty tworzenia wiązań chemicznych między atomami. Zawsze przysłowiowo *dwoiłam się i troiłam*, jak w sposób przystępny, omijając to pojęcie, tłumaczyć uczniowi bądź co bądź iście abstrakcyjny temat. W nowej podstawie programowej pojęcie roztworu koloidalnego zastąpiono słowem koloid. Myślę, że to dobre podejście do zagadnienia. W końcu zawsze uczniów wyczułaliśmy na poprawne zrozumienie pojęcia roztworu jako mieszaniny jednorodnej.

To co budzi moje obawy, to wprowadzenie pojęcia katalizatora. Jest to trudne zagadnienie, tym bardziej że uczniowi w wieku 14–15 lat brakuje wielu

wiadomości prowadzących do jego zrozumienia. Zapis w nowej podstawie programowej nie jest na tyle przejrzysty, aby nauczycielowi jasno wskazać, jak bardzo „naukowym” językiem tłumaczyć te treści, czy też na ile głęboko wtapiać się w bardzo rozległy dział chemii zwany Katalizą? Nie wiemy, na ile będzie to dla ucznia zrozumiałe, kiedy pominiemy pojęcie bariery energetycznej. Nie sądzę, aby przeciętny uczeń mógł zrozumieć jej sens i powiązanie z działaniem katalizatora.

Jak będzie się nam uczyć w oparciu o nową podstawę programową do szkoły podstawowej, to czas pokaże. Może i dobrze, że będziemy treści realizować tylko przez dwa lata. Układ godzinowy 2 + 2 będzie na pewno lepszy niż te, które do tej pory funkcjonowały. Tę samą liczbę godzin dzielono na trzy lata. Niestety na jednym z poziomów musiała być jedna godzina tygodniowo, a to tak, jakby i jej nie było. Dajmy szansę zmianom. Kończąc tym samym mój artykuł, życzymy sobie już tylko POWODZENIA.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa nauczania chemii.

PRZYPISY:

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej... (Dz.U. 2017 poz. 356); <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp: 28.04.2017).

* * *

Lidia Wasylyszyn jest nauczycielem chemii w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym, pełniła funkcję doradcy metodycznego nauczania chemii.

Śniadanie Daje Moc

Zapraszamy do udziału w programie Śniadanie Daje Moc.

Organizator programu: Partnerstwo dla Zdrowia – koalicja firm: Danone, Lubella, Biedronka oraz Instytutu Matki i Dziecka, od 2006 r. przeciwdziała niedożywieniu dzieci w Polsce oraz propaguje wśród najmłodszych zdrowe nawyki żywieniowe. Działania Partnerstwa obejmują dwa filary. Pierwszy to tworzenie produktów z misją społeczną. Drugi zaś to działania edukacyjne – program Śniadanie Daje Moc.

Najważniejsze cele programu:

- Zwiększanie świadomości nt. zdrowego odżywiania i roli śniadania w diecie dziecka;
- Przyczynianie się (pośrednio) do obniżania poziomu niedożywienia dzieci w Polsce – poprzez edukację oraz promocję prawidłowego żywienia;
- Edukacja najmłodszych przez zaangażowanie rodziców i nauczycieli w kwestie prawidłowego żywienia dzieci.

Główne działania programu:

- Kluby Śniadanie Daje Moc – kluby śniadaniowe zakładane w klasach, w ramach których nauczyciele prowadzą lekcje edukacyjne na temat zdrowego odżywiania.
- 8 listopada – Dzień Śniadanie Daje Moc – najważniejszy dzień w programie, podczas którego najmłodszy wspierani przez dorosłych przygotowują i jedzą wspólne śniadanie w klasie.

Patroni honorowi: Minister Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Rzecznik Praw Dziecka.

Więcej informacji: www.sniadanie daje moc.pl

Źródło:

Biuro prasowe programu Śniadanie Daje Moc

Kilka refleksji na temat nowej podstawy programowej matematyki dla ośmioletniej szkoły podstawowej

DR WITOLD PAJĄK

Nauczanie matematyki w szkole podstawowej będzie musiało być bardziej dogłębne i dobrze przemyślane.

24 lutego 2017 r. w sposób oficjalny nauczyciele, w tym nauczyciele matematyki, zostali postawieni przed faktem nowych podstaw programowych. Dotyczą one na razie „nowej” ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz szkoły branżowej I stopnia. Zapewne niejedni z nauczycieli matematyki zastanawia się teraz nad zadaniami, które postawiło przed nim Ministerstwo Edukacji Narodowej. Rodzą się wątpliwości, obawy czy niepewność. Myślę, że to normalne uczucia w sytuacji zmiany. Ale jak wiele jest tej zmiany? Jak będzie wyglądać praca nauczyciela matematyki w nowej sytuacji oświatowej?

Analizę nowej podstawy programowej rozpocząłem od uważnego przeczytania części ogólnej opisującej zadania szkoły podstawowej. Zachęcam wszystkich do zapoznania się z tym fragmentem (załącznik nr 2 do podstawy programowej, s. 1–5). Jednak teraz skupię się dokładnie na samych treściach dotyczących matematyki w klasach IV–VIII (odpowiednie fragmenty znajdują się na s. 150–165 załącznika nr 2).

Szczególną uwagę poświęcam *Celom kształcenia – wymaganiom ogólnym*. W podstawie programowej w tym właśnie miejscu odnajduję główne przesłanie mojej pracy w szkole – tutaj szukam odpowiedzi na pytania: „Po co uczyć matematyki w szkole podstawowej?”, „Jak moi uczniowie powinni rozumieć idee matematyczne po ukończeniu szkoły?”

W wymaganiach ogólnych celów kształcenia zauważam wiele sformułowań bardzo podobnych lub traktujących o analogicznych kwestiach jak w starej podstawie programowej (do sześcioklasowej szkoły podstawowej

i gimnazjum). Są podobne sformułowania, analogicznie pogrupowane. Są także i takie, które wyraźnie stawiają na coś nowego. Zwrócę uwagę na dwa najistotniejsze, moim zdaniem, zagadnienia:

1. I. Sprawność rachunkowa:

Weryfikowanie i interpretowanie otrzymanych wyników oraz ocena sensowności rozwiązania.

Tak sformułowane wymaganie nakłada na nauczyciela dodatkowy obowiązek – poniekąd każdy z nauczycieli zwracał na to uwagę. Jednak takie bezpośrednie zapisanie tego warunku w podstawie programowej w sposób szczególnie wzmacnia rangę tej umiejętności. Dodajmy – umiejętności bardzo trudnej, choć ważnej i potrzebnej. Sensowność rozwiązań często nie jest widoczna od razu, wymaga dodatkowych zabiegów, czy też innego spojrzenia – zatem ten zapis powinien zaowocować nowym spojrzeniem na rozwiązywane zadania i problemy – już nie wystarczy tylko rozwiązać, ale będzie trzeba wynik zinterpretować i racjonalnie uprawomocnić. To niełatwe zadanie, ale w moim odczuciu jest krokiem w dobrą stronę umotywowania nauczania matematyki w szkole.

2. IV. Rozumowanie i argumentacja:

Rozróżnianie dowodu od przykładu. Dostrzeganie regularności, podobieństw oraz analogii i formułowanie wniosków na ich podstawie. Tworzenie strategii rozwiązania problemu, również w rozwiązaniach wieloetapowych oraz w takich, które wymagają umiejętności łączenia wiedzy z różnych działów matematyki.

Autorzy tych zapisów najwyraźniej wzmacniają matematykę jako naukę.

Istotnie uwypuklają charakterystyczną dla matematyki metodę – argumentowanie (dowodzenie, prowadzenie rozmów, objaśnianie). To, wg mnie, jest słuszne, ale również niezwykle skomplikowane w nauczaniu szkolnym. Wymagać to będzie od nauczycieli poświęcenia dużo większej liczby godzin na naukę takich rozmów: najpierw bardzo prostych, potem coraz bardziej złożonych.

Autorzy nowej podstawy ponadto zwracają uwagę na analogię – także bardzo trudny, choć niezwykle kształcący aspekt matematyki. Wiemy dobrze, że nie zawsze daje się analogię zobaczyć, że nie wszędzie ona istnieje. Zatem już od szkoły podstawowej przyzwyczajanie uczniów do tych aspektów wydaje się właściwe, choć czasochłonne. Wymaganie wieloetapowości również wydaje się z punktu matematycznego bardzo ważne i pożądane. Powiązywanie nowych treści z informacjami i treściami już wcześniej poznanymi także jest jak najbardziej wartościowe.

Powinny się pojawiać proste ćwiczenia prowadzące do nieskomplikowanych rozumowań (poszukiwania kontrprzykładów lub uzasadniania) – głównie geometryczne, ale także związane z materiałem liczbowym, np.

1. Czy prawdą jest, że w każdej dziesiątce liczb (tzn. od 1 do 10, od 11 do 20, od 21 do 30 itd.) są dokładnie 3 liczby podzielne przez 3?
2. Czy prawdą jest, że w każdej dziesiątce (tzn. od 1 do 10, od 11 do 20, od 21 do 30 itd.) są dokładnie dwie liczby podzielne przez 5?

Jednak rodzą mi się wątpliwości:

1. Czy każdy uczeń szkoły podstawowej (czy nawet w klasach VII i VIII) będzie posiadać taką wolę uczenia się matematyki? – chyba bardziej prawdziwej i bliższej nauce niż zwykłym zastosowaniom. Ilu z nich będzie potrafiło sprostać tym ogólnym wymaganiom?
2. Kształcenie takich umiejętności jak argumentowanie, uzasadnianie jest niezwykle czasochłonne, wymaga różnych zabiegów, a efekty nie zawsze są łatwe do dostrzeżenia. Czy nauczyciele znajdą na to odpowiednią ilość czasu oraz konieczną determinację?
3. Te ogólne zapisy bardziej przesuwają wagę nauczania matematyki w szkole podstawowej z wypracowywania pewnych technik na rzecz pełniejszego rozumienia matematyki. To do-



Fot. M. Rozum

brze – jest to zgodne z celami nauczania matematyki wyrażanymi przez czołowych dydaktyków tego przedmiotu. Ale jest to niebezpieczne. Czy uczeń będzie potrafił „górnolotnie” rozmawiać o matematyce bez znajomości odpowiednich narzędzi? Zatem ważne będą również i narzędzia.

Analizując *Cele kształcenia* – wymagania ogólne, odnoszę wrażenie, że nauczanie matematyki w szkole podstawowej będzie musiało być bardziej dogłębne i dobrze przemyślane. Mam nadzieję, że tych założeń programowych nie zepsują egzaminy zewnętrzne. Jeśli matematyka na egzaminie zewnętrznym będzie bardziej narzędziowa, to tak też i w większości nauczyciele zapewne będą podchodzić do jej nauczania.

Pełne rozumienie materii matematycznej przez uczniów jest niezwykle trudne, czasochłonne i (chyba) osiągalne przez bardzo niewielu uczniów. Co zatem z pozostałymi? Być może pokazanie takiej matematyki ma ich zachęcić do szkolnictwa z mniejszą wagą matematyki, a więc szkolnictwa branżowego. Być może to słuszne założenie; szczególnie gdy w obecnych szkołach ponadgimnazjalnych wielu uczących się tam uczniów ma elementarne problemy matematyczne (słowo „elementarne” dotyczy podstaw matematyki, np. z tabliczką mnożenia, ze skracaniem ułamków, z prostymi działaniami na wyrażeniach algebraicznych, z potęgami itp.).

