



Zintegrowane wsparcie w zakresie czytania
i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym
*(ang. Integrated Reading and Writing Support
in Vocational Education)*

Rezultat projektu nr 4:
Wytyczne: Jak planować działania angażujące umiejętności
pisania i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym w
nauczaniu opartym o scenariusze
*(ang. Guidelines- Planning reading and writing activities
within scenario-based learning in VET)*



Konsorcjum projektu:



Asociatia LSDGC Romania
Cluj-Napoca, Romania
<https://www.alsdgc.ro>
✉ office@alsdgc.ro



Berufsbildende Schule Wirtschaft 1
Ludwigshafen, Germany
<https://www.bbsw1-lu.de/>
✉ christina.scheins-schacherer@bbsw1-lu.de



Centrum Kształcenia
Ustawicznego w Sopocie
Sopot, Poland
<https://www.ckusopot.pl/>
✉ cku-projekty@wp.pl



Colegiul Tehnic Energetic
Cluj-Napoca, Romania
<http://www.energetic-cluj.ro/>
✉ energeticci@yahoo.com



Foundation for lifelong learning
development
Tallinn, Estonia
<https://www.innove.ee/en/>
✉ kadri.peterson@innove.ee



Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Speyer, Germany
<https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/>
✉ stefan.sigges@pl.rlp.de



Regionalny Zespół
Placówek Wsparcia
Edukacji
Opole, Poland
<https://rcre.opolskie.pl/>
✉ bniespor@rcre.opolskie.pl



Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool
Tallinn, Estonia
<http://www.tlmk.ee/>
✉ kool@tlmk.ee



Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften
Winterthur, Switzerland
<https://www.zhaw.ch/en/university/>
✉ hoef@zhaw.ch

Autorzy poradnika:

Maria Kovacs, Stowarzyszenie LSDGC Romunia / Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)
Ariana-Stanca Vacaretu, Stowarzyszenie LSDGC Romunia / Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)
Prof. Dr Joachim Hoefele, Uniwersytet Nauk Stosowanych w Zurichu / Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)
Prof. Dr Liana Konstantinidou, Uniwersytet Nauk Stosowanych w Zurichu / Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)
Stefan Sigges, Instytut Pedagogiczny Rheinland-Pfalz / Pedagogical State Institute Rheinland-Pfalz (PL)

Publikacja dostępna jest w następujących językach: angielskim, estońskim, niemieckim, polskim, rumuńskim.

Tłumaczenie na język polski, korekta językowa i merytoryczna, edycja: Sylwia Kurszewska, Barbara Krzyślak,
Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sopocie (CKU Sopot), 2018; edycja Bronisława Niespor, RCRE Opole, 2018.

Niniejsza publikacja powstała w ramach międzynarodowego projektu ReWVET realizowanego przy wsparciu Komisji Europejskiej w ramach programu ERASMUS+ na lata 2014-2020, akcja KA2 Partnerstwa strategiczne. „Wspieranie umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem w kształceniu i szkoleniu zawodowym” (ang. Integrated Reading and writing support in vocational education - ReWVET) to projekt dotyczący nauczania w kształceniu zawodowym. Projekt ma na celu promowanie innowacji i wymiany najlepszych praktyk. Numer projektu: VG-SPS-RP-15-36-013584. Publikacja omawia metodologię stosowaną w projekcie.

Licencja: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Pewne prawa zastrzeżone



Uznanie autorstwa



Użycie niekomercyjne



Erasmus+

ReWVET to projekt realizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.

Projekt i jego produkty, w tym niniejsza publikacja, odzwierciedlają jedynie stanowiska ich autorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość.



Współfinansowany
w ramach programu
Unii Europejskiej Erasmus+

ReWVET to projekt realizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Projekt i jego produkty, w tym niniejsza publikacja, odzwierciedlają jedynie stanowiska ich autorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość. Okres realizacji projektu: 01 09 2015 – 31 08 2018. Umowa nr VG-SPS-RP-15-36-013584.



Spis treści

1. Przegląd rezultatów projektu.....	3
2. Wprowadzenie.....	4
2.1. Cel publikacji.....	4
2.2. Adresaci poradnika.....	4
2.3. Powiązania poradnika z innymi rezultatami projektu.....	5
2.4. Jak korzystać z poradnika.....	6
3. Metoda nauczania w oparciu o scenariusz.....	6
3.1. Czym jest scenariusz.....	6
3.2. Przykładowy scenariusz.....	7
3.3. Tworzenie scenariusza.....	8
3.4. Proces uczenia się w oparciu o scenariusz.....	9
3.5. Kryteria tworzenia scenariuszy.....	10
3.6. Wskazówki.....	10
3.7. Wspieranie strukturalne.....	11
4. Zadania usprawniające czytanie i pisanie.....	12
4.1. Jakie teksty pisać by rozwiązywać zadania?.....	13
4.2. Jak integrować czytanie z pisaniem by rozwiązywać zadania?.....	14
4.3. Wskazówki.....	15
5. Strategie radzenia sobie z tekstami.....	15
5.1. Na czym należy się skoncentrować?.....	15
5.2. Jakie strategie czytania zastosować?.....	16
5.3. Z jakich strategii pisania korzystać?.....	22
5.4. Wskazówki.....	25
6. Schemat pracy ze scenariuszem.....	26
7. Podsumowanie.....	27
8. Bibliografia.....	28
Załączniki.....	29
Załącznik 1. Budowa scenariusza.....	29
Załącznik 2. Praca ze scenariuszem - lista kontrolna.....	31
Załącznik 3. Arkusz oceny scenariusza.....	34





1. Przegląd rezultatów projektu

Poniżej znajduje się lista rezultatów wypracowanych w międzynarodowym projekcie pt. „Zintegrowane wsparcie w edukacji zawodowej w zakresie czytania i pisania” (ang. *Integrated Reading and Writing Support in Vocational Education – ReWrVET Project*). Rezultat, któremu poświęcona jest niniejsza publikacja wyróżniony został niebieską, pogrubioną czcionką.

Rezultat nr 1. Raport na temat potrzeb zintegrowania wsparcia umiejętności pisania i czytania [ang. *Output 1: Report impact reading and writing*]¹

Rezultat nr 2. Założenia teoretyczne: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym-schemat pracy ze scenariuszem [ang. *Output 2: Framework “Integrated Reading and writing support in vocational education”*]

Rezultat nr 3. Zestaw narzędzi do analizy potrzeb i ewaluacji umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym [ang. *Output 3: Needs analysis instruments & evaluation instruments*]

Rezultat nr 4. Wytyczne: Jak planować działania angażujące umiejętności pisania i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym w nauczaniu opartym o scenariusze [ang. *Output 4: Guidelines – Planning reading and writing activities within scenario-based learning in VET*]

Rezultat nr 5. Materiały do nauki czytania i pisania oparte na pracy ze scenariuszem [ang. *Output 5: Scenario-based reading and writing classroom materials*]

Rezultat nr 6. Warsztaty dla nauczycieli: zintegrowane rozwijanie umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym – praca ze scenariuszem [ang. *Output 6: Workshop for teachers: “Integrated reading and writing support in vocational education”*]

Rezultat nr 7. Zestaw dobrych praktyk: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym [ang. *Output 7: Handbook: “Integrated reading and writing support in vocational education”*]

¹ Przypis od tłumacza: rezultat planowany w projekcie, ostatecznie wyłączony z realizacji, zawarty w rezultacie nr 2





2. Wprowadzenie

2.1. Cel publikacji

Poradnik ten został opracowany przez trenerów, nauczycieli i innych specjalistów z obszaru edukacji zajmujących się kształceniem i szkoleniem zawodowym, będących członkami międzynarodowego zespołu realizującego projekt ReWrVET. Podejście projektu opisane w niniejszym poradniku zostało przetestowane i dostosowane do potrzeb uczniów i nauczycieli. Autorzy poradnika uwzględnili informacje zwrotne otrzymane od nauczycieli uczestniczących w testowaniu podejścia projektu.²

Poradnik zawiera wskazówki na temat planowania zajęć z przedmiotów zawodowych, z wykorzystaniem scenariuszy. Celem jest wspieranie rozwoju umiejętności z zakresu czytania i pisania uczniów. Poradnik omawia najważniejsze elementy scenariuszy i opisuje powiązania pomiędzy nimi. Dostarcza też informacji na temat integrowania czytania i pisania w procesie uczenia się. Przy tworzeniu niniejszego poradnika, pod uwagę wzięte zostały założenia teoretyczne i wyniki dostępnych badań naukowych dotyczące wspierania procesu czytania i pisania oraz dotychczasowe doświadczenia partnerów projektu ReWrVET w tym zakresie.

2.2. Adresaci poradnika

Poradnik skierowany jest do nauczycieli i innych osób zajmujących się kształceniem i szkoleniem zawodowym, którzy wyrażają chęć wykorzystania scenariuszy w procesie nauczania, celem wspierania uczniów w rozwijaniu umiejętności czytania i pisania w różnych dyscyplinach.

Poradnik wyjaśnia metody pracy ze scenariuszami. Zawarte w nim informacje mają być pomocne podczas tworzenia scenariuszy oraz weryfikowania czy zostały spełnione podstawowe wymagania pracy tą metodą. W poradniku znajdują się cenne wskazówki na temat tworzenia scenariuszy (od tworzenia wstępnej koncepcji do realizacji jego założeń). Przyswojenie nowych metod nauczania i uczenia się wymaga czasu i wysiłku nauczycieli i uczniów. Zazwyczaj pomocna podczas stosowania nowych narzędzi edukacyjnych w klasie może być praca uczniów w parach. Dobrze też, jeśli nauczyciele pracują w zespołach. Mogą wówczas wspierać się wzajemnie w zakresie stosowania nowego podejścia w procesie kształcenia uczniów.

² Przepis od tłumacza: Testowanie miało miejsce w latach 2017-2018 w organizacjach uczestniczących w projekcie ReWrVET w następujących krajach: Estonia, Niemcy, Polska, Rumunia.





2.3. Powiązania poradnika z innymi rezultatami projektu

Niniejszy poradnik powstał w szczególności w oparciu o rezultat nr 2. „Założenia teoretyczne: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym – schemat pracy ze scenariuszem”. Dokument ten zawiera niezbędne zaplecze teoretyczne na temat umiejętności pisania i czytania oraz zależności między nimi.

Podczas tworzenia scenariuszy istotne jest dokonanie wstępnej oceny umiejętności i motywacji uczniów w zakresie czytania i pisania. Ocena tych umiejętności powinna mieć miejsce przed zastosowaniem metody uczenia się w oparciu o scenariusz. Wsparciem dla nauczycieli korzystających z proponowanej metody jest także rezultat nr 3. „Zestaw narzędzi do analizy potrzeb i ewaluacji umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym”. Dostarczać ma on ważnych informacji na temat badania „wyjściowego” poziomu umiejętności pisania i czytania uczniów. Nauczyciele tworząc scenariusze powinni wziąć pod uwagę potrzeby uczniów w zakresie rozwijania ich umiejętności. Niemożliwe byłoby wypracowanie rezultatu nr 5. „Zestaw materiałów edukacyjnych do rozwijania umiejętności pisania i czytania w nauczaniu opartym o scenariusze” bez zapoznania się z założeniami teoretycznymi na temat proponowanej w projekcie metody. Co więcej, rezultat nr 5. odwołuje się do rezultatu nr 4. „Wytyczne: Jak planować działania angażujące umiejętności pisania i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym w nauczaniu opartym o scenariusze”. Rezultat nr 6. „Warsztaty dla nauczycieli: zintegrowane rozwijanie umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym- praca ze scenariuszem” bazuje na rezultacie nr 4., a jego celem jest umożliwienie nauczycielom głębszego zrozumienia podejścia opartego na integracji umiejętności czytania i pisania, jak i tworzenia scenariuszy dostosowanych do potrzeb uczniów. Z kolei rezultat nr 7. „Zestaw dobrych praktyk: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym” to dokument podsumowujący wszystkie rezultaty wypracowane w okresie realizacji projektu ReWrVET. Zawiera on najważniejsze informacje dotyczące produktów a także przedstawia przykłady działań partnerów projektu w zakresie upowszechniania i zastosowania zintegrowanego rozwoju umiejętności pisania i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym.





