

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825



OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
W POZNANIU



Inspiracje

Przez kryptografię do informatyki

Globalnie i lokalnie

Wyzwanie to ulubiony przedmiot

Rekomendacje czytelnicze

Książki do wakacyjnej walizki

XX-lecie Targów Edukacyjnych w Poznaniu



Konsultacje z nauczycielami na stanowisku ODN-u.



Konferencja inauguracyjna - wystąpienie Colina Rose'a.



Podziękowania za wieloletnią współpracę.



Nauka poprzez eksperymentowanie.



Artystyczne występy przedszkolaków i uczniów.



Nauczyciele w korowodzie tańców etnicznych.



Nagrodzeni za udział w „Szkołe dziedzictwa. Projekt 966”.



Szanowni Państwo, w ostatnich miesiącach roku szkolnego nasz czas zawodowy niepodzielnie zajmują egzaminy zewnętrzne i wielostronne podsumowania działań dydaktyczno-wychowawczych. Jednocześnie po wyczerpanej całorocznej pracy wszyscy już wypatrujemy upragnionych wakacji.

Bieżący numer naszego czasopisma łączy te dwa aspekty – z jednej strony, chcemy Państwa skłonić do refleksji nad przyjętą koncepcją pracy, nad sposobem realizacji codziennych zadań, zainspirować do zmian metodycznych, z drugiej jednak, przypominamy o pakowaniu walizek w podróże dalekie i bliskie, ale zawsze z zestawem niezbędnych książek.

Sz szczególnie zachęcam do lektury poświęconej projektowi „Budząca się szkoła”, który akcentuje wagę wychowania człowieka odpowiedzialnego za swoje życie. Jak zawsze inspirujemy też do nowych pomysłów na lekcje oraz zajęcia pozaszkolne.

Ośrodek aktualnie przygotowuje ofertę szkoleniową na przyszły rok szkolny. W najbliższym czasie realizujemy granty Wielkopolskiego Kuratora Oświaty: G03 skierowany do nauczycieli matematyki, uczących na wszystkich poziomach edukacyjnych i G02 dla kadry kierowniczej szkół/placówek ze szczególnym uwzględnieniem dyrektorów nowo powołanych i z krótkim stażem. Szczegółowe informacje znajdziecie Państwo na stronie Ośrodka www.odn.poznan.pl. Szkolenia te realizowane stacjonarnie z pewnością mogą stać się przyczynkiem do planowania nowych rozwiązań w kolejnym roku szkolny.

Serdecznie zapraszam, życząc radosnych i słonecznych wakacji!

Ewa Superczyńska
– dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu;
redaktor naczelny „Uczyć lepiej”



Uczyć lepiej

Adres redakcji



ul. Górecka 1 60-201 Poznań
tel. 061 858 47 00, fax 061 852 33 29
e-mail: uczycielepiej@odn.poznan.pl
<http://www.odn.poznan.pl>

Konto

KB S.A.III O/Poznań
86 1500 1621 1216 2005 9460 0000

Redakcja

Redaktor naczelny Ewa Superczyńska
Sekretarz redakcji Joanna Marchewka
Zespół redakcyjny: Tadeusz Nowik
Dorota Mursztyn-Gorgoń

Reklamy i ogłoszenia

różne warianty
konkurencyjne ceny
szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

Kontakt

Joanna Marchewka (tel. 061 858 4764)
joanna.marchewka@odn.poznan.pl

Korekta

Krystyna Klimontowicz

Autorzy tekstów

Marek Banaszak
Aneta Baranowska
Magdalena Gajtkowska
Danuta Habdás
Karolina Prymas-Jóźwiak
Michał Ren
Marcin Sieńko
Anna Młynarczuk Sokółowska
Anna Szmidt
Małgorzata Tomera
Patrycja Wesołowska
Marzena Żylińska

Opracowanie graficzne

Patrycja Bródka

Autorzy grafiki

Sylwia Pragłowska (okładka)

Druk

Zakład Poligraficzny A. Frąckowiak
ul. Unii Lubelskiej 3, 61 -249 Poznań
tel./fax 061 87482 13, e-mail: afdruk@icpnet.pl

Redakcja zastrzega sobie prawo adiacji i skracania tekstów oraz zmiany tytułów. Materiałów niezamówionych nie zwracamy. Za treść płatnych ogłoszeń nie odpowiadamy.



Globalnie i lokalnie

Cyfrowa zmiana w szkole	12
Wyzwanie to ulubiony przedmiot	4
Tajemniczy Ogród Jordanowski	13

Inspiracje

Osobowość przedmiotu	6
Przez kryptografię do informatyki	8
Podziemna zabawa z edukacją	9
Tekst literacki w nauczaniu języka niemieckiego	10
Zarządzanie sobą i innymi	
Układ człowiek – technologia	14
Zdrowie	
Samoszkodzenia – profilaktyka i interwencja	16

Dobre praktyki

Wrażliwość na odmiennosc	11
Razem dla dziecka	11
Rekomendacje czytelnicze	
Książki do wakacyjnej walizki	17
Książkowa giełda inspiracji	18

Rozmowa z Monią Ben Larbi o projekcie „Budząca się szkoła”

Wyzwanie to ulubiony przedmiot

Monia Ben Larbi – opracowuje programy nauczania dla szkół wyższych, ukierunkowane na praktyczne rozwijanie kompetencji. Kieruje niemiecką inicjatywą *Schule im Aufbruch* („Budząca się szkoła”). Odpowiada za rozwój koncepcji i jej stronę merytoryczną.



Marzena Żylińska: Jak powstała inicjatywa „Budząca się szkoła”?

Monia Ben Larbi: Niemieccy politycy, widząc, że szkoły zostały daleko w tyle za rozwojem społecznym, stworzyli inicjatywę „Dialog przyszłości”. Kanclerz, Angela Merkel zaprosiła do niej różnych ekspertów. Dzięki temu przy jednym stole usiedli: dyrektorka szkoły – Margret Rasfeld, prawnik – Staphan Breidenbach i neurobiolog – Gerald Hüther. Zadaniem komisji, w której pracowali, była reforma uniwersytetów i szkolnictwa. Gdy zaczęli ze sobą rozmawiać, postanowili powołać do życia „Budzącą się szkołę”. Stephan Breidenbach umiał tworzyć organizacje i inicjować procesy zmian społecznych, wiedział, że wykształcenia nie można utożsamiać z wiedzą. Margret Rasfeld miała nową wizję szkoły, a profesor Hüther potrafił wyjaśnić, jakiego środowiska edukacyjnego potrzebują mózgi uczniów, żeby rozwijać swój potencjał.

Kto opracował koncepcję dla Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ)?

Margret Rasfeld, to jej autorska koncepcja. Ale trzeba pamiętać, że berlińskie gimnazjum jest jedną z ponad kilkudziesięciu szkół należących do projektu „Budząca się szkoła”. W naszej koncepcji nie chodzi o naśladownictwo, nie ma jednego wzorca dobrej szkoły. Każda szuka własnej drogi i stosuje inne rozwiązania. Przykład berlińskiego gimnazjum dodaje innym odwagi i zachęca do działania, ale nie dostarcza gotowych wzorców.

Jak działa ESBZ? Czym różni się od tradycyjnych szkół?

Codziennie dwie pierwsze lekcje odbywają się w edukatoriach. Uczniowie sami wybierają sobie przedmiot i decydują, czego i w jaki sposób będą się uczyć. Na drzwiach jednej z sal wisi kartka „Matematyka 7-9”. To oznacza, że uczniowie klas 7., 8. i 9., którzy wybiorą tego dnia matematykę, mogą tu przyjść. W każdej sali jest oczywiście nauczyciel, ale jego zadaniem nie jest prowadzenie

lekcji. W każdym edukatorium znajduje się wiele małych skrzynek z zadaniami. Uczeń, który chce zająć się ułamkami, wyciąga odpowiednią skrzynkę z zadaniami i zaczyna się uczyć. Wszystko jest szczegółowo opisane, więc wiadomo, ile zadań trzeba zrobić, żeby zrealizować materiał z danego działu.

To znaczy, że nauczyciele musieli wcześniej opracować cały materiał?

Tak, ale dzięki temu uczniowie mogą pracować we własnym tempie i na każdy temat poświęcić tyle czasu, ile potrzebują. Mogą pracować sami lub w grupach. Jeśli sobie z czymś nie radzą, pytają innych uczniów, a gdy ci nie potrafią im pomóc, idą do nauczyciela.

Często proszą nauczycieli o pomoc?

Sporadycznie. Nauczyciele pełnią rolę coachów. Ich zadaniem nie jest przekazywanie wiedzy, ale gdy uczniom coś nie wychodzi, zachęcają ich do podjęcia kolejnych prób i dodają im odwagi. Każdy z uczniów wie, ile modułów musi przerobić w ramach jednego przedmiotu w ciągu każdego semestru i każdy ma swój własny plan pracy. Gdy zrobi określoną liczbę zadań, zgłasza się do nauczyciela, który sprawdza jego wiedzę. Do każdego modułu przygotowane są testy na trzech poziomach. Uczeń może z niemieckiego wybrać sobie test na najwyższym poziomie, a z matematyki na najniższym lub odwrotnie. Ważną rolę odgrywają w tym systemie rozmowy z tutorem. Uczeń informuje go o swoich planach i stopniu ich realizacji. Takie rozmowy nie ograniczają się do szkolnych spraw. Tutor, znając ucznia, potrafi ocenić, czy test zaliczony na najniższym poziomie jest przejawem lenistwa, czy to naprawdę maksimum możliwości danej osoby. Ponieważ każdy tutor ma pod opieką kilku uczniów, może nawiązać z nimi prawdziwe relacje.

Co dzieje się, gdy uczniowie kończą samodzielną pracę w edukatoriach?

To zależy od dnia tygodnia. Na przykład w czwartki zajmują się projektami. W całym roku szkolnym na projekty

przeznacza się około 200 godzin. Ich pomysłodawcami są uczniowie lub nauczyciele. W programie berlińskiego gimnazjum jest też dodatkowy przedmiot, którego nie ma w tradycyjnych szkołach. Bardzo go im zazdroszczę. Ten przedmiot nazywa się wyzwaniem. Od 7. klasy uczniowie wyjeżdżają na trzy tygodnie w wybrane przez siebie miejsce, mając do dyspozycji jedynie 150 euro na osobę. Już to jest ogromnym wyzwaniem! Uczniowie sami wybierają sobie cel i wszystko dokładnie planują. Wyjazdy organizowane są zazwyczaj w kilkuosobowych grupach i każdej towarzyszy opiekun. Pozostaje on nieco z boku i z zasady nie podejmuje żadnych decyzji. Nawet wtedy, gdy w czasie pieszej wycieczki przez Alpy widzi, że grupa idzie w złym kierunku lub gdy zapasy jedzenia są niewystarczające. Każdy problem uczniowie rozwiązują sami i muszą doświadczyć skutków własnych decyzji.

Uczniowie najczęściej organizują wycieczki rowerowe lub piesze, pływają kajakami, pracują w gospodarstwach rolnych, próbują życia w klasztorach albo organizują różne akcje. Trzeba jeszcze dodać, że przez te trzy tygodnie uczniowie nie mają ze sobą komórek. To jedna z ważniejszych zasad! Tylko opiekun ma telefon.

Czy cel wyprawy ma jakiś związek ze szkolną podstawą programową?

Nie. Chodzi przede wszystkim o przełamanie wygodnictwa, wykazanie się odwagą. Zmiana postaw to najbardziej widoczny efekt tych wyjazdów. Młodzi ludzie, gdy są zdani tylko na siebie, nabrają dojrzałości i zaczynają rozumieć, na czym polega odpowiedzialność. To jest prawdziwe przygotowanie do dorosłego życia, gdy nie wiadomo, co człowieka czeka i gdy jest się zdanym tylko na siebie. Po powrocie uczniowie doceniają to, co w domu zapewniają im rodzice, nagle rozumieją, jak dobre mają życie.

Czy uczniowie respektują zakaz zabierania z sobą telefonów?

Tak! Uczniowie podchodzą do niego bardzo poważnie. Wyzwanie to ich ulubiony przedmiot. Sami widzą, jak

bardzo te wyjazdy ich zmieniają. Nie oszukują, bo są ciekawi innego życia. Rodzice natomiast mają obawy, które szkoła musi wziąć pod uwagę. Dlatego w czasie wyjazdu jeden z nauczycieli pozostaje w stałym kontakcie z opiekunami grup i regularnie zapisuje, gdzie w danym momencie przebywają uczestnicy wyprawy. Rodzicom trudno to sobie wyobrazić, ale gdy ich dzieci zdane są na siebie, wykazują się dużą odpowiedzialnością. Dojrzałości nie można się nauczyć, siedząc w ławce i czytając definicje.

W berlińskim gimnazjum nauczyciele nie nauczają, ale uczniowie się uczą. Czy taki model pracy, wymaga zmian w architekturze szkoły?

Potrzebne są duże otwarte przestrzenie, takie *openspacy*, w których uczniowie mogą samodzielnie pracować. Tak jak w czytelnich obowiązuje tam cisza. Koncentracja jest zaraźliwa. W takiej przestrzeni musi być też miejsce, do którego można się wycofać i nie przeszkadzając innym, porozmawiać.

Trudno było wprowadzić nowe zasady?

W przypadku berlińskiego gimnazjum to nie było trudne, bo tę szkołę od podstaw stworzyli rodzice. Proces transformacji jest dużo trudniejszy. Najłatwiej jest tam, gdzie większość grona pedagogicznego jest przekonana do wprowadzania zmian. Ale bywa, że w takich szkołach problemy pojawiają się po stronie rodziców. Boją się o wyniki na testach i że na ich dzieciach się eksperymentuje. Uważają, że nauczyciele wciąż powinni opiekować się ich dziećmi. Gdy szkoła wymaga samodzielności, reagują bardzo emocjonalnie. Część dorosłych nie umie sobie wyobrazić, że szkoła może funkcjonować inaczej.

Jak wypadają uczniowie z „Budzących się szkół” na zewnętrznych egzaminach? Czy rozwijanie miękkich kompetencji oznacza niższy poziom wiedzy?