W wymaganiach szczegółowych dotyczących matematyki w klasach IV–VIII znajdują konkretne wiadomości, które powinien uczeń opanować; konkretne treści, na których nauczyciel będzie realizował wcześniej sformułowane treści

ogólne. Wydaje się, że jest ich dość dużo, wiele z obecnego gimnazjum. Układ treści jest bardziej skonkretyzowany niż w podstawie gimnazjalnej. Myślę, że ułatwi to właściwy odczyt treści realizowanych w szkole. Ponadto w niektórych punktach znajdują się konkretne przykłady – to również jest element pomagający nauczycielowi, lepiej kierującemu jego wysiłki. Taki stopień skonkretyzowania jest czytelny i nie powoduje potem różnych interpretacji, a także nadmiernych oczekiwań ze strony nauczycieli szczebla ponadpodstawowego.

Wyraźnie pojawiły się nieco bardziej rozbudowane elementy statystyki i rachunku prawdopodobieństwa, w geometrii przestrzennej postawiono na graniastosłupy proste i ostrosłupy prawidłowe, pojawiła się cecha podzielności przez 4. Nie ma natomiast brył obrotowych, podobieństwa, potęg o wykładnikach całkowitych ujemnych i funkcji – zapewne przejmie to szkoła ponadpodstawowa.

Ponadto pojawiły się nowe nazwy odrębnych działów, np.: „Zaawansowane metody zliczania”, „Zadania tekstowe”, „Obliczenia praktyczne”. Niby nic nowego, ale takie ich uwypuklenie (poprzez osobny punkt) również powinno zwrócić uwagę nauczycielowi na właściwe akcentowanie treści i kształtowanie umiejętności na lekcjach matematyki – odczytują to jako nową jakość w podstawach programowych.

W podstawach programowych znajduje się również komentarz pod tytułem: *Warunki i sposoby realizacji*. W tym właśnie fragmencie znajdują kilka odpowiedzi na nurtujące mnie pytania. Dowiaduję się, że:

1. jest możliwość tworzenia grup międzyoddziałowych ze względu na stopień rozumienia i aspiracji matematycznych uczniów. Wydaje się, że jest to krok w dobrym kierunku. Może łatwiej będzie nauczycielowi wśród uczniów o zbliżonych aspiracjach rozwijać odpowiednie kompetencje matematyczne;
2. zagadnienia metodologiczne matematyki należy szczególnie wzmocnić dopiero w klasach starszych szkoły podstawowej (VII i VIII);
3. w klasach IV–VI tworzymy podstawy języka matematycznego i staramy się ów język łagodnie uczniowi wprowadzać; częściej ów język poprawiamy, wzbogacamy niż wypowiadającego ucznia ganimy;
4. dowodzenie (argumentowanie, rozumowanie) powinno być aspektem niezwykłej troski ze strony nauczyciela.

Czytając podstawy programowe, staram się również wyobrazić ucznia, który po ukończeniu szkoły podstawowej zawita (np.) do liceum. Z jakimi kompetencjami przystąpi do nauki na kolejnym etapie kształcenia? Uczeń po szkole podstawowej, w moim odczuciu, powinien:

1. lepiej (niż obecnie) rozumieć metodę matematyki, rozumieć potrzebę dowodzenia i konieczność formułowania uzasadnień,
2. bardziej świadomie rozwiązywać zadania i problemy matematyczne, nastawiając się na wykorzystanie i sensowność otrzymanych rezultatów,
3. „widzieć” matematykę bardziej „z lotu ptaka”, dostrzegając powiązania (analogie) lub ich braki w poszczególnych działach matematyki,
4. bardziej nastawiać się na rozumienie, a nie na odtwarzanie treści matematycznych,
5. samodzielnie, przy odpowiednim stopniu trudności, atakować nowe problemy,
6. być świadomy, czym jest matematyka jako nauka i czy w szkole kończącej się maturą będzie potrafił ten aspekt przedmiotu zrealizować.

Gdyby chociaż część z wyżej wymienionych punktów udało się wypracować nauczycielom szkoły podstawowej, to będzie to niezwykle ułatwienie pracy w szkołach ponadpodstawowych.

Przewiduję, że w szkole podstawowej uczniowie powinni zrozumieć nie tylko treści szczegółowe nauczane przez na-

uczyciela, ale również właściwie ocenić swoje predyspozycje do dalszego kształcenia matematycznego: czy może się ono odbywać poprzez szkołę kończącą się maturą, zakładając dalszą naukę na studiach (czyli w liceum), czy też kształcenia bardziej o charakterze zawodowym (w technikum czy w szkole branżowej).

Lektura nowej podstawy programowej matematyki do szkoły podstawowej budzi refleksje (również poparte spotkaniem z jednym z jej twórców):

- O wiele ważniejsze wydaje się być kształcenie rozumowania niż wyuczanie „suchych” informacji, gotowych schematów – bo to jest jedyne, co może pozostać młodemu człowiekowi na dorosłe życie.
- Podstawa programowa w zakresie klas IV–VI jest właściwie treściowo identyczna z podstawą starą dla tych klas. Wiąże się to również z wchodzeniem nowych podręczników dopiero dla klasy VII (i dla IV, ale to po nuczaniu wczesnoszkolnym) na bazie poprzedniej podstawy programowej – a więc w celu uniknięcia stałego poprawiania i tworzenia nowych podręczników te tworzone dla klasy VII muszą być dobre również w myśl nowej podstawy programowej.
- Wyrażnie w klasach IV–VI preferuje się działania na konkretach, a w klasach VII–VIII preferuje się wprowadzanie do rozumowania formalnego.
- Forma podstawy programowej jest czytelniejsza, bardziej skonkretyzowana, a zamieszczenie przykładowych zadań bardzo trafne.

Słowa kluczowe: nauczanie matematyki, podstawa programowa matematyki.

BIBLIOGRAFIA:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej... (Dz.U. 2017 poz. 356); <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp: 18.04.2017).

* * *



Witold Pajak jest profesorem oświaty, doktorem nauk matematycznych, nauczycielem w Powiatowym Zespole nr 1 Szkół Ogólnokształcących im. ks. St. Konarskiego w Oświęcimiu.

Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego – wychowanie fizyczne – szkoła podstawowa

— PAWEŁ WÓJCIAK —

CO NOWEGO

Wprowadzane zmiany w polskiej oświacie wymagają od wszystkich wielu działań związanych z nowymi wyzwaniami.

Od początku 2017 r. realizowane są zadania związane z wdrażaniem reformy systemu oświaty. Wśród nich jest m.in. poznanie i wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Poniżej przedstawiam ogólne zmiany dotyczące podstawy programowej wychowania fizycznego w szkole podstawowej, która będzie realizowana od 1 września 2017 r.

Podstawę prawną zmian stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356 z dn. 24.02.2017). Zgodnie z tym Rozporządzeniem od 1 września 2017 r. będzie

obowiązywać realizacja nowej podstawy programowej m.in. w klasach I, IV i VII szkoły podstawowej. Realizacja nowej podstawy programowej dotyczy wszystkich przedmiotów nauczania, również wychowania fizycznego.

Autorzy nowej podstawy programowej przedmiotu wychowanie fizyczne na II etapie edukacyjnym podkreślają fakt, że „dzisiejsze wychowanie fizyczne musi wpisywać się w szerszą – holistyczną edukację człowieka, dając mu bardzo stabilne i oparte na trwałych wartościach przygotowanie wymagań, jakie stawiać będzie przed nim życie w dynamicznie rozwijających się społecznościach i różnorodnych warunkach socjalno-bytowo-kulturowych”¹.

Rozwój cywilizacyjny, w szczególności technologii informacyjno-cyfrowych, wymusza zmiany w sposobach edukowania kolejnych pokoleń. Szkoła musi stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii, również w zakresie aktywności fizycznej. Nie można pominąć zatem wykorzystania różnego rodzaju aplikacji o charakterze dydaktycznym, multimedialne materiały dydaktyczne zostały uwzględnione w realizacji zadań wynikających z nowej podstawy programowej. Dotyczą te kwestie **umiejętności diagnozy własnej ucznia, dziennej jego aktywności z wykorzystaniem urządzeń monitorujących, aplikacji internetowych.**

W treściach nowej podstawy programowej znajdujemy zalecenia odnoszące się do rozwoju sprawności ukierunkowanej na zdrowie. Mamy przez to możliwość kształtowania nawyku całonocnej aktywności fizycznej, co jest celem naczelnym szkolnej edukacji w zakresie wychowania fizycznego. Szczególnego znaczenia nabierają wiadomości i umiejętności, których wykorzystanie w życiu uzależnione jest od stopnia rozbudzenia świadomości w zakresie troski o ciało i zdrowie.

W nowej podstawie programowej zmodyfikowany został podział treści wymagań szczegółowych. Odnoszą się one do zajęć zebranych w 4 blokach tematycznych (zrezygnowano z 6 bloków tematycznych), a treści zapisano jako kompetencje w zakresie wiedzy i umiejętności. Wiadomości i umiejętności, które mają zdobyć uczniowie w szkole podstawowej, zostały sformułowane w języku efektów kształcenia. Określono także kompetencje społeczne, jakich



Fot. M. Grewenda

powinien nabyć uczeń na tym etapie edukacyjnym.

Bloki tematyczne, w których zostały zawarte wymagania szczegółowe dotyczące treści kształcenia:

1. Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna.

W tym bloku tematycznym zgromadzono treści związane z diagnozowaniem i interpretowaniem rozwoju fizycznego oraz sprawności fizycznej. Pomiar ten ma służyć wskazywaniu mocnych i słabych stron ucznia w zakresie jego sprawności oraz planowania jej dalszego rozwoju. Rolą nauczyciela ma być wskazywanie sposobów doskonalenia różnorodnych obszarów sprawności – wyposażenie uczniów w narzędzia do jej samokontroli i samooceny, a także samodoskonalenia i samousprawniania.

2. Aktywność fizyczna

W tym bloku zawarto treści dotyczące indywidualnych i zespołowych form rekreacyjno-sportowych. Obszar ten został wzbogacony o nowoczesne formy ruchu, aktywności fizyczne typowe dla innych krajów i obszarów kulturowych („małe ojczyzny”) oraz wykorzystywanie TIK w celu monitorowania i planowania aktywności fizycznej.

3. Bezpieczeństwo w aktywności fizycznej

Blok ten zawiera treści dotyczące organizacji bezpiecznego miejsca ćwiczeń, doboru i właściwego wykorzystania sprzętu sportowego. Zwrócono uwagę na bezpieczeństwo ucznia, ale również na wspólne formy działań wszystkich i odpowiedzialność za zdrowie innych.

4. Edukacja zdrowotna

Zawarte w tym bloku treści dotyczą zdrowia i jego diagnozowania w kontekście przeciwdziałania chorobom cywilizacyjnym. Podnoszą znaczenie aktywnego

i zdrowego trybu życia w celu jak najdłuższego zachowania sprawności i zdrowia.

Dzisiejsze wychowanie fizyczne musi wpisywać się w szerszą – holistyczną edukację człowieka.

Uwzględniono również wszystkie kompetencje społeczne w całym etapie edukacyjnym. Dotyczą one rozwijania w toku uczenia się zdolności kształcenia własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W nowej podstawie programowej wymagania szczegółowe w zakresie wiadomości i umiejętności w blokach tematycznych zostały podzielone z uwzględnieniem charakterystyki rozwoju i zasady stopniowania trudności. Treści te stanowią minimum wymagań szczegółowych koniecznych do realizacji w danej grupie wiekowej.

Autorzy podstawy programowej wychowania fizycznego wskazują, jako bardzo ważne działania nauczycieli, odwoływanie się do wiedzy dotyczącej budowy i fizjologii człowieka oraz wiedzy i umiejętności uzyskiwanych przez uczniów w toku nauki innych przedmiotów.

