

METODA PRZYPADKÓW

Metoda przypadków jest najbardziej preferowaną metodą aktywizującą. Za jej twórcę uważa się R. Hacona, który w 1961 roku podał jej założenie, istotę oraz elementy składowe. W naszym kraju szczegółowego opisu tej metody dokonał w 1965 r. S. Deszczyński a jej rozwinięcia dokonał w 1971 r. B. Dłużniewski.

Metoda przypadków, zwana także metodą zdarzeń, jest stosunkowo młodą metodą dydaktyczną stosowaną w polskiej szkole. Uważana jest za najprostszą w grupie metod aktywizujących, ale także za najbardziej odpowiadającą warunkom i tradycji kształcenia w naszym kraju. Zauważył to również T. Nowacki, który za T. Kotarbińskim mówi o „kazusach”, czyli o autentycznych lub fikcyjnych przypadkach przyjmowanych do rozstrzygnięcia. Tadeusz Nowacki uważa, że jeżeli przypadek jest fikcyjny, wówczas nie mamy wątpliwości, że metoda należy do teoretycznych. Ale i przypadek autentyczny, choć zdarzył się w konkretnej instytucji i miejscowości, oderwany od niej staje się sytuacją teoretyczną. Uzasadnia to tym, że zanim stanie się tekstem dydaktycznym, przechodzi poważną metodyczną „obróbkę”. Można więc przyjąć, że metodę przypadków zaliczamy do metod teoretycznych, z wyjątkiem tych sytuacji w których uczący się mają rozstrzygnąć (dokonać rozeznania i analizy) rzeczywistą sytuację w konkretnej instytucji.

Metoda przypadków stwarza więc doskonałą okazję do wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, której celem jest uczenie się. Poza nabywaniem umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania trudnych, nietypowych decyzji uczący się na zajęciach prowadzonych tą metodą ćwiczą także umiejętności zbierania informacji, gromadzenia materiałów dowodowych, segregowania ich i sporządzania określonych opisów.

Można więc ostatecznie przyjąć, że metoda przypadków wpływa na rozwój:

- myślenia analitycznego i syntetycznego,
- myślenia i postępowania ekonomicznego,
- gotowości i zdolności podejmowania decyzji,
- umiejętności rozwiązywania trudnych i nietypowych problemów,
- umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w praktyce.

Wspominany wcześniej B. Dłużniewski uważa, że podstawą metody przypadków jest zwięzły opis jakiegoś zdarzenia przedłożony uczącym się. Żądając dodatkowych informacji od prowadzącego zajęcia, uczący się wyjaśniają sobie kwestie wątpliwe, a następnie sami odpowiadają na pytania zawarte w opisie. Zakłada się przy tym, że prawidłowy opis przypadku zawiera więcej niż jedno, i to niełatwo wykrywalne, rozwiązanie. Nie należy jednak wykluczać takiej sytuacji, że w metodzie przypadków będziemy mieć do czynienia z zachowaniem prostym mającym jedno łatwe rozwiązanie.

Oznacza to, że opis zdarzenia (przypadku) może mieć charakter opisu (zadania) problemowego lub bezproblemowego. Problemowego charakteru nabiera oczywiście to

zadanie, które wymaga przeprowadzenia operacji myślowych charakterystycznych dla klasycznego przypadku rozwiązywania problemów. Nie każdy więc opis przypadku zawiera problem.

Istota metody przypadków sprowadza się do analizy, a następnie do dyskusji nad przedstawionym przez nauczyciela na piśmie, na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej lub także na ekranie komputera opisie zdarzenia odnoszącego się do określonego rodzaju działalności. W praktyce edukacyjnej można wyróżnić trzy kategorie metody przypadków:

- **pierwszą**, w której uczący się diagnozują samodzielnie przedstawiony w opisie zdarzenia problem,
- **drugą**, polegającą na tym, że uczący się jest zapoznawany z problemem lub problemami przedstawionymi w opisie zdarzenia, a jego zadaniem jest zaproponowanie różnych metod rozwiązania,
- **trzecią**, w której uczący się zapoznani są zarówno z samym problemem, jak i jego rozwiązaniem, ale muszą wyjaśnić, dlaczego podjęte zostały takie a nie inne działania i jaki będzie ich efekt końcowy.

Treść i tematy do metody przypadków mogą mieć różne aspekty: prawne, ekonomiczne, organizacyjne, techniczne itd. Analiza przypadków zawsze wymaga wykorzystania wiedzy z rozmaitych dyscyplin, odwoływania się do zasobów wiedzy praktycznej, jeszcze nie włączonej do żadnej z dyscyplin.

Metoda ta odgrywa więc poważną rolę w procesie kształtowania zarówno umiejętności zbierania, jak i selekcjonowania potrzebnych informacji. Trafność podejmowanych decyzji zależy bowiem w dużej mierze od właściwego doboru prawidłowych informacji, niezależnie od przyjętej kategorii metody przypadków. Zawsze pierwsza decyzja będzie sprowadzać się do wyboru odpowiedniej kategorii, a następnie określenia czasu niezbędnego do przeprowadzenia zajęć i osiągnięcia założonego celu.