Wyniki na testach są tak samo dobre albo nieco lepsze. Jednak na razie nie ma wielu szkół, których uczniowie przeszli już cały cykl w nowej formule. To przecież nowa inicjatywa. Trzeba też powiedzieć, że strach przed maturą działa paraliżująco. Wiele szkół, które odeszły od starej kultury edukacyjnej, w ostatnich dwóch latach przygotowujących do matury, wraca do tradycyjnych metod nauczania. Można tu mówić o braku zaufania. Nawet w ESBZ nauczycielom dotychczas brakowało odwagi, by powiedzieć: Wierzymy w nasz system i wprowadzamy go we wszystkich klasach, od początku aż do matury. Zdecydowali się na to dopiero niedawno.

Z inicjatywą wyszli uczniowie i rodzice. Jednak w większości szkół, im bliżej matury, tym większy strach, nawet w bardzo innowacyjnych placówkach.

A może w testocentrycznym systemie zmiana kultury edukacyjnej nie jest możliwa?

Nie sądzę. Gdy tylko pierwsze szkoły pokażą, że ucząc inaczej, można dobrze przygotować uczniów do testów, sytuacja diametralnie się zmieni.

Jak wygląda w Niemczech matura?

Od kilku lat na maturze sprawdzane jest przede wszystkim samodzielne myślenie i kreatywność. Jeśli uczeń jedynie reprodukuje wiedzę i pisze to, czego wyuczył się na pamięć, to w najlepszym wypadku może dostać 4 (najlepszą oceną jest 1, najniższą 6). Żeby dostać 1 trzeba wykazać się oryginalnością i samodzielnością myślenia.

Czy dokonująca się właśnie w Niemczech zmiana kultury edukacyjnej jest trudna dla uczniów?

Dla uczniów to nie jest trudne. Czasami są problemy z uczniami, którzy przenoszą się z tradycyjnych szkół, bo na początku myślą, że jeśli nikt ich nie pilnuje, to nie trzeba nic robić. Ale to nie trwa długo.

Napisałam kiedyś o „Budzącej się szkole” na moim blogu. Od razu pojawiło się pytanie, co robią nauczyciele, gdy uczniowie w czasie przeznaczonym na samodzielną naukę zajmują się grami internetowymi i popijają piwo.

To się jeszcze w naszych szkołach nie zdarzyło. To nie jest tak, że uczniowie mogą robić, co chcą. Jeśli ktoś nic nie robi, to wychodzi to w czasie spotkań z tutorem. To nie jest tak, że u nas nie ma żadnej struktury, my mamy inną strukturę. Ta nowa kultura edukacyjna ma inny system reguł. Odpowiedzialność za naukę rzeczywiście zostaje przeniesiona na uczniów, sami mogą decydować, czego, jak i w jakiej kolejności będą się uczyć, ale to nie znaczy, że mogą robić, co chcą.

Czy uczniowie, którzy mają w szkole więcej wolności, są bardziej odpowiedzialni niż ci, prowadzeni przez nauczycieli na krótkiej smyczy?

Tak, są bardziej odpowiedzialni, ale nie od samego początku. Jeśli do szkoły przychodzi uczeń, który przez siedem lat wymyślał strategię, jak możliwie najmniejszym nakładem pracy dostać jak najlepsze oceny – to na początku istniejąca w naszych szkołach przestrzeń wolności jest problemem. Jeśli ktoś nigdy nie miał wpływu na sposób, w jaki się uczył, bo jego zadaniem było wykonywanie poleceń nauczyciela, to potrzebuje czasu, aby móc odnaleźć się w nowej sytuacji.

W tradycyjnym modelu pytanie brzmi: Co zrobić, by w uczniach wpełznął jak najwięcej materiału? My zastanawiamy się, co zrobić, by uczniowie chcieli się uczyć. Podam przykład. W jednej z poczdamskich szkół nauczyciele stwierdzili, że uczniowie klas 8. i 9., którzy właśnie przechodzą okres dojrzewania, mają ogromne trudności ze skupieniem się. Tradycyjne lekcje były dla nich stratą czasu, a dla nauczycieli źródłem ogromnej frustracji. Stwierdzili, że problem wymaga znalezienia nowych rozwiązań. Przeanalizowano podstawy programowe i zaplanowano zajęcia w taki sposób, że niemal wszystkie odbywają się poza murami szkoły. Okazało się, że geometrii można się uczyć, pracując fizycznie w ogrodzie, a zakładając rabaty można obliczać pola figur i ich obwody. Oczywiście wymyślanie zadań matematycznych, które można rozwiązywać, robiąc coś praktycznego, wymaga ogromnej kreatywności i odwagi. W Poczdamie to się udało, bo na problemy spojrzano przez pryzmat procesów a nie treści nauczania.

Myślę, że im mniejsze dzieci i mniej teoretyczne treści, tym łatwiej organizować zajęcia poza szkołą.

Im młodszy uczniowie, tym łatwiej im wejść w opartą na otwartych strukturach kulturę edukacyjną. Oni jeszcze nie wiedzą, jak wygląda „normalna” szkoła. Ale dzieci, które wciąż zamykane są w klasach i znają tylko motywację zewnętrzną, szybko zapominają, że nauka może być przyjemna. Mają ogromną potrzebę aktywności, więc gdy każe im się siedzieć w ławkach i słuchać nauczyciela, celowo przeszkadzają. Z uczniami przechodzącymi trudny okres dojrzewania trzeba także pracować inaczej. Zamiast walczyć z wiatrakami, lepiej dostosować formy nauki do specyficznych potrzeb dojrzewających nastolatków. Nauczyciele powinni rozumieć, że natura ma swoje prawa. Szkoły muszą dostosować się do dzieci, a nie odwrotnie. I muszą również uwzględnić indywidualne różnice między nimi. Dzięki badaniom mózgu wiemy już, że oczekiwanie, że wszyscy będą uczyć się tego samego w tym samym tempie jest nierealistyczne. O procesach uczenia się wiemy już na tyle dużo, by szukać nowych, lepszych rozwiązań. „Budząca się szkoła” jest takim ruchem oddolnych zmian.

Dziękuję za rozmowę.

Marzena Żylińska
zajmuje się metodyką i neurodydaktyką;
autorka książek: „Między podręcznikiem a Internetem”, „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”

Innowacja pedagogiczna w Liceum Plastycznym w Poznaniu

Osobowość przedmiotu

W ramach ośmiu spotkań uczniowie w dialogu ze specjalistami z różnych dziedzin sztuki poznawali wybrane dzieła. Rozpoznana „osobowość przedmiotu” była zarejestrowana przy pomocy aktywizujących metod nauki.

Szkoły artystyczne żyją własnym rytmem, ale i w moim napiętym grafiku zagadnień brakowało mi zawsze czasu na niespieszne i wielopłaszczyznowe zagłębienie się w zadania na zajęciach historii sztuki. Marzyła mi się sytuacja przyglądania się wraz z uczniami jednemu dziełu z różnych

charakter, bowiem co miesiąc w zajęciach uczestniczył inny specjalista. Jego osobiste spojrzenie skonfrontowane zostało z ujęciem historyczno-artystycznym i poszerzone o punkt widzenia ucznia. Suma tych oglądów pozwoliła uchwycić tytułową „osobowość przedmiotu”, która została zarejestrowana przy pomocy

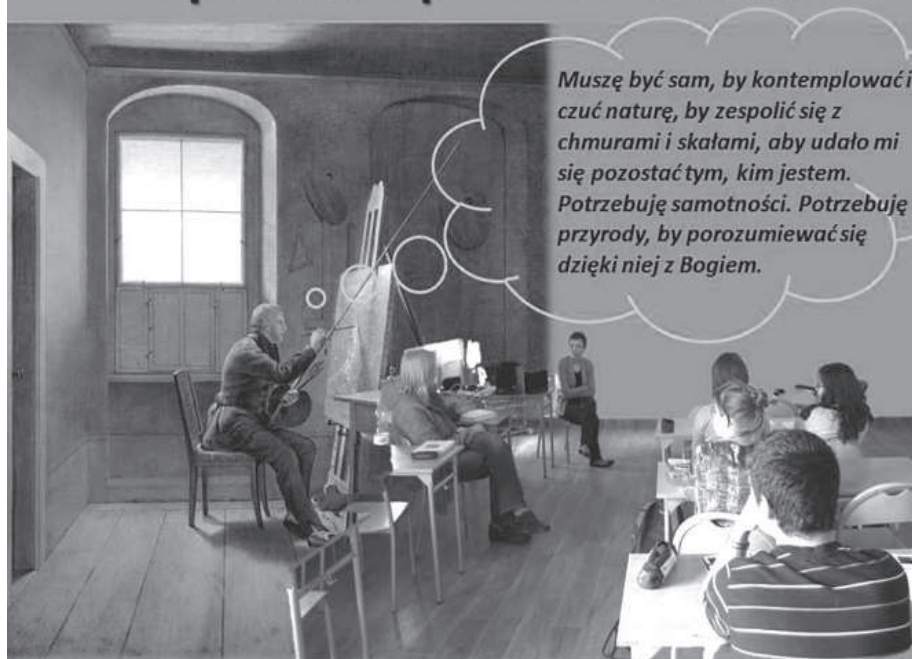


zgwaltcona przez Agostina Tassiego, malarza i znajomego jej ojca. Wspólnie z uczestnikami wykonaliśmy analizę formalną omawianego obrazu – każdy z nich przygotowywał odmienną jej kategorię z karty pracy, następnie na forum prezentował swoje spostrzeżenia. W ostatnim etapie zajęć zmierzaliśmy się z problemem interpretacji obrazu. Na koniec zaproponowałam kolejne tropy na drodze do poznania Artemizji Gentileschi¹ i jej obrazów. Takie działanie przyjął jako zasadę – po każdym zajęciu uczeń powinien otrzymać ode mnie wskazówki do dalszych poszukiwań, mając nadzieję, że zaostrzę w ten sposób apetyt poznawczy.

Kolejne spotkanie było pretekstem do zbadania „osobowości” jednej z najświetniejszych grafik wszechczasów – ryciny Francisco Goi „Kiedy rozum śpi, budzą się potwory”. W pierwszej części zajęć przybliżyłam uczniom postać artysty, uwypuklając z jednej strony niezwykle złożony kontekst historyczny czasów, w których przyszło mu żyć, z drugiej natomiast dramatyczne doświadczenia osobiste związane z jego chorobą, która niemal go nie zabiła. Jednak poszukiwanie i opisywanie „osobowości” ryciny „Kiedy rozum śpi...”, która jest przecież artefaktem wykonanym zgodnie z zasadami konkretnej techniki graficznej, nie byłoby pełne bez głosu naszego gościa, **Jacka Wolnego**. To on, posiłkując się przyniesionym na zajęcia warsztatem artysty grafika, opowiedział o procesie powstawania akwaforty i akwatinty, zatem o technikach, w jakich wykonano cykl „Kaprysty” i omawianą grafikę.

Następnie nadszedł czas na spotkanie z obrazem Rembrandta, który intrygował mnie od dawna. Postanowiłam zaproponować jego interpretację psychologowi. Moje zaproszenie przyjęła **Elżbieta Żurkiewicz**. Zgodnie z przyjętym układem zajęć pierwsza ich część została poświęcona zarysowaniu kontekstu historycznego i religijnego, w jakim żył i pracował Rembrandt, jego fascynacji człowiekiem, jego stroną psychologiczną i ludzką fizjonomią, które eksplorował przez cały czas swojego pracowitego życia. Uczniowie otrzymali ode mnie materiały źródłowe

Spotkanie ponad wiekami



Muszę być sam, by kontemplować i czuć naturę, by zespolić się z chmurami i skałami, aby udało mi się pozostać tym, kim jestem. Potrzebuję samotności. Potrzebuję przyrody, by porozumiewać się dzięki niej z Bogiem.

Slajd z prezentacji podsumowującej innowację pedagogiczną „Osobowość przedmiotu”, oprac. K. Prymas-Jóźwiak

perspektyw, mówienia o nim różnymi głosami, także głosami samych artystów czy specjalistów z różnych dziedzin. By zrealizować to marzenie opracowałam i wdrożyłam innowację pedagogiczną, którą nazwałam „Osobowość przedmiotu”. Oparłam ją na moim autorskim programie nauczania historii sztuki dla 4-letniego Liceum Plastycznego im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu. W ramach ośmiu spotkań organizowanych raz w miesiącu, na płaszczyźnie dialogu między uczestnikami i jej odbiorcami poznawaliśmy konkretne dzieła reprezentujące różne dziedziny sztuki, każdorazowo pytając o ich „osobowość”. Przy czym poznanie to miało celowo **subiektywny**

aktywizujących metod nauki wykorzystujących talenty manualne uczniów i technologię informacyjną – plakatu (posteru) naukowego, portfolio, kolażu naukowego, kart pracy i mapy pojęciowej oraz za pośrednictwem fotografii.

Pierwsze zajęcia poprowadziłam samodzielnie i przeznaczyłam je na dokładne omówienie metody portfolio, w drugiej części zajęć uczniowie mieli możliwość zapoznania się z szczególnie ważnym obrazem w dorobku Artemizji Gentileschi: „Judyta odcinająca głowę Holofernesowi” (1611-1612). To dzieło jest nie tylko typowe dla XVII wieku, ale także istotne ze względu na biografię artystki, która jako młodziutka dziewczyna została

zawierające krótki biogram malarza², na ich podstawie uzupełnili karty pracy. Kolejnym krokiem było wpisanie malarza w kontekst zarówno jego rodziny, jak i społeczeństwa XVII-wiecznej Holandii. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że relacje międzyludzkie – wewnątrzrodzinne były dla Rembrandta bardzo ważne, tym bardziej, że życie nie oszczędziło mu mocnych i bolesnych doświadczeń. Nasz gość na wstępie przedstawił najbardziej podstawowe przejawy kinestetyki, czyli języka ciała rozumianego jako pozycje ciała, postawy, gesty. Następnie wspólnie opisałyśmy postawy bohaterów obrazu. Okazało się, że ów język jest ponadczasowy. Uzupełnieniem tej części zajęć było krótkie ćwiczenie polegające na przestrzennej rekonstrukcji obrazu w sali lekcyjnej. Uczestniczki miały stanąć w miejscu bohatera przedstawienia, z którym się identyfikują, którego postawa jest dla nich zrozumiała lub którą podzielają.