Zajęcia obowiązkowe z wychowania fizycznego dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych mają być realizowane w formie:

- zajęć klasowo-lekcyjnych;
- zajęć do wyboru przez ucznia: zajęć sportowych, zajęć rekreacyjno-zdrowotnych, zajęć tanecznych lub aktywnej turystyki (powinny się odbywać w grupach zainteresowań, w grupach międzyoddziałowych lub międzyklasowych).

Wymagania szczegółowe podstawy programowej odnoszą się do obowiązkowych zajęć prowadzonych w systemie klasowo-lekcyjnym. W ramach obowiązkowych zajęć do wyboru realizacja treści jest dowolna i powinna wykraczać poza podstawę programową w zależności od możliwości organizacyjnych szkoły.

Do realizacji treści wychowania fizycznego należy włączać uczniów czasowo lub częściowo zwolnionych z ćwiczeń fizycznych. Dotyczy to kompetencji z zakresu wiedzy w każdym bloku tematycznym oraz wybranych kompetencji z zakresu umiejętności ze szczególnym uwzględnieniem bloku „Edukacja zdrowotna”.

W dalszym ciągu proponuje się (nie jest to obowiązkowe) pisanie przez nauczycieli wychowania fizycznego własnych programów nauczania dla danej szkoły. Takie podejście uwzględnia potrzeby i oczekiwania uczniów wynikające z ich diagnozy, specyfiki obiektów, kwalifikacji nauczycieli oraz tradycji środowiskowych.

Każda zmiana wywołuje obawy. Jednak jesteśmy już przyzwyczajeni do częstych zmian. Więc podejźmy do nowej podstawy programowej jako do czegoś całkowicie nowego. Starajmy się nie porównywać „nowej” do „starej”. Dla nas nauczycieli dobro i rozwój dziecka powinny być najważniejsze. Równocześnie zapraszam na spotkania informacyjne dotyczące wdrażania nowej podstawy programowej w szkołach podstawowych, realizowane przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Harmonogram spotkań znajduje się na stronie internetowej: www.mcdn.edu.pl

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, wychowanie fizyczne, szkoła podstawowa.

PRZYPISY:

¹ M. Bronikowski, *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu*, Seria: *Podręczniki* nr 66, Poznań: AWF, 2012, s. 17.

* * *



Paweł Wójciak jest nauczycielem konsultantem ds. nauczania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz wychowania fizycznego MCDN ODN w Krakowie. Prowadzi szkolenia z zakresu tablic interaktywnych, cyberprzemocy oraz metodyki nauczania WF.

To nie w twoim stylu!... uczenia się

TOMASZ GARSTKA

Przekonanie, że dopasowanie stylów nauczania do stylów uczenia się poprawia wyniki uczniów, jest jednym z najbardziej powszechnych. Czy są na to dowody?

Wzrokowcy, słuchowcy i... ruchowcy

Niemal każdy uczeń i większość dorosłych, gdy zapytać ich, czy są „wzrokowcami” czy „słuchowcami”, łatwo odnajduje identyfikację w jednej z tych kategorii. Część osób świadomych, że istnieje jeszcze kategoria „kinestetycznego” stylu uczenia się (najszybsze i najlepsze wyniki mają być uzyskiwane dzięki uczeniu się w ruchu i poprzez działania), przypisuje sobie ten styl. Gdy spotykam się z nauczycielami podczas szkoleniowych rad pedagogicznych, dowiaduję się, że w niemal każdej szkole odbyły się już warsztaty rozpoznawania uczniowskich stylów uczenia się albo choć jeden nauczyciel szkolił się w tym zakresie. Prezentowane są mi kwestionariusze lub wskazówki, które mają pomóc w „diagnozie” stylu uczenia się. Dużo mniej słyszę konkretnych wskazań, jak realizować naczelną postulat: dopasowanie stylu nauczania do stylu uczenia „wzrokowców”, „słuchowców” i „kinestetyków” podczas lekcji przedmiotowych.

Co rzekomo ma oznaczać dominacja danego stylu uczenia się u dziecka (lub dorosłego)? Małgorzata Taraszkiewicz, zasłużona w doskonaleniu nauczycieli, a jednocześnie – niestety – „zasłużona” w popularyzacji wielu edukacyjnych mitów (dotyczących np. neurolingwistycznego programowania [NLP], dominacji lewo- lub prawopółkulowej) stwierdza: „U każdego z nas podczas percepcji informacji dominującą rolę odgrywa jeden z kanałów zmysłowych: wzrokowy, słuchowy, ruchowy lub czuciowy. Jeden z nich jest dominujący – inaczej, jest najsprawniejszy. Dla każdego ważny jest inny zmysł. Można więc mówić o wzrokowym, słuchowym lub kinestetyczno-czuciowym stylu uczenia się w tym względzie”¹.

Przyjrzyjmy się dwóm z czterech charakterystyk (Taraszkiewicz rozbiła

styl kinestetyczny na dwa podtypy: ruchowy i czuciowy):

• „(...) **osoba o dominacji wzrokowej:** Zawsze dba o swój wygląd. Starannie dobiera elementy ubrania i ozdoby. Lubi sprzątać, mieć porządek w pokoju czy domu – wszystko musi stać na swoim miejscu (a uszka szklanek na półce w prawo!). Mówi dość szybko, wysokim głosem. Opowiada nieco chaotycznie, dygresyjnie (opowiadając, ma przed oczami obraz sytuacji). Płytko oddycha [*sic!* – przyp. mój T. G.]. Żywo gestykułuje na wysokości głowy („po włosku”). W rozmowie jest w pełnym kontakcie wzrokowym z rozmówcą, chyba że zaczyna coś sobie wyobrażać – wtedy wzrok ma skierowany gdzieś w dal (i do góry). Także w czasie wykładów cały czas patrzy na wykładowcę – lepiej słyszy, kiedy widzi. Prowadzi bardzo staranne notatki, czytelne i kolorowe. Ładnie pisze. Woli pisać niż mówić. Lubi czytać. Jest spostrzegawcza i wrażliwa na kolory. Zwraca uwagę na szczegóły wizualne rzeczywistości. Z filmu pamięta najlepiej szczegóły kostiumów, pejsaże, wygląd postaci. Lepiej pamięta kolor książki niż jej tytuł. Kiedy się nudzi – rysuje, pisze, przegląda książkę albo zagapia się w okno. W czasie uczenia się lubi: spokój i porządek wokół siebie, ciszę. Ulubiona metoda uczenia się: czytanie, podkreślanie, robienie kolorowych notatek. Pamięta, gdzie coś było napisane w książce. W stresie może mieć kłopoty z mówieniem, raczej milknie i trwa w bezruchu (wzrokowy styl reagowania na stres). Używa wizualnych słów i zwrotów: »zobacz, kolorowy«, »to jest niejasne«, powie też: »Zobacz, jak to pachnie«, albo: »Spójrz, jaka to dobra muzyka« (...)².

• „(...) **osoba o dominacji kinestetycznej-czuciowej:** Mówi cicho, wolno, spokojnie. Gestykułuje delikatnie. Sprawia wrażenie osoby wyciszonej i nieśmiałej

[sic! – przyp. mój T. G.]. Jest wrażliwa, empatyczna, uczuciowa, silnie wszystko przeżywa. Preferuje miejsca ciche, spokojne, dające poczucie bezpieczeństwa. Zbyt dużo bodźców wywołuje u niej uczucie przytłoczenia. Słucha często z zamkniętymi oczami. Z filmu pamięta lepiej emocje. Ceni sobie najbardziej spokój, przyjazne klimaty. Lubi się zastanawiać nad czymś, analizować, przemyślać. W stresie nie reaguje, jest jakby bez kontaktu, skóra blednie lub czerwienieje od wypieków (czuciowy system reagowania na stres). Używa słów: »Czuję, mam wrażenie, mam poczucie, jestem przytłoczona, chaos«²³.

Pytaj o dowody!

W powyższym przykładzie widać, jak Autorka wrzuca do jednego worka charakterystyki z różnych kategorii (ekspresja, osobowość, pamięć, nawyki w uczeniu się itp.), próbując zapewne stworzyć „holistyczne” profile. Inspirowana NLP przypisuje do każdego nawet zwykle używane słowa. Problem w tym, że nie przytacza żadnych (!) **wiarygodnych naukowych źródeł** na poparcie swych tez. Często używa nas smacznych anegdotami, np.: „Tony Buzan w kilka lat po studiach, zaszedł do biblioteki i poprosił o książki na temat wykorzystywania mózgu. Kiedy bibliotekarka wskazała mu dział medyczny, odparł, że nie zamierza kroić swego mózgu, tylko go używać. Wkrótce napisał swoją pierwszą słynną książkę *Rusz głową – Move your head* – wydanie pierwsze 1974 rok²⁴. Jednak i te anegdoty błędne wobec faktów. Bowiem pierwsze naukowe prace odwołujące się do idei „używania mózgu” w edukacji i „rzeźbienia mózgu” poprzez edukację pochodzą z XIX w. Neurolog Henry Herbert Donaldson (1857–1938) napisał *Rozwój mózgu. Studia nad systemem nerwowym w relacji do edukacji*²⁵ w 1895 r., a pedagog Reuben Post Halleck (1859–1936) książkę *Edukacja Centralnego Układu Nerwowego: badanie fundamentów, zwłaszcza treningu sensorycznego i motorycznego*²⁶ napisał w 1896 r.!

Zapewne jednak wielu z nas uparcie trwać będzie w przekonaniu, że **preferuje** „wzrokowe” lub „słuchowe” uczenie się. I jest to zgodne z prawdą. Jednak – jak pisze prof. Philip G. Zimbardo: „pojęcie »stylów uczenia się« było atrakcyjne dla pedagogów, gdyż mieli oni nadzieję, że szkoły mogłyby

ułatwić uczenie się, dostosowując sposób nauczania do stylów uczenia się występujących u uczniów. (...) Nie mamy żadnych dowodów, że którykolwiek ze stylów jest czymś więcej niż preferencją. (...) Nie ma też dowodów, że różne »style« są równie skuteczne w odniesieniu do różnych zadań (Wyobraź sobie, na przykład, podejście »wzrokowe« do nauki gry na fortepianie)»²⁷. Cytat ten pochodzi z podręcznika dla studentów **podstawowego** kursu psychologii. Można się tylko dziwić, że w szkołach przekonanie na temat roli stylów uczenia się jest tak powszechne.

Nauczanie szkolne nie jest i nie powinno być dostosowane do preferowanego kanału odbioru informacji, gdyż, większość uczących się takich preferencji nie ma.

Jakie są fakty? „(...) (P)rzeważnie korzystniejsze efekty daje odbiór wzrokowy w porównaniu do słuchowego, gdyż w większej mierze pozwala na samodzielną kontrolę tempa odbioru informacji. Czyli niezależnie od indywidualnych preferencji łatwiej jest odbierać informacje za pomocą wzroku (czytać, oglądać) niż na przykład za pomocą słuchu. Nauczanie szkolne nie jest i nie powinno być dostosowane do preferowanego kanału odbioru informacji, gdyż, jak wspomnieliśmy, większość uczących się takich preferencji nie ma”²⁸. A co z kinestetykami? Otóż:

- wszystkie umiejętności motoryczne oczywiście wymagają uczenia się poprzez trening ruchowy;
- zapotrzebowanie na ruch podczas uczenia się w innych dziedzinach wynikać może z zapotrzebowania na stymulację (jak u uczniów z ADHD) lub radzenia sobie ze stresem (rozładowanie napięcia) i nie wiąże się ze „stylem uczenia się” (choć może mieć pośredni wpływ na poprawę koncentracji).

Nie wylać dziecka z kąpielą!