2.4. Jak korzystać z poradnika

Poniższy schemat przedstawia przykładowe zastosowanie niniejszego poradnika w planowaniu, tworzeniu, wykorzystaniu i modyfikowaniu scenariuszy.



* Zob. [załącznik nr 1. Budowa scenariusza](#) i [załącznik nr 2. Praca ze scenariuszem - lista kontrolna](#).

3. Metoda nauczania w oparciu o scenariusz

3.1. Czym jest scenariusz

Scenariusz zawiera opis możliwej sytuacji z życia codziennego lub zawodowego oraz przedstawia problem do rozwiązania. Scenariusze pobudzają myślenie oparte o procesy rozwiązywania problemów (Piepho, 2003, s. 42). Wymagają zaangażowania uczniów w realizację różnych zadań, nie tylko skoncentrowanych na czytaniu i pisaniu. Metody pracy proponowane w scenariuszach pozwalają uczniom samodzielnie dochodzić do wiedzy.

Scenariusze mogą być stosowane w różnych dziedzinach kształcenia i szkolenia zawodowego; jednakże oparte są na pewnych stałych cechach:

- scenariusze i zadania z nich wynikające poruszają ważny problem z życia codziennego lub zawodowego uczniów,
- angażują uczniów w działania związane z rozwiązywaniem problemów i wspierają samodzielne uczenie się,
- dają uczniom możliwość wyrażenia swojej opinii,
- oferują możliwość pracy indywidualnej oraz współpracy z innymi,





- wymagają od ucznia pisania i czytania w celu wykonania zadania (zadań),
- sprawiają, że czytanie i pisanie stają się znaczącymi działaniami z jasno określonym celem i są osadzone w kontekście realnych sytuacji życia codziennego lub zawodowego (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, pp. 19-20),
- zachęcają do refleksji nad planowanymi i realizowanymi działaniami w ramach wykonywanego zadania.

W nauczaniu opartym o pracę ze scenariuszem rola nauczycieli różni się od tradycyjnej. Nauczyciel pracując ze scenariuszami aktywuje i wspiera procesy rozwiązywania problemów przez uczniów. Jego praca opiera się na różnych strategiach czytania i pisania (zobacz rozdział nr 5 niniejszej publikacji). W razie potrzeby nauczyciel wspiera proces uczenia się. Oznacza to, że nauczyciele powinni być wystarczająco elastyczni, aby dostosowywać swoje polecenia i instrukcje do potrzeb uczniów.

3.2. Przykładowy scenariusz

Poniżej przykładowy opis scenariusza:

Scenariusz: Pracujesz jako młodszy specjalista ds. marketingu w agencji reklamowej. Twój szef zlecił Tobie, abyś wytłumaczył dwóm praktykantom sposób zastosowania rodzaju czcionki przy generowaniu materiałów do druku. Opracuj materiały informacyjne dla nowych praktykantów na ten temat.

Taki scenariusz przedstawia sytuację, która z dużym prawdopodobieństwem może przytrafić się uczniom w ich przyszłej pracy zawodowej. Problem wynikający ze scenariusza jest konkretny, ale jednocześnie na tyle ogólny, że uczniowie mogą wybrać sposób postępowania. Najbardziej prawdopodobnym jest to, że uczniowie zaczną od przeczytania informacji o rodzajach czcionek, a potem napiszą broszurę informacyjną dla nowych praktykantów.

Podczas zajęć opartych na pracy z takim scenariuszem czytanie w sposób naturalny odbywa się się naturalnie przed pisaniem i może być wykorzystane do wsparcia umiejętności pisania. W związku z tym konieczne jest skoncentrowanie się na konkretnych aspektach takich jak treść czy język (wykorzystanie znanego oraz nauka nowego słownictwa technicznego, tworzenie typowych zdań lub tekstów itd.). Należy brać przy tym pod uwagę umiejętności i potrzeby uczniów. W ten sposób umiejętności czytania i pisania są zintegrowane, wspierają się wzajemnie (od czytania przechodzi się do pisania i na odwrót). Może to prowadzić do głębszego zrozumienia tekstów i poprawy umiejętności pisania (Graham & Perin, 2007, s. 18, Graham & Hebert, 2010, str. 5-6).

Scenariusz daje możliwość pracy indywidualnej lub grupowej. Może to być np. rozwiązywanie problemów w grupach dyskusyjnych dotyczących sposobu postępowania lub oczekiwanego rezultatu końcowego po rozwiązaniu zadania; samodzielne czytanie z naciskiem na treść, język lub strukturę tekstową; uzyskiwanie opinii i komentarzy od innych uczniów itd. Aby osiągnąć zamierzony efekt pracy opartej o scenariusz, perspektywa odbiorców takiej pracy powinna być wzięta pod uwagę (Becker-Mrotzek i in., 2014, s. 23). Czytanie i pisanie może być odbierane jako forma komunikacji międzyludzkiej, mające określone znaczenie i konstrukcję. W wyżej zaprezentowanym przykładzie proces pisania tekstu





powinny umożliwić praktykantom przyswojenie informacji o zastosowaniu określonych czcionek. W załączeniu znajduje się gotowy formularz scenariusza do wypełnienia.

Zobacz [zał. 1. Budowa scenariusza](#).

3.3. Tworzenie scenariusza

Głównym celem projektu ReWrVET jest promowanie umiejętności czytania i pisania poprzez zachęcenie nauczycieli kształcenia ustawicznego i zawodowego do wykorzystywania metody pracy ze scenariuszem. Podstawą do rozpoczęcia prac było przeanalizowanie kiedy uczniowie, słuchacze i studenci muszą czytać i pisać w codziennym i (przyszłym) życiu zawodowym, aby pomóc ustalić, które scenariusze są istotne dla uczniów i ich kariery zawodowej. Do tego potrzebna jest szersza analiza.

To, jakie umiejętności powinny zostać nabyte przez uczniów, określa podstawa programowa. Niektóre z tych umiejętności związane są z czytaniem i pisanem. Dla przykładu, uczestnicy kształcenia i szkolenia zawodowego potrzebują umiejętności czytania w celu uzyskania wiedzy fachowej i uczenia się procedur związanych z pracą. Umiejętności pisania natomiast są niezbędne do pisemnej komunikacji zawodowej.

Przy konstruowaniu scenariusza należy rozważyć umiejętności i kompetencje uczniów, które zostały nabyte przez nich do tej pory. Trzeba też ocenić, czy możliwe jest osiągnięcie zadania (zadań) wynikającego z tego scenariusza. Zadanie jest uważane za możliwe do wykonania, jeśli przyjmuje się, że do jego wykonania niezbędne będą rzeczywiste kompetencje i umiejętności uczniów lub wykraczają poza nie w niewielkim stopniu (Vygotski, 1934/2002).

Zadania ze scenariusza powinny obejmować czynności czytania i pisania niezbędne do rozwiązywania problemów. Nauczyciel powinien upewnić się, czy scenariusz jest skonstruowany tak, aby zaangażować uczniów w proces rozwiązywania problemu, planowanie i podejmowanie decyzji. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy scenariusz daje możliwość zrealizowania zadania z różnych perspektyw. To uczestnicy kształcenia i szkolenia zawodowego sami podejmują decyzję, które cele powinny zostać osiągnięte i w jaki sposób.

Ważne jest, aby praca ze scenariuszem prowadziła do rozwiązywania problemów krok po kroku. Po przedstawieniu scenariusza uczniom, to oni powinni sami zidentyfikować problem i omówić możliwe działania, np. poszukiwanie informacji w Internecie (czytanie), sporządzanie notatek lub podsumowanie znalezionych informacji (zadanie pisemne), informowanie innych z grupy o środkach bezpieczeństwa w miejscu pracy (czytanie) itp. Uczniowie powinni następnie wykonać zadanie. Podczas tego procesu nauczyciel monitoruje postępy uczniów oraz wspiera je w razie potrzeby (*scaffolding*, Gibbony, 2015). Wsparcie może polegać na wykonaniu z uczniami krótkich ćwiczeń, skupiających się na treści, języku lub strukturze tekstu. Dla przykładu mogą to być np.: mapa myśli, teksty z pustymi polami do uzupełnienia czy rozsypanka, w której uczniowie porządkują zdania w prawidłowej kolejności. Wsparcie takie może również obejmować wdrażanie strategii czytania i pisania (zobacz rozdział nr 5 niniejszej publikacji). Dodatkowo uczniowie mogą pełnić rolę obserwatorów i wspierać się poprzez wzajemną ocenę (dawanie informacji zwrotnych). Ostatecznie problem w scenariuszu powinien zostać rozwiązany. Rozwiązanie może być konkretnym rezultatem, na przykład tekstem skierowanym do określonego adresata.





Rezultat, jak również proces prowadzący do jego wytworzenia powinny być przedyskutowane i ocenione, aby proces uczenia się mógł być wykorzystany w różnych sytuacjach.

Scenariusze mogą mieć różnorodne zastosowanie. Wszystko zależy od celów kształcenia, wymogów przedmiotowych i wymaganego poziomu określonych umiejętności w zakresie czytania i pisania.

3.4. Proces uczenia się w oparciu o scenariusz

Nauka oparta o pracę ze scenariuszem przebiega w następujących etapach:





3.5. Kryteria tworzenia scenariuszy

Poniższa lista pytań może pomóc nauczycielom w sprawdzeniu i ocenie tworzonych przez nich scenariuszy. Zobacz także [zał. 2. „Praca ze scenariuszem - lista kontrolna”](#)

I. Budowa scenariusza

- 1.1. Czy scenariusz jest realistyczny, tzn. czy może się zdarzyć?
- 1.2. Czy scenariusz jest istotny dla uczestników szkolenia i kształcenia zawodowego (czy odnosi się tematycznie do specjalizacji uczniów)?
- 1.3. Czy scenariusz jest dostosowany do obszarów wyznaczonych przez podstawę programową / program nauczania?
- 1.4. Czy scenariusz jest możliwy do zrealizowania?
- 1.5. Czy scenariusz daje uczniom możliwość wyrażania swoich opinii?
- 1.6. Czy scenariusz daje możliwość uczenia się w grupie?
- 1.7. Czy scenariusz daje uczniom okazję do refleksji nad ich działaniami w kontekście wykonywanych zadań?
- 1.8. Czy scenariusz promuje autonomię uczniów (*tj. przyjmowanie aktywnej postawy i starań do jak najlepszego wykorzystania własnych zdolności i możliwości oraz udział w uczeniu się wykraczający poza reagowanie na polecenia wydane przez nauczyciela*)?
- 1.9. Czy scenariusz daje możliwość zrealizowania zadania na różne sposoby i z różnych perspektyw?
- 1.10. Czy scenariusz daje możliwość działań, które można wykonać również w innym kontekście?
- 1.11. Czy scenariusz oferuje możliwość zaangażowania uczniów w proces ewaluacji (ocena koleżeńska, samoocena itd.)?

II. Zadania z czytaniem i pisaniem

- 2.1. Czy scenariusz wymaga czytania i pisania w celu zrealizowania zadania?
- 2.2. Czy ćwiczenia z czytania wspierają działania z pisania i odwrotnie (przez czytanie do pisania i przez pisanie do czytania)?
- 2.3. Czy ćwiczenia przed czytaniem i po czytaniu wpływają na zrealizowanie krok po kroku celu scenariusza?
- 2.4. Czy ćwiczenia przed pisaniem i po pisaniu wpływają na zrealizowanie krok po kroku celu scenariusza?

III. Wspieranie rozwoju umiejętności czytania i pisania

- 3.1. Czy wspieranie ucznia jest wyraźnie ukierunkowane na umiejętności czytania?
- 3.2. Czy wspieranie ucznia jest wyraźnie ukierunkowane na umiejętności pisania ucznia?
- 3.3. Czy użyto strategii rozwijających umiejętności czytania ze zrozumieniem?
- 3.4. Czy użyto strategii rozwijających umiejętności pisania?