Bohaterem innego spotkania był imponujący obraz, który zawsze z przyjemnością studiuję – „Poddanie Bredy” Diego Velazqueza da Silva, z 1635 roku. Urzekła mnie jego wielowymiarowość – jakość malarska, doskonałość kompozycji, jego ścisłe powiązanie z historycznymi wydarzeniami, a także rola w polityce, jaką prowadził dom Habsburgów oraz fakt, że był elementem rozwoju kariery dworskiej autora. Zaproszony historyk – **Kamila Rawluk**, zarysowała kontekst historyczny wojny między Hiszpanią a jej zbuntowanymi posiadłościami w Niderlandach. Przywołała postać wybitnego dramaturga XVII wieku, Pedra Calderona de la Barca, który prawdopodobnie uczestniczył w walkach o Bredę, a co stało się podstawą jego słynnego dramatu *El sitio de Breda* („Oblężenie Bredy” z 1625 roku). Nie można wykluczyć, że na tym właśnie tekście literackim oparł się Velázquez w trakcie pracy nad koncepcją swojej wielkiej kompozycji historycznej.

Inspiracją dla kolejnego spotkania był styl organiczny, który od lat dziewięćdziesiątych XX wieku stanowi nieustająco żywy nurt współczesnego designu, w dużej mierze za sprawą niezwykłych, charakterystycznych i bardzo medialnych projektantów. Dzieje się tak również dzięki możliwościom nowoczesnych technologii, po jakie sięgają najwięksi artyści-wizjonerzy. Do nich bez wątpienia zalicza się Rosse Lovegrove, którego „wywołał” zaproszony na nasze spotkanie **Konrad Juściński**, projektant, nauczyciel podstaw projektowania i reklamy wizualnej. Nasz gość komentował pokazywane wybrane przez siebie filmy, prezentował fascynujące i zaskakujące prototypy, które wpisują się w szeroko rozumiany *organic design*. W trakcie zajęć wysłuchaliśmy wykładu

Rossa Lovegrove, który został zarejestrowany na platformie TED, a uczniowie otrzymali transkrypcję wykładu w języku polskim, by móc wrócić do głównych wątków jego wystąpienia także i po zajęciach.

Zajęcia poświęcone Augustowi Rodinowi okazały się dla nas wielkim wyzwaniem i intelektualną przygodą, którą z pewnością będziemy jeszcze kontynuować w przyszłym roku szkolnym. Zaproszony gość, **Piotr Postaremczak** –



Poster wykonany przez uczniów.

rzeźbiarz, w swoim wystąpieniu zajął się przedstawieniem postaci artysty w szerszym kontekście kulturowym epoki schyłku XIX wieku. Pozwolił uczestnikom spojrzeć na dzieła Rodina i jego fotografie przy pracy tak, jak patrzy nań rzeźbiarz. Słuchacze otrzymali fascynujące informacje, których próżno szukać w podręcznikach. Mianowicie o złożoności pracy nad rzeźbą wolno stojącą i miejscu kamieniarza w tym procesie, o bezcennej umiejętności przenoszenia szkicu do wymiaru skończonego dzieła rzeźbiarskiego, któremu autor nadaje ostatnie szlify.

Mnie natomiast pozostało przywołanie osobistych doświadczeń z procesu poznawania tego artysty. Podzieliłam się zatem z uczniami moją fascynacją – rzeźbiarką i muzą Rodina Camille Claudel, odkryciem którego dokonałam, będąc w wieku moich obecnych uczniów i uczennic.

Kolejne wiosenne spotkanie upłynęło pod znakiem niemieckiego malarstwa doby romantyzmu, a bohaterem „zaproszonym” przez naszego gościa – malarza, **Bohdana Kaczmarka** był obraz Caspara

Davida Friedricha pt. *Utkiek* („Progi życia”) z 1834-1835 roku. Obraz ten odnosi się w oczywisty sposób do kolejnego wymiaru – tych, którzy odpływają i tych, co zostali na brzegu, do różnych etapów w życiu człowieka, do refleksji nad przemijaniem. W wielu aspektach wymowa obrazu ma wydźwięk uniwersalny, co wszyscy wydawali się zauważać. Byli wśród młodych uczestników spotkania i tacy, którzy podkreślali, że znajomość biografii artysty otworzyła im oczy na omawiany obraz oraz na inne prace malarza. Na koniec poprosiliśmy uczniów, by wskazali statek, z którym identyfikują się, będąc na aktualnym etapie życia.

Ostatnie nasze spotkanie miało charakter podsumowania innowacji pedagogicznej, do którego zaprosiłam **Ludmiłę Kaźmierską**, architekta wnętrz i projektanta. Uczestnicy zostali poproszeni o przyniesienie papierowej reprodukcji jednego dzieła, które jest dla nich ważne i ma szczególne znaczenie. W pierwszym etapie zajęć każda z obecnych uczestniczek w kilkuminutowym wystąpieniu uzasadniała swój wybór. Nasz gość opowiedział zebranych o słynnym krześle nr 14 Michaela Thoneta, produkowanym nieprzerwanie do dziś od 1859 roku, ja natomiast – o swojej fascynacji malarstwem książkowym XV wieku i przygodą z jednym z najpiękniejszych bretońskich modlitewników. W drugim etapie zajęć opracowywano kolaż, którego budulcem były wybrane slajdy z comiesięcznych spotkań oraz przyniesione na ostatnie spotkanie reprodukcje. W efekcie rozmawiania, wspominania, wycinania, klejenia i opisywania powstał barwny poster. Jest to swego rodzaju wizualna kwintesencja zakończonych spotkań.

Z osobistej perspektywy autorki przedsięwzięcia pragnę podkreślić, że czas wdrażania innowacji był ciekawym wyzwaniem, korzystnym odświeżeniem warsztatu pracy, okazją do przetestowania nowych pomysłów i odkrycia nowych, inspirujących kierunków rozwoju. Był to czas „ponownego spotkania” z uczniami, którym nieobca jest postawa poszukiwacza. Cieszę się, że podjęłam się tego przedsięwzięcia, do czego zachęcam innych Kolegów i Koleżanki. Pragnę także podziękować wszystkim Nauczycielom, którzy wsparli mnie w realizacji tej innowacji pedagogicznej..

¹ Susan Vreeland, *Paśja Artemizji*, Poznań 2002 oraz http://www.polskieradio.pl/24/290/Artykul/712336_Artemisia-Gentileschi-pierwsza-malarka-Europy [dostęp: 10.07.2014]

² Stephen Farthing (red.), 501 wielkich artystów, Warszawa 2009, s. 133-135.

Karolina Prymas-Jóźwiak
historyk sztuki,
nauczyciel w Liceum Plastycznym w Poznaniu

Przez kryptografię do informatyki

Łamanie szyfrów to dla dzieci i młodzieży coś owianego mgłą tajemnicy, ale i rzecz atrakcyjna, o której z chęcią dowiadują się więcej. Wystarczy spojrzeć na harcerską sprawność sygnalisty.

Nasze tradycje, a przede wszystkim fakt, że to poznańscy kryptolodzy pierwsi złamali szyfr Enigmy, mogą stanowić dobry pretekst do zainteresowania uczniów kryptografią, ale też matematyką i informatyką. Warto bowiem zdawać sobie sprawę, że pokonanie szyfru Enigmy było w kryptografii przełomem, od którego w pracy nad szyframi zaczęto używać metod matematycznych – wcześniej kryptologów rekrutowano raczej spośród osób biegłych w rozwiązywaniu krzyżówek.

Trudno jednak wymagać od uczniów, nawet maturzystów, żeby byli w stanie szybko przyswoić i zrozumieć aparat matematyczny potrzebny do złamania Enigmy. Lepiej zacząć od prostszych szyfrów historycznych, których zasadę działania oraz słabości można przedstawić nawet w ciągu jednej godziny lekcyjnej. Takie podejście przyczynia się do utrzymania zainteresowania uczniów, a jednocześnie rozwija umiejętność algorytmicznego myślenia, przydatną w informatyce i matematyce.

Pierwszym godnym uwagi szyfrem jest niewątpliwie „szyfr Cezara”, zarówno ze względu na swoją prostotę, jak i na rozpoznawalność najbardziej znanego użytkownika. Juliusz Cezar był politykiem i dowódcą wojskowym, więc prostota stosowanego przez niego szyfru może nas dzisiaj dziwić, ale historykom nie jest znany przypadek jego złamania za życia Cezara. Jak więc ten prosty szyfr wygląda? Mówiąc obrazowo, bierzemy każdą literę i przesuwamy ją w alfabecie o trzy miejsca do przodu – A zmienia się w D, B w E, ... Z w C. (Ponieważ litery się „zawijają”, jest to doskonałą okazją, by przypomnieć arytmetykę modularną – w tym przypadku jest to dodawanie liczby trzy modulo 26, bo tyle liter ma alfabet łaciński.)

„Szyfr Cezara” jest wręcz zbyt prosty do dalszej analizy; niektórzy kryptolodzy nie nazwaliby go szyfrem, lecz kodem, ze względu na brak klucza. W szyfrze używanym przez Cezara przesuwaliśmy litery zawsze o trzy do przodu i liczba ta była z góry ustalona. Moglibyśmy jednak założyć, że jest to dowolna liczba, ustalana

między komunikującymi się osobami, znana tylko im. Próbuje złamać szyfr kryptolog usiłuje ustalić ten sekret, czyli klucz. Uczniowie, widząc zaszyfrowaną wiadomość, zapewne sami wpadną na to, że można sprawdzić wszystkie możliwości po kolei. W kryptografii taka technika nosi nazwę „ataku brutalnego”. Ustalanie złożoności takiego ataku jest w tym przypadku proste – klucz uzyskamy po najwyżej 26 próbach.

Po tym łatwo odniesionym sukcesie warto przyjrzeć się nadal prostemu, ale już trudniejszemu szyfrowi – tak zwanemu szyfrowi monoalfabetycznemu. Polega on na tym, że zastępujemy jedne litery – innymi, np. zamiast A możemy zawsze pisać N, zamiast B np. Z, itd. Pierwsze zadanie, jakie warto postawić uczniom, to ustalenie złożoności „ataku brutalnego”. Zauważenie, że klucz jest pewną permutacją alfabetu, wymaga chwili zastanowienia, a możliwa liczba różnych takich permutacji dalece przekracza liczbę możliwą do sprawdzenia metodą brutalnej siły, nawet przy użyciu komputerów.

Czy udało nam się więc znaleźć szyfr nie do złamania? Oczywiście nie. Przy odrobinie pomocy uczniowie są w stanie sami skutecznie taki szyfr zaatakować – udawało mi się nawet nauczyć tego dziesięciolatki. Wystarczy posłużyć się analizą statystyczną. Należy policzyć liczbę wystąpień różnych liter i uporządkować je od najczęściej występujących do najrzadszych. Następnie, znając częstotliwość występowania liter w języku polskim (np. litera A to prawie 9% liter w typowym tekście, a litera F – poniżej 0,5%), trzeba spróbować przyporządkować litery do liter przy założeniu, że najczęściej występujące litery w szyfrze prawdopodobnie odpowiadają literom najczęściej występującym w języku polskim. Zapewne nie uda się od razu, ale przy odrobinie uporczywości okazuje się, że szyfr daje się złamać, pomimo że liczba możliwych kluczy nie dawała nadziei na sukces „ataku brutalnego”.

Analiza statystyczna to silne narzędzie, ale żeby ją utrudnić, wystarczy wymyślić szyfr, który nie będzie przyporządkowywał jednej literze zawsze tej samej litery.



Przykładem takiego szyfru może być „szyfr Vigenere’a”, polegający na złożeniu kilku „szyfrów Cezara”. Kluczem w tym szyfrze jest nie jedna liczba a kilka. Jeśli np. kluczem będą liczby 1,2,3, to szyfrować będziemy przesuwając pierwszą literę o 1, drugą o 2, trzecią o 3, czwartą o 1, itd. (klucz powtarzamy, póki nie skończy się wiadomość). Od razu widać, że analiza statystyczna będzie tu utrudniona. Można jednak jej dokonać, jeśli poznamy długość klucza. Spróbujmy najpierw policzyć częstotliwość występowania liter w co drugiej literze, następnie w co trzeciej, itd. Otrzymany wynik będzie podobny do rozkładu liter w języku polskim tylko wtedy, gdy trafimy na odpowiednią długość klucza; w innych przypadkach będzie bliższy rozkładowi jednostajnemu. Teraz wystarczy już tylko podzielić tekst na tyle grup liter, ile było liczb w kluczu tak, żeby w każdej grupie przesunięcie było takie samo i możemy zastosować do każdej grupy analizę statystyczną.

Ostatni szyfr był trudny do złamania i jako zadanie powinien być kierowany do starszych i bardziej zainteresowanych uczniów. Warto jednak zauważyć, że przez kilkaset lat szyfr ten był znany pod nazwą „szyfru nie do złamania”, a my rozważamy go jako zadanie szkolne! (Co więcej, jeśli klucz do tego szyfru jest co najmniej tak długi, jak wiadomość, całkowicie losowy i nigdy nie używany ponownie, to szyfr ten jest rzeczywiście, w sensie matematycznym, niemożliwy do złamania.) Być może świadomość, że udało się zaatakować szyfr używany jeszcze w czasach I wojny światowej zainspiruje któregoś ucznia i zachęci do sięgnięcia po literaturę fachową – może nawet po publikację naukową?

dr Michał Ren
– pracownik naukowy UAM w Poznaniu;
Wydział Matematyki i Informatyki, Zakład Teorii
Algorytmicznych i Bezpieczeństwa Danych

Bibliografia:

Claude Shannon, *Communication Theory of Secrecy Systems*, Bell System Technical Journal
Simon Singh, *Księga Szyfrów*

Podziemna zabawa z edukacją

Dla najmłodszych turystów Kopalnia Soli Bochnia przygotowała pięć programów edukacyjnych, których scenariusze oparte zostały na spotkaniach z tajemniczymi bohaterami legend. Stanowią one ciekawą propozycję na wycieczkę szkolną.