Stosując metodę przypadków nie zakładamy, że będzie się ona odnosić do nowego materiału nauczania. Metoda ta sprowadza czynności uczącego się i prowadzącego zajęcia do twórczego wykorzystania (zastosowania) wcześniej zdobytej wiedzy i doświadczenia w nowych warunkach lub do podejmowania najbardziej optymalnych warunków dla przedstawionego zdarzenia. Oczywiście w zależności od tego, którą kategorię tej metody przyjmujemy do realizacji określonych treści i tematu zajęć, wystąpią pewne różnice w przebiegu zajęć. Różnice te będą jednak niewielkie i zmienią całą konstrukcję zajęć, co do której istnieje pewna dowolność, ale zawsze z zachowaniem niezbędnych etapów (faz) postępowania dydaktycznego.

Oto klasyczny przebieg zajęć prowadzonych metodą przypadków (rys. nr 60).

FAZA 0.

- Przygotowanie opisu przypadku.
- Wyjaśnienie tematu i celu zajęć.
- Objaśnienie roli, jaką mają uczyć się w zajęciach prowadzonych tą metodą.

FAZA 1.

- Prezentacja opisu zdarzenia.
- Wstępna analiza zdarzenia.
- Uzupełnienie informacji (pytania, odpowiedzi).

FAZA 2.

- Analiza opisu zdarzenia.
- Selekcja informacji o zdarzeniu.

FAZA 3.

- Zgłoszenie propozycji rozwiązań.
- Weryfikacja zgłoszonych propozycji rozwiązań.
- Wybór rozwiązania optymalnego i jego uzasadnienie.

FAZA 4.

- Ocena trafności stawianych pytań.
- Ocena prawidłowości wnioskowania.
- Wyeksponowanie najcenniejszych pod względem dydaktycznym uwarunkowań.

Rys. 60. Struktura zajęć dydaktycznych prowadzonych metodą przypadków

Skuteczność zajęć prowadzonych metodą przypadków zależy oczywiście od wielu okoliczności. S. Deszczyński uważa, że skuteczność procesu nauczania – uczenia się w dużej mierze zależy od właściwego doboru informacji niezbędnych do podejmowania właściwych decyzji rozwiązywania stawianych zadań. Aby proces ten przebiegał prawidłowo, należy uprzednio opracować harmonogram czynności, które będzie wykonywał uczyć się i prowadzący zajęcia. W tym celu należy udzielić sobie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakiemu celowi mają służyć zbierane informacje (po co są zbierane)?
- Jaka ma być liczebność zespołu i kwalifikacje osób zbierających informacje?
- W jaki sposób będą zbierane informacje?
- Jaki będzie zakres zbieranych informacji?

- W jakich komórkach organizacyjnych przedsiębiorstw (z jakich źródeł) i od jakich osób będą uzyskiwane informacje?

Fazy prowadzenia zajęć metodą przypadków

FAZA 0

Faza 0, zwana także fazą wstępną, obejmuje zarówno wszystkie zabiegi nauczającego związane z przygotowaniem opisu przypadków, jak i wyjaśnienie uczącym się ich zadań w czasie prowadzenia zajęć. Praktyka wykazała, że strategicznym czynnikiem decydującym o powodzeniu zajęć prowadzonych tą metodą jest trafnie dobrany opis przypadku (zdarzenia).

Źródłami pozyskiwania opisu przypadku mogą być między innymi:

- Opracowanie własne prowadzącego zajęcia.
- Dłuższe cytaty z literatury przedmiotowej.
- Doniesienia i anonse prasowe.
- Fragmenty audycji radiowych i telewizyjnych.
- Fragmenty materiałów filmowych.
- Przykłady opisów zdarzeń opracowane na różnego rodzaju kursach szkoleniowych.
- Przykłady opisów zdarzeń podanych w literaturze pedagogicznej.

Objętość opisu zdarzenia, w formie pisanej, nie powinna przekraczać 1 strony maszynopisu (format A4), a ewentualne nagranie na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej 3–5 minut. Każdy tego rodzaju opis winien być zakończony jednym lub kilkoma pytaniami (jednak nie więcej niż trzema), wokół których toczyć się będzie dyskusja plenarna. Tak przygotowany opis (w formie pisanej) otrzymuje każdy uczący się.

Wybierając zdarzenie powinniśmy bardzo dokładnie poznać wszystkie możliwe szczegóły związane z tym przypadkiem, by po zapoznaniu się z nim dokonać wyboru tych informacji, które będą podane uczącym się. Niektórych z nich możemy celowo nie umieszczać w opisie, po to by uzewnętrzniały się one w fazie pytań i odpowiedzi. Niezależnie od przygotowywanego opisu nauczyciel może (ale nie musi) dodatkowo zgromadzić inne źródła informacji, jakie ewentualnie będzie przekazywał w trakcie zajęć tym uczniom, których nie zadowoli opis zdarzenia.