Podczas wrocławskiej konferencji „Edukacja oparta na dowodach”, która odbyła się w dn. 6–7.04.2017 r., miałem zaszczyt wygłosić wykład na temat psychopedagogicznych mitów. Omawiałem również ten dotyczący „stylów” uczenia się. Prof. Włodzisław Duch, jeden z najznakomitszych polskich kognitywistów i badacz mózgow bardzo małych dzieci



podczas procesu uczenia się, wygłosił wykład, pt. „Czy neuronauki pomogą nam rozwinąć pełny potencjał?” W dyskusji po moim wystąpieniu, zwrócił uwagę na to, żeby koncentrując się na funkcjonujących mitach, nie pominąć – ze szkodą dla edukacji – istotnych faktów:

- **indywidualnych zdolności** każdego z dzieci, które to zdolności mają charakter dziedziczny (np. wyobraźnia plastyczna, myślenie analityczne itp.),
- **preferencji w sposobie zabierania się do rozwiązywania zadań** czy problemów (np. szukanie informacji, próby i błędy, obserwacja itp.).

Nie da się wszystkiego nauczyć lepiej, dostosowując „styl nauczania” do „stylu uczenia się”. Nie można jednak pomijać roli indywidualnego stylu nauczyciela, który zaraża pasją i rozpala zainteresowania uczniów (lub zniechęca do nauki i gasi zapał). Jak również nie można zaniedbać rozpoznawania i rozwijania indywidualnych zdolności uczniów, zamiast wiary, że neuroplastyczność mózgu każdemu pozwoli być Einsteinem. Trzeba pamiętać również, że warto i należy nauczać skutecznych **strategii uczenia się**.

Na zakończenie zacytuję badacza popularnych psychologicznych mitów, prof. Scotta O. Lilienfelda. Napisał on: „Wszystko wskazuje zatem, że mimo swej popularności wiara, iż to dopasowanie stylów nauczania do stylów uczenia się jest kluczem sukcesu w nauce, to kolejny mit, miejska legenda z zakresu psychologii edukacyjnej”²⁹.

Słowa kluczowe: style uczenia się, style nauczania, dowody.

PRZYPISY:

- ¹ M. Taraszkiewicz, *Uczenie się uczenia – fundamenty*, [w:] C. Plewka, M. Taraszkiewicz, *Uczymy się uczyć*, Szczecin: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej. Oddział Regionalny w Szczecinie, 2010, s. 86.
- ² Tamże, s. 90.
- ³ Tamże, s. 92.
- ⁴ Tamże, s. 84.
- ⁵ H. H. Donaldson, *The Growth of the Brain: A Study of the Nervous System in Relation to Education*, London: Walter Scott, 1895.
- ⁶ R. P. Halleck, *The Education of the Central Nervous System: A Study of Foundations, Especially of Sensory and Motor Training*, New York: Macmillan, 1896.
- ⁷ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2. *Motywacja i uczenie się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 171.
- ⁸ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2011, s. 240.
- ⁹ S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn, J. Ruscio, B. L. Beyerstein, *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, Warszawa: Wyd. CiS, 2011, s. 166.

* * *



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 demaskowania działalności pseudonaukowej. Jego książka *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu?* (Warszawa, 2016), zwyciężyła w głosowaniu Czytelników w konkursie „Książka dla Trenera”. Szkoleniowiec Fundacji Wsparcie i Rozwój.

Edukator Zawodowy wraca

Zapraszamy do lektury wortalu internetowego Edukator Zawodowy. Znaleźć w nim można wiele materiałów dotyczących reformy kształcenia zawodowego, współpracy szkół z pracodawcami, poradnictwa zawodowego czy aktualności z rynku pracy. Na stronach portalu widnieją informacje, które mogą pomóc w wyborze drogi kształcenia oraz w wyborze lub zmianie drogi zawodowej.

Twórcy wortalu liczą, że Edukator Zawodowy stanie się miejscem wymiany poglądów, dzielenia się dobrymi praktykami, doświadczeniami zawodowymi, przemyśleniami i uwagami dotyczącymi kształcenia zawodowego. Czytelnicy mogą np. opisywać doświadczenia szkoły we współpracy z pracodawcami czy zachęcać do lektury publikacji.

Więcej na: www.edukator.ore.edu.pl

Definiowanie pojęć matematycznych

DR WITOLD PAJĄK

Definiowanie pojęć jest procesem planowym, trwającym od samego początku, czasem bardziej lub mniej świadomym.

Z. Krygowska stwierdza, że *Rozumienie przez uczniów pojęć matematycznych i umiejętność posługiwania się nimi w toku rozwiązywania problemów – to jeden z najważniejszych celów nauczania matematyki. (...) Można wyróżnić dwie zasadnicze drogi wprowadzania nowego pojęcia i włączania go w zespół innych pojęć już uczniowi znanych: 1. Wprowadzenie nowego pojęcia przez definicję podaną przez nauczyciela lub podręcznik; zilustrowaną odpowiednimi przykładami. 2. Wprowadzenie nowego pojęcia przez taką organizację aktywności ucznia, że on sam to pojęcie przy dyskretnej pomocy nauczyciela konstruuje i następnie definiuje* (Z. Krygowska, s. 79).

J. Konior wyróżnia następujące podstawowe ogniwa procesu opracowywania definicji: 1. *Motywacja*, 2. *Redagowanie tekstu definicji*, 3. *Analiza tekstu definicji*, 4. *Przykłady*, 5. *Zadania związane z konstrukcją przykładów*, 6. *Kontrprzykłady*, 7. *Rozpoznawanie desygnatów w kontekście*, 8. *Zadania wymagające podania desygnatów spełniających dodatkowe warunki*, 9. *Rozpoznawanie skrajnych przypadków*, 10. *Próby innych określeń*. 11. *Uwagi metodologiczne na temat definicji* (J. Konior, s. 32–37).

Możemy zadać sobie pytanie: **Po co definiujemy?** W najogólniejszym skrócie możemy powiedzieć, że definiowanie pojęć jest związane z:

- skrótem (zamiast wypowiadać długie formuły, umawiamy się co do nowej nazwy na takie sformułowania, np. pochodna funkcji – zamiast podawać, że interesuje nas współczynnik kierunkowy stycznej w pewnym punkcie, mówimy krótko „pochodna funkcji w punkcie”),
- nowym pojęciem kształtowanym i wprowadzanym (np. kwadrat – szczególnie w początkowym etapie kształcenia),
- elementem języka matematycznego (nowym słowem, np. sinus).

W toku pracy z uczniami spotykamy wielokrotnie definicje błędne. Do najczęstszych należą:

- Definicja „pozorna” (np. „Styczna to prosta, która się styka”),
- Definicja „za szeroka” (np. „Trapez to figura o czterech bokach”),
- Definicja „za wąska” (np. „Trójkąt równoramienny to trójkąt o wszystkich bokach równych”),
- Definicja „nadmierna” (np. „Trójkąt równoramienny to trójkąt, który ma dwa boki równe i dwa kąty równe”).

Definiowanie w szkole

W szkolnej praktyce definiowania pojęć możemy w rozmaity sposób je podawać. Od formy i sposobu podania zależeć będzie późniejsze operowanie i rozumienie pojęcia przez uczniów. Dla przykładu rozważmy pojęcie kwadratu:

- To figura opisana nierównością:

$$|x+y| + |x-y| \leq 2$$

- To prostokąt o równych bokach.
- To romb o wszystkich kątach wewnętrznych równych.
- To czworokąt powstały w wyniku następującej konstrukcji...
- To część wspólna dwóch prostokątych pasów o tej samej szerokości.
- To zbiór $\{(x, y) : x \in [-1, 1], y \in [-1, 1]\}$

Przyjęcie którejkolwiek z powyższych definicji może mieć konsekwencje. Nie wszystkie są łatwe, dobrze „widoczne”; niektóre wymagają sporej wiedzy, w celu ich zrozumienia. Ponadto określone w definicji warunki powodują, że wszystko czego tam nie ma, należy udowodnić lub przynajmniej być świadomym tej konieczności. Forma definicji (w tym użycie symboliki matematycznej, długość definicji) może powodować większą lub mniejszą niechęć ucznia do jej zapamiętania, stosowania, a nawet rozumienia.

Definiowanie szkolne musi być zgodne z prawdą matematyczną, uczniowie później będą tymi definicjami operować, nimi się posługiwać, na ich podstawie rozstrzygać pewne wątpliwości – zatem staranność w doborze definicji jest niezwykle istotna.

Definiowanie pojęć jest procesem, na pewno nie kończy ani nie zaczyna się na podaniu definicji. Przy definiowaniu wyróżniam przynajmniej trzy główne etapy:

- Wstępny kształtowanie pojęcia – przykłady, różne konteksty; jest to etap czasochłonny, ale ważny, bo tworzy pierwsze reprezentacje omawianego pojęcia – to one najprawdopodobniej najsilniej zapadną uczniowi w pamięć i najczęściej potem właśnie do nich będzie powracał.
- Podanie definicji:
 - od razu na lekcji przez nauczyciela lub
 - przez uczniów po etapie wstępnym lub
 - jako praca z tekstem na lekcji lub
 - jako praca z tekstem w domu.
- Zastosowanie definicji:
 - np. przy konstrukcji innych pojęć,
 - przy rozstrzygnięciu spornych sytuacji.

Jak kontrolować definicje?

Wymieniłbym następujące elementy kontroli:

- Wymaganie znajomości definicji; słyszy się czasami, że jest to element zbędny, bo „zaśmieca” głowę ucznia. Pewnie tak jest, gdy uczymy recytacji definicji. Natomiast, gdy potrzebujemy wiarygodnego źródła rozstrzygnięcia, to definicja jest jedynym takim matematycznym narzędziem.

- Sprawdzian z definicji. Poniżej przykładowe pytania:

1. Czy następujące określenie jest prawidłową definicją:

a) *Funkcja homograficzna to iloraz dwóch funkcji liniowych niedających się sprowadzić do funkcji liniowej.*

b) *Kwadrat to czworokąt o połowiących się przekątnych, wszystkich bokach równej długości, wszystkich kątach o mierze 90° oraz równych przekątnych.*

c) *Styczna to prosta mająca dokładnie jeden punkt wspólny z wykresem funkcji.*

2. Jakie pojęcie zostało zdefiniowane w następujący sposób:

a) *To część wspólna dwóch wzajemnie prostopadłych pasów o tej samej szerokości.*

b) *To liczba, której rozwinięcie dziesiętne jest nieskończone i nieokresowe.*

c) *To uporządkowana para punktów.*

3. Uzupełnij określenie, aby stało się prawidłową definicją:

a) *Liczba wymierna to taka liczba, którą można zapisać w postaci ułamka zwykłego, w którym i to liczby całkowite oraz*

..... jest różny od zera.

b) *Ciąg to taka, której dziedziną jest liczb*

c) *Sinusem dowolnego kąta nazywamy drugiej dowolnego punktu leżącego na ramieniu kąta (ale nie w do odległości tego punktu od..... układu współrzędnych.*

- Właściwie dobrane wymagania edukacyjne. Poniżej przedstawiam wymagania edukacyjne różnych autorów, które znalazłem w literaturze dydaktycznej.

Do najczęstszych trudności uczniów w posługiwaniu się definicjami zaliczyłbym:

- Brak systematyczności,
- Nierozumienie symboliki,
- Nierozumienie pojęć wcześniejszych,
- Zbyt złożone definicje,
- Za mało czasu na ćwiczenia.

Przykłady problemów dydaktycznych

1. Definiując pojęcia, stosujemy czasami zaprzeczanie, np.:

- Funkcja ograniczona – funkcja nieograniczona,
- Zbiór skończony – zbiór nieskończony.