Znaczną część zajęć lekcyjnych w szkole zdominowana jest przez czynności angażujące wzrok i słuch, często pomijane w edukacji są natomiast sfery ruchu i dotykowa. Tymczasem efektywność dydaktyczną gwarantują metody aktywne, uczenie się poprzez działanie i dostosowanie metody nauczania do indywidualnego stylu uczenia się.

Propozycja zajęć edukacyjnych znajdująca się w ofercie Kopalni Soli w Bochni jest ciekawą alternatywą dla standardowych lekcji prowadzonych w obrębie klasy szkolnej. Zdobywanie nowej wiedzy odbywa się tu w znacznej części poprzez aktywność i zabawę, natomiast dzięki zaangażowaniu w ten proces wielu zmysłów jest to forma atrakcyjna i przystępna dla przedstawicieli różnych stylów uczenia się, którzy mogą zobaczyć nowe rzeczy, wysłuchać ciekawych opowieści, dotknąć niecodziennych przedmiotów, a także samemu aktywnie zaangażować się w interesujące zadania i wyzwanie. Takie polisensoryczne poznawanie świata ułatwia gromadzenie nowych informacji i przechowywanie ich w pamięci.

Dla najmłodszych turystów Kopalnia przygotowała pięć programów edukacyjnych, których scenariusze oparte zostały na spotkaniach z tajemniczymi bohaterami bocheńskich legend. Stanowią one doskonałą propozycję na ciekawą wycieczkę szkolną, a także nieszablonowy sposób na pierwsze spotkania z historią dla przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych. **„Śladami pracy górnika”** to program przeznaczony dla przedszkoli i klas I – III. Przemierzając kopalniane korytarze, uczestnicy wycieczki poznają historię wydobycia soli, a o trudach górniczego fachu opowiada im sam średniowieczny górnik. Rozszyfrowując otrzymane wskazówki, dzieci poznają dawne narzędzia i urządzenia górnicze, które służyły do urobku soli. Uczniowie biorą także udział w zajęciach plastycznych i sportowo-rekreacyjnych. **„Dar Księżnej Kingi”** to propozycja dla klas IV – VI. Wiedzę zdobytą podczas spotkania ze świętą Kingą uczniowie mają okazję sprawdzić, rozwiązując quizy i zagadki. Inną propozycją skierowaną do tej samej grupy wiekowej

uczniów jest **„Królewska kopalnia”**. Spotkanie z królem Kazimierzem Wielkim to niezwykła lekcja historii, geografii i ekonomii zarazem. Zwiedzając kopalnię, uczniowie zapoznają się z prawami, które regulowały funkcjonowanie kopalni, a także rolę władcy jako osoby tworzącej prawa dla ludzi.



Młody turysta na szlaku kopalnianych zagadek

Oprócz dostarczania informacji „podziemne lekcje” stwarzają także szansę rozwoju umiejętności, takich jak: uważne słuchanie, sprawna pamięć, logiczne myślenie, współpraca w grupie. Zadania, z którymi dzieci mają do czynienia w ramach podziemnej wycieczki, są na tyle ciekawe i różnorodne, że dają możliwość ujawnienia się wielu różnych talentów i zdolności, nie zawsze zauważalnych w typowych sytuacjach szkolnych. Można tu wymienić takie zasoby jak talent plastyczny, zdolności dziennikarskie, które przydadzą się w rozmowie z niesamowitymi bohaterami legend bocheńskich czy orientacja przestrzenna, niezbędna w poruszaniu się po labiryncie podziemnych korytarzy. Co ważne, uczniowie, którzy na co dzień nie mają szansy odnosić sukcesów wśród swoich rówieśników, mogą wreszcie zostać zauważeni i docenieni, co z pewnością

wpłynie pozytywnie na ich samoocenę i poczucie własnej wartości.

Edukacja poprzez zabawę jest też formą, która doskonale sprawdzi się w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż zabawa wciąż jeszcze pozostaje dla nich podstawową i najbardziej naturalną aktywnością. **„Zagadkowa kopalnia”** skierowana jest właśnie do przedszkolaków. Program ten został napisany tak, aby w możliwie najprostszy i najciekawszy sposób przekazać wiedzę na temat historii kopalni. Pomocnym narzędziem jest **„Wielka Księga Podziemnych Zagadek”**. Każda poprawnie odgadnięta zagadka zamienia się w magiczny przedmiot. Nietypowość, ale też wyjątkowość miejsca, jakim jest podziemna przestrzeń, tworzy niesamowity klimat, wzmacniając w ten sposób dziecięcą ciekawość poznawczą. Jednocześnie atmosfera rozluźnienia i zabawy sprzyja pokonywaniu barier i trudności, które często występują w warunkach klasy szkolnej.

Warto wspomnieć, że dzieci szczególnie chętnie uczą się wtedy, gdy widzą praktyczne zastosowanie nowej wiedzy w codziennym życiu. W naszym programie edukacyjnym informacje i ciekawostki dotyczące m.in. wykorzystania soli do różnych celów czy też aspektów pracy górników są tym, co przekłada się na rzeczywiste sytuacje, motywując dzieci do zainteresowania się daną problematyką.

Odniesienia do codziennego życia przedszkolaków i młodszych uczniów można znaleźć też w legendzie o Skarbniku, która zamieszczona została w treści programu dla przedszkoli i klas I-III **„Królestwo Skarbnika”**. W legendzie tej podkreśla się znaczenie zasad dla poczucia bezpieczeństwa ludzi, którzy wspólnie ze sobą przebywają i pracują. Dla wychowawców jest to doskonała okazja, by po powrocie z wycieczki nawiązać do legendy i omówić razem z dziećmi zasady obowiązujące w ich grupie.

Każdy z programów edukacyjnych w swoim scenariuszu zawiera zadania, które dzieci muszą wykonać we współpracy z kolegami i koleżankami. Aspekt współdziałania jest tutaj szczególnie istotny. Wspólny cel jest tym, co wzmacnia poczucie przynależności do grupy, sprzyja rozwijaniu pozytywnych relacji, uczy wzajemnego poszanowania.

Podziemna przygoda stanowi połączenie ciekawej wycieczki i zabawy z edukacją. Korzyści czerpią nie tylko dzieci, które w niecodzienny sposób mogą spędzić czas, wzbogacając jednocześnie swoją wiedzę i doświadczenia, ale też nauczyciele, którzy mają możliwość obserwowania swoich uczniów w nowych sytuacjach.

Zapraszamy do Kopalni Soli Bochnia (tel. 14 615 24 60; www.kopalnia-bochnia.pl).

Małgorzata Tomera
— psycholog w Centrum Wspomagania
Rozwoju Dziecka „Papilio” w Kaliszu;
autorka bajek o emocjach pt. „Piotruś i Emocje”

Tekst literacki w nauczaniu języka niemieckiego



Warto sięgnąć po współczesną literaturę młodzieżową i zaproponować uczniom kontakt z językiem autentycznym, jakim posługują się młodzi Niemcy.

Pytając niejednokrotnie nauczycieli o sens wprowadzania tekstów literackich w nauczaniu języka obcego, otrzymywałam najczęściej dość wymijającą odpowiedź. Raczej tak, ale... Przecież młodzież nie czyta książek w języku polskim, z pewnością nie sięgnie po literaturę w języku obcym, chociażby ze względu na wyższy poziom trudności w zrozumieniu tekstu. Czy tak jest naprawdę?

Nauczyciel języka obcego stoi przed trudnym dylematem. Jeśli zdecyduje się pracować na tekstach literackich, to musi rozważyć, jakie to mają być teksty? Czy zawsze musi to być tekst napisany w oryginale w nauczonym języku obcym? Jakie kryteria powinien spełniać tekst literacki w nauczaniu języków obcych? Co jest ważniejsze: zainteresowanie uczniów czy wartość dydaktyczna tekstu literackiego? Stawiam na to pierwsze. Tylko tekst interesujący czytelnika zachęca go do własnych przemyśleń. Literatura prezentuje ważne dla uczniów tematy i problemy, wzbudzając w nich potrzebę spontanicznego ustosunkowania się do nich. Poprzez lekturę takich właśnie tekstów literackich na lekcji języka obcego oraz odpowiednio przygotowanych zadań następuje rozwój kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej.

Literatura jest też źródłem kreatywnego myślenia uczniów. Przykładem tego może być Konkurs Czytelniczy *Leserate*, który odbył się w Zespole Szkół nr 1 w Swarzędzu. Uczestnicy zaskoczyli nie tylko jury, ale także własnych nauczycieli umiejętnością połączenia wątków z trzech tak różnych książek, jak: *Pippi Langstrumpf* Astrid Lindgren, *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* Joanne K. Rowling, *Bitterschokolade* Mirjam Pressler. Jedno z zadań polegało na zilustrowaniu wybranych motywów z przeczytanych utworów, a następnie uzasadnieniu w języku niemieckim przygotowanej wizualizacji.

Warto sięgnąć po współczesną literaturę młodzieżową i zaproponować uczniom

kontakt z językiem autentycznym, jakim posługują się młodzi Niemcy, tak często różnym od naszego szkolnego *Hochdeutsch*. Na uwagę zasługują z pewnością książki nominowane do prestiżowej nagrody *Deutscher Jugendliteraturpreis*. W latach 2000-2014 na liście znalazły się takie utwory jak: *Jackpot Wer träumt, verliert* Stephana Knösela, *Tschick* Wolfganga Herrndorfa, *Die Nackten* Iva Prochazkova i inne. Przedstawiono w nich losy młodych ludzi w okresie dojrzewania, borykających się z problemami współczesnej młodzieży, takimi jak: alkohol, narkotyki, ucieczka z domu.

Jury, nominując do nagrody *Die Nackten* („Nadzy”), w ten sposób uzasadniło swój wybór: *Okres dojrzewania to szczególny stan. Stan, który się nie powtórzy. W okresie tym człowiek jest nagi, a więc wszystko dotyka go i rani bezpośrednio. Pobudza go i jednocześnie bardzo rani. (...) Dopiero gdy dorastasz, zaczynasz się ubierać.* (tł. D.H)¹ Słowa te najlepiej uzasadniają sensowność wyboru literatury młodzieżowej w procesie nauczania języka niemieckiego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.

W roku 2015 za najlepszą książkę młodzieżową uznano historię miłosną *Schneerie* Susan Kreller, natomiast w kategorii Nagroda Młodego Jury: *Letztendlich sind wir dem Universum egal* Davida Levithana.² Jest to historia niezwykle miłości. Kombinacja świata rzeczywistego i fantastyki odzwierciedla problemy człowieka, który nie zna odpowiedzi na pytania dotyczące swojej tożsamości.³ Sądzę, że jest to książka nie tylko dla młodego czytelnika.

Czytając teksty literatury młodzieżowej, skonfrontujemy naszych uczniów z problemami natury społecznej, takimi jak: brak tolerancji, znieczulica na krzywdę drugiego człowieka, przemoc wśród młodzieży, mobbing, niechęć do inaczej myślących, noszących niemarkowe ubrania, wyznających inną religię, posiadających inny kolor skóry, mających inne

przekonania niż my. Czy warto na ten temat rozmawiać z naszymi 16-19-letkami? Wybór należy do nas, nauczycieli i wychowawców. Sądzę jednak, że po wnikliwej analizie raportu o dyskryminacji w szkole nie będziemy mieli wątpliwości w tej kwestii. („Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce Raport z badań”). Pomocne w tym zakresie mogą być liczne teksty lub tylko fragmenty literatury młodzieżowej, takie jak np. *Selam Berlin* Yadé Kara, *Täglich die Angst* Manfred Theisen, *Sie hatten einen Traum* Thomas Jeier (*Jugendliteraturpreis* 2004) i inne.

Polecam Państwu wprowadzenie dzieł literackich lub ich fragmentów na lekcję języka obcego, a także w ramach samodzielnej pracy ucznia nad doskonaleniem umiejętności językowych. W niniejszym artykule zwróciłam uwagę tylko na niektóre walory wykorzystania literatury w nauczaniu języków obcych. Ważne jest jednak, aby oprócz umiejętności komunikowania się w języku obcym starać się wykształcić młodego człowieka zdolnego do samodzielnego krytycznego myślenia. Wprowadzenie utworów literackich zbliży nas do tego celu, bo jak powiedział Umberto Eco: *Każdy tekst jest leniwą maszyną, która oczekuje, że czytelnik wykona za nią część pracy.*

Życzę Państwu interesujących pomysłów w pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego.

¹ http://www.djlp.jugendliteratur.org/2009/preis_der_jugendjury-5/artikel-die_nackten-73.html (16.04.2016)

² <http://www.ebook.de/de/category/52617/jugendliteraturpreis.html> (16.04.2016)

³ http://www.ebook.de/de/product/21765105/david_levithan_letztendlich_sind_wir_dem_universum_egal.html (16.04.2016)

dr Danuta Habdas
– nauczycielka języka niemieckiego
w Zespole Szkół nr 1 w Swarzędzu;
doradca metodyczny ODN Poznań;
studia podyplomowe Coaching Wyższa Szkoła
Bankowa, Mediacja Komunikacyjna Stuttgart
Europäischer Hochschulverband Hamburg,
Coaching Berlin EHV Hamburg

Wrażliwość na odmiennność

Wsparciem procesu przygotowania dzieci w wieku od 6 do 9 lat na odmienną kulturę jest publikacja „Przygody Innego II”.

Trwa druga edycja Programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienną „Przygody Innego”, realizowana w białostockich przedszkolach i szkołach podstawowych. Na potrzebę kontynuacji programu, który został wprowadzony po raz pierwszy do placówek edukacyjnych w 2010 roku, wskazywało duże zainteresowanie tym działaniem ze strony nauczycieli, studentów, działaczy organizacji pozarządowych.

Celem drugiej edycji programu edukacyjnego „Przygody Innego” jest wspieranie procesu przygotowania dzieci w wieku 6 – 9 lat do spotkania z Obcym i Innym i tym samym integracji dzieci cudzoziemskich, które mieszkają w Polsce. W związku z tym, że integrację rozumiemy jako proces dwustronny, który wymaga zaangażowania zarówno od cudzoziemców, jak i społeczeństwa przyjmującego, treści programowe zostały opracowane, aby umożliwić wzajemne poznawanie się rówieśników pochodzących z różnych stron świata. Program, dzięki zastosowaniu innowacyjnej metody pracy, jaką stanowią bajki

międzykulturowe, ma służyć również wzbogacaniu metodyki edukacji międzykulturowej.