Wyjaśnienie istoty metody przypadków służy do ogólnego zapoznania się z zasadami prowadzenia zajęć tą metodą. Czynność tę stosuje się tylko wtedy, gdy po raz pierwszy prowadzimy zajęcia z daną grupą metodą przypadków. Składane w tym fragmencie zajęć wyjaśnienia nie mają na celu dokładnego opisanie metody zdarzeń, jej zalet i wad, a jedynie sprowadzają się do podania harmonogramu czynności, jakie winni wykonać w dalszej części lekcji uczący się.

Można z pewnym uproszczeniem przyjąć, że dobrze zrealizowana „faza O” stanowi w 50% o sukcesie zajęć prowadzonych metodą przypadków.

FAZA 1.

W fazie tej winno nastąpić wręczenie tekstu z opisem zdarzenia każdemu z uczestników zajęć oraz zaapelowanie o wnikliwe przestudiowanie zawartych w nim informacji w celu uświadomienia sobie problemu. Po 5-8 minutach samodzielnej lektury jeden z uczestników proszony jest o odczytanie tekstu na głos. W przypadku prezentacji opisu w postaci nagrania na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej prowadzący zajęcia powinien zapewnić warunki do pełnego odbioru tekstu nagrania przez każdego uczącego się. Na żądanie uczestników zajęć prezentacja nagrania może być powtórzona.

Po wstępnej analizie opisanego zdarzenia następuje seria pytań uzupełniających, których celem jest uzyskanie przez uczącego się dodatkowych informacji o przebiegu samego zdarzenia, o jego kontekście i okolicznościach, w których ono się wydarzało. Odpowiedzi na zadawane pytania są udzielane przez nauczyciela w konwencji: pytanie - odpowiedź; pytanie - odpowiedź itd.

Prowadzący zajęcia powinien permanentnie zwracać uwagę na to, aby pytania były krótkie i konkretne. To samo dotyczy odpowiedzi, które nie mogą być niejasne, mętne. Jeśli odpowiadający nie zna odpowiedzi na zadane pytanie, winien to jednoznacznie wyartykułować, a nie podejmować się jakichś dodatkowych sugestii, domysłów czy wyjaśnień.

Faza ta jest niezwykle istotna z dydaktycznego punktu widzenia, gdyż uczy między innymi ważnej umiejętności, jaką jest prawidłowe stawianie pytań.

FAZA 2.

Informacje, które uczący się zdobyli w wyniku wstępnej analizy przypadku oraz w drodze stawiania pytań, wymagają usystematyzowania, głównie po to, by uchwycić wszystkie czynniki determinujące problem oraz istniejące między nimi współzależności. Po ich uświadomieniu sobie uczący się przechodzą do przeanalizowania istoty przypadku.

Analiza ta powinna posłużyć do wykrycia przyczyn i skutków oraz pewnego uwarunkowania procesu omawianego zdarzenia. Na podstawie takiej analizy można dokonać selekcji informacji na ważne i drugoplanowe, a także ustalić, które z omawianych czynników należy zaliczyć do zasadniczych i decydujących o rozwiązaniu problemów.

W tej fazie uczniowie uczą się odróżniania spraw ważnych od mniej istotnych, a także maksymalnie się aktywizują, gdyż każdy z nich odrębnie musi dokonać jakościowej analizy i syntezy treści zawartych w opisie zdarzenia.

W niektórych przypadkach nauczyciel może „zarządzić” zapisanie analizowanych czynników na tablicy (zapisu dokonuje sam nauczyciel lub jeden z wyznaczonych uczniów) i na drodze głosowania dokonać wyboru najistotniejszego (najistotniejszych).

FAZA 3.

Faza 3. jest bodaj najważniejsza ze wszystkich faz metody przypadków. Rozwiązanie problemu stanowiącego przedmiot zajęć winno nasuwać kilka różnych rozstrzygnięć. Przypadek, który ma tylko jedno rozwiązanie, nie ma zbyt dużej wartości dydaktycznej, powzięcie bowiem jakiegokolwiek decyzji nie wynika z możliwości alternatywnego lub wielorakiego wyboru.

Istota 3. fazy metody przypadków polega na zgłaszaniu przez uczących się propozycji rozwiązań problemu wraz z ich uzasadnieniami. Na podstawie wcześniej zebranych informacji uczestnicy analizują zespołowo (dyskusja plenarna) alternatywne rozwiązania i wybierają najlepsze z nich, podając argumenty, na podstawie których podjęli decyzję.

W tej fazie zajęć dochodzi do konfrontacji różnych punktów widzenia, różnych doświadczeń, tu głównie uzewnętrznia się myślenie problemowe, tu ścierają się poglądy.