Aktywność / Ocena	ROZUMIENIE POJĘĆ MATEMATYCZNYCH ¹
dopuszczający	Uczeń potrafi podać definicję pojęcia i wymienić poszczególne warunki definicyjne; wskazać kilka przykładów pojęcia; w pewnym zbiorze obiektów wskazać te z nich, które nie są desygnatami pojęcia; wskazać kilka kontrprzykładów pojęcia.
dostateczny	Uczeń potrafi podać przykłady pojęcia przy z góry nałożonych dodatkowych warunkach; podać kontrprzykłady przy tego rodzaju ograniczeniach; rozstrzygnąć, czy tzw. obiekt graniczny jest, czy nie jest desygnatem pojęcia.
dobry	Uczeń zna stosunki zachodzące między zakresem danego pojęcia i zakresami pojęć bliskoznacznych względem niego; potrafi wskazać pojęcie nadrzędne i podrzędne; umie dokonać klasyfikacji zakresu pojęcia nadrzędnego względem danego pojęcia, tak aby jednym z członów podziału był zakres danego pojęcia; nie natrafia na trudności w rozwiązywaniu zadań przy różnych sposobach zapisu.
bardzo dobry	Uczeń stanowczo reaguje na mylne sugestie dotyczące pojęcia; w różnych sytuacjach zadaniowych, w których posługuje się pojęciem, potrafi on usunąć z pola uwagi nieistotne elementy, odróżnić je od elementów w danej sytuacji istotnych.
celujący	Uczeń spontanicznie zauważa istotną matematycznie strukturalną analogię danego pojęcia z innym pojęciem, tzn. potrafi wskazać sposób przyporządkowania odpowiednich elementów obu pojęć.

Aktywność / Ocena	DEFINIOWANIE, POSŁUGIWANIE SIĘ DEFINICJĄ ²
dopuszczający	Uczeń rozpoznaje przykłady zdefiniowanego pojęcia, potrafi samodzielnie je podawać; potrafi w określeniu wydzielić część definiującą oraz definiowaną.
dostateczny	Uczeń potrafi przy pomocy definicji rozpoznać obiekt spełniający warunki definicyjne oraz odrzucić obiekt, który ich nie spełnia. Zna warunki poprawnej definicji.
dobry	Uczeń potrafi zredagować definicję pojęcia rozumianego w sposób intuicyjny; potrafi skonstruować obiekt na podstawie odpowiedniej definicji. Umie ocenić, czy definicja jest poprawnie zbudowana.
bardzo dobry	Uczeń umie podać różne definicje tego samego pojęcia, wskazując na ich różnice; potrafi rozpoznawać przykłady pojęcia w różnych kontekstach.
celujący	Uczeń potrafi uzasadniać równoważność definicji.

Ale przy funkcji parzystej i funkcji nieparzystej językowe (gramatyczne) zaprzeczenie może prowadzić do bardzo poważnego błędu. Staram się uczniom wskazywać również i takie przykłady.

2. W nauczaniu szkolnym spotykamy to samo pojęcie w różnych kontekstach, np.:

- Figura ograniczona, zbiór ograniczony, funkcja ograniczona, ciąg ograniczony;
- Funkcja rosnąca, ciąg rosnący;

W mojej praktyce szkolnej staram się wskazywać takie pojęcia – to rodzi spójne spojrzenie na matematykę.

3. Również staram się budować hierarchię pojęć, np.:

- Od odcinka do kwadratu.
- Potęga: o wykładniku naturalnym, całkowitym, wymiernym, niewymiernym.
- Liczby: naturalne, całkowite, wymierne, niewymierne, rzeczywiste.

Takie hierarchie nie są łatwe dla ucznia, ale ich wskazywanie ukazuje uporządkowany charakter matematyki.

4. W naszym nauczaniu szkolnym nie wszystko się definiuje, czasem do końca pozostajemy przy potocznym lub intuicyjnym rozumieniu pojęć, np.: parametr, liczba.

Definiowanie pojęć jest procesem planowym, trwającym od samego początku, czasem bardziej lub mniej świadomym. Uczymy definiowania, gdy prosimy uczniów o wskazywanie przykładów, o pokazywanie kontrprzykładów, o nauczenie się definicji, o jej przeczytanie, o wskazanie części definiującej i części definiowanej itp. – uczymy definiowania permanentnie.

LITERATURA POLECANA:

J. Konior, *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*, t. IV, Płock: Wyż-

sza Szkoła im. P. Włodkowica, 2002, s. 11–120.

Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, cz. 3, Warszawa: WSiP, 1977, s. 79–99.

W. Pająk, *Kształcenie umiejętności definiowania*, „Matematyka” 2007, nr 7, s. 413.

H. Siwek, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w dydaktyce szkolnej*, Warszawa: WSiP, 2005, s. 72–89.

Słowa kluczowe: definicje, definiowanie pojęć matematycznych.

10 marca 2017 r. odbyło się piąte, przedostatnie z zaplanowanych, spotkanie w ramach Oświęcimskiej Akademii Matematycznej. Powyższy tekst to główne tezy wygłoszonego wykładu. Nie obejmuje on przedstawionych w trakcie spotkania fragmentów lekcji, w których uczniowie wspólnie z nauczycielem opracowywali nowe pojęcie.

PRZYPISY:

¹ Na podstawie artykułu: Z. Dyrzlag, *O poziomach i kontroli rozumienia pojęć matematycznych w procesie dydaktycznym*, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Seria B: Studia i Monografie, Opole 1978.

² Na podstawie artykułu: J. Konior, *Opracowywanie definicji pojęć matematycznych w nauczaniu szkolnym*, *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*, t. IV, Płock 2002.

* * *



Witold Pająk jest profesorem oświaty, doktorem nauk matematycznych, nauczycielem w Powiatowym Zespole nr 1 Szkół Ogólnokształcących im. ks. St. Konarskiego w Oświęcimiu.



Fot. M. Grewenda

Techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii oceniania kształtującego.

Cz. X

— DANUTA STERNA —

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. W artykule podaję też różne metody pomagające uczniom się uczyć.

TECHNIKA: Wyzwanie

OPIS: Nauczyciel przedstawia zadania

do wykonania jako wyzwanie lub szansę na sprawdzenie się, a nie jako obowiązek lub ciężar. Zadanie tego typu powinno stworzyć wyjątkową i pełną emocji sytuację, która będzie wymagała od ucznia odwagi i wysiłku dla przezwyciężenia przeszkód i osiągnięcia sukcesu. Nauczyciel dzięki takiemu podejściu może зараzić uczniów entuzjazmem i sprawić, że bardziej zaangażują się w pracę.

Wyzwanie nie może przytłoczyć uczniów. Nauczyciel powinien wybrać odpowiedni jego poziom oraz moment zmierzenia się z nim, tak aby uczniowie byli gotowi je podjąć. Nie można narzucać uczniom wyzwania, gdyż przyjęte wbrew własnej woli będzie raczej obciążeniem i balastem. Wyzwanie powinno mobilizować do wysiłku i wyzwalać nową energię, a nie obojętniać. Uczniowie są z reguły zadowoleni, jeśli stawiamy przed nimi ambitne zadanie. Ważne, aby mogli liczyć na pomoc nauczyciela i nie bali się ewentualnej porażki. Pomocne może być dawanie zadań do wyboru, tak aby uczeń mógł zdecydować, który poziom będzie dla niego wyzwaniem.

Dobry nauczyciel wierzy w swoich uczniów i ich możliwości oraz oczekuje od nich wspaniałych efektów. Nie zakłada, że brakuje im chęci do nauki, ale oczekuje od każdego z nich działań najlepszych, na jakie ich stać. Nawet gdy ktoś nie wykona zadania, nauczyciel wierzy, że miał ku temu ważne powody i spodziewa się, że następnym razem zrobi to najlepiej, jak potrafi.

Uczeń powinien mieć tego świadomość, nie powinien jednak sądzić, że nauczyciel pozwoli mu na regularne niewykonywanie prac. Dzięki takiemu podejściu uruchamia się zasada samospelniającej się przepowiedni – uczniowie podejmują trudniejsze zadania i osiągają lepsze rezultaty. Zaczynają odpowiadać na pozytywne oczekiwania wobec nich. Jeśli nie wierzymy w możliwości uczniów i straszmy ich niezdany egzaminami, spada ich motywacja do nauki, a za nią efekty.

WSPOMAGA STRATEGIE: I, III i V.

Cele stawiane uczniom powinny zachęcać ich do nauki i wysiłku oraz oświadczać każdego z nich. Dlatego korzystne jest planowanie ambitnych celów wraz z uczniami, by mogli stać się dumni z podejmowanych wyzwań. Motywującej informacją zwrotną powinna towarzyszyć wiara w możliwości ucznia, a pomoże mu to się uczyć i wziąć za siebie odpowiedzialność.

TECHNIKA: **Poprawianie i rozwijanie**

OPIS: Nauczyciel poświęca część lekcji na poprawianie przez uczniów ich własnych prac. Uczniowie otrzymują od nauczyciela informację zwrotną i realizują zawarte w niej wskazówki. Poprawa następuje w obecności i przy wsparciu nauczyciela. Przydatne okazać się tu na pewno korektory.

Dobrze by było, aby nauczyciel pokazał uczniom, że informację zwrotną warto traktować jako przewodnik, jak uczeń ma się dalej rozwijać (czwarty element informacji zwrotnej). Aby przewodnik ten był czytelny, powinien zawierać konkretne, zrozumiałe dla ucznia wskazówki. Metodę tę można również stosować w ocenie koleżeńskiej, ale wcześniej należy ustalić z uczniami, czym ona się różni od innych rodzajów wskazówek (zalecenia do poprawy, upomnienie itp.).

Nauczyciel stara się umożliwić uczniom dalszą pracę z wykorzystaniem komentarzy, dać im szansę zastosowania wskazówek zawartych w informacji zwrotnej. Może np.:

- poświęcić czas (na lekcji lub poza nią) na indywidualną rozmowę z uczniem na temat udzielonej mu informacji zwrotnej,
- prowadzić z uczniem pisemny dialog w jego zeszycie na temat udzielonej mu informacji zwrotnej.

WSPOMAGA STRATEGIE: III i V.

Poprawa pracy może być wykonana w domu, ale wówczas nauczyciel nie może służyć uczniowi pomocą na bieżąco, a także nie ma pewności, czy uczeń zrobi ją samodzielnie. W klasie uczeń może skorzystać ze wsparcia nauczyciela i innych uczniów.

Najtrudniejszy jest ostatni element informacji zwrotnej, czyli dawanie uczniowi wskazówek do dalszej pracy, które popchną go do przodu. Należy go wprowadzać stopniowo i jak najbardziej zindywidualizować.

TECHNIKA: **Ocena koleżeńska**

OPIS: Istnieją różne formy oceny koleżeńskiej

Nauczyciel, przygotowując uczniów do udzielania sobie wzajemnie takiej oceny, powinien przekazać im następujące zasady:

- Ocena koleżeńska dotyczy pracy ucznia, a nie jego osoby.
- Ocena koleżeńska odnosi się tylko do



ustalonych wcześniej kryteriów sukcesu.

- Ocena koleżeńska ma formę informacji zwrotnej, a nie stopnia.

Oceny koleżeńskiej uczniowie muszą się nauczyć. Warto rozpocząć od prostszych form, np. od techniki „Dwie gwiazdy i jedno życzenie” (patrz poniżej).

Dwie gwiazdy i jedno życzenie

OPIS: Uczniowie dokonują oceny koleżeńskiej, przypisując pracy kolegi dwie gwiazdy i jedno życzenie.

- Dwie gwiazdy to dwie dobre strony pracy.
- Życzenie to coś, co można by zrobić lepiej, inaczej

Technika ta stanowi wstęp do szerszej oceny koleżeńskiej. Zamiast pisać czteroelementową informację zwrotną, uczniowie skupiają się na odnalezieniu w pracy kolegi dwóch pozytywnych i jednej rzeczy do zmiany. Uczy to koncentrowania się na pozytywach, a jednocześnie jest formą wzajemnego nauczania.