3.6. Wskazówki

- Pamiętaj, że przy tworzeniu scenariusza ważne jest, aby spojrzeć na zadanie z perspektywy swoich uczniów: tj. zadanie sobie pytania na temat tego w jakich codziennych i przyszłych sytuacjach w życiu zawodowym będą oni potrzebowali umiejętności czytania i pisania?





- Nie wahaj się zaangażować uczniów w wybór scenariusza. Zapytaj ich, kiedy czytają i piszą w życiu codziennym i zawodowym. Jeśli jeszcze nie pracują, jak im się wydaje, kiedy będą potrzebowali umiejętności pisania w pracy?
- Przy omawianiu scenariusza możesz wykorzystać np. zdjęcia i opowiadania by zwizualizować plan działania.
- Aby zrealizować scenariusz przeznacz na to tyle czasu ile potrzeba. Przypominaj uczniom jaki jest jego cel.
- Upewnij się, że czynności czytania i pisania przewidziane w scenariuszu są znaczące i wspierają się nawzajem. Czytanie może stanowić podstawę pisania i na odwrót.
- Koncentruj się na określonych aspektach czytania i pisania podczas wspierania uczniów i pamiętaj, że czasami mniej wsparcia znaczy więcej.
- Zastanów się nad znaczeniem poszczególnych ćwiczeń z pisania i czytania, jaką rolę odgrywają w wykonaniu zadania (zadań) ze scenariusza.
- Bądź otwarty, dostosowuj plan nauczania na bieżąco i jeśli konieczne przygotuj się na krok wstecz. Postępuj zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów.
- Zapewnij uczniom możliwość wspólnej nauki w celu rozwijania umiejętności społecznych i budowania zespołu w (przyszłych) miejscach pracy.
- Pozwól swoim uczniom na dzielenie się własnymi spostrzeżeniami, udzielanie informacji zwrotnej; zaufaj uczniom, że posiadają umiejętność oceniania postępów w zakresie własnej pracy jak i efektów pracy innych;
- Poproś swoich uczniów o opinie na temat pracy ze scenariuszem i tego jak postrzegają własny proces uczenia się.

3.7. Wspieranie strukturalne

“Społeczno-kulturowe podejście do uczenia się pokazuje, że przy odpowiednim wsparciu uczniowie mogą osiągnąć znacznie więcej, przekraczać granice własnych możliwości, uczestniczyć w nowych sytuacjach, doświadczać siebie w nowych rolach. [...] Potrzebne wsparcie podczas procesu uczenia się jest określone w teorii Wygotskiego jako luka pomiędzy tym co uczniowie potrafią zrobić samodzielnie i co potrafią zrobić przy pomocy kogoś o bardziej rozwiniętych umiejętnościach z danej dziedziny. Taka dopasowana do potrzeb pomoc jest często określana jako „wsparcie strukturalne” (ang. scaffolding).” (Gibbons 2009, s.15)³

Opis wsparcia strukturalnego (Uniwersytet w Saarland):

- *Wsparcie jest tymczasowe*
Wsparcie jest określone w czasie, pomaga uczniom tworzyć nowe pomysły, poszerzać wiedzę itp.
- *Pojęcie “jak” jest bardziej istotne niż “co”*
Poprzez proces wspierania uczniowie uczą się jak coś zrobić, a nie tylko co zrobić.
Z bardzo dużym prawdopodobieństwem będą więc potrafili w przyszłości wykonywać podobne zadania samodzielnie.

³ Przepis od tłumacza: W myśl teorii Lwa Wygotskiego znanej jako „strefa najbliższego rozwoju” istnieją takie zadania, których dziecko nie potrafi za pierwszym razem wykonać samodzielnie, jednak jest w stanie je wykonać przy wsparciu radą. W tej strefie dziecko najlepiej zdobywa nową wiedzę poznawczą. W miarę pozyskiwania nowych umiejętności strefa najbliższego rozwoju ciągle się poszerza i obejmuje nowe, coraz trudniejsze zadania.





- **Wsparcie jest zorientowane na przyszłość**
To co dzisiaj uczniowie potrafią zrobić przy wsparciu innych, będą potrafili zrobić samodzielnie jutro.

4. Zadania usprawniające czytanie i pisanie

Zadania zakładające czytanie i pisanie są niezbędne do procesu rozwiązywania problemów zawartych w wybranym scenariuszu. Dlatego ważne jest, aby wiedzieć, jakiego typu zadania rozwijające te umiejętności stanowią najlepszy wybór dla uczniów w ramach pracy z konkretnym scenariuszem. Co więcej, podczas pracy uczniowie powinni wykorzystywać takie typy tekstów, z którymi mają do czynienia w ich życiu codziennym lub zawodowym.

Pomimo, że istnieją różne typy tekstów, z którymi uczniowie mogą zetknąć się w swoim życiu, proponujemy skoncentrować się na tym, które typy tekstów można w pełni wykorzystać w osiągnięciu celów scenariusza, i potem dalej w życiu.

Najważniejsze typy tekstów dla uczestników szkolenia i kształcenia zawodowego to:

- a) informacyjne,
- b) pouczające,
- c) argumentacyjne (uzasadniające).

Te typy tekstów charakteryzują się tym, że zazwyczaj są zrozumiałe dla uczniów, zarówno jeśli chodzi o ich czytanie, jak i też wyrażanie swoich opinii na piśmie.

Wszystkie z wyżej wymienionych typów tekstów uwzględniają dużą część wiedzy zdobywanej w życiu codziennym i zawodowym poprzez czytanie. Z założenia mają one za zadanie informowanie, instruowanie i rozważanie nad określonym zagadnieniem. Na przykład teksty informacyjne to materiały, które najczęściej pojawiają się w życiu codziennym (raporty, wiadomości elektroniczne prywatne i zawodowe itp.). Teksty pouczające to różnego rodzaju instrukcje dotyczące produktów, instrukcje dotyczące bezpieczeństwa, porady prawne itp. Teksty argumentacyjne z kolei to materiały pisane, które mają na celu przekonanie do czegoś (reklamy, rekomendacje, blogi internetowe, komentarze, recenzje, fachowe porady itp.). Znajomość typów tekstu jest ważna dla uczniów. Bez wiedzy na temat tych tekstów trudno będzie rozpoznać typowy tekst i jego typowe cechy. Wiedza ta może nie tylko pomóc zrozumieć tekst, ale także samodzielnie tworzyć tego typu teksty.

Ważne jest, aby przekonać się, że praca ze scenariuszem zachęca do czytania i tworzenia określonych typów tekstów, a uczestnicy kształcenia i szkolenia zawodowego najwięcej korzystają kiedy nie tylko czytają, ale także piszą różnego typu teksty. Teksty, które mają być czytane, niekoniecznie muszą (choć mogą) być tego samego typu jak te, które mają być tworzone i vice versa. Muszą jednak wzajemnie się uzupełniać w celu uzyskania jak najlepszego rezultatu pracy ze scenariuszem.





4.1. Jakie teksty pisać by rozwiązywać zadania?

Scenariusze są opracowywane w celu zaspokojenia szczególnych potrzeb uczniów w zakresie pisania i czytania ze zrozumieniem. Powinny być zgodne z podstawą programową oraz służyć do osiągnięcia zamierzonego rezultatu. W sporej większości przypadków rezultatem będzie tekst skierowany do konkretnego adresata w celu rozwiązania problemu wynikającego ze scenariusza. Typ tekstu wybranego przez uczniów jest w dużym stopniu uzależniony od scenariusza, dzięki któremu uczniowie rozumieją sposób tworzenia wybranego typu tekstu i poznają proces rozwiązywania problemów. Dzięki temu procesowi uczniowie mogą poznać różne typy tekstów, wykorzystywane w nich typowe zwroty i idiomy, zasady ich tworzenia, a także wzory gotowych tekstów.

W zasadzie można wybrać dowolny typ tekstu, który odpowiada wspomnianym kategoriom (zob. tabela poniżej).

Tabela nr 1. Wybrane typy i przykłady tekstów

(a) Tekst o charakterze informacyjnym	(b) Tekst o charakterze pouczającym / instruktażowym	(c) Tekst argumentacyjny / o charakterze uzasadniającym
<ul style="list-style-type: none">- Raport- Opis produktu- Szacowanie kosztu- Informacja prasowa- Artykuł-	<ul style="list-style-type: none">- Instrukcja produktu- Instrukcja bezpieczeństwa- Podręcznik szkolny- ...	<ul style="list-style-type: none">- Opinia eksperta- Reklama- Porada prawna- Reklamacja- Oświadczenie- Postanowienie sądu- ...

Oprócz licznych typów tekstów wymienionych w powyższej tabeli, również inne teksty wykazują podobne cechy charakterystyczne (takie jak m.in. typowe idiomy i zwroty, konstrukcje gramatyczne lub syntaktyczne⁴, określone elementy i wzorce tekstowe). Na przykład teksty informacyjne zaczynają się zwykle od ogólnych stwierdzeń i potem stają się bardziej szczegółowe lub są ustrukturyzowane w porządku chronologicznym. Typ tekstu pouczającego rozpoczyna się zazwyczaj opisem produktu, a następnie rzeczywistą instrukcją produktu. Często towarzyszą mu ogólne ostrzeżenia dotyczące bezpieczeństwa. Podstawą tekstów argumentacyjnych jest natomiast opinia lub zalecenie uzasadnione rozumowaniem i / lub faktami.

Ważne jest, aby teksty, które mają być napisane, znacząco odnosiły się do tekstów czytanych, tak by uczniowie mogli pisać to, czego nauczyli się poprzez czytanie. Ponadto konieczne jest skoncentrowanie się na jednym elemencie języka lub tekstu. Dzięki temu uczniowie będą mogli skoncentrować się w danym momencie na jednym konkretnym aspekcie (np. na nowym słownictwie, idiomach i frazach, strukturze tekstowej).

⁴ Przypis od tłumacza: *syntaktyczne inaczej składniowe*



4.2. Jak integrować czytanie z pisaniem by rozwiązywać zadania?

Często zdarza się, że czytanie i pisanie odbywa się w tym samym czasie i trudno jest oddzielić te czynności od siebie. Bardzo często uczniowie zbierają informacje czytając kilka różnych tekstów, zanim zaczną pisać metoda: *przez czytanie do pisania*, albo alternatywnie, podczas burzy mózgów sporządzają pisemnie notatki przed, w trakcie lub po przeczytaniu tekstu metoda: *przez pisanie do czytania*. Istnieje wiele możliwości interakcji między czytaniem a pisaniem. W kontekście edukacyjnym "(...) pisanie i czytanie będzie bardziej skuteczne, gdy umiejętności te będą zintegrowane, aby osiągnąć wspólne cele i wzmocnić wzajemne ich nabywanie (...)" (Graham & Hebert, 2010, s. 25).

Zaleca się integracyjne wsparcie czytania i pisania także w kontekście kształcenia i szkolenia zawodowego (zob. Philipp 2012: 58 oraz Schneider i in., 2013, s. 77). Czytanie i pisanie są wykorzystywane w scenariuszu jako naturalnie uzupełniające się umiejętności, służące wspólnym celom rozwiązywania tych samych problemów. Dlatego ważna jest integracja tych umiejętności.

Metoda "**przez czytanie do pisania**" (zob. "Reading to write", Philipp 2012, s. 58, Graham & Perin 2007, s. 18) jest pomocna w tworzeniu treści, poznawaniu specjalistycznego słownictwa, rozumieniu struktury tekstu itp. Może odbywać się poprzez robienie notatek z czytanego tekstu, pracę nad nowym słownictwem, przedstawianie wad i zalet danego zagadnienia itp., tak aby ostatecznie można było napisać tekst na ten temat. Odwrotnie, metoda "**przez pisanie do czytania**" (patrz: Graham & Hebert, 2010, str. 5-6) służy pogłębieniu zrozumienia tekstu poprzez notatki dotyczące tekstu, przez *parafrazowanie** i pisanie krótkich fragmentów lub podsumowań tekstu.