Nierzadko dyskusja jest tak ciekawa i żywa, że przenosi się poza salę seminaryjną. Jeśli na zajęciach bierze udział większa grupa niż 25 osób, możemy na tym etapie zastosować dyskusję wielokrotną. Łączymy więc w zespoły tych uczestników, których propozycje rozwiązań są zgodne lub podobne i organizujemy kilkuminutową dyskusję w utworzonych grupach.

Celem dyskusji w zespołach jest pogłębienie argumentacji uzasadniającej przyjęte rozwiązanie. Następnie dyskusja przenosi się na całe grono i przybiera charakter plenarny. Przy wyborze ostatecznej (ostatecznych) propozycji rozwiązań problemu należy wziąć pod uwagę głównie trzy kryteria:

- korzyści (pozytywy) z przyjętego rozwiązania,
- negatywne skutki jego wprowadzenia (doraźne),
- długofalowe konsekwencje (zarówno pozytywne, jak i negatywne) wdrożenia danego rozwiązania.

Można to ująć w formie zestawienia tabelarycznego, co zmusi uczących się do intensywnego wyszukiwania argumentów uzasadniających zgłoszoną propozycję rozwiązania problemu. Rozstrzygnięcie, która propozycja jest najbardziej trafna, może zapaść na drodze głosowania. Decyzję taką może również podjąć prowadzący zajęcia.

FAZA 4.

W ostatniej fazie metody przypadków nauczyciel, nawiązując do celu zajęć, podsumowuje je, ocenia sposób, kolejność i trafność stawiania pytań, prawidłowość wnioskowania oraz aktywność uczestników. Ocena ta ma zarówno charakter merytoryczny, jak i pedagogiczny. Na zakończenie prowadzący zajęcia wspólnie z uczącymi się analizuje te fragmenty lekcji, które miały największą wartość dydaktyczną.

Metoda przypadków została w Polsce rozpropagowana jako jeden z ciekawszych sposobów kształcenia dorosłych, to w formach pozaszkolnych, kursowych. Jednak kilkadziesiąt lat stosowania tej metody, zbierania różnego rodzaju doświadczeń adaptacyjnych ujawniło cały szereg zupełnie nowych możliwości jej wykorzystania. Jednym z ważniejszych obszarów działalności dydaktycznej, w którym metoda przypadków może być z powodzeniem stosowana, jest szkolnictwo zawodowe.

Chodzi tutaj głównie o realizację niektórych treści zawartych w przedmiotach **ekonomicznych, eksploatacyjnych, technologicznych, medycznych i rolniczych**.

Niezwykle przydatne i skuteczne wydaje się stosowanie tej metody w nauczaniu treści z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, prawa pracy, zarządzania przedsiębiorstwem oraz działalności gospodarczej w ogóle. Nie oznacza to, że niektórych treści związanych z wieloma innymi przedmiotami nie można realizować metodą przypadków. Także skuteczność tej metody w realizacji treści wychowawczych nie podlega dyskusji.

Bardzo ważną umiejętnością w metodzie przypadków jest umiejętność korzystania z materiałów źródłowych.

Oto **przykład ćwiczeń** uczących się rozwijających umiejętność korzystania z materiałów źródłowych. Krytyczne korzystanie z materiałów źródłowych jest jedną z kluczowych umiejętności umożliwiających analizowanie „przypadków”. Dlatego też, zanim zaczniemy wykorzystywać studium, powinniśmy stworzyć uczącym się okazję do ćwiczeń i refleksji rozwijających tę umiejętność. Chodzi o to, by potrafili oni odróżniać opinie od faktów, umieli dostrzec tendencyjność przekazów oraz wiedzieli, jak zminimalizować efekt tendencyjności, korzystając krytycznie z różnych źródeł.

Oto przykładowe ćwiczenia:

A. Ćwiczenie kształtowania umiejętności odróżniania opinii od faktów

1. Powiedz uczącym się, że każdy ma prawo do swojej opinii na temat jakiegoś faktu. Zatem wielość opinii jest czymś naturalnym. Możesz powołać się np. na jakąś aktualną debatę polityczną, aby wykazać, jak wiele różnych (często sprzecznych) opinii wypowiada się o tym samym fakcie. Dodaj, że opinie są pewną interpretacją faktów, starają się odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego jakiś fakt miał miejsce? Zwróć uwagę, iż opinie są z natury „tendencyjne”, tzn. przekazują punkt widzenia danej osoby na jakąś sprawę. Przeprowadź „burzę mózgów” na temat czynników, jakie mogą wpływać na naszą opinię w danej sprawie.
2. Rozdaj uczącym się dowolny tekst i poproś o wyodrębnienie w nim opinii i faktów (zamiast tekstu możesz użyć reklamy z kolorowych czasopism, często bardzo sugestywnie i z oczywistą intencją mieszącą fakty i opinie). Praca może rozpocząć się w parach, które następnie łączą się w małe grupy (następuje tu porównanie wyników).