Informacja zwrotna od kolegi

Ocena koleżeńska w formie informacji zwrotnej powinna zawierać trzy elementy:

- co uczeń zrobił dobrze,
- co należy poprawić,
- jak należy to poprawić,

Udzielanie informacji zwrotnej nie jest łatwe; trzeba się stopniowo przygotować zarówno do jej formułowania i przekazywania, jak i do korzystania z niej.

Pomocne może być opracowanie uczniowskiego schematu oceniania.

OPIS: Uczniowie indywidualnie lub w grupach tworzą schemat oceniania. Następnie używają go, dokonując samooceny lub oceny koleżeńskiej.

Przed stworzeniem schematu oceniania warto porozmawiać z uczniami na temat celów jego opracowania, różnic między informacją zwrotną a osądzaniem, zasad wzajemnego komunikowania się, standaryzacji oceniania itp.

Sprawdzoną formą schematu oceniania jest formularz z następującymi rubrykami:

Kryteria sukcesu (poszczególne punkty)	Dobrze i dlaczego?	Niedobrze i jak trzeba poprawić?

Uczniowie w pierwszej kolumnie wpisują, co podlega ocenie, a w pozostałych odnoszą się do poszczególnych punktów kryteriów sukcesu (nacobezu).

Ocena koleżeńska z listą kontrolną

OPIS: Uczniowie dokonują oceny koleżeńskiej pracy kolegi, używając dokładnej listy kontrolnej, przygotowanej wcześniej razem w klasie. Lista taka musi zawierać konkretne punkty, np.: „Czy podano tytuł?” „Czy praca ma co najmniej pięć paragrafów?” itd. Lista kontrolna nie powinna zawierać osobistych uwag oceniającego. Może być używana do wielu prac lub można tworzyć osobne listy dla każdej pracy. Oceniona praca z komentarzem wraca do autora, który ją poprawia, a następnie oddaje do oceny nauczycielowi.

WSPOMAGA STRATEGIE: III, IV i V.

Jeśli nauczyciele mają trudności z ocenianiem, to tym bardziej mają je uczniowie przy ocenie koleżeńskiej. Jeśli ustalimy z uczniami cel, zasady i sposoby oceniania, staną się oni odpowiedzialnymi oceniającymi, którzy pomagają sobie wzajemnie w nauce.

Warto poznać korzyści oceny koleżeńskiej zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela. Warto ją wprowadzić przy małych pracach (np. kartkówkach) lub fragmentach lekcji i stopniowo dołączać kolejne elementy informacji zwrotnej.

TECHNIKA: Kanapka informacji zwrotnej



OPIS: Informacja zwrotna może być podana w formie „kanapki”, która składa się z trzech warstw:

- komentarza dotyczącego pozytywów,
- konstruktywnej krytyki wraz z wyjaśnieniem, co i jak należy poprawić,
- komentarza dotyczącego pozytywów.

Bardzo ważne jest pokazywanie uczniom postępu, który poczynili. Nauczyciel powinien pamiętać o tym w informacji zwrotnej. Może to robić np. przez:

- nawiązywanie do poprzednich prac ucznia,
- powoływanie się na informację zwrotną do wcześniejszych prac ucznia, znajdujących się w jego zeszytach,
- nawiązywanie do mocnych stron ucznia i jego poprzednich osiągnięć.
- wskazywanie uczniowi miejsc, w których poczynił postępy,
- nawiązywanie do celów, które uczeń sobie postawił i które udało mu się osiągnąć.

Porównując poprzednie prace ucznia, nauczyciel może zastosować technikę:

Plus, minus, równo: + - =

OPIS: Nauczyciel komentuje pracę ucznia przy pomocy jednego z trzech znaków: „+”, „-”, „=”, porównując ją do poprzednich jego prac. Jeśli praca jest lepsza niż poprzednia (uczeń zrobił postęp) – otrzymuje „plus”, jeśli jest na tym samym poziomie, to znak „równo”, a jeśli jest gorsza od wcześniejszej, to „minus”. W pracy z młodszymi uczniami zamiast tych znaków można użyć strzałek. Nauczyciel powinien zdecydować się na jeden rodzaj oznaczeń, aby uczniowie mogli poznać ich znaczenie i do nich się przyzwyczaić, a dzięki temu się doskonalić.

WSPOMAGA STRATEGIE: III.

Forma kanapki jest bardzo dobrze przyswajana przez przyjmującego informację zwrotną. Zaczynamy od pozytywów i na nich kończymy. Jednak nie mogą one być w formie ogólników typu: „dobra robota”. Nauczyciel powinien uzasadnić każde docenienie, bo tylko wtedy uczeń w nie uwierzy i stanie się ono dla niego wzmocnieniem. Uczniowie szybko rozpoznają fałsz ogólnikowej pochwały. Dobrze, jeśli nauczyciel nie chwali ucznia, ale go docenia. To samo dotyczy „środku kanapki” – powinna być pełna konkretów i wskazówek, jak poprawić pracę.

Nauczyciel nie może liczyć na to, że uczeń sam się domyśli, co i jak trzeba poprawić; uczeń się uczy, wykorzystując wskazówki nauczyciela. Użyteczne mogą być sformułowania:

- Podoba mi się..., gdyż...
- Zastanów się, czy nie byłoby lepiej...
- Następnym razem spróbuj...

Tylko uczeń doceniany może robić postępy. Pokazywanie progresu wymaga od nauczyciela kontrolowania na bieżąco, w jakim miejscu jest uczeń. Nauczyciel musi wiedzieć i pamiętać, z czym uczeń ma problemy, w czym jest dobry (mocne strony) i co udało mu się już przyswoić. Ułatwieniem dla nauczyciela jest stosowanie zeszytu prac uczniowskich lub portfolio, w którym uczeń przechowuje wszystkie swoje zadania wraz z komentarzem nauczyciela.

TECHNIKA: Głośne myślenie

OPIS: Nauczyciel głośno myśli, rozwiązując jakiś problem.



Uczniowie często nie zdają sobie sprawy, na czym polega przemyślenie problemu. Obserwując najszybszych kolegów, dochodzą do mylnego przekonania, że do odpowiedzi dochodzi się szybko, łatwo i bez popełniania błędów. Kiedy więc coś im się nie udaje, szybko tracą wiarę w siebie. Stają się bierni, niezdolni do myślenia, próbują wszystko opanować pamięciowo. Śledząc tok rozumowania nauczyciela, który głośno komentuje rozwiązywanie problemu lub zadania, przekonują się, że dochodzenie do prawidłowej odpowiedzi jest zazwyczaj procesem powolnym i skomplikowanym, rzadko szybkim i prostym.

Głośne myślenie pokazuje uczniom proces dochodzenia do właściwego rozwiązania drogą kolejnych prób, pomyłek, korekt swojego sposobu rozumowania i innych etapów, przez które trzeba przejść w toku myślenia. Technika ta dodaje otuchy uczniom, którzy niechętnie przyznają się do tego, że czegoś nie rozumieją. Ponadto uczy ona umiejętności rozwiązywania rzeczywistych problemów, które pojawiają się w życiu.

WSPOMAGA STRATEGIE: III i IV.

Pokazywanie uczniom, jak zazwyczaj przebiega proces myślowy, wpływa na ich sposób rozumowania, dodaje odwagi i zachęca do podejmowania ryzyka.

TECHNIKA: Docenienie

OPIS: Każdemu uczącemu się potrzeb-

ne jest docenienie, bez niego trudno się uczyć. Należy jednak odróżnić chwale- nie od docenienia. Chwalenie jest zwy- kłe niekonkretne i dotyczy człowieka. Doceniając ucznia, mówimy o kon- kretnej pracy. Uczniowi trudno uwie- rzyc w ogólniki, wyczuwa fałsz, dlatego musi wiedzieć, co nauczyciel docenia i dlaczego. Nauczyciele często uważa- ją, że najlepszym sposobem docenie- nia jest nagroda w postaci stopnia, ale wtedy nacisk położony jest na nagro- dę – zapłatę, a nie na doskonałą pracę. Najlepiej, gdy nauczyciel docenia pracę ucznia, używając komunikatu „ja”, np. „Bardzo mi się podoba sposób, w jaki sformułowałeś swoją odpowiedź, Szym- ku”. Uczeń powinien poczuć autentycz- ność naszego docenienia.

Oto kilka przydatnych wyrażzeń:

- Podoba mi się sposób, w jaki to po- wiedziałas.
- Bardzo mi się podoba, że zdecydowa- łaś się zaryzykować.
- Dziękuję, że spróbowałaś.
- Miło mi...

Najlepiej, gdy nauczycielowi udaje się docenić każdego ucznia (oczywiście każdego za co innego); w każdym można znaleźć coś godnego uznania, choć zwy- kłe wymaga to wnikliwej obserwacji.

**Każdemu uczącemu się
potrzebne jest docenienie,
bez niego trudno się uczyć.**

Powinniśmy również pamiętać o udzieleniu wsparcia uczniowi w trud- nych dla niego sytuacjach, np. kiedy traci on wiarę w swoje możliwości. Na- uczyciel może wówczas pomóc uczniowi, wyrażając zrozumienie i empatię.

Oto kilka przykładów:

- Mnie też się zdarzyło popełnić taki błąd.
- Wiele osób czuje to samo co ty.
- Domyślałam się, że martwicie się o ten raport.
- Rozumiem, dlaczego to zrobiłaś.
- Myślę, że wiem, jak się czujesz.
- Czuję, że się smuczysz.
- Rozumiem, dlaczego tak postąpiłaś.
- Wierzę, że następnym razem ci się uda.

Dzięki takiemu komunikatowi uczeń wie, że nauczyciel rozumie jego trudno- ści i chce mu pomóc. Wadą docenienia może być to, że jednych uczniów spotyka ono często, a innych rzadko. Pewnym rozwiązaniem może być docenianie pra-

cy wszystkich uczniów jako grupy. Oto przykłady takiego docenienia:

- Możemy sobie pogratulować sposo- bu, w jaki udało nam się przeprowa- dzić dzisiejszą lekcję.
- Robicie wielkie postępy. Praca z wami jest dla mnie przyjemnością.
- Tak świetnie ze sobą współpracuje- cie! Powiedziałam dzisiaj dyrektoro- wi, że jesteście wyjątkowi.
- Pracujecie dzisiaj tak dobrze, że mam dla was miłą niespodziankę.
- Co za wspaniała grupa! Mimo że ma- teriał jest trudny, doskonale dajecie sobie radę. Podziwiam waszą wy- trwałość.
- Zrobiliśmy to w bardzo dobrym cza- sie! Jesteście świetnym i zgranym ze- społem!



Pochwały i nagrody skierowane do grupy, która na nie uczciwie zapracowa- ła, nie wywołują zazdrości. Nikt nie czuje się pominięty, przeciwnie – wzmacnia się więź między uczniami.

WSPOMAGA STRATEGIE; III.

Docenienie jest niezbędnym elemen- tem pełnej informacji zwrotnej, a taka po- maga uczniowi się uczyć i rozwijać.

Słowa kluczowe: ocenianie kształtu- jące, techniki dobrego nauczania i ucze- nia się.

Artykuł przygotowany z wykorzy- staniem publikacji *Uczę (się) w szko- le*, wydanej przez CEO w ramach współ- finansowanego przez EFS wspólnego projektu ORE i CEO „Wdrożenie pod- stawy programowej kształcenia ogólne- go w przedszkolach i szkołach”.