Efektom realizacji Programu jest publikacja „Przygody Innego II”. Składa się ona z dwóch rozdziałów. Pierwszy z nich poświęcony jest zagadnieniom związanym z integracją cudzoziemców w Polsce. W drugim rozdziale zostały zamieszczone teoretyczne założenia programu oraz bajki międzykulturowe wraz ze scenariuszami zajęć. Do każdej z bajek dołączone są dwa scenariusze – pierwszy odnosi się bezpośrednio do bajki, drugi – do zajęć wzmocniających, których zadaniem jest powtórzenie, utrwalenie i poszerzenie zakresu prezentowanej w bajce tematyki. W tej części książki znajdują się również scenariusze zajęć wprowadzających w tematykę różnorodności oraz zajęć podsumowujących cały cykl spotkań. Treści bajek i scenariuszy nie stanowią zamkniętej całości. Dlatego możliwe (a niekiedy wskazane) jest ich modyfikowanie i dostosowywanie do możliwości percepcyjnych dzieci i specyficznych potrzeb danej grupy. Integralnym elementem

książki jest film instruktażowy, który zawiera metodyczne wskazówki wspomagające proces wdrażania programu, który w roku szkolnym 2015/16 zostały wpisany na listę Podlaskiego Kuratora Oświaty jako innowacja programowa i metodyczna.

Nieodpłatną publikację można otrzymać pocztą. Zamówienia należy składać na adres: biuro@mentoring.pl

Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Potoniec, Katarzyna Szostak-Król (red.), *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok 2015, Wyd. Fundacja Dialog, partner: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

dr Anna Młynarczuk-Sokołowska
– pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, realizatorka projektów badawczych (m.in. Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce) oraz społecznych (m.in. Ku wzbogacającej różnorodności); od 2008 pracuje z uchodźcami jako doradca międzykulturowy m.in. w Fundacji Dialog.



Razem dla dziecka

Wspólne działanie różnych środowisk jest kluczowe w kształtowaniu dziecka. Udało się to w projekcie „Przedszkolaki na Uniwersytecie”.

Jakie działania mogą podjąć ze swojej strony nauczyciele, aby ich relacja z rodzicami podopiecznych układała się pomyślnie i aby urzeczywistniła się reguła, której przyświeca myśl: *Współpraca oznacza dwie litery: MY* (G. M. Verity)? Nie ma złotej recepty, ale pomysłów, inspiracji oraz wskazówek jest bardzo wiele.

Odpowiedzią na potrzebę integracji środowisk zajmujących się dzieckiem od najmłodszych lat jest projekt pt. „Przedszkolaki na Uniwersytecie – edycja II” autorstwa prof. dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej, prof. dr hab. Kingi Kuszak oraz Anny Schmidt.

Składa się on z czterech części: 1) Maluchy na uniwersytecie 2) Studenci przedszkolakom – przedszkolaki studentom 3) Poznajemy, wiemy, umiemy 4) Poszerzyć horyzonty. Projekt bazuje na współpracy pomiędzy Wydziałem Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, a kilkoma poznańskimi przedszkolami. Jego głównym założeniem jest stworzenie jak najlepszych warunków rozwoju oraz wzbogacenie zasobów i możliwości zarówno dzie-

ci, studentów, jak i nauczycieli, a także rodziców małych odbiorców oraz budowanie pozytywnej atmosfery, uczenie się od siebie wzajemnie, jak również zachęcanie do wspólnego działania.

Wśród już zrealizowanych przedsięwzięć wyróżnić można m.in.: uroczyste otwarcie projektu w auli Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, warsztaty dla dzieci zorganizowane na terenie uniwersytetu, jak i w przedszkolach partnerskich – dotyczyły różnorodnej tematyki mającej na celu wszechstronny rozwój dziecka z wykorzystaniem odpowiednich dla danej grupy wiekowej metod i technik, a także regularne spotkania (warsztaty, szkolenia, wykłady) dla rodziców oraz nauczycieli, przygotowywane przez wykładowców akademickich oraz pracowników Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Oto przykładowe tematy: „Dziecko wobec wyzwań współczesności”, „Pobawmy się razem – czyli w co bawić się z dzieckiem?”, „Piosenka w edukacji”, „Bezpieczeństwo w świecie no-

wych mediów” czy „Technologie informacyjno-komunikacyjne a kształtowanie kompetencji matematycznych dziecka”. Zwińczeniem naszych działań będzie **Piknik Rodzinny, który odbędzie się 12 czerwca 2016 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu** (ul. Szamarzewskiego 89) i pozwoli na spotkanie się w jednym miejscu wszystkich środowisk współpracujących ze sobą w czasie projektu.

Jest to na pewno dopiero początek drogi w budowaniu właściwych relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami, ale stać się on może doskonałym startem do dalszych wspólnych działań na rzecz dobra dziecka. Pamiętajmy, że kluczowe jest autentyczne zaangażowanie obu stron, a także systematyczność działań.

Anna Schmidt – doktorantka w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, współautorka Projektu „Przedszkolaki na Uniwersytecie”.



Konferencja „Technologie mobilne w praktyce szkolnej”

Cyfrowa zmiana w szkole

Polskiej szkole potrzebna jest dydaktyka oparta na potencjale ery postindustrialnej. Wówczas może stać się miejscem przeżywania intelektualnej przygody. Warto przyglądać się inicjatywom dobrze służącym tej sprawie.

Szkoly w erze informacyjnej w Polsce, niestety, wciąż są przestrzenią nudy. Oczywistym jest, że samo wprowadzenie technologii nie rozwiąże problemu. Lekcje prowadzone z wykorzystaniem sprzętu multimedialnego nie staną się przez sam ten fakt momentalnie ciekawsze. Istotne w tym przypadku jest przekształcenie modelu dydaktyki i stylu nauczania. Dopiero dydaktyka oparta na potencjale pokolenia ery postindustrialnej, zdaniem W. Kołodziejczyka (redaktor naczelny miesięcznika „Edukacja i Dialog”), jest w stanie stworzyć z polskiej szkoły miejsce „przeżywania intelektualnej przygody”¹.

Wprowadzanie szeroko pojętych technologii informacyjnych do procesu dydaktycznego w szkole wiąże się ze zmianą metodyki. Badania wskazują jednak, że wszelkiego rodzaju zmiany środowiska powinny bazować na występujących dotąd metodach, prawach i zasadach dydaktyki i metodyki poszczególnych przedmiotów szkolnych. M. Kozielska uważa, że efektywność uczenia się zostanie zmaksymalizowana wtedy, gdy nauczanie wspomagane nowymi technologiami będzie skonstruowane zgodnie z psychologicznymi teoriami i zasadami². Oczywiście, wszelkiego rodzaju metody i teorie dotyczące uczenia się powinny być dostosowane do nowych narzędzi, które ten proces będą wspomagały.

We współczesnej polskiej szkole często zauważa się jednak zupełnie inną sytuację, mianowicie technologie informacyjne są wykorzystywane bez odpowiedniego zaplanowania procesu dydaktycznego. Analizując wyniki zaprezentowane w kolejnych raportach PISA, można potwierdzić tezę, że polska szkoła nie przygotowuje uczniów do życia w świecie je otaczającym. Okazuje się, że młodzi Polacy dużo lepiej radzą sobie z wyszukiwaniem informacji wymaganych do rozwiązania problemu z tekstu wydrukowanego na kartce, aniżeli z wykorzystaniem komputera z przeglądarką internetową³. Tego stanu rzeczy nie zmieni dostarczenie do szkół nowych komputerów i innych urządzeń elektronicznych. Powinno zmienić się świadomość nauczycieli, ich wiedza, umiejętności oraz postawy w stosunku do technologii i nauczania przy

pomocy tych technologii. Jednak to nauczyciele przedmiotu „Informatyka” mają szczegółowo określone kompetencje, które są od nich wymagane. Pomijając fakt, że ciągle toczy się dyskusja na temat nazywania tych przedmiotów, należy powiedzieć, że gwałtowny rozwój technologii oraz ich konwergencja sprawia, że nazwy oraz treści stają się bardzo szybko nieaktualne. Należy też zaznaczyć, że coraz częściej zacierają się ważne różnice pomiędzy technologią a rodzajem medium (np. film, telewizja, radio przez Internet; GPS w telefonie komórkowym; kamera i ekran sensoryczny w iPhone)⁴.

Edukacja współcześnie jest rozumiana jako proces ustawiczny, dlatego wszelkiego typu inicjatywy mające charakter metodyczny są niezbędne dla rozwoju szkoły w erze cyfrowej. Taką właśnie „edukację przyszłości” zaprezentowano w marcu br. na konferencji „Technologie mobilne w szkolnej praktyce w XIV LO im. Kazimierza Wielkiego w Poznaniu. Organizatorom udało się uniknąć tego, co jest zmartwieniem uczestników tego typu spotkań: stoisk firm oferujących sprzęt, usługi w chmurze dla szkół, tezkę materiałów reklamowych i kilka wykładów, prezentujących nowinki technologiczne.

Co zatem wydarzyło podczas tej inicjatywy? Nauczyciele wraz z uczniami, którzy przybyli „oglądać” iPady, mieli okazję uczestniczyć w warsztatach – pokazowych lekcjach z wykorzystaniem tabletów. Podczas każdej z czterech sesji uczestnicy mogli wziąć udział w warsztatach, które zostały podzielone na następujące bloki tematyczne: przedmioty humanistyczne, języki obce, przedmioty przyrodnicze, podstawy przedsiębiorczości, informatyka, matematyka, programowanie robotów. Żałuję, że nie mogłem uczestniczyć (ze względów organizacyjnych) we wszystkich warsztatach prowadzonych przez nauczycieli „Czternastki”. Każda sala, w której odbywały się pokazowe lekcje, była wyposażona w Apple TV, projektor multimedialny oraz zestaw iPadów. Każdy uczeń oraz nauczyciel (zespoły składały się z nauczyciela i trzech uczniów) otrzymał swojego iPada, na którym mógł pracować. Zastosowanie



tabletów w praktyce oraz zabawy z robotami podczas warsztatów z robotyki były niezapomnianym doświadczeniem, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Pomimo tego, że w swojej szkole również korzystam z „jabłkowych tabletów”, poznałem wiele nowych sposobów na ich wykorzystanie podczas lekcji. Po warsztatach wszyscy wzięli udział w grze miejskiej z wykorzystaniem technologii mobilnych. Moi uczniowie, którzy niemal codziennie mają możliwość korzystania z tego typu sprzętu na lekcjach, również nie kryli zadowolenia z tego, że poznali zupełnie inne spojrzenie na nowoczesną edukację.

Opowiadając dziś swoim studentom podczas zajęć na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM o tej konferencji i tego typu lekcjach usłyszałem: *To nie jest możliwe w normalnej państwowej szkole. To jest możliwe! Wszystko zależy od umiejętności organizacyjnych dyrektora oraz chęci nauczycieli. W tej szkole pasją zaraza dyrektor, Leszek Bernaczyk, który uczy również informatyki. W ostatnich latach stworzył on dwie e-klasy z iPadami (uczniowie zabierają sprzęt do domu, co nie jest powszechne, jeśli w ogóle tablet w szkole występuje). We wrześniu powstanie kolejna innowacyjna klasa.*

Wróciłem z konferencji w XIV LO w Poznaniu z zainstalowanymi na moim iPadzie nowymi aplikacjami oraz budującym przeświadczeniem, że „edukację przyszłości” tworzą ludzie z pasją. Bo najważniejsza jest pasja do uczenia, wtedy pomysły same się pojawiają.

¹ W. Kołodziejczyk, *Pokolenie Y*, w: „Uczyć łatwiej”, wiosna 2010.

² M. Kozielska (red.), *Technologie informacyjne w poznanianiu wiedzy matematyczno-przyrodniczej*, Toruń 2010, s. 14.

³ R. Czeladko, *Polscy uczniowie bezradni w sieci*, w: „Rzeczpospolita”, [dostępne on-line: www.rp.pl], 29.06.2011.

⁴ W. Strykowski, M. Kąkolewicz, S. Ubermanowicz, *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, w: „Neodidagmata” 29/30, Poznań 2008, s. 56.

Marek Banaszak
– nauczyciel informatyki, fizyki
i Wiedzy o Społeczeństwie w Zespole Szkół
z Oddziałami Sportowymi nr 5 w Poznaniu;
nauczyciel akademicki na Uniwersytecie
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz WSPiA.

Innowacja pedagogiczna

Tajemniczy Ogród Jordanowski

Decyzja o połączeniu zajęć plastycznych i ruchowych w ramach realizacji jednego tematu okazała się strzałem w dziesiątkę. Uczestnik wycisza się w trakcie pracy twórczej, by następnie nagromadzoną energię wykorzystać w sportowej rywalizacji.

Ogród jordanowski kojarzony jest z placem zabaw. Nic bardziej mylnego – to placówka wychowania pozaszkolnego, która wszechstronnie kształtuje osobowość młodego człowieka. Tutaj nauczyciel jest organizatorem i koordynatorem działań wychowanków, realizując między innymi zadania edukacyjne, kulturalne, sportowe i rekreacyjne. Tutaj młody człowiek kształtuje swoje zainteresowania poprzez obserwację i uczestniczenie w zajęciach.

W dobie mediów, gier komputerowych, nieograniczonego dostępu do internetu aktywizacja dzieci do działań pozaszkolnych jest dużo trudniejsza. Aby sprostać zadaniu, wprowadzam metody pracy pobudzające dzieci do działania. Decyzja o łączeniu zajęć plastycznych i ruchowych w ramach realizacji jednego tematu okazała się strzałem w dziesiątkę. Pomysł nie całkiem nowy, bowiem na etapie przedszkolnym do programu dydaktycznego wprowadzono rytmikę, która łączy elementy ruchu z muzyką, uruchamiając w ten sposób różne kanały percepcji: poczucie rytmu, pamięć, wrażliwość, wyobraźnię muzyczną, zdolności ruchowe. W warsztatach plastyczno-ruchowych łączy się wiedzę na temat technik plastycznych

z rozwojem fizycznym dziecka, pobudza się jego wrażliwość estetyczną i zdolności manualne, wypracowuje sportowe zachowania i wdraża zasady fair play. Zajęcia z założenia są różnicowane w swojej dynamice. Uczestnik wycisza się w trakcie pracy twórczej, by następnie nagromadzoną energię wykorzystać w sportowej rywalizacji. Wykonane prace plastyczne (np. „Rajski ptak” czy „Kartonowa myszka”) są punktem wyjścia do zabaw ruchowych (np. „Bieg slalomowy z ptakiem”, „Uciekaj myszko do dziury”). Metoda ta świetnie się sprawdza u dzieci młodszych (od 6 do 8 lat).