3. Na zakończenie rozdaj każdej grupie po dwie kartki różnego koloru (jedna na oznaczenie faktów, druga opinii). Czytaj głośno tekst, prosząc, by przedstawiciele grup podnosili kartki stosownie do przyjętych ustaleń. Wszelkie rozbieżności powinny zostać wspólnie przedyskutowane.

B. Ćwiczenie kształtowania umiejętności dostrzegania tendencyjności źródeł

1. Powiedz uczącym się, że tendencyjność źródła może wynikać także z manipulowania jego treścią (tzn. zarówno zawartymi tam faktami, jak i opiniami).

Oto przykładowe sposoby manipulacji:

- wybiórcze traktowanie źródła, wyrywanie zdań czy większych fragmentów z kontekstu, aby uzasadnić z góry przyjętą tezę (nawet tekst, który składa się z samych prawdziwych zdań, może być tendencyjny lub wręcz kłamliwy);
- niereprezentatywność źródeł zebranych w jakiejś sprawie, pominięcie istotnych źródeł informacji niewygodnych z punktu widzenia tezy przyjętej przez autora;
- nadawanie informacji tytułu wyrażającego tezę autora; nadawanie śródtytułów akcentujących wybrane tezy;
- nadanie informacji określonego miejsca w serwisie informacyjnym lub umieszczenie jej w bardziej lub mniej eksponowanym miejscu gazety;
- ukrywanie powiązań autora informacji (np. służbowych, organizacyjnych, osobistych) z tym, czego ona dotyczy (np. krytyk programu rządowego ukrywa fakt przynależności do partii opozycyjnej);
- ukrywanie tego, iż autor informacji odnosi jakieś osobiste korzyści z faktu jej opublikowania;
- mieszanie faktów z opiniami, domysłami, nieuzasadnioną interpretacją;
- pomijanie innych możliwych punktów widzenia na daną sprawę;
- ukrywanie przez autora źródła intencji związanych z jego powstaniem (np. publikowanie reklamy jako „obiektywnej” informacji);
- nieuzasadnione generalizowanie (on zawsze tak robi...).

2. Rozdaj uczącym się dowolną gazetę codzienną i poproś ich, aby dokonali analizy jakiegoś artykułu, badając stopień jego tendencyjności, posługując się następującymi pytaniami:

- Czy w tekście oddzielono fakty od opinii? (niech uczniowie podkreślą w różny sposób fakty i opinie).
- Na kogo i w jaki sposób autor zamierzał wpłynąć pisząc tekst?
- Czy autor spodziewał się jakichś korzyści związanych z oddziaływaniem tego tekstu na innych?
- Czy tytuł informacji (śródtytuły) nie sugerują jakiegoś punktu widzenia?

- Czy autor nie pomija innych, waszym zdaniem, równie istotnych punktów widzenia na daną sprawę?
- Co jeszcze musielibyście wiedzieć, by wyrobić sobie zdanie na ten temat?

C. Ćwiczenia kształtowania umiejętności wyszukiwania różnych materiałów źródłowych na jakiś temat

1. Powiedz uczącym się, że ich zadaniem będzie opisanie, na podstawie materiałów źródłowych, jakiegoś wydarzenia z życia szkoły.
2. Przeprowadź "burzę mózgów", zadając uczącym się pytanie: Jakie materiały można wykorzystać opisując to wydarzenie? Spisz propozycje uczących się na dużych kartkach papieru lub na tablicy.
3. Podziel uczących się na grupy. Poproś, aby każda z nich wybrała z listy pewną liczbę materiałów różnego typu tak, by opisane zdarzenie zostało pokazane z różnych punktów widzenia.
4. Daj uczącym się czas na zebranie materiałów, ich krytyczną analizę i opisanie wybranego zdarzenia. Każda grupa powinna przygotować się do dyskusji na temat tendencyjności zebranych materiałów.
5. Przeprowadź dyskusję na temat tendencyjności materiałów źródłowych wykorzystanych przez grupy. Może się ona zakończyć przyjęciem zestawu rad dla osób, które chcą krytycznie korzystać z materiałów źródłowych.

D. Ćwiczenia kształtowania umiejętności oceniania jak informacje, które posiadamy, wpływają na wartościowanie zdarzeń

1. Uczący się pracują w kilkuosobowych grupach. Poproś ich, by dokonali oceny postępowania pewnej osoby na podstawie informacji, które otrzymają.
2. Informacje te zapisz na oddzielnych kartkach i rozdawaj grupom co jakiś czas (wówczas gdy grupa zakończy dyskusję prowadzoną na podstawie wcześniej otrzymanych informacji).

Oto te informacje:

- człowiek ukradł pewną rzecz;
- ukradł tę rzecz, by ją sprzedać i kupić lekarstwo dla chorej matki;
- ukradł tę rzecz pewnej biednej staruszce;
- rzecz ta jest warta 5 zł. ;

3. Ćwiczenie to może mieć inną wersję po głośnym przeczytaniu informacji przez nauczyciela zadaje on uczącym się pytanie, na które można odpowiedzieć „tak” lub „nie”, a uczniowie przemieszczają się zgodnie ze swymi preferencjami w wyznaczone miejsca w klasie. Po każdej z przed stawionych wyżej informacji pytanie mogłoby brzmieć: Czy człowiek ten

powinien zostać ukarany? (uczniowie, którzy sądzą że tak, grupują się po lewej stronie sali, a ci, którzy sądzą że nie - po prawej).