Badania (Graham & Herbert, 2010, s. 11) wykazały, że istnieje efektywna interakcja między czytaniem i pisaniem. Interakcja ta zwiększa obydwie kompetencje. Stosowanie skutecznych praktyk powoduje wzmocnienie umiejętności czytania poprzez pisanie, w taki sposób, że:

1. *uczniowie piszą o tym, co czytają*

Rozumienie tekstów przez uczniów zwiększa się, gdy piszą o tym, co czytają, w szczególności gdy: (a) piszą na temat tego co przeczytali (reakcje osobiste, analizowanie i interpretowanie tekstu), (b) piszą streszczenia tekstu, (c) piszą notatki dotyczące tekstu, (d) odpowiadają na pytania dotyczące tekstu na piśmie lub układają pisemne pytania dotyczące tekstu i odpowiadają na nie.

2. *uczniowie nabywają umiejętności pisania i tworzenia tekstu*

Umiejętności uczniów w zakresie czytania i zrozumienia tekstu ulegają poprawie poprzez poznawanie tych umiejętności, zwłaszcza jeśli nauczyciel uczy sposobów tworzenia tekstu, wyjaśnia strukturę tekstu, przygotowuje ćwiczenia z konstruowania zdań i dzielenia tekstu na części.

3. *zwiększa się liczbę pisanych tekstów przez uczniów*

Zrozumienie czytanego tekstu poprawia się, zwiększając tym samym częstotliwość pisania własnych tekstów.

* Przepis od tłumacza: Parafrazowanie to swobodna przeróbka utworu literackiego lub czyjejś wypowiedzi rozwijająca i modyfikująca treść pierwowzoru



4.3. Wskazówki

- Jako nauczyciel dowiedz się jakie rodzaje tekstów są odpowiednie dla określonego scenariusza i które najprawdopodobniej zostaną wybrane przez uczniów.
- Wyjaśnij jakie są typowe cechy danego tekstu.
- Zachęć uczniów do refleksji na temat tekstów.
- Skoncentruj się na konkretnych cechach tekstów (słownictwo, typowe idiomy i frazy, konstrukcje gramatyczne lub syntaktyczne, wzorce tekstu itp.). Nie pracuj nad wszystkimi tymi elementami w tym samym czasie; wybierz jeden lub dwa.
- Upewnij się, że czynności związane z czytaniem i pisaniem są ze sobą powiązane i wspierają proces uczenia się.
- Poproś uczniów o napisanie krótkiego tekstu na temat tego co przeczytali (notatka, krótkie streszczenie itd.).
- Przygotuj krótkie zadania z zakresu ćwiczenia niezbędnego słownictwa, typowych idiomów i zwrotów, konstrukcji gramatycznych lub syntaktycznych, organizowania tekstów, wzorów typów tekstu itd., dzięki temu uczniowie będą mogli ich używać podczas pisania własnych tekstów.
- Zapoznaj uczniów ze strukturą poszczególnych typów tekstu, zasadami pisania, konstruowania wypowiedzi (pisania krótkich zdań i fragmentów tekstów). Może to poprawić nie tylko pisanie, ale również zrozumienie i interpretowanie tekstu.
- Zapoznaj uczniów ze strategiami czytania i pisania by wiedzieli jak postępować z tekstem (patrz następny rozdział).

5. Strategie radzenia sobie z tekstami

5.1. Na czym należy się skoncentrować?

W oparciu o nasze doświadczenie w zawodzie nauczyciela zauważyliśmy, że zdecydowanie zbyt często nauczyciele szkół zawodowych wolą ustnie przedstawiać nowe informacje swoim uczniom, aniżeli dawać im do nich dostęp i pozwolić na to by mogli wzmacniać samodzielne czytanie ze zrozumieniem. Dzieje się tak z wielu powodów. Częściowo jest tak dlatego, że nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, że uczniowie napotykają wiele trudności podczas wykonywania zadań, do których konieczne jest czytanie. Uczniowie często nie próbują samodzielnie przewyższać znacznej ilości trudności doświadczanych podczas wykonywania zadań podczas których należy czytać.

Zaobserwowano, że uczniowie zmagają się z trudnościami w zakresie niektórych lub wszystkich z poniższych zagadnień:

- strategiczne podejście do zadań wymagających przeczytania dłuższego tekstu;
- przewidywanie niektórych treści w tekście lub struktury tekstu, który będzie czytany;
- zrozumienie istoty tekstu;
- skupienie się na tym, co jest ważne w tekście, rozróżnianie informacji istotnych i nieistotnych;
- monitorowanie poziomu rozumienia tekstu i ustalenie, co przeszkadza w zrozumieniu kolejnych fragmentów;
- wykorzystanie elementów graficznych w tekście w celu zwiększenia zrozumienia;
- rozumienie znaczenia podstawowego słownictwa, w tym odniesienie się do kontekstu w celu określenia znaczenia nieznanymi słów/zwrotów.





Proces zdobywania wiedzy z różnych źródeł informacji ma fundamentalne znaczenie dla samodzielnego uczenia się. Z tego powodu nauczyciele powinni wspierać swoich uczniów w zdobywaniu szeregu specyficznych kompetencji, które pomogą im radzić sobie z czytaniem różnych tekstów. Ważne jest, aby pamiętać, że **czytanie jest konstruktywnym procesem**, angażującym wiedzę, umiejętności i strategię. Dlatego też zaleca się, żeby „nacisk na czytanie” był skupieniem się na uczeniu strategicznego podejścia do różnych typów tekstów, które uczniowie powinni przeczytać, oraz na sposobie radzenia sobie ze słownictwem, które utrudnia ich zrozumienie.

5.2. Jakie strategie czytania zastosować?

Strategie nauczania mające na celu poprawę umiejętności czytania uczniów w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego można podzielić na trzy główne grupy, odnoszące się do etapów czytania.

Strategie stosowane przed rozpoczęciem czytania: strategie te przygotowują uczniów do skutecznego angażowania się w czytanie. Pomagają „przywołać” wiedzę, skoncentrować się na kluczowym słownictwie, wyznaczać cele czytania, przewidywać i formułować pytania na temat zagadnień w tekście, co później ma poprowadzić ich do zrozumienia tekstu, a co za tym idzie, do tworzenia kontekstu czytania. Ponadto strategie zawarte w tej kategorii pomagają nauczycielowi nieformalnie ocenić, co uczniowie już wiedzą na dany temat, w tym jakie są ich błędne wyobrażenia.

Strategie stosowane podczas czytania: strategie te pomagają uczniom w interakcji i monitorowaniu zrozumienia przez nich tekstu. W trakcie korzystania z tych strategii uczniowie szukają odpowiedzi na pytania postawione w poprzedniej fazie, szukają potwierdzenia swoich przewidywań, wyjaśniają niektóre kwestie dotyczące słownictwa, porównują ich wcześniejszą wiedzę z nową, wnioskuje, kwestionują pomysły i być może mają nowe oczekiwania. Nauczyciel może ocenić proces zrozumienia tekstu przez uczniów na tym etapie, obserwując ich interakcję z tekstem, czytając notatki, słuchając uwag na temat tekstu itp. Używając niektórych strategii nauczyciel prowadzi proces wsparcia czytania poprzez wprowadzanie punktów kontrolnych takich jak w czytaniu ukierunkowanym.

Strategie używane po zakończeniu czytania: po zakończeniu czytania uczniowie angażują się w podsumowanie najważniejszych kwestii, dzieląc się własnymi interpretacjami i rozmawiając z nauczycielem i uczniami, zastanawiając się nad wykorzystaniem nowo nabytych informacji, czy oceniając ich znaczenie w przyszłej pracy lub dalszym uczeniu się. Umacnia to ich umiejętności zdobywania wiedzy zawartej w tekście.

Poniżej opisano kilka skutecznych strategii czytania.

Weryfikacja przypuszczeń (Herber, 1978) (ang. *The Anticipation Guide*) jest strategią zrozumienia przed i po czytaniu. Strategia ta aktywuje uprzednią wiedzę uczniów, buduje ich ciekawość nowego tematu, zanim czegoś się o nim dowiedzą, a następnie po prezentacji tematu sprawdza zrozumienie. Przed rozpoczęciem lekcji uczniowie czytają kilka wypowiedzi (niektóre prawdziwe, niektóre fałszywe) dotyczących kluczowych pojęć w obrębie nowej treści i oznajmniają, czy się z nimi zgadzają, czy nie. Uczniowie krótko prezentują swoje odpowiedzi w parach, małych grupach lub przed całą klasą. Proces ten nie tylko wzbudza





zainteresowanie i wyznacza cel czytania, ale zachęca też do myślenia. To wszystko to ważne aspekty motywacji przed czytaniem. Po przeczytaniu ocenia się, jak dobrze zrozumiany został tekst poprzez sprawdzenie czy uczniowie nadal zgadzają się z pierwotnymi odpowiedziami.

Szablon do weryfikacji przypuszczeń

Przed czytaniem Prawda (P) / Fałsz (F)	Zdanie	Po przeczytaniu Prawda (P) / Fałsz (F)
	Zdanie 1	
	Zdanie 2 itd.	

Metoda LINK: wypunktuj, dociekaj, zanotuj, dowiedz się (Vaughan & Estes, 1986, cytowany w Buehl, 2001) (ang. LINK - List, Inquire, Note, Know) jest strategią, która ma zachęcić uczniów do dyskusji o ich wiedzy na dany temat jeszcze przed przeczytaniem tekstu na ten temat. Kroki pracy z tą metodą są następujące: należy wpisać słowo kluczowe dotyczące danego tematu na tablicy lub flipcharcie i poprosić uczniów o *wypunktowanie* ich skojarzeń. Nauczyciel wypisuje je na tablicy / flipcharcie. Następnie zachęca uczniów, aby *dociekali* informacji na temat wypisanych skojarzeń, prosi o poszukiwanie wyjaśnień oraz podanie przykładów lub definicji. Potem nauczyciel wymazuje tablicę / usuwa flipchart i prosi uczniów, aby *zanotowali*, czego dowiedzieli się na temat kluczowych terminów podczas dwóch poprzednich etapów. Uczniowie powinni być już gotowi do czytania. Po przeczytaniu tekstu nauczyciel prosi uczniów o wypisanie tego, co *dowiedzieli się* z przeczytanego tekstu.

Tabela pytań (Hoffman, 1992) (ang. *The Inquiry chart*) to strategia, która pomaga uczniom stawiać istotne pytania, na których koncentruje swoje poszukiwania, a później organizuje pisanie. Składa się z tabeli z kilkoma wierszami i kolumnami. Nagłówki kolumn zawierają podstawowe pytania dotyczące tematu, a wiersze zawierają różne źródła informacji (3-4 różne źródła). Wiersz nr 1 zawiera informacje, które uczniowie znają (lub sądzą, że znają) przed rozpoczęciem czytania. Wiersz nr 2 służy do rejestrowania informacji znalezionych w źródle 1 na temat pytań (P1 / P2 / P3 itp.). Analogicznie kolejne wiersze dotyczą informacji znalezionych w kolejnych źródłach. Zebrane informacje pomagają uczniom podsumować przeczytane informacje. Metoda ta zapewnia również doskonały przegląd najważniejszych informacji, które mogą być przydatne do pisania np. raportów.

Dla przykładu: W pierwszym wierszu zanotuj to, co już wiesz na dany temat. W kolejnych wierszach wyszczególnij źródła, z których skorzystałeś do znalezienia nowych informacji. Zapisz nowe informacje pod każdym pytaniem np. jeśli tematem są powody emigracji w EU, faktem który znasz może być to, że młodzi ludzie wyjeżdżają za granicę na studia. W jakimś źródle możesz przeczytać o innych powodach np. ekonomicznych, rodzinnych itp.⁵

⁵ Dodane przez tłumacza





Temat: ...	Pytanie 1: ...	Pytanie 2: ...	Pytanie 3: ...	Pytanie 4: ...	Pytanie n...
Co wiem/wiemy? (przed czytaniem):					
Źródło 1					
Źródło 2					
Źródło 3					
Źródło n...					

Metoda DRTA - Ukierunkowanie na czytanie i myślenie (Gunning, 2003) (ang. *DRTA - Directed reading-thinking activity*) jest strategią ukierunkowania uczniów na ciche czytanie i znajdowanie odpowiedzi na pytania pokazujące poziom zrozumienia tekstu. Uczniowie czytają z przerwami, zatrzymując się, aby omówić każdy z fragmentów. Podczas korzystania z tej metody, nauczyciel powinien zaznaczyć miejsca w tekście, w których uczniowie powinni zatrzymać się podczas czytania by omówić zagadnienie.