Realizując zadania edukacyjne placówki z dziećmi nieco starszymi, połączyłam zajęcia plastyczne z popularyzacją czytelnictwa. Inno-

wacja pedagogiczną nazwałam „Tajemniczy Ogród Jordanowski – czytelnicza wędrówka szlakiem ulubionych bohaterów książkowych”. Metoda pracy łącząca dwie dziedziny sztuki: literaturę i plastykę stała się sposobem na prezentację polskich ilustracji książkowych, ciekawych wydań literatury dziecięcej, zachęcenie do czytania.

Do realizacji programu zaprosiłam dziecięce klasy trzecich z siedmiu poznańskich szkół podstawowych. Na warsztatach literacko – plastycznych dzieci oglądały slajdy przedstawiające m.in.: akwarele Jana Marcina Szancera, graficzne linoryty Zbigniewa Rychlickiego, malarskie gwasze Marty



Konkurs pięknego głośnego czytania.

Kurczewskiej, dynamiczną kreskę w pasteli suchej Agnieszki Żelewskiej, plamę monochromatyczną przy wykorzystaniu tuszu Józefa Wilkonia, fotografię w kompozycjach Marty Pokorskiej. Poznanie technik malarskich, możliwość porównania, dotknięcia zgromadzonych materiałów dydaktycznych, sprawiły, że dzieci błyskawicznie przyswoiły nową wiedzę. Ilustracje na slajdach zawierały cytaty z książek. Uczniowie, samodzielnie czytając teksty, mogli się przekonać o ich spójności z obrazem. Atrakcją była możliwość obejrzenia oryginalnych książek, które zachwyciły ilustracją przestrzenną i animowaną.

W drugiej części warsztatów dzieci podjęły konkretne działania. Po wysłuchaniu bajki



otrzymały krótki tekst, do którego wykonały ilustrację w różnych technikach plastycznych. I tak w akwareli, pasteli, temperze czy technikach mieszanych powstało 180 prac na konkurs „Moja ilustracja”.

Efektom wieńczącym warsztaty był finał innowacji pedagogicznej – przeprowadzenie konkursu czytelniczego oraz rozstrzygnięcie konkursu „Moja ilustracja”. W tym celu zaktywizowałam wychowawców klas do wyłonienia trzech uczniów, którzy reprezentowali szkołę w „Konkursie pięknego, głośnego czytania”. W Światowym Dniu Książki i Praw Autorskich pod patronatem honorowym Biblioteki Raczyńskich odbył się „Konkurs pięknego, głośnego czytania”. Dwudziestu dwóch uczestników czytało fragmenty wybranych książek poznańskich twórców literatury dla dzieci i młodzieży. Przenosząc się w świat fascynacji dziecięcych, wsłuchaliśmy się w teksty Małgorzaty Musierowicz, przeżywaliśmy tarapaty Tappiego w książkach Marcina Mortki i poszerzyliśmy wiedzę na temat zabytków Poznania, o których pisała Magdalena Knapkowska-Niziołek. Publiczne wystąpienia dzieci z ilustracją w tle stworzyły autentyczne święto książki. Zintegrowały społeczność szkolną, rodziców, nauczycieli, przybyłych gości wokół kreatywnych działań popularyzujących czytelnictwo.

Łączenie różnych form aktywności – jak widać – wymaga współpracy wielu osób,

placówek oświatowych i instytucji kulturalnych. Bez wsparcia dyrektora Ogrodu Jordanowskiego nr 2, pani Grażyny Lüick-Kubalewskiej, święto książki nie powiodłoby się.

Najlepsze prace zostały nagrodzone i wyróżnione. Fundatorem nagród książkowych była Biblioteka Raczyńskich. Niemniej wydarzenie uświetnił koncert wychowanków Ogrodu Jordanowskiego nr 2, a po nich występ Chóru Dziecięcego „Kukułeczki” z Poznańskiej Szkoły Chóralnej Jerzego Kurczewskiego. W ten sposób w całość innowacji została wpleciona kolejna gałąź sztuki – muzyka.

Agnieszka Szczęśniak
– edukator sztuki;
nauczyciel-wychowawca
w Ogrodzie Jordanowskim nr 2 w Poznaniu

O projektowaniu doświadczeń użytkownika technologii edukacyjnych

Układ człowiek – technologia

Projektując lekcję, przestrzeń klasy czy system zdalnego nauczania skupiamy się na tym, by zapewnić uczniom dobre i pożyteczne przeżycia.



Technika jest nieodłącznym elementem naszego codziennego doświadczenia. W XXI wieku naszym naturalnym środowiskiem nie jest przyroda, lecz raczej uformowany technologicznie świat wypełniony betonem, plastikiem i elektroniką. Technika musi być zatem obecna w edukacji — zarówno jako przedmiot nauczania, jak i narzędzie dydaktyczne. Tylko człowiek rozumiejący technologię i jej wpływ będzie w stanie świadomie projektować siebie i własne życie.

W otoczeniu interfejsów

Nasz kontakt z technologią odbywa się poprzez interfejsy. Mówiąc najogólniej, interfejs jest tym wszystkim, co pośredniczy w relacji pomiędzy człowiekiem a maszyną. Czasem ma postać fizycznych obiektów, jak kierownica i pedały w samochodzie, a czasem jest tylko zbiorem albo graficznych przedstawień, jak w przypadku ikon na pulpicie komputera. Bywają interfejsy skomplikowane, jak zbiór dźwigni, przycisków i przełączników w kokpicie samolotu, ale bywają też i tak proste, że niemal niewidzialne, jak klamka drzwi czy włącznik światła. W każdym jednak przypadku to poprzez nie wpływamy na technologię i poprzez nie technologia wpływa na nas. I nie są one neutralne.

Filozofowie od lat przestrzegają, że technologia ma wielki i trudny do przewidzenia wpływ na człowieka. Za przykład może nam tu posłużyć platońska krytyka pisma. W dialogu „Fajrdros” przekonywał on, że choć pismo wydaje się wspaniałym wynalazkiem, który umożliwi nam komunikowanie się poza ograniczeniami czasu i przestrzeni, to przecież niesie też ze sobą zagrożenia. Sprawia, że przestaniemy pamiętać i przetwarzać wiedzę, a przez to utracimy zdolność głębszego rozumienia rzeczy. To, co przed dwoma tysiącami lat było ostrzeżeniem, dziś przecież widzimy na każdym kroku — gdy uczniowie i studenci zamiast przeczytać i przemyśleć tekst, tylko go kserują lub ściągają z internetu. Po co zapamiętywać coś, co można błyskawicznie odnaleźć w internecie po kilku tapnięciach w ekran smartfonu. Jak wiele lat później ujął to Nietzsche: *Nasze narzędzia pisarskie współtworzą nasze myśli.*

A przecież nie tylko nasze myśli są formowane przez technologię, lecz także nasze

zachowania. Nasze narzędzia wpływają na to, czy i jak poruszam się. Praca przy komputerze, jazda samochodem, oglądanie telewizji — w każdym z tych przypadków to technologia sugeruje pozycję, w jakiej spędzamy wiele godzin. Meble we własnych domach układamy tak, by dopasować się do telewizora. Zwiedzanie podporządkowujemy aparatowi fotograficznemu. Każde urządzenie,

projektanta dobro użytkownika jest wartością nadrzędną. Dla inżynierów kluczowe jest raczej to, by wszystkie funkcje były łatwo dostępne, co czasem owocuje interfejsem nadmiernie skomplikowanym (np. oprogramowanie wielu tunerów tv-sat) lub zbyt hermetycznym dla przeciętnego użytkownika (jak interfejs tekstowy w komputerach). Dla artystów kluczowe będą za to wartości este-



którym się posługujemy, wymaga od nas dopasowania się do jego form. Dobitnie wyraził to Vilém Flusser w książce „Ku filozofii fotografii”, pisząc, że władza przeszła z rąk właścicieli przedmiotów w ręce programistów i operatorów.

Skoro obecność technologii w naszym życiu jest tak znacząca, powinniśmy dbać o to, by wspierała nas ona, a nie ograniczała. Tym bardziej powinniśmy dbać o to, by jej interfejsy były użyteczne, wygodne i dopasowane do naszych potrzeb. Niestety, nie dla każdego

tyczne. Będą oni projektować interfejsy piękne wizualnie, ale niekoniecznie funkcjonalne. Czasem wśród nadmiaru kolorów i animacji zagubi się użyteczność. Wreszcie często bywa też tak, że interfejs jest efektem technologicznego bezwładu. Doskonałym przykładem jest tu komputerowa klawiatura.

Klawiatura maszynistki

Układ klawiszy QWERTY obecny w większości naszych komputerów ma długą historię, sięgającą pierwszych maszyn do pisania.

Ich złożona, mechaniczna konstrukcja narzucała szereg ograniczeń, z którymi mierzymy się do dziś. Najbardziej znanym jest dziwaczne rozmieszczenie klawiszy. Układ QWERTY nie jest szczególnie wygodny, łatwy do zapamiętania, optymalny pisarsko czy intuicyjny. W przypadku maszyn mechanicznych miał jednak jedną dużą zaletę — młoteczki najczęściej używanych w języku angielskim liter pozostawały na tyle daleko od siebie, że przy szybkim pisaniu rzadziej się zakleszczały. Dodajmy, że te same mechaniczne ograniczenia sprawiły także, że w przypadku pozostałych języków — w których częstotliwością występowania liter jest inna — konieczne było dopasowywanie rozkładu klawiszy. Układ stworzony dla potrzeb naszego pięknego języka, do dziś możemy odnaleźć w ustawieniach systemowych pod nazwą „klawiatura maszynistki”.

Układ QWERTY był dobrą decyzją inżynierską, jednak nie był zbyt ergonomiczny. Zmuszał na przykład do intensywnej pracy słabsze palce, co może nie jest odczuwalne na klawiaturach współczesnych laptopów, lecz w przypadku klawiszy mechanicznych potrafiło dać się we znaki. Mamy tu wyrazisty przykład tego, jak czasem użytkownik musi dopasować się do ograniczeń maszyny, nawet jeśli to dosłownie boli.

Współczesne klawiatury komputerów zachowały rozkład klawiszy zbliżony do anglojęzycznych maszyn do pisania, choć przecież młoteczki z czcionkami już się nie zakleszczają. Użytkownicy tradycyjnych maszyn, którzy opanowali technikę bezwzrokowego pisania, wyrobili sobie jednak szereg nawyków i nie chcieli uczyć się pisać na nowo. I choć teraz wreszcie można by stworzyć taki układ klawiatury, który byłby lepiej dopasowany do języka i możliwości naszych palców, takie próby nie spotkały się z entuzjastycznym przyjęciem. Układ Dvoraka przyspieszający pisanie (w języku angielskim), pozwalający napisać większość słów bez opuszczania środkowego wiersza znaków, a zatem mniej męczący palce, zaprojektowano już w latach trzydziestych dwudziestego wieku. Z czasem powstało wiele innych, bardziej ergonomicznych wariantów układu klawiszy, tworzonych, a jednak póki co na większości klawiatur nadal znajdujemy QWERTY.

Co ciekawe, ten sam układ klawiatury dziś przenosi się do świata ekranów, gdzie właściwie nie ma już tradycyjnych klawiatur. QWERTY spotkamy na ekranach naszych smartfonów i tabletów, a nawet na wielkich ekranach Smart TV — „inteligentnych” telewizorów. Choć nie ma tu fizycznych klawiszy, którymi moglibyśmy posługiwać się wykorzystując pamięć ciała. Znajdujemy się zatem w zadziwiającej sytuacji: na ekranach naszych smartfonów wciąż widzimy niewygodny i trudny do zapamiętania układ klawiszy, tylko dlatego że 100 lat temu w mechanicznych maszynach do pisania zaczynały

się młoteczki. Pokazuje to, jak wiele jeszcze pozostaje do zrobienia w świecie projektowania interfejsów.

Żyjemy zatem w świecie technologii, otoczeni interfejsami, które są zaprojektowane źle. Może i są efektywne, czasem ładne, i ogólnie mówiąc działają, to jednak nie stworzono ich dla dobra człowieka. Filozofowie od lat nawołują do tworzenia bardziej humanistycznej technologii. I na szczęście coraz częściej projektanci także widzą taką potrzebę.

Pierwotnie interfejsy projektowano głównie z myślą o funkcjonalności systemu. Dziś coraz częściej mówi się o projektowaniu zorientowanym na użytkownika (*user centered design*), uwzględniającym przede wszystkim potrzeby ludzi, a nie maszyn. Don Norman, w książce *The design of everyday things*, pisał: *Obowiązkiem maszyn i tych, którzy je projektują, jest rozumieć ludzi. Nie naszym obowiązkiem jest przyjmować arbitralny i nonsensowny dyktat maszyn*. Użytkownik jest w stanie przyzwyczaić się do każdego, najgłupiej nawet zaprojektowanego narzędzia. Na przykład wielu ludzi jest zmuszonych wykorzystywać w pracy niewygodne aplikacje, bo innych opcji po prostu nie mają. Może to być jakiś arkusz kalkulacyjny, harmonogram czy dziennik elektroniczny — przy takiej aplikacji spędza kilka godzin dziennie. Każdy moment może być nieprzyjemnym, stresującym doświadczeniem. A przecież mogłoby być inaczej.