E. Ćwiczenia w kształtowaniu umiejętności uważnego czytania materiałów źródłowych

1. Praca rozpoczyna się w parach. Daj każdej z nich materiał źródłowy (np. artykuł prasowy) opisujący jakieś wydarzenie "europejskie". Poproś o wypisanie na kartce wszystkich zawartych tam informacji. Następnie pary łączą się w czwórki (a czwórki w ósemki), porównując swoje zestawienia i w razie potrzeby uzupełniając je. Zwróć uwagę, czy w trakcie kolejnych etapów poszerzała się lista informacji.
2. Podziel uczących się na kilkusobowe grupy. Daj każdej z nich fragment innego tekstu na podobny temat. Usuń z niego dane dotyczące dat, nazwisk, nazw geograficznych tak, by nadal istniała możliwość odgadnięcia, jakie wydarzenie zostało opisane. Wyznacz czas na rozwiązanie zagadki, a następnie poproś grupy o odpowiedzi i ich uzasadnienie.

Jaka jest rola nauczyciela w trakcie realizacji zajęć metodą przypadków?

Do nauczyciela należy zwykle przygotowanie opisu „przypadku”, podanie jasnej instrukcji określającej cele i formy pracy uczących się, a także występowanie w roli konsultanta na etapie analizy oraz moderatora w trakcie ewentualnej końcowej dyskusji. Chodzi zatem o to, abyśmy dbali o stworzenie warunków do samodzielnej pracy uczących się oraz towarzyszyli im w tej pracy. Uczący się powinni mieć zagwarantowaną autonomię w trakcie analizy „przypadku”, tzn. możliwość samodzielnego określenia problemu, propozycji jego rozwiązania, otwartego wyrażania opinii na ten temat, a także decydowania o tym, jak wykorzystać nową wiedzę i umiejętności w realnych sytuacjach życiowych.

My, w ramach swojej roli, powinniśmy zwrócić uwagę na następujące kwestie:

- Ustalenie formy pracy. Powinniśmy zdecydować, czy studium będzie realizowane indywidualnie przez każdego uczącego się, w parach czy też w grupach. Możemy też przyjąć, iż uczący się pracują indywidualnie do jakiegoś etapu (np. poszukiwania rozwiązań), a następnie w kilkusobowych grupach.
- Udzielenie wyjaśnień dotyczących treści i formy opisu. Po zapoznaniu się przez uczących się z opisem zdarzenia powinniśmy się upewnić, czy jest on zrozumiały i odpowiedzieć na ewentualne pytania. Niektórzy radzą, aby przygotować pulę „rezerwowych” informacji, które mogą zostać udostępnione uczniom na ich życzenie (chodzi o sytuacje, kiedy uczący się stwierdzą, iż informacje zawarte w opisie nie pozwalają im na pełną diagnozę problemu lub znalezienie sensownych rozwiązań). Jeśli zdecydujemy się na taki zabieg, to powinniśmy poinformować o tym uczących się.
- Obserwowanie pracy uczących się w trakcie prowadzonej przez nich analizy przypadku. Fakt, iż uczący się pracują samodzielnie, daje nauczycielowi szansę skupienia uwagi na

obserwacji jej przebiegu. Łatwiej wtedy odpowiedzieć na indywidualne zapotrzebowania uczących się, zorientować się, w jakim stopniu uczący się są zaangażowani w realizację zadania, jak współpracują w grupie (jeśli zajęcia prowadzone są w tej formie) itp.

- Wymiana opinii na temat rezultatów analizy. Może się ona odbywać w formie dyskusji w małych grupach lub na forum klasy. W pierwszym przypadku można tak ustalić jakąś formę „upublicznienia” wyników dyskusji, tak by mogły się z nimi zapoznać pozostałe grupy (np. zapisanie wniosków na dużym arkuszu papieru, przygotowanie plakatu, wykorzystanie którejś z form prezentacji zaproponowanych w tekście na temat metody projektów). W drugim przypadku celem może być wymiana informacji na temat przyjętych rozwiązań jakiegoś problemu lub też ogólnoklasowa debata dająca okazję do wspólnego przedyskutowania problemu i proponowanych rozwiązań, ponownego ich przemyślenia, zaprezentowania argumentów, wysłuchania argumentów innych osób (grup) itp. Temat debaty powinien być jasno określony (warto zapisać go i umieścić gdzieś w widocznym miejscu) i dotyczyć bezpośrednio problemu, nad którego rozwiązaniem pracują uczący się. Przed jej rozpoczęciem warto ustalić pewne reguły uczestnictwa (częstotliwość zabierania głosu, długość wypowiedzi itp.), a także wyjaśnić uczącym się, na czym będzie polegała nasza rola jako moderatora.