Metoda INSERT - interaktywny system zapisu dla efektywnego czytania i myślenia (Vaughan & Estes, 1986) (ang. *Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking*) jest procedurą, która zaczyna się od analizy posiadanej wiedzy i zadawania pytań dotyczących zaznaczonych fragmentów tekstu, a następnie zaznaczenia pozostałych istotnych informacji zawartych w tekście.

Znak	Znaczenie
√	Użyj tego znaku na marginesie czytanego tekstu, jako potwierdzenie, że to co czytasz już wiesz lub wydaje ci się, że już wiesz.
-	Użyj tego znaku na marginesie czytanego tekstu, aby zaznaczyć, że to, co czytasz, jest sprzeczne lub różni się od tego, co już wiesz lub wydawało Ci się, że wiedziałeś.
+	Użyj tego znaku na marginesie czytanego tekstu, aby zaznaczyć, że informacje, które napotkasz, są dla Ciebie nowością.
?	Użyj tego znaku na marginesie czytanego tekstu, aby zasygnalizować, że informacje które czytasz zastanawiają Cię i/lub chcesz dowiedzieć się czegoś więcej na dany temat.

Metoda ta pomaga monitorować zrozumienie podczas czytania (szczególnie długiego złożonego tekstu). Liczba znaków, używana przez uczniów, różni się w zależności od posiadanych przez nich umiejętności





czytania. Zaleca się, aby uczniowie z niższym poziomem umiejętności czytania i pisania nie używali więcej niż dwóch znaków (np. „v” = wiem oraz „?” lub „-” = nie wiem). Znaki również różnią się w zależności od celu, jaki mają uczniowie czytając tekst oraz ich dotychczasowego doświadczenia z takim systemem znakowania.

Głośne myślenie (ang. *Think-alouds*) to metoda, która służy do modelowania procesów rozumienia, takich jak przewidywanie, tworzenie obrazów, łączenie informacji w tekście z wcześniej posiadaną wiedzą, monitorowanie poziomu rozumienia tekstu poprzez rozpoznawanie lub wyjaśnienie niezrozumiałych słów (Gunning, 1996). Ta strategia wymaga od uczniów mówienia na głos towarzyszących im myśli, pojawiających się podczas czytania i poszukiwania rozwiązań problemów. Ponadto odpowiadania na pytania postawione przez nauczyciela albo innych uczniów. Zaleca się, by nauczyciele rozwiązując jakiś problem stosowali „głośne myślenie”, aby pokazać uczniom jak przebiega proces myślowy.

*Wielu uczniów nie zdaje sobie sprawy z tego, na czym polega analiza sytuacji problemowej. Obserwując swoich kolegów, często dochodzą do mylnego przekonania, że do odpowiedzi dochodzi się szybko, łatwo i bez popełniania błędów. Kiedy więc coś im się nie udaje, szybko tracą wiarę w siebie. Stają się bierni, niezdolni do twórczego myślenia, próbują wszystko opanować pamięciowo. Śledząc tok rozumowania nauczyciela, który stosuje technikę „głośnego myślenia” podczas rozwiązywania problemu lub zadania, przekonują się, że dochodzenie do prawidłowej odpowiedzi jest zazwyczaj procesem powolnym i skomplikowanym, rzadko szybkim i prostym. Dzięki werbalizowaniu procesów myślowych można zrozumieć, w jaki sposób u osoby przebiega proces łączenia i analizy informacji: na co zwraca uwagę, jak interpretuje różne elementy, dlaczego postępuje tak, a nie inaczej. Głośne myślenie pokazuje uczniom proces dochodzenia do prawidłowego rozwiązania drogą kolejnych przemyśleń, pomyłek, korygowania ich i innych towarzyszących etapów. Technika ta jest w szczególności ceniona przez uczniów, którzy niechętnie przyznają się do tego, że czegoś nie rozumieją. Ponadto uczy ona umiejętności rozwiązywania rzeczywistych problemów, które pojawiają się w życiu.*⁶

Nauczanie wzajemne (Palincsar & Brown, 1984) (ang. *Reciprocal teaching*) jest techniką instruktażową, stworzoną jako dialog pomiędzy nauczycielami a uczniami w celu wspólnego konstruowania znaczenia tekstu i monitorowania jego zrozumienia. Ma to na celu poprawę rozumienia tekstów poprzez nauczanie czterech kluczowych strategii czytania: podsumowanie, stawianie pytań, wyjaśnianie i przewidywanie.⁷

Organizatory graficzne (ang. *Graphic organisers*) to kombinacja wykresów, tabel, kształtów geometrycznych (takich jak kwadraty, prostokąty, trójkąty, okręgi, strzałki itp.) ale też związane treści. Za ich pomocą na organizatorze zapisuje się kluczowe hasła. Takie organizery są użyteczne we wszystkich fazach nauki. Mogą być równie skutecznie wykorzystywane w zadaniach, które przygotowują uczniów do zapoznania się z nowymi informacjami, kiedy to uczniowie przedstawiają nowe pomysły za pomocą obrazów, wyjaśniają następstwa, identyfikują analogie, rozróżniają fakty od opinii, oznaczają zależności i przyczyny itp. Podobnie w zadaniach, w których uczniowie wyrażają swoje zdanie na temat nowych informacji, porównują i zestawiają wcześniejszą wiedzę z nowo nabytą itd.

⁶ Dodane przez tłumacza

⁷ Przepis od tłumacza: W Polsce metodę tą nazywa się również „nauką przez nauczanie”.





Organizator graficzny to narzędzie do gromadzenia i prezentowania informacji wizualnie. Zawiera np. tytuły, nagłówki, etykiety; szczegółowe informacje w formie zdjęć, symboli czy słów, i w końcu krótkie opisy. Istnieje wiele organizatorów grafiki do użytku edukacyjnego. Niektóre są mniej, inne bardziej szczegółowe. Przykładem mogą być wykresy lub tablice w salach lekcyjnych, które są doskonałym narzędziem do zestawienia kluczowych informacji. Pomagają one zwrócić uwagę na ważne informacje czy wzbudzić ciekawość uczniów.⁸

Niektóre typowe przykłady organizatorów graficznych to:

- *cluster* znany też jako *word-web*, dosłownie tłumaczony jako *klaster* lub *słowo-wstęga*. Składa się z kombinacji okręgów i / lub owali połączonych liniami i / lub strzałkami, przedstawiających, w jaki sposób koncepcja centralna odnosi się do innych (hierarchicznie odmiennych) pojęć lub jakie główne cechy ma dana koncepcja;
- *mind-map* czyli *mapa myśli* to organizator odzwierciedlający sposób myślenia *od ogółu do szczegółu*; składa się on z elementów (obrazków i/lub haseł) połączonych ze sobą linią; z każdym elementem tworzone są kolejne skojarzenia, przez co przechodzi się w głąb problemu i wszystkie jego aspekty są rozkładane na czynniki pierwsze; ostatecznie otrzymuje się pełen obraz, który pozwala dostrzec istotę danego problemu.
- *flow-chart* czyli *diagram procesu* to narzędzie nakierowane na graficzne przedstawienie każdego procesu, czyli sekwencji operacji, procesów jednostkowych i czynności elementarnych oraz relacji między nimi, wchodzących w skład procesu od chwili jego rozpoczęcia do zakończenia.⁹
- *M-chart* to organizator składający się na z trzech kolumn i służy do przeprowadzenia analizy wielosensorowej, kolumny mogą być zatytułowane w następujący sposób: a) „wygląda na to”; b) „brzmi jak”; c) „prawdopodobnie”;

Organizer ten jest używany do analizy procesów, zjawisk lub pojęć abstrakcyjnych. Pojęcia abstrakcyjne to takie, których znaczenia nie możemy ogarnąć podstawowymi zmysłami. Mogą to być np. sprawiedliwość, dzieciństwo, kultura, Bóg, przemoc. To przeciwieństwo rzeczownika konkretnego (np. pies, krzesło, komputer, okno, widelec). Dla przykładu, dobrym pomysłem jest wybór *M-chart*, jeśli chcemy omówić uprzejmość (i to jak uprzejmie traktujemy klientów), albo jeśli chcemy przeanalizować, dlaczego urządzenie nie działa prawidłowo (możemy polegać na tym, jak je postrzegamy, patrząc na nie, słuchając dźwięku, który wydaje, i określając, jak się zachowuje. Dla przykładu: kiedy urządzenie drży, wydaje głośne dźwięki podczas używania, to wnioskujemy, że coś prawdopodobnie jest zepsute).¹⁰

- *T-chart* to schemat z dwoma kolumnami, który służy np. do analizy danej koncepcji pod kątem tego, czym ta koncepcja jest i czym nie jest).

⁸ Dodane przez tłumacza

⁹ Przypis od tłumacza: W Polsce obowiązują również inne nazwy: *schemat blokowy, diagram przebiegu procesu, schemat przepływów (w procesie), algorytm procesu.*

¹⁰ Dodane przez tłumacza





Schemat ten ma kształt litery T. Jest przydatnym narzędziem do porównania dwóch wątków np. dwóch pomysłów, znaków, wydarzeń itp. Polega na wpisaniu tematu oraz 2 nagłówków kolumn (np. „za” i „przeciw” albo „co ci się podoba” i „co ci się nie podoba”). Następnie zadaniem ucznia jest dokonanie porównania i zapisanie odpowiedzi.¹¹

- Venn-diagram czyli diagram Venna używany jest do porównywania i kontrastowania; obszary zachodzące na siebie wskazują na wspólne elementy różnych zestawów, natomiast odrębne obszary zawierają w sobie elementy charakteryzujące poszczególne zestawy.

Diagram Venna służy ilustrowaniu zależności między różnymi zbiorami. Ma on postać figur geometrycznych na płaszczyźnie. Zbiory reprezentowane są na ogół przez elipsy. Czasem obrazuje się również przestrzeń, umieszczając elipsy wewnątrz prostokąta. Zazwyczaj figurom nadaje się różny kształt i kolor, co znacznie ułatwia dostrzeżenie relacji pomiędzy zbiorami. Przykładowe zbiory to np. (a) „ssaki”, (b) „stworzenia pływające”, (c) „stworzenia skaczące” albo „kto z twojej klasy gra w (a) „piłkę ręczną”, (b) „koszykówkę”, (c) „siatkówkę” itp. Ania może grać tylko w piłkę ręczną, Piotr natomiast w siatkówkę i koszykówkę. Imię Piotr pojawi się zatem jednocześnie w obu zbiorach.¹²

- fishbone diagram czyli diagram szkieletowy to diagram badający przyczyny i skutki.

W Polsce diagram ten znany jest jako diagram Ishikawy, rybi szkielet, diagram przyczynowo-skutkowy. Jego nazwa pochodzi od formy graficznej przypominającej rybi szkielet. Służy poszukiwaniu przyczyn danego problemu, planowaniu działań. Pozwala zgromadzić i usystematyzować wiedzę, która umożliwi rozważenie potencjalnych przyczyn występowania problemu. Aby pracować tą metodą, należy narysować na tablicy model – szkielet. W miejscu „głowy ryby” wpisujemy temat np. „przyczyny chorób” albo „dlaczego uciekamy z lekcji”. Uczniowie uczestnicząc w burzy mózgów ustalają główne czynniki, które mogą stanowić przyczyny takiego skutku i wpisują je w tzw. duże ości. Następnie uczniów dzieli się na tyle grup ile jest dużych ości. Każda grupa otrzymuje jedną „ość” i próbuje odnaleźć przyczyny, które mają wpływ na czynnik główny i wpisują je jako czynniki szczegółowe w „małe ości”. Z zebranej listy wybierają najistotniejsze i wyciągają wnioski. Problem zostaje rozwiązany.¹³

- **Mapa pojęć / definicji** (Schwartz & Raphael, 1985) (ang. concept/definition map) jest graficznym organizerem, mającym pomóc w zrozumieniu określonych pojęć przez uczniów. Ten graficzny organizer najlepiej wykorzystać po przeczytaniu konkretnego tekstu.