Architektki doświadczeń użytkownika

Norman przekonuje, że nie powinniśmy skupiać się na projektowaniu użytecznych interfejsów, wyłącznie poprzez dobranie odpowiednich materiałów, kolorów i kształtów. Nie powinniśmy myśleć jedynie o funkcjonalności, wydajności i estetyce — to są sprawy drugorzędne. Kluczowe powinno być to, co czuje użytkownik korzystający z narzędzia. Sam Norman nie nazywał siebie projektantem, lecz raczej „architektem doświadczeń użytkownika”. Przecież tym właśnie się zajmuje twórca interfejsu użytkownika i projektant w ogóle. Kupując smartfon, program czy samochód, użytkownik kupuje przecież emocje związane z marką, przeżycia związane z używaniem przedmiotu czy aplikacji, codzienny kontakt. I o to wszystko powinien zadbać dobry projektant.

Tak rozumiane projektowanie jest doskonałym przykładem humanistycznego podejścia do technologii. To człowiek staje się centralnym elementem, nie jego wynalazki. I warto tu podkreślić, że projektowanie UX (*User Experience Design*) znajduje zastosowanie nie tylko we wzornictwie przemysłowym czy w projektowaniu interfejsów aplikacji komputerowych. Podobnie możemy przecież zaprojektować doświadczenia

klienta kawiarni, pasażera PKP, pacjenta w szpitalu lub ucznia. Trzeba tylko przyjrzeć się jego kolejnym krokom i zastanowić się nad tym, jakich dostarczamy mu przeżyć.

Technologią jest choćby tablica w szkole. Przedmiot tak oczywisty, że łatwo przeoczyć jego wpływ, a przecież centralna rola tablicy wymusza tradycyjny układ krzesel i stołów w klasie. Zwykła zmiana równych rzędów na koło czy podkowę potrafi radykalnie zmienić dynamikę klasy i dostarczyć uczniom zupełnie innych doświadczeń.

Podobne podejście znajduje również zastosowanie przy projektowaniu systemów do zdalnego nauczania, e-learningu i m-learningu. Jeśli oczekujemy od nauczycieli i uczniów systematycznego korzystania z tego rodzaju systemów, musimy zadbać o to, by nie zniechęcały one do codziennego kontaktu. Uczniowie chętnie korzystają z najnowszych technologii, jeśli zapewniają im one atrakcyjne doświadczenia. Jeśli jednak chcemy odciągnąć ich od Snapchata i Instagrama, musimy zaoferować im coś równie atrakcyjnego.

Strategia projektowania UX opiera się na radykalniej zmianie sposobu patrzenia na proces projektowania. Tu punktem wyjścia nie jest przedmiot, wraz z jego funkcjami, ograniczeniami technicznymi czy ekonomicznymi. Zaczynamy raczej od dobrego zrozumienia układu człowiek-technologia. Koncentrujemy się na doświadczeniach użytkownika w kontakcie z projektowanym narzędziem. Projektujemy ścieżki działań, którymi będzie wędrował użytkownik, oraz emocje i uczucia, które będą mu towarzyszyły. W efekcie otrzymujemy technologię przyjazną, dopasowaną do nas, nie powodującą niepotrzebnych stresów.

Podobna perspektywa niezbędna jest przy tworzeniu doświadczeń edukacyjnych. Niezależnie od tego, czy projektujemy lekcję, przestrzeń klasy czy system zdalnego nauczania, skupiamy się na tym, by zapewnić uczniom dobre i pożyteczne przeżycia.

Szczególnie istotne jest to wszędzie tam, gdzie wdramy uczniów w życie w skrajnie techniczonym świecie. Współczesna technologia bywa absorbująca, rozpraszająca, stresująca i dlatego trzeba zadbać o to, by nauczyć życia w niej. Szczęśliwie odeszliśmy już od uczenia obsługi konkretnych programów czy narzędzi i przeszliśmy do kształcenia ogólnych umiejętności. Zamiast Worda uczymy szerokich kompetencji komputerowych. Pośród nich powinna znaleźć się zdolność rozumienia interfejsów współczesnej technologii oraz samodzielnego projektowania własnego życia w skomputeryzowanym świecie. Ostatecznie chodzi przecież o to, by zadbać o zachowanie człowieczeństwa w świecie zdominowanym przez technikę.

dr Marcin Sieńko
– filozof; adiunkt na Uniwersytecie Zielonogórskim;
prowadzi zajęcia m.in. z filozofii mediów; projektant UX

Samouszkodzenia – profilaktyka i interwencja

Samouszkodzenia impulsywne to jeden z niefortunnych sposobów radzenie sobie przez młodych ludzi z przeżywanymi problemami. Badania wskazują na wzrastającą częstotliwość tego typu zachowań.

Współczesną młodzież cechuje coraz większa skłonność do podejmowania ryzykownych zachowań, które wiążą się z negatywnymi konsekwencjami dla fizycznego i psychicznego zdrowia. Jednym z rodzajów tego typu działań są samouszkodzenia. Szczególnie niepokojące z pedagogicznego punktu widzenia są samouszkodzenia impulsywne – zazwyczaj powierzchowne, epizodyczne lub powtarzalne, do których dochodzi w sytuacji nagłego wzrostu napięcia emocjonalnego i które wiążą się z odczuciem ulgi, mającym miejsce po akcji. Do samouszkodzeń impulsywnych należy: nacinanie ciała ostrym narzędziem (np. żyłtką), zadawanie sobie ciosów, przypalanie skóry (np. zapalniczką), nakłuwanie ciała, rozdrapywanie skóry, gryzienie, szczypanie, obgryzanie paznokci i skórek, wrywanie włosów.

Wśród najczęstszych przyczyn podejmowania samouszkodzeń impulsywnych można wskazać: urazy przebyte w dzieciństwie, np. doświadczanie przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej; alkoholizm w rodzinie; trudną sytuację ekonomiczną rodziny; niewłaściwe postawy rodzicielskie, np. odrzucenie dziecka, nadmierne wymagania; śmierć bliskiej osoby; rozwód; wyjazd rodzica za granicę; pobyt w domu dziecka czy długotrwały pobyt w szpitalu. Samookaleczenia mogą również towarzyszyć chorobom wrodzonym, np. syndromowi Retta, a także nabytym, np. chronicznemu zapaleniu mózgu, depresji, schizofrenii.

Samouszkodzenia pełnią w życiu osób zadających sobie cierpienie fizyczne wiele funkcji. Służą radzeniu sobie w trudnych sytuacjach życiowych; regulacji napięcia, lęku; poczuciu kontroli nad własnym życiem; przerwaniu stanu dysocjacji; doświadczaniu fizycznej troski; wyrażaniu własnych doświadczeń; ponownemu przeżywaniu urazu; wywieraniu wpływu na innych.

Jak wynika z badań, wśród populacji młodzieży częstość występowania samouszkodzeń impulsywnych wynosi od 11% do 39% (Góźdz, 2011, s. 53). Tego rodzaju samookaleczenia diagnozowane są częściej u dziewcząt niż u chłopców. U tych pierwszych częściej dochodzi także do utrwalania tego typu zachowań jako

chronicznej, powtarzalnej formy radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami.

Zważywszy na to, że samouszkodzenia impulsywne to dość powszechny sposób młodych ludzi na radzenie sobie z przeżywanymi problemami, ważne staje się zapobieganie podejmowaniu tego rodzaju ryzykownych zachowań. Działania te powinny być realizowane w szkole jako miejscu wspomagającym rozwój uczniów. Celem oddziaływań profilaktycznych powinno stać się wyposażenie nastolatków w wiedzę dotyczącą samouszkodzeń impulsywnych, przede wszystkim zagrożeń, jakie niesie ze sobą okaleczenie własnego ciała. Zamierzone cele nie powinny jednak mieć charakteru wyłącznie poznawczego, ale także wychowawczy. W związku z tym w trakcie realizacji zajęć profilaktycznych powinno się kłaść nacisk także na kształtowanie umiejętności emocjonalnych i społecznych, a więc zdolności rozpoznawania swoich stanów emocjonalnych; umiejętności ekspresji emocji i ich empatycznego odczuwania; zdolności konstruktywnych sposobów rozładowania napięć emocjonalnych; umiejętności komunikowania potrzeb; zdolności podejmowania decyzji i wyznaczania sobie celów życiowych, umiejętności asertywnych i zwracania się o pomoc.

W przypadku występowania samouszkodzeń impulsywnych należy podjąć wczesną interwencję, tak by ograniczyć lub uniemożliwić eskalację przeżywanych przez nich trudności. Jowita Wycisk i Beata Ziółkowska (2010, s. 145) proponują następujące działania, które ich zdaniem powinny mieć miejsce na terenie placówki oświatowej w sytuacji zaobserwowania u młodych ludzi sygnałów ostrzegawczych: identyfikację zachowania problemowego; nawiązanie kontaktu; skierowanie do osoby pierwszego kontaktu (psychologa, pedagoga szkolnego); analizę zachowania pod kątem zagrożenia dla rozwoju nastolatka, interwencję na terenie szkoły (rozwijanie współpracy z uczniem, praca nad umiejętnościami komunikacji, nabywanie technik radzenia sobie ze stresem, pomoc w zmianie myślenia) oraz współpracę z rodzicami poprzez uświadamianie im specyfiki i konsekwencji samouszkodzeń



impulsywnych, symptomów, po których można poznać, że dziecko okalecza własne ciało oraz procedur kontaktowania się ze szkołą w sytuacji, gdyby rodzice uważali, że problem samouszkodzeń dotyczy ich dziecka.

Istotne jest, aby w trakcie udzielania młodzieży wsparcia nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści przestrzegali następujących zasad postępowania wobec osoby potrzebującej pomocy (Muszyńska, 2001):

1. Poufność.
2. Poszanowanie autonomii.
3. Włączanie potrzebującego do współpracy w procesie rozwiązywania problemu.
4. Okazywanie zrozumienia.
5. Unikanie krytyki i moralizowania.
6. Unikanie nadmiernego pocieszania.

W procesie pomagania szczególnego znaczenia nabiera trzecia zasada, ponieważ nawet przy dużej znajomości specyfiki trudnych doświadczeń jednostkinie da się za nią rozwiązać problemu. To ona sama musi ostatecznie zdecydować, jak należy jej pomóc, dokonując wglądu w swoją sytuację i w siebie samego. Współudział uczniów w rozwiązywaniu problemu jest istotny, ponieważ wyzwala ich aktywność; zwiększa ich samoocenę; przekonuje o ich możliwościach i umiejętnościach; daje pewność, że przyjęty do realizacji sposób rozwiązania problemu jest zgodny z ich interesem i z systemem wyznawanych przez nich wartości.

Reasumując, samouszkodzenia impulsywne młodzieży niosą ze sobą wiele reperkusji dla rozwoju fizycznego i psychospołecznego, dlatego też niezwykle istotne jest zapobieganie im, a w przypadku ich występowania – ograniczanie negatywnych skutków.

Aneta Baranowska
– pedagog; doktorantka w Zakładzie Poradnictwa Społecznego WSE UAM w Poznaniu

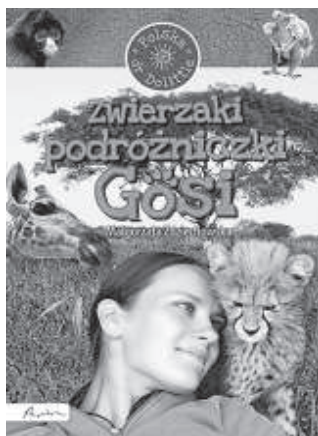
Bibliografia:

- Góźdz J., *Problem samouszkodzeń w percepcji nauczycieli*, w: *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji*, red. S. Bębas, Radom 2011.
- Kozak S., *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Warszawa 2007.
- Muszyńska E., *Diagnoza i pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów uczniów*, w: *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, red. J. Miluska J., Poznań 2001
- Siudem A., *Agresja dziewcząt w okresie dorastania*, w: *Agresja w szkole. Spójrzcie wieloaspektowo*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004.
- Wycisk J., Ziółkowska B., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Warszawa 2010.

Książki do wakacyjnej walizki

Pamiętajmy, aby w podróż z najmłodszymi zabrać książki, które nie tylko zaciekawiają ich światem, ale też zainspirują do wspólnej zabawy.

Powszechnie wiadomo, jak wielki wpływ na rozwój małego dziecka ma głośne czytanie. Dziecko rozwija wyobraźnię, bogaci słownictwo, zaspokaja naturalną ciekawość najbliższego i coraz dalszego świata. To dzięki czytaniu dorosły buduje więź z małym czytelnikiem-słuchaczem. A przecież na wakacjach właśnie o to chodzi, by być razem, a nie obok siebie.



Blżej natury

Małgorzata Zdziechowska w albumie „Zwierzątka podróżniczek Gosi” spisała przeżycia związane ze swoim zaangażowaniem w ochronę zwierząt. Książka obfituje w zdjęcia i ciekawostki z egzotycznych krajów Globalnego Południa. Oprócz rozbudzenia zainteresowania światem zwierząt, dziecko może dowiedzieć się, czym jest wolontariat, w ramach którego podróżuje autorka. Liczne zdjęcia zapraszają do rozmowy. Można też połączyć oglądanie fotografii z czytaniem informacji o życiu zwierzątek. Książka inspirowa do stworzenia własnego albumu o zwierzętach, które znajdują się w najbliższym otoczeniu dziecka. A ciekawostki nie muszą dotyczyć ściśle faktów przyrodniczych, ale wynikać z bezpośredniej obserwacji fauny, np. „Czy wiesz, że biedronka, która przyfrunęła na mój koc piknikowy miała sześć kropek?”

„Lato Stiny” to książka, w której tekstowi literackiemu towarzyszą wyraziste ilustracje w wykonaniu autorki, Leny Anderson. Można ją czytać na wiele sposobów: opowiadać ilustracje, czytać tekst bez patrzenia na obrazki, czytać słowa drukowane przy współudziale obrazów. Lektura zawiera dwa opowiadania. Pierwsze z nich: „Stina i sztorm” uzmysławia dzieciom, że sztorm może być fascynującym dziwem przyrody, ale do jego oglądania

i przeżywania trzeba się specjalnie przygotować. Drugi tekst: „Stina i morskie opowieści” przybliży dzieciom potrzebę kontaktu ze starszymi ludźmi jako mentorami życia i wspaniałymi opowiadaczami rozmaitych historii. Wartością szczególną tych wakacyjnych opowieści jest ich kontekst – głęboka, oparta na wzajemności relacja dziadka z wnuczką.



Swojsko i wielokulturowo

Seria książek o „Cioci Jadzi” napisana ze swadą, dodatkowo okraszona została pogodnymi ilustracjami autorki, Elizy Piotrowskiej. Tytułowa bohaterka to trochę zwariowana postać, ale doskonale rozumiejąca potrzeby dziecka, potrafiąca znaleźć rozwiązanie w każdej sytuacji. Wszystkie pozycje serii: „Ciocia Jadzia w Rio”, „Ciocia Jadzia w Rzymie”, „Ciocia Jadzia w szkole”, „Ciocia Jadzia i tęcza” opisują rozmaite sprawy dnia codziennego. Pojawia się więc kwestia umiejętności przegrywania podczas rodzinnych gier planszowych, dylemat mówienia prawdy i nieprawdy, wyprawy i podróży. Dziecko otrzymuje jasny przekaz, jakie zasady rządzą w świecie ludzi i jakich dokonywać wyborów, by się w nim poruszać z sukcesem społecznym. Dodatkowo to świetna lektura dla dorosłego czytelnika. Rodzic odczyta w niej między wierszami, jak logiczny jest świat małego dziecka i jak zaskakujący świat dorosłych, burzący porządek dziecięcego postrzegania otoczenia. Czy wakacje nad morzem mogą być niebezpieczne? Nie, pod warunkiem, że... Odpowiedź na to pytanie znajduje się w ostatnim opowiadaniu książki pt. „Ciocia Jadzia”.

W serii „Apetyt na świat” ukazała się książka „Tadżin. Apetyt na Maroko”. Lektura przybliży



różnorodność i bogactwo kultury krajów świata. Im wcześniej dzieci zanurzą się w rzetelnych informacjach o inności i wielokulturowości, tym mniej będzie miejsca na stereotypy w życiu dorosłym. Wiadomości o tajemniczym naczyniu tadżinie, rodzinnym przygotowywaniu potraw, targu pachnącym przyprawami poszerzają horyzonty myślowe i wyobraźniowe o Maroku. Ponadto w książce znajdują się przepisy kulinarne, zadania rysunkowe oraz ciekawostki geograficzne, przyrodnicze i kulturowe.

Zabawa dla całej rodziny

W zbiorze wierszy Agnieszki Frączek pt. „Chichopotam” znajduje się wiele utworów bezpośrednio związanych z letnią tematyką. Autorka, językoznawca i leksykograf, nazywana „współczesnym Tuwimem w spódnicy”, z wirtuozerią buduje swoje utwory, ukazując zarówno zawiłość języka polskiego, jak i zabawę słowami wieloznacznymi, rymami, rytmem. Krótkie rymowane teksty można czytać, odkrywając bogactwo naszego języka. Można też się nimi bawić. Wiersz „Kiedy zadzieram do góry głowę” zaprasza do zabawy z chmurami. Utwór można przeczytać na leżąco, a potem obserwować chmury i nadawać im kształtom znaczenie. W tekście „Bałwan na plaży” głównym bohaterem jest bałwan morski, który tańczy wśród kamieni i wytwarza pianę. Utwór inspirowa do aktywności ruchowej – zebrania kamieni, ułożenia ich na plaży w formie toru przeszkód oraz do przeskakiwania, omijania, tańczenia wokół i między tymi kamieniami. Do zabawy w „gdybanie” zaprasza z kolei tytułowy wiersz „Chichopotam”. Co by było, gdyby wszyscy mieszkańcy zoo latem udali się na plażę? Kto spędzałby najwięcej czasu w wodzie, a kto na piasku, kto szukałby cienia, a kto pragnął słońca? Treść wiersza można przedstawić w formie zagadek ruchowych bądź rysowanych, czyli popularnych kalamburów. Wspomniała zabawa dla całej rodziny!

Gdyby wakacje przedstawić metaforycznie w postaci obrazów-puzzle, to oprócz m.in. obrazu słońca, przygody, podróży i rodzinnego odpoczynku musi pojawić się obraz książki. Dlaczego? Bo jest niezbędnym pokarmem duchowym i dla dziecka, i dla rodzica, a rolę nauczyciela jest uwypuklić jej znaczenie.

Małgorzata Swędrowska
— nauczycielka w Społecznej Szkole Podstawowej nr 1 w Poznaniu; popularyzatorka literatury dziecięcej.

Książkowa giełda inspiracji

Naszą książkową giełdę tworzą propozycje sprawdzające się podczas zajęć w przedszkolu i szkole, na warsztatach zarówno dla uczniów młodszych, jak i starszych, wybitnie uzdolnionych i posiadających trudności edukacyjne.

Listę otwiera „Pięciu Nieudanych” autorstwa Beatrice Alemagna. Jest to krótka i bogato ilustrowana opowieść o paczce przyjaciół: Dziurawym, Złożonym Na Pół, Sflaczałym, Postawionym Na Głowie i Felernym. Wspólnie mieszkają w wielkim, koślawym domu. Pewnego dnia odwiedza ich nieznamy gość, który ze wszech miar jest Idealny. Spotkanie z przybyszem sprawia, że przyjaciele opisują swoje wady jako źródło umiejętności, jakich nikt inny nie posiada. Z całą pewnością książka pozwala spojrzeć na

Tomioło. To wielkoformatowa książka-zeszyt, która w pomysłowy sposób zachęca do robienia listy zakupów, wykonania pysznych drożdżówek, oprowadza po targu, zabiera na piknik, pomaga urządzić własną restaurację, opowiada o kuchniach świata, pozwala samodzielnie przedstawić dania, które szczególnie nam smakują. „Wytwornik...” jest swoistą kopalnią pomysłów i różnorodnych aktywności. Jest to książka, której współautorem staje się jego odbiorca. Pozwala spojrzeć poza oswojony horyzont i poznać smaki



do tworzenia nietypowych aktywności dla uczniów wyższych roczników.

Kolejną polecaną przez nas książką jest „Przybysz” Shaun’a Tan’a – mistrza opowiadania obrazem. Historia ta jest nieszablonowym źródłem refleksji nad tym (jak czytamy na tylnej okładce książki): *Co pcha tak wielu ludzi do porzucenia wszystkiego i podjęcia samotnej wyprawy do nowego, tajemniczego kraju? Czemu ruszają do miejsc, gdzie nie ma rodziny i przyjaciół, gdzie wszystko jest bezimiennie, a przyszłość – niepewna?* Z całą pewnością „Przybysz” może zostać odczytany w sposób dosłowny, jak i metaforyczny. Sposób konstruowania narracji i nadawania jej znaczeń zależy od nas, wieku uczniów oraz celu, jaki przy-

świeca podjętej rozmowie. Tę niemią graficzną opowieść warto wykorzystać, by w niebanalny i nieskrepowany sposób podjąć dialog z uczniami m.in. na temat problemu migracji, zarówno podczas lekcji wychowawczej, języka polskiego czy geografii. Dyskusja ta może przybierać różne formy. Dla jej ewaluacji warto przykładowo wykorzystać wybrane strony pracy (zawierające mini-obrazki), które mogą posłużyć jako plansza dla autorskiej, zespołowej gry. Co więcej, zawarte w pracy ilustracje doskonale sprawdzą się także dla tworzenia ćwiczeń doskonalących pamięć fotograficzną czy też kompetencje językowe (konstruowanie swobodnej wypowiedzi słownej i pisemnej).

Zaproponowane przez nas pozycje stanowią jedynie wstęp do długiej listy inspirujących książek. Wszyscy mamy własne „regaly”, na których znajdują się przeróżne „skarby”. Warto podzielić się nimi w najbliższym otoczeniu i zorganizować wśród nauczycieli „książkową giełdę inspiracji”. A może warto też zaprosić na nią uczniów i rodziców? Z pewnością i oni mają wiele własnych „skarbów”! Pozwólmy wzajemnie się inspirować.

Magdalena Gajkowska
– pedagog, doktorantka w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Patrycja Wesołowska – pedagog, doktorantka w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu; pedagog w Zespole Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych nr 1 w Poznaniu.



siebie z radosnym dystansem i jednocześnie zaprasza do zmiany narracji na temat własnych i cudzych niedoskonałości. Co ważne, nie zwalania z pracy nad sobą, a jednocześnie promuje umiejętność dostrzegania w sobie i w innych ludziach tego, co dobre i użyteczne. A jak wiemy – to kluczowy element budowania dobrych i trwałych relacji z innymi. Jesteśmy przekonane, że „Pięciu Nieudanych” doskonale sprawdzi się szczególnie podczas indywidualnych i grupowych zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym, w klasach I-III oraz IV-VI. Książkę tę polecamy także rodzicom. Na jej podstawie, obok rozmów na temat zalet, jakie posiada każdy z nas, można zaproponować prace plastyczne, np. wykonanie moodboard’ów, „krzywych zwierciadeł”, glinianych rzeźb i wielu innych (nie)doskonałości.

Kolejnym cennym elementem naszego książkowego bazaru jest „Wytwornik kulinarny” Katarzyny Boguckiej i Szymona

dotąd poznane. Książkę dedykujemy rodzicom i nauczycielom, którzy chcą łączyć przyjemne z pożytecznym. Bo kto powiedział, że nauki czytania ze zrozumieniem nie można ćwiczyć, śledząc przepis na wspomniane drożdżówki i starannie je przygotowując? Dlaczego nie wykorzystać „Wytwornika...” podczas obchodów Dni Europejskich w szkole i w pomysłowy sposób zaprezentować słynne dania? A matematyka? Ona również nie musi być nudna. Warto wykorzystać „Wytwornik...” do obliczania cen wybranych towarów potrzebnych do wykonania określonych dań. U kogo warto kupić na targu, aby dana suma pieniędzy była wystarczająca? Jak mądrze to skalkulować? Jak powinna wyglądać lista zakupów do wykonania kremu z dyni? A waniliowych lodów? „Wytwornik...” doskonale sprawdzi się na wielu zajęciach szkolnych uczniów w wieku wczesnoszkolnym, ale może stać się także bazą



Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu

zaprasza na

NOC Bibliotek

pod hasłem

WOLNO CZYTAĆ!

4 czerwca 2016 godz. 16-22

W programie:

- drzewo ulubionych książek
- rozbijanie bajkowych piniat
- quiz interaktywny "Co to za książka?"
- teatrzyk Kamishibai dla najmłodszych
- wystawa starodruków i miniatur literackich
- kącik gracza - gry rozwijające słownictwo, spostrzegawczość, wiedzę, pamięć i wyobraźnię
- warsztaty plastyczne dla najmłodszych: origami, zakładki do książek
- zwiedzanie bibliotecznych zakamarków
 - kącik bajecznych kolorowanek
- wystawa "Książki dla dzieci wczoraj i dziś"
 - słodki poczęstunek z przestaniem
 - nocne wypożyczenia
 - **bezpłatne zapisy**

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu, ul. Bułgarska 19, tel. 61 851 88 01

Zapraszamy do zapoznania się z naszą ofertą Nowoczesne rozwiązania dla Placówek Oświatowych

Multimedialne pracownie komputerowe z darmowym oprogramowaniem do zarządzania

Oprogramowanie zostało stworzone w celu łatwego zarządzania cyfrowymi klasami. Intuicyjny i prosty w obsłudze interfejs pozwala na połączenie zalet nauczania i uczenia się z wykorzystaniem multimediu. Umożliwia nauczycielowi skoncentrowanie się wyłącznie na nauczaniu. Wyposażone w wiele funkcji bierze pod uwagę indywidualne potrzeby nauczycieli i uczniów.

Tablice interaktywne Interwrite - tablice tego producenta to precyzyjne i wygodne urządzenia, dające możliwość pracy przy tablicy dwóch osób w tym samym czasie. Tablice Interwrite znakomicie sprawdziły się w 500 000 klas w 90 krajach.



Bezpieczeństwo w szkolnej sieci uczelnianej

W ciągu roku policja wykrywa średnio ponad 1200 przestępstw związanych z wykorzystaniem dzieci w Internecie. W przypadku naruszenia prawa przez ucznia (np. publikowanie obraźliwych, szkalujących treści) odpowiedzialność spoczywa na dyrektorze placówki. Podobnie w przypadku pobierania nielegalnych treści z Internetu.

Rozwiązaniem problemów z bezpieczeństwem jest UTM:

- Aktualizacje dotyczą wyłącznie maszyny centralnej
- Opłata za licencje tylko dla jednego urządzenia
- Chronione i filtrowane są wszystkie urządzenia w sieci LAN i Wifi
- Nie ma potrzeby instalowania oprogramowania na stacjach roboczych




Cyberoam[®]
Unified Threat Management

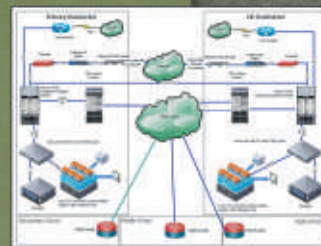
Projektowanie i instalacja bezpiecznych sieci bezprzewodowych

Systemy takie jak dziennik elektroniczny, rozwiązania umożliwiające nauczanie zdalne czy elektroniczne podręczniki wymagają szybkiej i niezawodnej sieci bezprzewodowej. Coraz częściej usługi te są dostępne z chmury a nie z serwera znajdującego się lokalnie - dlatego też rozwój infrastruktury sieciowej powinien być dla nowoczesnej szkoły priorytetem.

Nasza firma zajmuje się kompleksowym wdrażaniem sieci w placówkach oświatowych, począwszy od zaplanowania, po realizację projektu i jego utrzymanie. Sieci projektujemy i budujemy z użyciem uznanych na całym świecie rozwiązań firm Cisco Meraki, Meru Networks i HP Aruba.





Mistrzowie Kodowania - nauka programowania dla dzieci

Przykłady z całego świata pokazują, że nauka podstaw programowania jest możliwa już od wczesnych etapów nauczania. Mistrzowie Kodowania to projekt edukacyjny mający na celu upowszechnienie nauki programowania wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych w Polsce.

Organizujemy zaplecze techniczne i szkolenia dla nauczycieli do projektu Mistrzowie Kodowania.



 **KOMBIT**
Innowacyjni w IT

Kombit Plus Sp. z o.o. sp. k.

ul. Migdałowa 60, 61-612 Poznań

tel. 61 8231 203, 61 8219 475

NIP: 9721247273

www.kombit.poznan.pl
biuro@kombit.poznan.pl