Oto kilka praktycznych sugestii dla moderatorów:

- **Moderator, prowadząc debatę, powinien pozostać neutralny. Jego zadaniem jest spowodowanie, aby:**
 - Uczący się zostali zachęcani do aktywnego udziału w debacie.
 - Wszyscy rozumieli, że celem debaty nie jest zwycięstwo jakiejś opcji, a przegrana innej. Nikt (ani osoba, ani część grupy) nie zdominował debaty.
 - Wypowiedzi uczących się dotyczyły tematu debaty: prezentowały argumenty związane z propozycjami rozwiązania problemu lub odnosiły się do argumentów prezentowanych przez innych.
 - Stworzona została atmosfera sprzyjająca prezentowaniu odmiennych opinii.
 - Uczestnicy słuchali się nawzajem.
- **Przykłady pytań i stwierdzeń, które mogą zostać użyte przez moderatora po to, aby zachęcić uczących się do aktywnego udziału w debacie:**
 - Jak mogłyby brzmieć argumenty za i przeciw omawianemu rozwiązaniu?
 - Gdyby ktoś chciał poprzeć omawiane rozwiązanie lub wystąpić przeciw niemu, to jakich mógłby użyć argumentów?
 - Czy mogłabyś/ mógłbyś podać przykład sytuacji, która zdarzyła się w twoim otoczeniu, a która ilustruje dyktowany problem?
 - Sprawdźmy, jakie są doświadczenia innych osób związane z omawianym problemem.

- Zorientujmy się, co inni uważają za najistotniejsze w omawianej sprawie.
 - Czy jest jeszcze coś związanego z tym problemem, co waszym zdaniem powinniśmy rozważyć?
- **uczący się rozumieli, że celem debaty nie jest zwycięstwo jakiejś opcji, a przegrana innej**
 - Chciałbym cię prosić, abyś wzbogacił naszą debatę, podając jakiś istotny argument, który mógłby zostać wypowiedziany przez osobę mającą pogląd przeciwny do twojego.
 - Co budzi twoje największe wątpliwości w obrębie rozwiązania, które uważasz za bardziej słuszne?
- **nikt nie zdominował debaty**
 - Dajmy teraz szansę wypowiedzieć się tym osobom, które nie zabierały jeszcze głosu w naszej debacie.
 - Zanim skończymy debatę, chciałbym się upewnić, że wszyscy chętni zabrali głos.
- **wypowiedzi uczestników debaty nie odbiegały od tematu**
 - Czy mogłabyś/mógłbyś przypomnieć nam najważniejsze argumenty za i przeciw rozwiązaniu, które teraz omawiamy?
 - Czy mogłabyś/mógłbyś wyjaśnić, w jaki sposób to, o czym mówisz, jest związane z rozwiązaniem, które właśnie omawiamy?
 - Co budzi twoje największe wątpliwości odnośnie rozwiązania, nad którym debatujemy?
 - Co wydaje ci się najbardziej atrakcyjne w omawianym rozwiązaniu?
- **uczestnicy przedyskutowali wszystkie zgłoszone rozwiązania danego problemu, a w obrębie tych rozwiązań najważniejsze argumenty za i przeciw**
 - Z jakich powodów ludzie mogliby popierać lub odrzucać rozwiązania, które omawiamy?
 - Zastanówcie się, czy wszystkie najważniejsze argumenty dotyczące tego rozwiązania zostały już przedstawione?
 - Gdybyśmy na tym skończyli debatę, to czy ktoś mógłby powiedzieć, że pozostały jeszcze argumenty, których nie przedyskutowaliśmy?
 - Czy są jakieś inne warianty rozwiązania problemu, o których nie dyskutowaliśmy?
 - W jaki sposób realizacja wariantu, o którym dyskutujemy, wpłynęłaby na twoje życie?
- **została stworzona atmosfera sprzyjająca prezentowaniu odmiennych stanowisk dotyczących omawianego problemu**

- Jak myślisz, dlaczego tego rodzaju opinie są tak ważne dla osób, które je wypowiadają? Jakie wartości i przekonania leżą u podstaw tych opinii?
- W jaki sposób realizacja twoich rozwiązań mogłaby wpłynąć na innych?
- Jak myślisz, dlaczego innym mogłoby być trudno zaakceptować twoją opinię w tej sprawie?
- Czy ktoś mógłby wskazać opinie, co do których jesteście zgodni?
- Czy ktoś mógłby wymienić wartości, które wydają się być ważne dla wszystkich, którzy dotąd zabrali głos?
- **uczestnicy słuchali się nawzajem**
 - Czy mógłbyś streścić nam wszystkim to, co powiedział twój przedmówca, tak aby miał on pewność, że został dobrze zrozumiany? (Do przed mówcy: Czy to właśnie chciałeś/ chciałaś powiedzieć?)
 - Czy mogłabyś/mógłbyś podać jakiś przykład, tak abyśmy mogli lepiej zrozumieć, jakie jest twoje stanowisko w tej sprawie? (... na czym polega proponowane przez ciebie rozwiązanie?)
 - Co wydaje ci się najistotniejsze w wypowiedzi przedmówcy? Czy potrafiłabyś/potrafiłbyś określić, jakie wartości leżą u podstaw jego poglądów w tej sprawie?
 - Z jakimi poglądami przedmówcy zgadzasz się, a co budzi twój sprzeciw? Dlaczego?