* * *



Danuta Sterna jest matema- tyczką, autorką książek i blo- gerką edukacyjną, wykładowcą akademickim, nauczycielką w szkołach warszawskich i dy- rektorką szkoły. Od 2000 r. pracuje w Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), obecnie jest szefową ekspertów prowadzonego wspólnie przez CEO i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności programu Szkoła Ucząca Się. Autorka m.in. książek *Ocenianie kształtujące w prak- tyce*, *Uczę (się) w szkole*. Poza promowaniem i upowszechnianiem oceniania kształtującego propaguje w Polsce metodę projektu i uczniow- skiego portfolio.

Metoda projektu uczy poznawać i rozumieć muzykę

JOWITA JABŁOŃSKA

— JOANNA MURCZAK —

ANNA HABELA

Realizacja projektu „Instrumenty muzyczne” w Miejskim Przed- szkolu nr 20 z Oddziałami Inte- gracyjnymi w Nowym Sączu.

Metoda projektu jest od wielu lat stałym elementem pracy z dziećmi w naszym przedszkolu. Temat projektu badawczego „Instrumenty muzyczne” został przyjęty do realizacji po wcze- śniejszym rozpoznaniu zainteresowań i predyspozycji dzieci. Wynikał także z założeń koncepcji pracy przedszkola i był realizowany we wszystkich sześciu oddziałach przedszkolnych. Główne zadania były przeprowadzane wspólnie w całym przedszkolu. Natomiast w poszczególnych oddziałach dzieci pod kierunkiem nauczycieli wybierały szczegółowe tematy, a ich wykonanie było zróżnicowane w zależności od za- kresu wiadomości, poziomu trudności, możliwości metodycznych i organiza- cyjnych.

Przed rozpoczęciem pracy nad projektem nauczyciele poszczególnych oddziałów poszukiwali odpowiedzi na pytania: Czy temat nie jest zbyt abstrakcyjny? Czy jest oparty w sposób konkretny na wcześniejszych doświadczeniach dzieci? Czy dzieci będą miały szansę aktywnego działania? Ponieważ projekt obejmował swoim zasięgiem całe przedszkole, konieczne było opracowanie planu działania, wyznaczenie celów, ustalenie terminów, osób odpowiedzialnych, wykorzystanie zasobów własnych zarówno materialnych, jak i tych opartych na doświadczeniach i pasjach zespołu nauczycieli, rodziców.

Ważne było również poszukanie wsparcia osób z zewnątrz oraz wykorzystanie zasobów środowiska lokalnego.

Celem projektu było: rozwijanie dziecięcej wrażliwości na piękno otaczającego świata; rozwijanie zainteresowań muzyką oraz kształtowanie trwałych nawyków obcowania z nią; zaspokajanie potrzeb ekspresji twórczych; rozwijanie podstawowych kompetencji muzycznych, m.in. słuchu muzycznego, poczucia rytmu, umiejętności gry na instrumentach perkusyjnych konwencjonalnych i niekonwencjonalnych; zapoznanie z konwencjonalnymi i niekonwencjonalnymi instrumentami muzycznymi (wygląd, technika gry); tworzenie własnych instrumentów muzycznych; gra na prostych instrumentach; stwarzanie sytuacji umożliwiających rozwijanie talentów artystycznych; udział dzieci w uroczystościach przedszkolnych.

Po wyborze tematu głównego przystąpiono do sprecyzowania, które z zagadnień będą realizowane wspólnie w całym przedszkolu i jak będzie przebiegało ich wprowadzanie w życie w poszczególnych oddziałach przedszkolnych ze względu na różnice wiekowe dzieci. Przedszkolaki miały możliwość dokonania wyboru tematu szczegółowego, co sprawiło, że realizacja projektu, choć pod tą samą nazwą, miała inny przebieg i była zróżnicowana w poszczególnych grupach.

Gr. I, II i III wybrały zagadnienia związane z podziałem instrumentów na grupy, techniką gry na wybranych instrumentach, rozpoznawaniem ich brzmienia. Gr. IV szczegółowo opracowała temat: Bębenek. Gr. V szczegółowo

opracowała temat: Gitara. Gr. VI pracowała wokół tematu: Tamburyno.

Takie same działania we wszystkich oddziałach obejmowały: opracowanie wspólnie z dziećmi wstępnego planu działania, czyli siatki pojęciowej, tj. graficznego przedstawienia powiązań między propozycjami i pytaniami dzieci (z odwołaniem do treści, celów, pojęć wynikających z tematu oraz pytań dzieci). Dzieci chciały uzyskać odpowiedzi na następujące pytania: „Co to jest muzyka?” „Gdzie mieszka muzyka?” „Z czym kojarzy Ci się muzyka?” „Jak powstaje muzyka?” „Skąd pochodzi muzyka?” „Jak zapisywać muzykę?” „Kto pisze muzykę?” „Jak grać na instrumentach muzycznych?” „Czym różnią się od siebie instrumenty?”

W dalszej części realizacji projektu nauczycielki zapisywały wypowiedzi dzieci wynikające z ich doświadczeń i kontaktów związanych z muzyką. Stawiane były hipotezy, czyli próby odpowiedzi na pytania badawcze. Założenia metody projektu zaprezentowano rodzicom w listopadzie podczas otwartego spotkania edukacyjnego (zajęcia otwarte z udziałem dzieci i rodziców). Zaproszono rodziców do włączenia się w realizację projektu, proponując im udział w konkursie plastyczno-technicznym i literackim Zadaniem dzieci i rodziców było skonstruowanie niekonwencjonalnego instrumentu perkusyjnego oraz wymyślenie opowiadań, rymowanek, wierszy o gitarze. Rodzice i dzieci zostali poproszeni o przynoszenie do przedszkola różnych przedmiotów będących źródłem dźwięków. W ten sposób została utworzona kolekcja „Instrumentów” w „Skrzyni dźwięków”.

Rodzice z ochotą włączyli się w proponowane działania. Wiktoria i jej tatuś skonstruowali gitarę ze styropianu. Ewka i rodzice zrobili komplet grzechotek z materiału przyrodniczego. Natalka z mamusią zrobiła bębenek z puszek, balona i rurki do napojów. Cyprian z rodzicami stworzyli tamburyn z kapsli i drutu. Wierszyki o gitarze napisali: Ola z mamą, Jakub z rodzicami, Dawid z mamusią, Natalka z mamą. Książeczkę o gitarze samodzielnie ilustrowaną i pięknie oprawioną napisali Tomek i Jakub. Prace zostały wysłane na ogólnopolski konkurs plastyczno-literacki „Moja książeczka”, organizowany przez Przedszkole *Bajka* w Giżycku.

Realizacja projektu

Realizacja projektu w jednym z oddziałów obejmowała przykładowo następujące działania: wycieczkę do sklepu muzycznego „Amadeusz”; gromadzenie różnych instrumentów muzycznych oraz przedmiotów nietypowych służących do poszukiwania źródeł dźwięków (tzw. „skrzynia dźwięków”); zapraszanie gości i ekspertów z zakresu muzyki; poznawanie różnych instrumentów, obserwacja gry na instrumentach, techniki wydobywania dźwięków itp.; zorganizowanie uroczystości z okazji dnia 11 Listopada; uczestniczenie dzieci w koncertach i warsztatach muzycznych pod hasłem: „Z muzyką za pan brat”; udział w spotkaniu pod hasłem „Młody muzyk” (wykonywanie utworów muzyki klasycznej przez absolwentów naszego przedszkola oraz uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. F. Chopina w Nowym Sączu w klasie gitary klasycznej); zorganizowanie spotkania rodzinnego pod hasłem „Mój tata jest muzykiem” (wspólne śpiewanie piosenek biesiadnych wykonywanych z akompaniamentem gitary); udział dzieci w koncercie pt. „O czym grają dudy, jak dźwięczą trombity” z cyklu „Mała Akademia Folkloru”; przeprowadzenie dla dzieci spotkania z „Muzyką Afryki” (wspólne muzykowanie na niekonwencjonalnych instrumentach perkusyjnych); zorganizowanie przedszkolnego „Przeglądu kolęd i pastorałek” (z udziałem dzieci przedszkolnych oraz uczniów i nauczycieli PSM I i II stopnia i Prywatnej Katolickiej Szkoły Muzycznej); zorganizowanie konkursu pt. „Wesołe instrumenty muzyczne – czyli w świecie dźwięków” wykonane przez dzieci i rodziców.



Wykonywanie instrumentów muzycznych z nietypowych materiałów, fot. B. Chruślicka

kim zainteresowaniem ze strony dzieci. Wszystkie postawione cele dydaktyczne zostały osiągnięte. Przedszkolaki wzbogaciły podstawową wiedzę na temat muzyki i instrumentów, rozwinęły wiedzę i wyobraźnię muzyczną oraz aktywność i ekspresję artystyczną. Podczas realizacji projektu dzieci chętnie angażowały się w wykonywanie prac plastycznych, uczestniczyły w zabawach muzyczno-rytmicznych i zajęciach dydaktycznych, prezentując w nich zdobytą wiedzę i umiejętności.

Metoda projektu pozwala realizować cele wychowania przedszkolnego zawarte w podstawie programowej.



Fot. A. Pogwizd

Zaangażowanie ze strony rodziców było bardzo duże, a ich współdziałanie niezastąpione. Chętnie pomagali w zorganizowaniu i doposażeniu kącika muzycznego, wykonali wspólnie z dziećmi nietypowe instrumenty wg własnego pomysłu. Największym uznaniem wśród dzieci cieszyło się wspólne muzykowanie na wykonanych instrumentach perkusyjnych. Z wielką radością dzieci wystąpiły z programem artystycznym dla rodziców i dziadków podczas „mini koncertu”. Realizacja projektu dostarczyła wszystkim jego uczestnikom niezapomnianych wrażeń, a także poszerzyła ich kompetencje muzyczne.

Projekt „Instrumenty muzyczne” może być realizowany w każdej grupie wiekowej – również z małymi dziećmi. Dzieci, zwłaszcza te najmłodsze, angażują się bardzo w realizację projektu, włączając w niego czynnie swoich najbliższych. Realizacja projektu potwierdziła powiedzenie: „muzyka łagodzi obyczaje”. Dzieci podczas zajęć były bardziej spokojne, skupione i wyciszone.

Metoda projektu pozwala realizować cele wychowania przedszkolnego zawarte w podstawie programowej oraz przyczynia się do pełniejszej realizacji programów edukacyjnych w poszczególnych grupach przedszkolnych. Stosowana jest w naszym przedszkolu od kilku lat, przynosząc pozytywne efekty edukacyjne. Kontynuacją wdrożonego projektu jest realizacja w kolejnym półroczu innowacji pedagogicznej programowo-metodycznej z zakresu edukacji muzycznej pn. „Nutka i Bemolek zapraszają do świata muzyki”.

Konkurs dotyczący tworzenia własnych instrumentów muzycznych był

przysłowiowym hitem projektu i cieszył się dużym powodzeniem. Rodzice i dzieci wykazali się niezwykłą kreatywnością i pomysłowością. Wystawa instrumentów muzycznych wykonanych z niekonwencjonalnych materiałów została zaprezentowana w MCDN ODN w Nowym Sączu.

Konsultacja merytoryczna: Alicja Kolbusz nauczyciel konsultant ds. wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz edukacji artystycznej MCDN ODN w Nowym Sączu.

Słowa kluczowe: metoda projektu, projekt „Instrumenty muzyczne”.

BIBLIOGRAFIA:

Gołębiński B. D.: *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP, 2002. ISBN 978-83-02-08349-5.

Helm J. H., Katz L. G.: *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 2003. ISBN 83-87958-50-6.

Mikina A.: *Jak wykonywać zadania metodą projektów? Poradnik dla ucznia*. Warszawa: WSiP, 1997. ISBN 8302066575, 9788302066573.

* * *

Jowita Jabłońska – nauczyciel wychowania przedszkolnego, nauczyciel mianowany, dodatkowe uprawnienia – kwalifikacje w zakresie zarządzania oświatą. **Joanna Murczak** – nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. **Anna Habela** – nauczyciel wychowania przedszkolnego, nauczyciel dyplomowany, dodatkowe uprawnienia: pedagogika specjalna – oligofrenopedagogika, edukacja wczesnoszkolna.

Kreatywny Nauczyciel: znamy już finalistów tegorocznej edycji konkursu

— DARIA GRODZKA —

W Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli 24 kwietnia 2017 r. została rozstrzygnięta VIII edycja Regionalnego Konkursu „Kreatywny Nauczyciel”, pod honorowym patronatem Marszałka Województwa Małopolskiego i Małopolskiego Kuratora Oświaty.

Celem tegorocznej edycji konkursu było upowszechnianie przykładów dobrej praktyki pedagogicznej w zakresie propagowania zdrowego stylu życia i aktywności fizycznej dzieci i młodzieży oraz promowanie kreatywnych nauczycieli podejmujących różnorodne działania edukacyjne służące wszechstronnemu rozwojowi psychomotorycznemu młodych ludzi i kształtowaniu prawidłowych postaw wobec zajęć ruchowych.

Zdaniem Komisji Europejskiej Państwa Członkowskie oraz Unia Europejska muszą podjąć działania mające na celu propagowanie aktywności fizycznej, aby odwrócić, spowodowaną wieloma czynnikami, tendencję do jej zmniejszania się (Biała Księga „Europejska strategia dla problemów zdrowotnych związanych z odżywianiem się, nadwagą i otyłością”, 2007).

Konkurs adresowany był do nauczycieli publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół z województwa małopolskiego.

Do Konkursu mogły przystąpić indywidualnie lub zespołowo osoby fizyczne będące autorami działania edukacyjnego, zgodnego z celem i tematyką Konkursu.

Komisja konkursowa wyłoniła laureatów w dwóch kategoriach.

W kategorii przedszkoli:

I miejsce: Beata Grabowska, Wioletta Urban, Małgorzata Półtorak – Przedszkole Samorządowe w Mietniowie za przedsięwzięcie *Tańczymy, śpiewamy, zdrowo się odżywiamy*

II miejsce: Iwona Duran, Ewa Gieracka, Elżbieta Ptak – Samorządowe Przedszkole nr 131 w Krakowie za przedsięwzięcie *Zdrowie w „pigulce” – Aktywne Zielone Przedszkole... i nie tylko*

III miejsce: Aneta Bogacz – Niepubliczne Przedszkole „Mały Bystrzak” w Andrychowie za przedsięwzięcie *Rozwój i pomaganie przez ćwiczenia i bieganie*

W kategorii szkół:

I miejsce: Ewelina Wnęk, Agnieszka Lasoń-Leonardi – Zespół Szkół nr 5 Szkoła Podstawowa nr 109 w Krakowie za przedsięwzięcie *Aktywność fizyczna i zdrowy styl życia to przyjemność dla każdego*

II miejsce: Jolanta Kucharska, Małgorzata Juda-Brańka, Krystyna Dzierżewicz, Mateusz Miś, Robert Czub – Zespół Szkół Ogólnokształcących Integrycyjnych nr 5 w Krakowie za przedsięwzięcie *Aby się chciało troszczyć o ducha i ciało*

III miejsce: Joanna Piecha – Miejskie Gimnazjum nr 2 w Oświęcimiu i Beata Biela – Miejskie Przedszkole nr 16 w Oświęcimiu za przedsięwzięcie *Projekt współpracy w ramach promocji zdrowego stylu życia między Miejskim Gimnazjum nr 2 a Miejskim Przedszkolem nr 16 w Oświęcimiu w latach 2014–2017*

O terminie i miejscu uroczystego wręczenia nagród poinformujemy w późniejszym czasie.

**Zwycięzcom gratulujemy,
a wszystkim uczestnikom
dziękujemy za udział w konkursie.**

Słowa kluczowe: konkurs „Kreatywny Nauczyciel”.

* * *

Daria Grodzka jest nauczycielem konsultantem MCDN, redaktorem naczelną „Hejnału Oświatowego”.

Inspiracja: Konferencja TEDxKazimierz 2017

DARIA GRODZKA

Już po raz trzeci w Krakowie (22 kwietnia) odbyła się konferencja TEDxKazimierz, a jej motywem przewodnim była inspiracja. Wydarzenie było wspierane przez województwo małopolskie w ramach programu „Małopolska – tu technologia staje się biznesem”.

Uczestnicy konferencji wysłuchali inspirujących wystąpień, m.in. Brooke Allena, emerytowanego finansisty z Wall Street („A pledge for all nations”), Jamie Milesa, młodego biznesmena („What have cartoons ever done for us?”), Dawida Ostreği, przedsiębiorcy, sportowca, harcmistrza („Never miss a chance to teach”), Julii Chojnackiej, współzałożycielki i prezesa Regionalnego Centrum Wolontariatu w Krakowie („Wolontariat – daj się zainspirować!”), dr Agnieszki Wilczyńskiej, lidera Projektu Bohaterskiej Wyobraźni, realizowanego we współpracy z prof. Philipem Zimbardo („Czy każdy może być Bohaterem?”).

J. Chojnacka przekonywała, że warto pomagać, podejmować nowe wyzwania i inspirować ludzi do aktywnych działań. D. Ostreğa podkreślał, że nawet jedna chwila, jedna rozmowa może zmienić czyjeś życie. Po wystąpieniach prelegentów miała miejsce część artystyczna (m.in. wystąpił zespół muzyczny Słowiany) i warsztatowa (w tym zajęcia z jogi śmiechu).

TED (*Technology, Entertainment and Design – Technologia, Rozrywka i Design*) to znane na całym świecie konferencje, na których w formie krótkich i energicznych wystąpień prezentowane są wartościowe idee.

TEDxKazimierz to organizacja non-profit, będąca lokalnym odpowiednikiem konferencji TED. Została ona powołana do życia w 2015 r. przez Richarda Lucasa, angielskiego przedsiębiorcę i działacza społecznego, który od ponad 20 lat mieszka w Krakowie. Obecnie jest to stowarzyszenie prowadzone przez grupę miłośników Kazimierza, którzy popularyzują ideę TED.

Więcej informacji: <https://www.tedxkazimierz.com/>

Słowa kluczowe: TED, Konferencja TEDxKazimierz.

* * *

Daria Grodzka jest nauczycielem konsultantem MCDN, redaktorem naczelną „Hejnału Oświatowego”.



Fot. arch. redakcji

II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Hugona Kołłątaja w Krakowie ma zaszczyt zaprosić na II Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych, które odbędzie się w dniach 8-9 czerwca 2017 r. Temat konferencji brzmi: *Rola biblioteki pedagogicznej w upowszechnianiu nowych technologii w edukacji*.

Przyszłość technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji zależy od nauczycieli. Wdrażanie nowych technik do nauczania ma ogromne znaczenie dla adaptacji młodego pokolenia do współczesnego świata. Żadna technologia nie zastąpi relacji nauczyciel – uczeń, jednak by stała się sprzymierzeńcem edukacji, nauczyciel powinien doskonalić swoje kompetencje cyfrowe, stając się specjalistą w wykorzystywaniu nowych technologii w procesie nauczania i uczenia się. Podczas konferencji spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób biblioteka pedagogiczna wspiera nauczycieli w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i podejmowaniu nowych wyzwań w tym zakresie. Będziemy szukać odpowiedzi w następujących obszarach:

- metody i narzędzia pracy na odległość;
- Otwarte Zasoby Edukacyjne i ich wykorzystanie;
- prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli skoncentrowanych na nowych technologiach;
- portale społecznościowe i ich wykorzystanie w edukacji i informacji;
- biblioteka pedagogiczna jako drogowskaz dla nauczycieli w drodze do nowej edukacji;

- popularyzacja nowoczesnych metod nauczania wykorzystujących kompetencje cyfrowe w tym m.in.: WebQuest, e Portfolio, Flipped Classroom, BYOD, Scratch;
- nowoczesne technologie w kształceniu kompetencji informacyjnych, czytelniczych i medialnych;
- wpływ technologii informacyjno-komunikacyjnych na kształtowanie społeczeństwa informacyjnego;
- nowoczesne technologie w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami.

Do udziału w konferencji zachęcamy nauczycieli, bibliotekarzy, bibliologów, informatologów, pedagogów, doktorantów oraz specjalistów wszystkich dziedzin, których obszarem zainteresowania są zmiany we współczesnej edukacji. Więcej informacji na stronie: <https://www.pbw.edu.pl/2-nofbp-zaproszenie>



Nowe Ogólnopolskie Forum
Bibliotek Pedagogicznych

Organizatorzy

W następnym numerze:
Nowe trendy w polskiej edukacji



Fot. arch. redakcji

41. sesja Komitetu Światowego Dziedzictwa UNESCO w Krakowie

Polska będzie gospodarzem 41. sesji Komitetu Światowego Dziedzictwa. Uroczyste podpisanie porozumienia z UNESCO w kwestii organizacji wydarzenia nastąpiło 19 kwietnia 2017 r. w Paryżu.

41. sesja Komitetu Światowego Dziedzictwa odbędzie się w dniach 2–12 lipca w Krakowie. Podczas trwających 10 dni obrad przedstawiciele 21 państw członkowskich Komitetu Światowego Dziedzictwa UNESCO będą podejmować decyzje dotyczące dóbr kultury i przyrody na całym świecie. W roli obserwatorów obecne będą również delegacje rządowe z blisko 170 Państw-Stron Konwencji oraz przedstawiciele organizacji pozarządowych afiliowanych przy UNESCO. Przewodniczącym 41. sesji jest Prof. Jacek Purchla, przewodniczący Polskiego Komitetu ds. UNESCO, dyrektor Międzynarodowego Centrum Kultury.

Sesje Komitetu Światowego Dziedzictwa UNESCO to coroczne, międzyrządowe spotkania 21 państw członków Komitetu dotyczące stosowania w praktyce Konwencji UNESCO w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego. Obrady Komitetu mają ściśle ustalony program. Od 1977 r. odbywają się w różnych miastach na świecie. Polska jako Państwo-Strona Konwencji, członek Komitetu, ma zaszczyt organizować i przewodniczyć 41. sesji, która będzie miała miejsce w Krakowie. Przedmiotem spotkania, podobnie jak w ubiegłych latach, będą decyzje dotyczące wpisania nowych dóbr kultury i przyrody na Listę światowego dziedzictwa oraz przegląd i ocena ochrony dóbr już wpisanych.

Program 41. sesji obejmuje obrady plenarne Komitetu oraz wydarzenia równoległe: Forum Młodych Profesjonalistów oraz – organizowane po raz pierwszy z inicjatywy Polski i UNESCO – Forum Zarządców Miejsc Światowego Dziedzictwa oraz Forum Społeczeństwa Obywatelskiego. Opracowując program wydarzeń równoległych, organizatorzy kierowali się ideą wspólnej odpowiedzialności za ochronę dóbr kultury i przyrody, która wywodzi się bezpośrednio z treści Konwencji. Światowe dziedzictwo to bezcenna wartość stanowiąca wspólne dobro całej ludzkości – należy do nas wszystkich, co czyni nas wszystkich (przedstawicieli rządu, ale także społeczności lokalnych) odpowiedzialnymi za jego przetrwanie dla przyszłych pokoleń.

Szczegółowe informacje dotyczące 41. sesji dostępne są na stronie wydarzenia: www.41whc-krakow2017.pl Obrady Komitetu Światowego Dziedzictwa będą transmitowane na żywo online na stronie UNESCO: <http://whc.unesco.org/en>

Słowa kluczowe: 41. sesja Komitetu Światowego Dziedzictwa UNESCO, Kraków.

Źródło: <http://www.mkidn.gov.pl/>

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