Metoda ta służy do wizualnego opracowania pojęcia z wykorzystaniem rysunków, symboli, wycinków, słów, krótkich haseł. Za pomocą tej metody można definiować pojęcia, rozwiązywać problemy, planować działania. Mapa powinna być przejrzysta, czytelna, kolorowa, zwracająca uwagę na najważniejsze rzeczy - istotne dla twórcy. Należy pamiętać, że wyjątkowo cenne są pierwsze skojarzenia, które przychodzą do głowy. Jest to świetne narzędzie do codziennej burzy mózgów w dowolnym obszarze nauczanego przedmiotu. Stosując tę metodę na początku należy przedstawić cel zajęć. Następnie należy rozdać uczniom kartki formatu nie mniejszego niż A4. Zadaniem uczniów jest przedstawienie danego pojęcia za pomocą ilustracji, krótkich słów, symboli, znaków. Po wykonaniu

¹¹ Dodane przez tłumacza

¹² Jak wyżej

¹³ Jak wyżej





zadania należy wywieścić wszystkie kartki w widocznym miejscu i poprosić ich autorów o komentarz. Na zakończenie należy wybrać istotne cechy pojęcia.¹⁴

- **Model Frayer** (Frayer i inni, 1969) (ang. *Frayer Model*) jest graficznym organizerem, który zawiera cztery pola do zapisywania informacji związanych z daną koncepcją (zwykle drukowane jako 2 rzędy po 2 kwadraty), które nazwane są w następujący sposób (a) podstawowe cechy / charakterystyka; (b) nieistotne cechy; (c) przykłady; (d) anty-przykłady. Korzystanie z tego modelu pomaga uczniom odróżnić cechy, które definiują pojęcie od tych, które są z nim powiązane. Przedstawienie przykładów *pro* i *anty* pomaga uczniom skonstruować znaczenie ważnych pojęć. Uczniowie mogą korzystać z modelu Frayer we wszystkich fazach czytania (przed, w trakcie i po czytaniu).

*Model Frayer jest doskonałym organizatorem graficznym do burzy mózgów różnych cech lub pomysłów, które otaczają jeden temat. Cztery pola, z których składa się model pozwalają na bardzo ukierunkowane myślenie, co jest pomocne przy skupianiu uwagi. Ten organizator graficzny może być używany przed rozpoczęciem rozwiązywania zadania, celem rozpoznania pomysłów, które będą kształtować przebieg analizy lub mogą być wykorzystane. Wykorzystanie tego modelu w scenariuszu zajęć pozwala uczniom przedstawiać temat w formie wizualnej (np. temat: trójkąty, koła, kwadraty) i jest pomocne przy pogłębianiu rozumienia głównej idei.*¹⁵

5.3. Z jakich strategii pisania korzystać?

Ważne jest, aby pisanie rozumieć jako proces obejmujący (a) przygotowanie do pisania, (b) pisanie i (c) czynności wykonywane po skończeniu pisania. Jest to tak zwany proces ukierunkowany na pisanie. Charakteryzuje się on "rozbiciem" procesu pisania na mniejsze etapy, dzięki czemu zadania dotyczące treści, języka i komunikacji można rozwiązać kolejno w różnych zadaniach z zakresu pisania (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, s. 52, Bereiter & Scardamalia, 1987, Hayes & Flower, 1980, Emig 1971). Z jednej strony, takie rozumienie pisania może spowolnić uczestników kształcenia i szkolenia zawodowego, ponieważ pisanie odbywa się w kilku mniejszych krokach i zadaniach. Uczniowie mogą nauczyć się organizować i monitorować to jak piszą poprzez planowanie, formułowanie, opracowywanie i redagowanie (Philipp, 2013, s. 85-163, Kruse i Ruhmann, 2006, s. 14). Z drugiej strony pomaga to nauczycielom wspierać swoich uczniów w zdobywaniu umiejętności niezbędnych do pisania. Stanowi to ułatwienie dla uczniów, umożliwiające im opracowywanie trudnych strategii pisania, które wymagają planowania, formułowania i analizy tekstów.

Poniższe informacje ilustrują, jak efektywne może być udzielenie wsparcia w trakcie całego procesu pisania, (tj. jeszcze przed pisaniem, w trakcie pisania, i po napisaniu) poprzez dostarczenie uczniom jasnych technik, które umożliwiają im zaplanowanie i zrealizowanie poszczególnych etapów związanych z samodzielnym pisaniem.

¹⁴ Dodane przez tłumacza

¹⁵ Jak wyżej





Przed pisaniem

Pisanie oczywiście zaczyna się od zebrania informacji i pomysłów niezbędnych do przygotowania treści na dany temat. Może to polegać na sporządzeniu notatek lub opracowaniu mapy myśli, rozmów z rówieśnikami, zapoznaniu się z zasobami internetowymi, czytaniu specjalistycznych artykułów. Omówienie problematyki lub czytanie określonych treści określono są jako działania przygotowawcze do pisania tekstu. Czytanie przed pisaniem (Graham & Perin, 2007, s. 18, Graham & Hebert, 2010, s. 5-6) wydaje się być naturalnym procesem, w szczególności jeśli pisanie ukierunkowane jest na przedstawienie faktów. Czytanie przed pisaniem nie tylko służy do generowania i gromadzenia informacji/pomysłów, ale także dostarcza uczniom wiedzy odnośnie samego tekstu (struktury, budowy) oraz znajomości specjalistycznego języka (słownictwo, struktura zdania, styl). Ważne jest jednak, aby czytanie jako działanie przygotowawcze wyraźnie koncentrowało się na treści tekstu, wiedzy językowej i znalazło odzwierciedlenie w kontekście pisania: w jaki sposób określone zadanie z czytania jest użyteczne podczas pisania?

Poniższa lista zawiera różne strategie pisania, zwykle używane w fazie przygotowawczej:

- Dyskusja z rówieśnikami
- Burza mózgów
- Mapa myśli
- Pisanie planu
- Struktura (np. gromadzenie argumentów za i przeciw)
- Czytanie ukierunkowane na:
 - zawartość
 - wiedzę o tekście
 - wiedzę językową¹⁶

Podczas fazy przygotowawczej przed pisaniem tekstu nauczyciele kształcenia i szkolenia zawodowego mogą używać krótkich ćwiczeń, aby rozwijać umiejętności językowe uczniów, które są niezbędne do wykonania konkretnego zadania pisemnego. Te krótkie ćwiczenia niekoniecznie powinny budować nową wiedzę, ale powinny poszerzać zasób słownictwa potrzebny do napisania tekstu (synonimy, parafrazy, fragmenty, wypełnienie pustego tekstu; budowa tekstu: dezorganizowane teksty, wskaźniki dla wzorów tekstowych (spójniki, np. ponieważ, przede wszystkim, mianowicie, itd.), spójność tekstu: pełny tekst, od zdania do tekstu).

Te krótkie ćwiczenia powinny również znaleźć odzwierciedlenie w klasie w odniesieniu do ich znaczenia dla konkretnego zadania z pisania: dlaczego to ćwiczenie było ważne dla zdobywania umiejętności pisania?

¹⁶ Przypis od tłumacza: Wiedza językowa to coś innego niż wiedza o języku. To zbiór reguł, zasad, które tworzą system. Wiedza ta jest ona nieświadoma (abstrakcyjna), możemy zaobserwować jedynie jej efekt, czyli wypowiedź. Jest uniwersalna i stanowi warunek używania języka. Dzięki niej możliwe jest tworzenie tekstów i rozmowa.





Podczas pisania

Po fazie wstępnej uczniowie przystępują do pisania tekstu. Ważne jest, aby przypomnieć uczniom, że nie chodzi o pisanie końcowego tekstu, ale tylko o pierwszą wersję, która zostanie poprawiona później. Podczas pisania tekstu ma miejsce monitorowanie jako proces kontroli pisania. Autorzy tekstów poprawiają tekst w trakcie jego pisania. Jeśli monitorowanie jest zbyt sztywne, pisanie nie jest płynne. Dlatego też jako metodę wspomagającą można stosować *pisanie współbieżne*.¹⁷ Wówczas jedna osoba zwykle pisze, a druga pełni rolę osoby monitorującej. W szkole może odbywać się to w grupach lub parach. Podczas pisania uczniowie mogą zauważyć, że potrzebują więcej informacji, dlatego mogą chcieć wrócić do etapu wstępnego pisania (przed pisaniem), np.: przeczytać lub omówić tekst z innym uczniem/uczniemi.

Ważne jest również, aby mieć na uwadze fakt, że niektórzy uczniowie mogą nie mieć bogatego doświadczenia w pisaniu tekstów. Zazwyczaj mają oni trudności z kaligrafią i ortografią, co hamuje płynne pisanie. Kiedy są zajęci pisaniem sprawia im trudność śledzenie planu pisania. W takim przypadku pomocna może okazać się lista kontrolna lub pytania; szablony lub teksty modelowe itp. Ten rodzaj wsparcia może być także użyteczny dla bardziej doświadczonych pisarzy.

Poniższa lista zawiera przegląd strategii, które można zastosować podczas pisania:

- Indywidualne pisanie i monitorowanie
- Pisanie we współpracy w grupach / parach
- Pisanie fragmentów tekstów i proszenie o informacje zwrotne dotyczące konkretnych części (np. wprowadzenie)
- Kryteria do tworzenia określonych tekstów (np. lista kontrolna, pytania)
- Szablony
- Teksty modelowe (przykłady)
- Korzystanie ze słowników
- Używanie programu do edycji tekstów

Można też wykonać krótkie ćwiczenia, które koncentrują na treści, tworzeniu tekstu lub znajomości słownictwa po napisaniu pierwszej wersji tekstu, jeśli nauczyciele stwierdzą, że potrzebne jest wsparcie.

Po napisaniu

Informacje zwrotne (ang. *peer-feedback*)

Jak wspomniano powyżej, ważne jest, aby uczestnicy kształcenia i szkolenia zawodowego traktowali swój pierwszy produkt jedynie jako wersję roboczą tekstu. Taka wersja wymaga sprawdzenia i ponownego przeczytania przez autora oraz wymiany opinii innych uczniów lub opinii ekspertów / nauczycieli. Informacja zwrotna (również od uczniów) jest istotnym elementem w procesie pisania (Rijlaarsdam & Braaksma, 2008, Harris & Graham, 1966). Badania wykazały, że wymiana opinii może być bardzo korzystna nie tylko dla autora, ale także dla osoby przekazującej informację zwrotną (Rijlaardam & Braaksma, 2008). Uwagi mogą dotyczyć m.in. zawartości, struktury tekstu lub języka. Ważne jest aby jasno określić czego dotyczy informacja zwrotna.

¹⁷ Przypis od tłumacza: Praca współbieżna polega na tym, że składające się na nią zjawiska, czynności i działania odbywają się równocześnie. Istotny jest przy tym punkt widzenia obserwatora.





Co więcej, nauczyciel powinien poinstruować uczniów jak powinny wyglądać informacje zwrotne i wprowadzić kilka narzędzi i metod przydatnych do jej udzielania, np.:

- Lista pytań
- Lista kontrolna / kryteria
- Formularz opinii
- Ocena tekstu przez inną osobę (czy tekst jest zrozumiały / przekonujący / jasny?)
- Kontrola zastosowanie treści tekstu w warunkach rzeczywistych (np. czy instrukcja gwarantuje prawidłowe użytkowanie urządzenia?)

Informacje zwrotne od innych uczniów nie wykluczają otrzymania opinii od nauczycieli. Przeciwnie, nauczyciele są odpowiedzialni za przekazywanie informacji zwrotnych na temat konkretnych aspektów, które wymagają wiedzy eksperckiej (np. wiedzy fachowej lub językowej). Podobnie jak opinie typu *peer-feedback*, opinie nauczycieli muszą być wyraźnie ukierunkowane tak, aby uczniowie mogli sobie z nim poradzić i prawidłowo poprawić tekst.

Przegląd i korekta

Przegląd i korekta tekstu opiera się na otrzymanych opiniach i daje uczniom kształcenia i szkolenia zawodowego możliwość modyfikowania ich tekstów pod kątem zawartości, struktury, poziomu języka lub dodawania brakujących informacji. Ważne jest, aby przegląd odbywał się w klasie i był uważany za istotny etap w procesie pisania. W trakcie sprawdzania poprawności tekstu uczniowie mogą również korzystać z elementów wsparcia (typowe zwroty, konstrukcje gramatyczne lub składniowe, gotowe wzory tekstów) wypracowywanych we wcześniejszych fazach pisania. Po takiej weryfikacji teksty można przekazać do oceny końcowej uczniom czy ekspertom / nauczycielom. Edycja tekstu kończy proces pisania.

5.4. Wskazówki

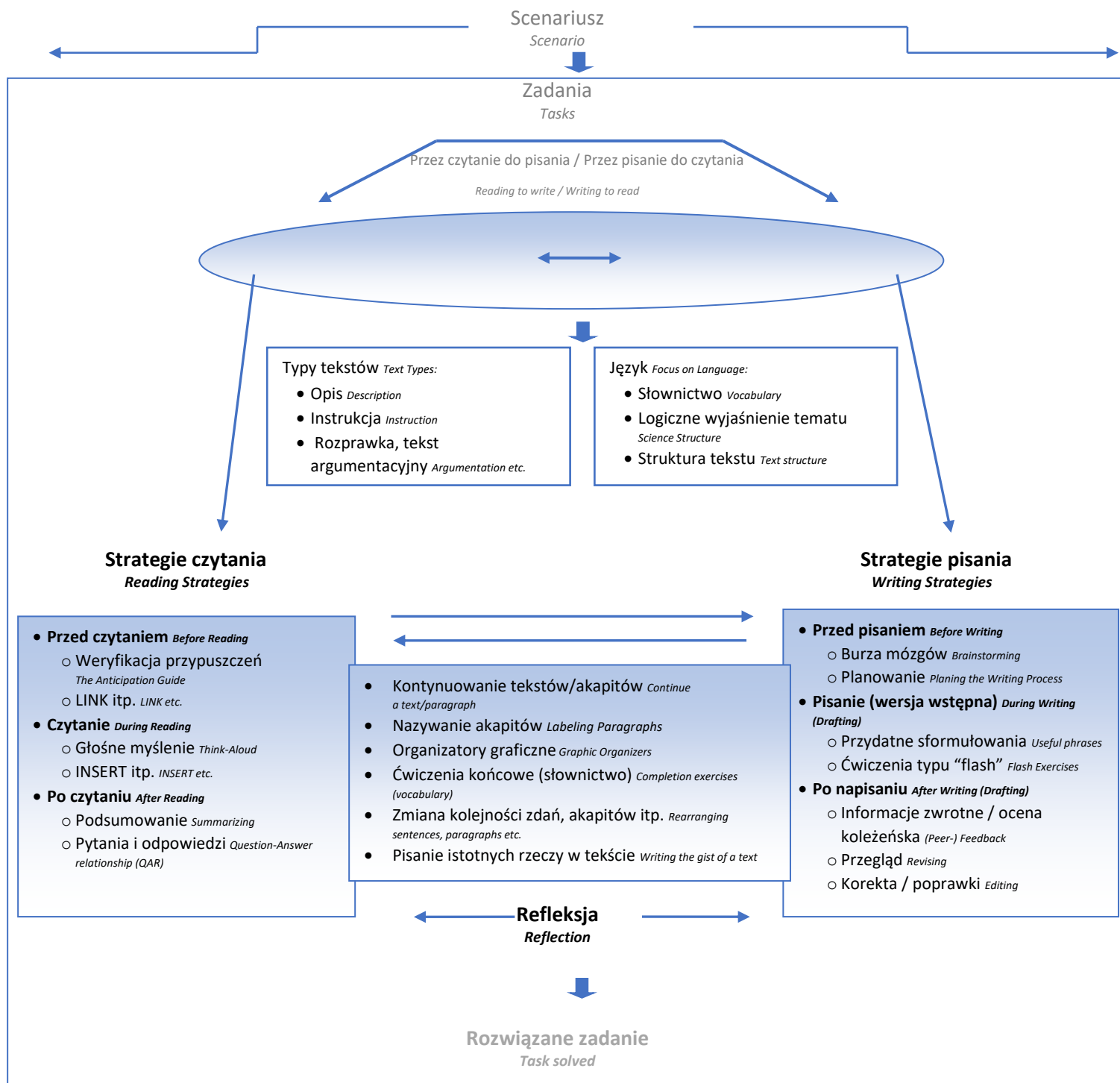
- Upewnij się, że uczniowie rozumieją pisanie jako proces. Wytłumacz im, że dobre teksty tworzone są krok po kroku i obejmują także przygotowawczy etap: „przed pisaniem” i również „po zakończeniu pisania”.
- Pozwól uczniom pracować metodą burzy mózgów. Niech dyskutują i dzielą się swoimi pomysłami jeszcze przed rozpoczęciem pisania.
- Pomóż uczniom zaplanować poszczególne etapy pisania.
- Wspieraj uczniów, dostarczając im teksty o podobnej tematyce (przez czytanie do pisania).
- Pozwól uczniom na poszukiwanie informacji w literaturze oraz w Internecie, której dotyczy pisany tekst. Zachęcaj do tworzenia notatek, grupowania i klasyfikowania zebranych informacji w tabelę, rysunki i inne obiekty graficzne.
- Nie zastanawiaj się nad umożliwieniem uczniom pisania w małych grupach czy parach
- Zaprezentuj informację zwrotną uzyskaną od uczniów i stwórz warunki by uczniowie doświadczyli tworzenia tekstów we współpracy z innymi uczniami.
- Zwróć uwagę na to, że informacja zwrotna powinna być skoncentrowana na konkretnych aspektach, np. czy tekst jest zrozumiały, budowie tekstu lub błędach językowych.





6. Schemat pracy ze scenariuszem

ZINTEGROWANE ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA I PISANIA



Szczegółowe wyjaśnienia powyższego rysunku znajdują się w Rezultacie nr 2: „Założenia teoretyczne: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym-schemat pracy ze scenariuszem” (ang. Output 2: Framework “Integrated reading and writing support in vocational education”)





7. Podsumowanie

Niniejsza publikacja ma stanowić wsparcie dla nauczycieli w rozwijaniu umiejętności pisania i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Promuje metody pracy ze scenariuszem zarówno wśród nauczycieli języków, jak i pozostałych przedmiotów. Zaprezentowany powyżej schemat pracy ze scenariuszem (zob. [rozdz. 6](#)) podsumowuje poszczególne etapy i prezentuje najważniejsze elementy w obszarze metod stosowanych w podejściu zaproponowanym przez zespół projektowy. Publikacja zawiera wskazówki dotyczące procesu nauczania oraz stosowanych technik. Wyróżnione metody są rekomendowane dla każdego z etapów nauczania, jak zostało przedstawione na rysunku obrazującym schemat pracy ze scenariuszem.

Scenariusze zastosowane w klasie powinny być związane tematycznie z potrzebami uczniów określonych kierunków kształcenia, ale również uwzględniać specyficzne w danym kraju wymagania w zakresie kształcenia. Zadania uwzględniające czytanie i pisanie powinny mieć zastosowanie przy poszukiwaniu rozwiązań problemu określonego w scenariuszu. Są one odzwierciedleniem rzeczywistych sytuacji mogących się przytrafić w życiu osobistym lub zawodowym. Zarówno czytanie jak i pisanie wspiera nabywanie kompetencji zawodowych.

Zadania z zakresu czytania i pisania odnoszą się do różnych rodzajów tekstów i wymagają specyficznych umiejętności językowych. Rozwój tych umiejętności powinien być wspierany przez nauczycieli kierunków zawodowych, w zależności od kontekstu scenariusza. Dlatego też istotna jest dobra znajomość grupy docelowej i ich kompetencji językowych. Rekomenduje się by w kształceniu zawodowym kłaść nacisk na rozwój specyficznych umiejętności językowych np. na specjalistyczne słownictwo, budowę tekstu czy budowę zdań, tak by scenariusz i wynikające z niego ćwiczenia w zakresie czytania i pisania uwzględniały ten aspekt.

Schemat pracy ze scenariuszem przedstawia użyteczne strategie pisania i czytania. Niektóre z nich odwołują się zarówno do czytania i pisania jednocześnie.

Refleksja jest istotnym elementem w procesie kształcenia, a w szczególności nauczania w oparciu o scenariusze. Analityczne myślenie wspiera autonomię ucznia. Refleksja powinna dotyczyć działań i procesów uczenia się, zadań z zakresu czytania i pisania oraz produktów stanowiącymi część rozwiązania problemu postawionego w scenariuszu.





8. Bibliografia

1. Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37, 21–43.
2. Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
3. Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
4. Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.
5. Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*. 2nd edition. Newark, DE: International Reading Association.
6. Frayer, D. A., Fredrick, W. C. & Klausmeier, H. G. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery*. Technical Report No. 16. Madison, WI: University of Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
7. Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.
8. Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
9. Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
10. Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation.
11. Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
12. Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*. London: Pearson Education.
13. Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and selfregulation*. 2nd edition. Cambridge, MA: Brookline Books.
14. Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 288–299.
15. Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in the content areas*. 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
16. Hoffman, J. V. (1992). Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning. *Language Arts*, 69(2), 121-127.
17. Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In Kruse, Otto/Berger, Katja & Ulmi, Marianne (Eds.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (pp. 13–35). Bern: Haupt.
18. Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
19. Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
20. Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke.
21. Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
22. Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 23–27.
23. Schneider, H., Becker-Mrotzek, M. & Sturm, A., Neugebauer, S., Efinger, U. & Kern, C. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Aarau / Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.
24. Schwartz R. M. & Raphael T. E. (1985) Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary, *The Reading Teacher*, 39, 198-205.
25. Vaughan, J. L. & Estes, T. H. (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
26. Vygotskij, L. S. (1934/2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. ed. and trans. from Russian by J. Lompscher & G. Rückriem. Epilogue by A. Métraux. Weinheim/Basel: Beltz.
27. Web Sources: Uni Saarland: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfHaberzettl/studium/%c3%9cbung_DaZ_Mirja/Scaffolding.pdf





Załączniki

Załącznik 1. Budowa scenariusza

Poniżej przykład wypełnionego formularza.

Tytuł scenariusza:

Rola ucznia: <i>Pracujesz jako młodszy specjalista ds. marketingu w agencji reklamowej.</i>	
Opis sytuacji: <i>Twój szef zlecił Tobie zadanie, abyś wytłumaczył dwóm nowym praktykantom zastosowanie rodzaju czcionki przy generowaniu materiałów do druku. Opracuj materiały informacyjne dla nowych praktykantów.</i>	
Zadanie: <ul style="list-style-type: none">• <i>przeczytaj informacje na temat typów czcionek</i>• <i>napisz materiały informacyjne dla praktykantów</i>• <i>zaprezentuj przygotowaną instrukcję ustnie i wyjaśnij ją korzystając z przykładu istniejącej kampanii reklamowej</i>	
Materiały źródłowe: <i>(Podaj źródło informacji, jeśli użyte zostały materiały, których nauczyciel nie jest autorem)</i>	
Czas potrzebny na zrealizowanie scenariusza (w minutach, godzinach lub lekcjach)	<i>3 godziny lekcyjne (3 x 45 min)</i>
Wiek ucznia	<i>16-22</i>
Poziom wykształcenia ucznia	<i>np. ukończona szkoła gimnazjalna (80%), ukończona szkoła średnia (20%)</i>
Program kształcenia Podstawa programowa (zawód lub program)	<i>Szkoła branżowa I stopnia (3 lata) Organizacja reklamy</i>
Charakterystyka grupy – różnicowanie	<ul style="list-style-type: none">• <i>średnie pod względem umiejętności czytania</i>• <i>duże pod względem pisania</i>• <i>duże pod względem kompetencji związanych z pracą</i>
Poziom znajomości języka polskiego (CEFR)*	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Cel scenariusza	<i>Zrozumienie terminu / koncepcji: - stosowanie typów czcionek w zależności od różnych czynników</i>
Jakie umiejętności czytania i pisania będą rozwijane przez uczniów?	





W zakresie umiejętności czytania:	W zakresie umiejętności pisania
Rozumienie tekstów o charakterze informacyjnym	Umiejętność sporządzania tekstu o charakterze pouczającym/instruktażowym
Jakie najważniejsze umiejętności należy przećwiczyć?	
<ul style="list-style-type: none">• Umiejętność wykorzystania przeczytanych informacji do tworzenia spójnej koncepcji przyszłego tekstu• Łączenie przeczytanych informacji z praktyką zawodową	<ul style="list-style-type: none">• Umiejętność podsumowania informacji o typach czcionek• Tworzenie struktury tekstu• Budowanie zwięzłych i krótkich wypowiedzi pisemnych• Sprawdzenie zrozumiałości napisanego tekstu
Jakie strategie mają zostać użyte?	
W zakresie umiejętności czytania:	W zakresie umiejętności pisania
<ul style="list-style-type: none">• Podkreślanie ważnych części / słów• Tworzenie podtytułów• Porównywanie przeczytanych informacji z własnym doświadczeniem zawodowym	<ul style="list-style-type: none">• Przed pisaniem: tworzenie mapy skojarzeń/myśli połączone z doбором grafiki (concept definition map)• Podczas pisania: pisanie w grupie, tworzenie krótkich tekstów zawierających najważniejsze informacje.• Po napisaniu: przedstawienie propozycji ulotek, informacja zwrotna od innych grup lub nauczyciela (tzw. peer / teacher feedback); stworzenie ostatecznej wersji, edycja ulotki.
Połączenie obu umiejętności: Jaka jest wartość dodana scenariusza?	
Po użyciu strategii czytania uczniowie będą lepiej rozumieć tekst. Do napisania przydatnej instrukcji potrzebne jest dobre zrozumienie tekstu. Czytanie pomaga więc w napisaniu lepszego tekstu.	

* Poziom biegłości językowej czyli poziom CEFR (ang. Common European Framework of Reference for Languages) : A1 – początkujący, A2 – średniozaawansowany niższy, B1-średniozaawansowany, B2-średniozaawansowany wyższy, C1 – zaawansowany, C2 – zaawansowany wyższy¹⁸

¹⁸ Przypis od tłumacza





Załącznik 2. Praca ze scenariuszem - lista kontrolna

Lista kontrolna służąca do opracowywania scenariuszy wspierających rozwijanie umiejętności czytania i pisania

Znaczenie kolorów w prawej kolumnie:

ciemnoszary	- kryterium twarde, które należy spełnić
jasnoszary	- kryterium elastyczne, które można zastosować w zależności od potrzeb ucznia
biały	- kryterium miękkie, nieobowiązkowe

Kryteria	Tak(✓) / Nie(-)
I. Scenariusz	
I.1. Czy scenariusz jest realistyczny tzn czy może się zdarzyć? To kryterium ma na celu sprawdzenie, czy scenariusz może zdarzyć się w codziennym lub zawodowym życiu uczniów placówek szkolenia i kształcenia zawodowego.	
I.2. Czy scenariusz jest tematycznie związany ze specjalizacją uczniów placówek kształcenia zawodowego? To kryterium ma na celu sprawdzenie trafności scenariusza w odniesieniu do wybranej specjalizacji. Czy scenariusz może wystąpić w potencjalnym miejscu pracy uczniów zgodnym z wybraną specjalizacją?	
I.3. Czy scenariusz jest dostosowany do obszarów wyznaczonych przez podstawę programową/program nauczania? To kryterium ma na celu sprawdzenie czy scenariusz jest zgodny z podstawą programową danego kraju i danego zawodu.	
I.4. Czy scenariusz jest możliwy do zrealizowania? To kryterium ma na celu sprawdzenie czy zadania zawarte w scenariuszu związane są z umiejętnościami i kompetencjami, jakie uczniowie placówek szkolenia i kształcenia zawodowego nabywają lub powinni nabyć. Zakłada się przy tym, że scenariusz uważany jest za możliwy do zrealizowania nawet jeśli wymagane będzie wsparcie nauczyciela.	
I.5. Czy scenariusz daje uczniom możliwość wyrażenia swoich opinii? To kryterium ma na celu sprawdzenie czy zadania zawarte w scenariuszu angażują uczniów w komunikację ustną lub pisemną. Uczniowie powinni mieć możliwość wyrażenia swoich opinii na temat tego, jak należy rozwiązać zadania ze scenariusza. Obejmuje to również proces planowania, wdrażania pomysłów i raportowania na temat przebiegu realizacji zadania (zadań).	
I.6. Czy scenariusz daje uczniom okazję do refleksji nad ich działaniami w kontekście zadań wykonywanych podczas pracy na podstawie scenariusza? To kryterium ma sprawdzić jak przebiega konsolidacja i proces uczenia się. Refleksja jest istotną częścią nauczania. W związku z tym scenariusz powinien dawać uczniom placówek kształcenia zawodowego możliwości zastanowienia się, refleksji nad planowanymi i wdrażanymi działaniami w ramach realizacji zadania (zadań) ze scenariusza.	





<p>I.7. Czy scenariusz daje możliwość uczenia się w grupie?</p> <p>To kryterium ma na celu sprawdzenie czy zadania zawarte w scenariuszu pozwalają na pracę zespołową, która niewątpliwie jest ważną umiejętnością w miejscach pracy. Scenariusz powinien dawać możliwość rozwijania i ćwiczenia tej umiejętności.</p>	
<p>I.8. Czy scenariusz promuje autonomię uczniów?</p> <p>Kryterium to ma na celu sprawdzenie czy scenariusz pozwala uczniom placówek szkolenia i kształcenia zawodowego na autonomiczne decyzje. To uczniowie powinni zdecydować, które zadania są konieczne do rozwiązania „problemu”. Autonomia powinna dotyczyć podejmowania decyzji, wyboru metod, kolejności działań, przydziału obowiązków dla poszczególnych uczniów, ale też w tym samym czasie możliwe jest wsparcie nauczyciela. Autonomia jest ważnym aspektem motywacji uczniów zarówno do nauki jak i w życiu zawodowym. Dlatego scenariusz powinien dążyć do promowania autonomii uczących się w przeciwieństwie do wykonywania zadań krok po kroku, jak w instrukcji.</p>	
<p>I.9. Czy scenariusz daje możliwość zrealizowania zadania z różnych perspektyw?</p> <p>To kryterium ma na celu sprawdzenie czy scenariusz pozwala na różnorodne rozwiązania problemu. Ścisłe związane jest z poprzednim kryterium. W sytuacjach życia codziennego i zawodowego rzadko zdarza się, że istnieje tylko jedno rozwiązanie problemu. Aby więc przygotować uczniów do pracy, a jednocześnie promować innowacyjność i wzrost motywacji do uczenia się, należy zachęcać uczniów do różnych sposobów rozwiązania postawionego przed nimi zadania.</p>	
<p>I.10. Czy scenariusz daje możliwość działań, które można wykonać również w innym kontekście?</p> <p>To kryterium ma na celu sprawdzenie czy scenariusz zawiera lub wymaga działań i / lub procedur obejmujących rozwój lub ćwiczenie konkretnych umiejętności, które można przenosić do innego kontekstu. Dlatego scenariusze powinny dotyczyć zarówno wysoce specjalistycznej wiedzy i umiejętności, jak również wiedzy bardziej ogólnej i umiejętności przekrojowych (umiejętność czytania i / lub przekazywania umiejętności, strategii).</p>	
<p>I.11. Czy scenariusz oferuje możliwość zaangażowania uczniów w proces ewaluacji (ocena koleżeńska, samoocena itd.)?</p> <p>To kryterium ma na celu sprawdzenie czy uczniowie kształcenia i szkolenia zawodowego są gotowi ocenić własną pracę, czy rozumieją, jak powinno wyglądać bardzo dobrze rozwiązane zadanie a także potrafią porównać własne produkty ze wzorcem. Ta umiejętność z pewnością będzie użyteczna jeśli chodzi o kierowania procesem rozwiązywania zadań (a równocześnie podejmowania decyzji dotyczących postępów), a także oceny ich końcowego produktu.</p>	
II. Zadania dotyczące umiejętności czytania i pisania	
<p>II.1. Czy scenariusz wymaga ćwiczeń w czytaniu i pisaniu, aby go zrealizować?</p> <p>Kryterium to ma na celu sprawdzenie czy scenariusz promuje umiejętność czytania i pisania w kontekście kształcenia i szkolenia zawodowego.</p>	



II.2. Czy ćwiczenia w czytaniu wspierają ćwiczenia w pisaniu i odwrotnie (od czytania do pisania i od pisania do czytania)	
Ostatnie badania wykazały, że nie tylko czytanie może stanowić podstawę pisania, ale także, że rozwinięte umiejętności pisania mogą wspierać bardziej zaawansowane czytanie. To kryterium ma na celu sprawdzenie, czy w scenariuszu są możliwe efekty transferu między czytaniem a pisaniem.	
II.3. Czy zawarte w scenariuszu ćwiczenia przed czytaniem i po czytaniu wpływają na zrealizowanie krok po kroku celu?	
To kryterium ma na celu sprawdzenie czy czynności związane z umiejętnością czytania w ramach scenariusza były istotne, niezbędne dla realizacji zadania. Uczestnicy szkolenia i kształcenia zawodowego powinni mieć świadomość, dlaczego dane czynności związane z czytaniem są niezbędnymi krokami w celu rozwiązania zadań scenariusza.	
II.4. Czy zawarte w scenariuszu ćwiczenia przed pisaniem i po pisaniu wpływają na zrealizowanie krok po kroku celu?	
To kryterium ma na celu sprawdzenie czy czynności związane z pisaniem w ramach scenariusza są istotne dla realizacji zadania. Uczniowie powinni mieć świadomość, dlaczego dane czynności związane z pisaniem są niezbędnymi krokami w celu rozwiązania zadań scenariusza.	
III. Wspieranie rozwoju umiejętności czytania i pisania (scaffolding)	
III.1. Czy wspieranie ucznia jest wyraźnie nakierowane na umiejętności czytania?	
To kryterium ma na celu sprawdzenie czy wsparcie zapewniane przez nauczyciela w formie narzędzi, procedur itp. nakierowane jest na rozwijanie umiejętności czytania. Na przykład, jeśli bierzemy pod uwagę samokontrolę rozumienia tekstu czytanego, wówczas wsparcie nauczyciela może dotyczyć zarówno narzędzi samokontroli jak i możliwości ćwiczenia samokontroli również przy użyciu zalecanych narzędzi (np. metoda INSERT - zobacz rozdział dotyczący czytania w dokumencie "Schemat pracy ze scenariuszem - założenia teoretyczne" (rezultat nr 2).	
III.2. Czy wspieranie ucznia jest wyraźnie nakierowane na umiejętności pisania?	
To kryterium ma na celu sprawdzenie czy wsparcie dostarczane przez nauczyciela w formie wzorów, szablonów, itp. jest wystarczająco ukierunkowane na rozwijanie umiejętności pisania. Na przykład, jeśli celem jest napisanie zażalenia to wsparcie mogłoby dotyczyć możliwości przeciwiczenia sposobów argumentacji i struktur, których możemy użyć, oraz porad jak formułować argumenty za i przeciw, aby list był zrozumiały.	
III.3. Czy użyto strategii rozwijającej umiejętności czytania?	
To kryterium ma na celu sprawdzenie czy działania edukacyjne wspierają poprawę umiejętności czytania ze zrozumieniem przy użyciu różnych rodzajów strategii czytania. Kryterium to jest ściśle związane z punktem I.10).	
III.4. Czy użyto strategii rozwijającej umiejętności pisania?	
To kryterium ma na celu sprawdzenie czy działania edukacyjne wspierają poprawę umiejętności pisania uczniów przy użyciu różnych rodzajów strategii związanych z procesem pisania (planowanie, redagowanie, zmiana itp.). Kryterium to jest ściśle związane z punktem I.10).	



Załącznik 3. Arkusz oceny scenariusza

Tytuł scenariusza	
Mocne strony scenariusza	
Słabe strony scenariusza	
Uwagi (np. sugerowane zmiany)	