Wspomniałem, że poprawne przygotowanie opisu przypadku to połowa sukcesu jaki chcemy osiągnąć w zajęciach prowadzonych tą metodą.

Oto przykład takiego opisu:

EKOLOGIA A SPRAWA OBWODNICY

Realizując powszechny postulat wyborczy Rada Miejska w 1990 r. zatwierdziła plan budowy obwodnicy (obejścia drogowego miasta) wg Wersji 0, stosownie do którego droga krajowa miała przebiegać pustkowie, między parkiem a lasiem miejskim: przez nieużytki, łąki i mokradła. Wariant ten został uznany za optymalny, w wyniku czego wykonano dokumentację oraz zapewniono środki na budowę.

Wkrótce potem Wojewódzki Konserwator Zabytków objął całkowitą ochroną park, cały las i przyległe tereny, co praktycznie spowodowało zakaz budowy obwodnicy w jakimkolwiek kierunku na południe od dotychczasowej drogi tranzytowej. Wersja północna - tzw. Wersja Ekologów - została odrzucona przez drogowców jako niespełniająca wymogów drogi szybkiego ruchu. Powstała zatem sytuacja patowa.

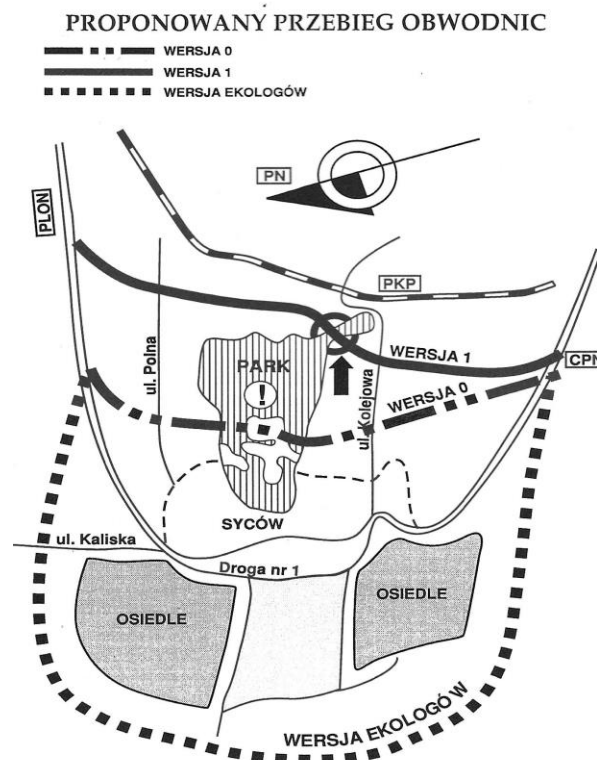
W br. opracowano tzw. Wersję 1, która miała przecinać odnogę całego kompleksu parkowego-leśnego. W nowej wersji przewidziano ekrany ochronne zabezpieczające przed

spalinami i hałasem oraz uwzględniono wszystkie inne wymogi obowiązujące przy prowadzeniu tego typu inwestycji. Uzgodniono termin spotkania, na którym sądzą, że dojdzie do porozumienia. Okazało się jednak, że odnoga leśna łącząca park z dworcem kolejowym była w owym czasie tzw. parczkiem angielskim, czyli obiektem zabytkowym.

Pytania:

1. Kto jest odpowiedzialny za powstałą sytuację patową?
2. Jakie skutki może przynieść decyzja Konserwatora Zabytków?
3. Czy racje ekologów są słuszne?
4. Czy Rada Miejska powinna podjąć zdecydowaną walkę „do końca”, aby realizować postulaty wyborcze mieszkańców?

Poznałeś wszystkie uwarunkowania metody przypadków. Wiesz, że początek sukcesu jest w opisie samego przypadku. Opis ten (a głównie zawarte w nim informacje i pytania) wyznaczają dalsze czynności uczących się. Wzorując się na przedstawionym przykładzie opisu zdarzenia pt.



„Ekologia a sprawa obwodnicy” wybierz dowolny fragment materiału nauczania jednego z przedmiotów zawodowych i dokonaj opisu sytuacji, która będzie rozwiązana w czasie zajęć z zastosowaniem metody przypadków.

Opis ten proszę zamieścić w pozostawionym miejscu (w ramce).

TEMAT ZAJĘĆ:

OPIS PRZYPADKU: