

Spis treści

OŚWIATA SAMORZĄDOWA

- ▷ *Ewa Jasińska* — Centrum Nauki EXPERYMENT 3
- ▷ *Jerzy Ambroży* — Historia Zespołu Szkół Usługowych w Gdyni 9

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

- ▷ *Elżbieta Cymerys, Alicja Smolińska, Ewa Kuszewska, Dorota Redzik, Małgorzata Schmidt* —
Batalia o młodych czytelników 16
- ▷ *Hanna Muńko* — Nauka musi być skuteczna 25
- ▷ *Aleksandra Błażberg* — Wykorzystanie zasobów internetowych na lekcji języka angielskiego —
'Posters for students and teachers' 30

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

- ▷ *Elżbieta Mazurek* — Co powinniśmy wiedzieć o nowej podstawie programowej 38
- ▷ *Renata Wolińska* — Rola nauczyciela w kształtowaniu umiejętności organizacji zachowań
dziecka nadpobudliwego psychoruchowo w sytuacji szkolnej 43
- ▷ *Izabela Niezgoda* — Prawa człowieka i prawa dziecka we współczesnym świecie —
scenariusz godziny wychowawczej dla szkół ponadgimnazjalnych 56
- ▷ *Małgorzata Gogola* — Blok tematyczny: Uczymy się żyć w przyjaźni 63
- ▷ *Anna Domżała* — Wielokąty foremne z kartki papieru 85
- ▷ *Natalia Kurpiel* — Z niepełną sprawnością w szkole... 89

ŚWIETLICA W SZKOLE

- ▷ *Balbina Wawrzyniak, Anna Grygiel, Dorota Pawłowska* — „Sportowa majówka” —
scenariusz międzyświatlicowych rozgrywek sportowych dla uczniów szkół podstawowych 93
- ▷ *Karolina Korzycka* — Zabawy na koncentrację — program zajęć wychowawczo-dydaktyczno-
-opiekuńczych dla świetlicy szkolnej 97

POLECAMY NAUCZYCIELOM

- ▷ Polecamy... (recenzje) 103

Gdyński Kwartalnik Oświatowy

Wydawca: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81-392 Gdynia, tel./fax 058 620 53 46,
e-mail: godn@sni.edu.pl, strona internetowa: www.sni.edu.pl/godn

Adres redakcji: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81-392 Gdynia, tel./fax 058 620 53 46,
e-mail: godn@sni.edu.pl, strona internetowa: www.sni.edu.pl/godn

Redaktor naczelny: Elżbieta Wójcik

Zespół redakcyjny: Aleksandra Błażberg, Tadeusz Bury, Iwona Chojnacka, Krystyna Ciesielska, Elżbieta Cymerys, Joanna Gawron, Teresa Kaczyńska, Waldemar Kotowski, Wiesława Krysztofowicz, Anna Kulińska, Katarzyna Kupper, Daniela Maćkiewicz, Ewa Madziąg, Elżbieta Mazurek, Izabela Niezgoda, Krystyna Skalska, Grażyna Szotrowska, Balbina Wawrzyniak, Ewa Włoch, Renata Wolińska, Izabela Zaworska, Małgorzata Zygmunt

Okładka: Anna Tarasiewicz

Druk: Format XL, www.formatxl.pl

Skład: Zbigniew Mielewczyk, tel. 058 711 27 93, e-mail: mielewczyk@gmail.com

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Nie zwraca tekstów artykułów niezamówionych.

Ewa Jasińska

Centrum Nauki EXPERYMENT

Już ponad 80.000 osób odwiedziło, otwarte 1 czerwca 2007 roku w Pomorskim Parku Naukowo-Technologicznym w Gdyni, Centrum Nauki EXPERYMENT. Centrum to jest jedną z pierwszych w Polsce placówek łączących naukę i zabawę w atrakcyjną formę spędzania czasu. Wizyta w EXPERYMENCIE pozwala „odkrywcom-amatorom” na efektywne przyswajanie wiedzy, pomaga zrozumieć otaczające procesy, a także pobudza ciekawość świata i praw nim rządzących. Jest to nowa możliwość spędzania czasu wolnego dla całych rodzin i uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej dla szkół. **Centrum Nauki EXPERYMENT to pomoc dydaktyczna, z której mogą korzystać nauczyciele różnych przedmiotów.**

Na powierzchni ponad 400 m² na zwiedzających czeka ponad 40 interaktywnych eksponatów zebranych w pięć grup tematycznych: „Środowisko”, „Człowiek”, „Optyka”, „Dźwięki” i „Fizyka”.

Środowisko

Ekspozycje znajdujące się w grupie „Środowisko” przedstawiają prawa i procesy zachodzące w naturze. W tym dziale można skorzystać z mikroskopu stereoskopowego i biologicznego. Do dyspozycji nauczycieli jest ponad 20 preparatów do mikroskopu stereoskopowego oraz prawie 90 preparatów tkankowych, zwierzęcych i roślinnych (lista na www.experiment.gdynia.pl w zakładce dla nauczycieli). Wystarczy wcześniej zadzwonić do Centrum Nauki EXPERYMENT i poprosić o udostępnienie wybranych preparatów. Bardzo pomocne są monitory zamontowane na stanowiskach z mikroskopami, na których jednocześnie oglądamy wybrane preparaty. Kolejne stanowisko to *Tropy zwierząt*. Najmłodsi, a chyba i nie tylko, mogą nauczyć się rozpoznawać pozostawiane przez zwierzęta w lesie tropy. Ekspozycje są zamontowane również w toaletach. Tam dowiemy się wielu ważnych informacji, jak można np. oszczędzać wodę czy jakie są zasoby wody na kuli ziemskiej.

W sekcji „Środowisko” możemy również poznać, z jaką siłą wieje wiatr i co to oznacza dla nas, gdy w prognozie pogody informują, iż spodziewany jest wiatr o sile 5 w skali Beauforta. Każdy odwiedzający naszą placówkę może również dowiedzieć się, w jakich sytuacjach wiatr jest naszym sprzymierzeńcem. Na uwagę zasługuje fakt, iż Centrum Nauki EXPERYMENT promuje selektywną zbiórkę odpadów i z odpowiedniej tablicy dowiemy się, jakie odpady powinniśmy wrzucać do żółtych, a jakie do czerwonych koszy.

Człowiek

Kolejna grupa ciekawych eksponatów w naszym Centrum Nauki znajduje się w sekcji „Człowiek”. Zwiedzanie tej części wystawy zaczynamy od układania ludzkich or-

ganów wewnętrznych w specjalnych manekinach: damskim i męskim. Jest to fantastyczna przygoda, podczas której niejeden dorosły dowiaduje się, z której strony ma wątrobę i jak wygląda trzustka.

Młodsze dzieci mogą poukładać drewniane puzzle, dzięki którym odkryją, co mamy pod skórą i jak wygląda układ kostny czy mięśniowy.

Wnętrze człowieka można nie tylko obejrzyć, ale i dokładnie zobaczyć, jak niektóre jego organy funkcjonują. Na stanowisku *Spalanie pokarmów* znajdują się dwa wózki inwalidzkie, na których zwiedzający muszą przejechać 100 metrów. By wprowadzić koła w ruch, potrzebna jest energia mięśni, a jak duża, dowiemy się po wysiłku. Na zakończenie wyścigu zmęczenia(!) uczestnicy otrzymują ze specjalnego dys-trybutora ilość płynu energetyzującego odpowiadającą ilości spalonych kalorii. Wszystkich zainteresowanych ilością płynu w kubeczku zapraszamy na stanowisko.

Optyka

W ramach kolejnych stanowisk w Centrum Nauki EXPERYMENT możemy również poczuć, jak nasze oko potrafi być mylne. Odpowiednie plansze ze złudzeniami optycznymi bardzo czytelnie obrazują, iż wyrażenie „na oko” nie zawsze jest zgodne z prawdą. Jedną z największych atrakcji jest możliwość pozostawienia swojej głowy na tacy. Ogromnym zaskoczeniem dla wszystkich gości EXPERYMENTU jest próba odpowiedzi na pytanie, co się stało z resztą ciała. Każdy może również wejść do specjalnej *Komnaty* i stać się nagle olbrzymem sięgającym sufitu. Wiele zabawy mają dzieciaki, które wchodząc do *Komnaty*, stają się dużo większe od dorosłych, którzy w dziwny sposób bardzo, bardzo maleją.

Każdy, kto jest pewien, że chciałby mieć nos lub oczy identyczne jak koleżanka, powinien z nią przyjść do nas i na stanowisku *Lustrzany mix* przetestować taką zamianę.

Dźwięki

Kolejną sekcją tematyczną są „Dźwięki”, gdzie każdy może wyskakać swoją ulubioną melodię na stanowisku *Muzyczna podłoga*. Do dyspozycji gości jest też rurowa oktawa, na której przy użyciu paletki wygrywamy „Włazł kotek na płotek”. Młodsze dzieci mogą zapoznać się z ciekawym instrumentem, jakim jest cytra.

Fizyka

Ostatnią sekcją tematyczną w Centrum Nauki EXPERYMENT jest „Fizyka”. W tej sekcji spełniają się dziecięce marzenia — np. o zamknięciu się w wielkiej bańce mydlanej. Dział „Fizyka” daje również poczucie bycia prawdziwym siłaczem. Tutaj każdy bez problemu jedną ręką podniesie 15 kg. W sekcji „Fizyka” znajdziemy również akcent morski — dowiemy się, jak właściwie rozłożyć ładunek na statkach i dlaczego statkowe kabiny są takie małe.

W naszym Centrum Nauki do „przemycania” wiedzy wykorzystywana jest każda powierzchnia. Na suficie i podłodze znajdziemy informacje o Układzie Słonecznym. W szatni na dzieciaki czekają panele sensoryczne, dzięki którym poznają np. faktury różnych tkanin. Ponadto na sali najmłodsi odkrywcy ćwiczą zręczność i koordynację ruchową, a dzięki układankom i ściennym labiryntom sprawdzają zdolność obserwacji.

W EXPERYMENTCIE przewodnikiem jesteś TY!

Centrum Nauki EXPERYMENT to wystawa interaktywna, którą zwiedza się samodzielnie. Przy każdym stanowisku znajduje się opis prezentowanego zjawiska i zasada działania. Zwiedzającym towarzyszą na sali edukatorzy, którzy pomagają i wspierają, natomiast nie pełnią roli przewodników, gdyż mijałoby się to z celem wystawy. Tu każdy powinien odkrywać prezentowane zjawiska samodzielnie. Tutaj każdy jest dla siebie przewodnikiem w świecie nauki.

Centrum Nauki EXPERYMENT dla nauczycieli

Centrum Nauki EXPERYMENT to specjalna oferta dla nauczycieli — jest to miejsce, które można potraktować jako pomoc dydaktyczną i wykorzystać do prowadzenia lekcji. Na naszej stronie internetowej jest zakładka „Dla nauczycieli”. W zakładce tej znajdziemy karty pracy przygotowane przez współpracujących z nami nauczycieli. Nauczyciele mogą karty pobrać ze strony lub w kasie Centrum Nauki EXPERYMENT. Najlepszym rozwiązaniem jest zapoznanie się przez nauczyciela z treścią i zadaniami na karcie przed przyjściem do naszego Centrum Nauki. Nauczyciel, który zechce odwiedzić nas ze swoją klasą, ma szansę dostosować kartę pracy do swoich uczniów, bo zna ich możliwości i wie, jaki aktualnie materiał jest przerabiany. Nauczyciele, którzy opracowują własne karty pracy do wykorzystania, a chcą podzielić się swoimi pomysłami, są zawsze gorąco zapraszani do współpracy z Centrum Nauki EXPERYMENT. Na końcu niniejszego tekstu zamieszczona jest przykładowa karta pracy opracowana przez Ewę Jodełko — nauczyciela z Zespołu Szkół nr 13 w Gdyni.

W celu ułatwienia korzystania ze stanowisk interaktywnych organizujemy szkolenia dla nauczycieli pokazujące, w jaki sposób ciekawie i skutecznie poprowadzić lekcje w naszym Centrum Nauki.

Każdy nauczyciel chcący odwiedzić EXPERYMENT ze swoją klasą jest proszony o dokonanie wcześniejszej rezerwacji. Na stronie www.experiment.gdynia.pl można zarezerwować miejsce na dowolną godzinę w blokach półtoragodzinnych od 10.00 do 16.00. Rezerwacji można dokonywać również telefonicznie.

Warsztaty w Centrum Nauki EXPERYMENT

Centrum Nauki EXPERYMENT to nie tylko wystawa interaktywna, to również miejsce organizacji wielu spotkań i pokazów. Na 2009 rok przygotowaliśmy bardzo bogatą ofertę warsztatową. Od stycznia do marca zapraszamy na blok *Fizyka bez ryzyka*. Fizyka zawiera się we wszystkim, co nas otacza. Na zajęciach w tym bloku tematycznym dowiemy się, jak odkryć siły fizyczne przy pomocy prostych doświadczeń, do których narzędzia odnajdziemy w kuchni, łazience czy pokoju dziecięcym.

Dowiemy się np., jak wykorzystać powietrze do udźwignięcia szklanki. Jak sprawić, by balon nie pękł po dotknięciu go igłą? Jak zmoczyć wodę? I dlaczego chmury są jasne bądź ciemne?

Ponadto podczas *Fizyki bez ryzyka* dowiemy się, jak bezpiecznie obchodzić się z prądem. W Centrum Nauki EXPERYMENT będziemy również obchodzić Międzynarodowy Rok Astronomii i z tej okazji przybliżymy naszym gościom zagadnienia z astronomii. Poznamy również wielkich odkrywców i dowiemy się, jak Newton czy Einstein wpadali na swoje odkrycia.

Od kwietnia do czerwca 2009 r. będzie trwał blok *Środowisko i wiesz wszystko*. W tym bloku skupimy się na ochronie środowiska oraz poznaniu otaczającej

nas przyrody. Ponadto nauczymy się czerpać papier i zrozumiemy, ile pracy potrzeba, aby powstała jedna kartka papieru. Na koniec roku pod lupę weźmiemy człowieka. Podczas bloku trwającego od września do grudnia 2009 r. dowiemy się, czym jest pamięć i jak się uczyć zapamiętywania. Zorganizujemy zawody w rozwiązywaniu łamigłówek oraz poznamy podstawy Braille'a i języka migowego. Podczas warsztatów w ramach bloku *Człowiek pod lupą* dowiemy się mnóstwa rzeczy o nas samych. Szczegóły dotyczące warsztatów znajdują się zawsze na stronie www.experiment.gdynia.pl

Na łamach „Gdyńskiego Kwartalnika Oświatowego” serdecznie zapraszamy wszystkich nauczycieli do współpracy z Centrum Nauki EXPERYMENT.

Ewa Jasińska
kierownik Centrum Nauki EXPERYMENT

Centrum Nauki EXPERYMENT

Pomorski Park Naukowo-Technologiczny w Gdyni,

al. Zwycięstwa 96/98, 81-451 Gdynia

Czynne od wtorku do niedzieli w godz. 10.00–16.00,

środa w godz. 10.00–20.00

tel.: 058 735 11 37, 47

experiment@gci.gdynia.pl

www.experiment.gdynia.pl

Poniżej opracowana przez Ewę Jodełko — nauczyciela Zespołu Szkół nr 13 przykładowa karta pracy do wypełnienia przez uczniów, którą można pobrać ze strony www.experiment.gdynia.pl

Experyment

Karta pracy dla ucznia klasy 6 szkoły podstawowej

Zjawiska świetlne, optyka, dźwięki

Imię i nazwisko:

Data:

Instrukcja: Twoim zadaniem podczas pobytu w Experymentcie jest odnalezienie 5 miejsc i wykonanie 5 zadań — każde zadanie dotyczy konkretnego stanowiska. Zadania umieszczone są poniżej — przeczytaj je uważnie, a następnie spróbuj rozwiązać. **POWODZENIA!**

Zad. 1

Znajdź umieszczone na jednej ze ścian figury geometryczne. Pomierz je zgodnie z instrukcją i odpowiedz na pytania:

- Jak kolor przedmiotu wpływa na odbiór jego wielkości przez nasz mózg? = Przedmioty o jakich kolorach wydają nam się większe?
- Jaki wpływ na postrzeganie przez nas wielkości przedmiotu ma jego otoczenie? = Kiedy przedmiot wydaje nam się mniejszy?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Zad. 2

Odszukaj komnatę Amesa. Poproś dwie osoby, które są podobnego wzrostu, żeby weszły do komnaty i stanęły w jej rogach. Następnie spójrz przez otwór w ścianie do środka. Która z osób wydaje się dużo wyższa? Jak myślisz — dlaczego?

.....

.....

.....

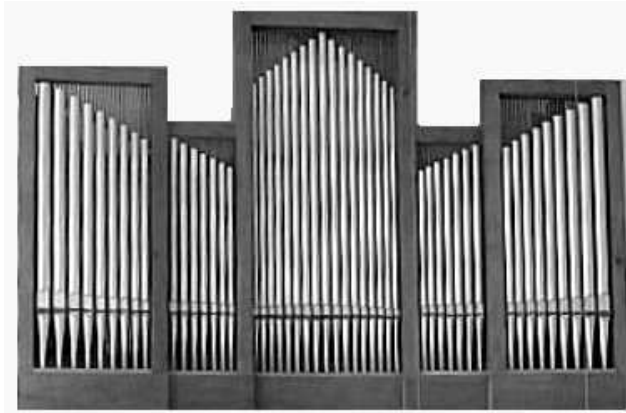
.....

.....

.....

Zad. 3

Znajdź „rurową oktawę” — stanowisko, na którym znajdują się koło siebie szklane rury różnej długości. Używając deseczki, uderz po kolei w wyloty rur.



=

**Uzupełnij zdania:**

Im krótsza rura i mocniejsze uderzenie, tym dźwięk. Im rura dłuższa, a uderzenie słabsze, tym dźwięk

Pomiędzy powyższymi zdjęciami (można/nie można) postawić znak równości, ponieważ

.....

Zad. 4

Poszukaj dwóch dużych ustawionych **naprzeciwko** siebie luster. Stań pomiędzy nimi i spróbuj policzyć ilość swoich odbić w każdym z luster.

Wynik:

Zad. 5

„Być jak Leonardo”

Leonardo da Vinci, dążąc do tworzenia rzeczy doskonałych, prowadził bardzo szczegółowe notatki, zapisując nie tylko spostrzeżenia naukowe i artystyczne, ale także osobiste przemyślenia, rozliczenia i listy. Sporządzał je pismem lustrzanym. Być może czynił tak, bo chciał je zachować w tajemnicy, jednak bardziej prawdopodobnym jest, iż wynikało to z jego leworęczności — dzięki takiemu sposobowi pisania nie rozmazywał atramentu.

Ostatnim już zadaniem jest odnalezienie stanowiska „Być jak Leonardo”. Usiądź przed lustrem i **patrzac tylko do lustra**, narysuj kwiatek, nie odrywając długopisu od kartki. Spróbuj wytłumaczyć, dlaczego tak trudno to zrobić.

.....



Jerzy Ambroży

Historia

Zespołu Szkół Usługowych w Gdyni

O tym, jaka może być edukacja i jakie były losy szkoły, na tradycję której składają się karty historii Zespołu Szkół Ekonomiczno-Usługowych w Gdyni i Zespołu Szkół Odzieżowych w Gdyni, przeczytaj Państwo w kolejnych podrozdziałach artykułu.

Z historii Zespołu Szkół Ekonomiczno-Usługowych w Gdyni

Tradycje szkoły sięgają lat czterdziestych XX wieku. Przez wiele lat szkoła funkcjonowała pod nazwą Technikum Przetwórstwa Rybnego. Jej początki to Gimnazjum Przemysłowe Przetwórstwa Rybnego, które powstało 4 września 1947 roku. Dokument powołujący szkołę wydało Ministerstwo Przemysłu i Handlu. Początkowo, aż do 1955 roku, jej siedzibą była szkoła podstawowa przy ul. Wejherowskiej w Sopocie.

Od 10 września 1947 roku zorganizowano przy Gimnazjum Szkołę Przemysłową dla pracowników przemysłu rybackiego. Cykl nauczania w obu szkołach był 3-letni. Obie szkoły dawały uprawnienia na poziomie I egzaminu kwalifikacyjno-czeladniczego.

Od roku 1950 szkoły te ulegają stopniowej likwidacji, a na ich miejscu powstają:

- 4-letnie Technikum Przetwórstwa Rybnego, którego absolwenci uzyskiwali tytuł technika technologa przetwórstwa rybnego,
- 2-letnia Szkoła Zasadnicza, kształcąca wykwalifikowanych robotników dla przetwórstwa rybnego.

Od 1 września 1955 roku na mocy Zarządzenia nr 155 Prezesa Rady Ministrów z dnia 5 lipca 1955 r. w sprawie zmiany przynależności administracyjnej Ministerstwo Przemysłu Mięsnego i Mleczarskiego przekazało szkołę Ministerstwu Żeglugi i jej siedzibę przeniesiono do budynku przy ulicy Grabowo 2 w Gdyni.

Od 1957 roku w wyniku reformy szkolnej przedłużono cykl kształcenia w Technikum Przetwórstwa Rybnego do lat 5. W 1967 roku w związku z przedłużeniem nauki w szkołach podstawowych do lat 8 — ponownie wprowadzono 4-letni cykl kształcenia.

W swojej historii szkoła była nadzorowana przez różne resorty. Było to związane z faktem, iż przemysł rybny, podobnie jak szkolnictwo, przechodził szereg reorganizacji. Nadzór nad szkołą sprawowały: Ministerstwo Przemysłu i Handlu, Ministerstwo Przemysłu Rolnego i Spożywczego, Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, Ministerstwo Handlu Wewnętrznego, Ministerstwo Przemysłu Mięsnego i Mleczarskiego, Ministerstwo Żeglugi, Zjednoczenie Gospodarki Rybnej, Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

W 25 rocznicę istnienia Technikum Przetwórstwa Rybnego otrzymało sztandar. W tym samym roku nadano imię. Patronem szkoły został Profesor Michał Siedlecki, wielki patriota, człowiek oddany morzu i dla niego żyjący.

Od 1 września 1983 roku do budynku zajmowanego przez szkołę przeniesiono dwa ostatnie roczniki Liceum Morskiego w Gdyni. Szkoły funkcjonowały pod wspólną dyрекcją do 1985 roku.

1 września 1985 roku powołano 3-letnią Zasadniczą Szkołę Zawodową nr 5, w której wprowadzono kształcenie w oddziałach wielozawodowych, ponadto także kształcenie w następujących zawodach: operator maszyn i urządzeń przetwórstwa ryb, sprzedawca, kucharz, pracownik ruchu telekomunikacyjnego, aparatowy przetwórstwa mięsa, operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego.

Szkoła starała się dostrzegać ogólne tendencje zmian w kształceniu, wymaganiach rynku pracy, co skutecznie wdrażała na miarę swoich możliwości. Dotyczyły one między innymi zastąpienia kształcenia w Technikum Przetwórstwa Rybnego o specjalności przetwórstwo ryb na kształcenie szerokoprofilowe w zawodzie technika technologii żywności. Realizowało tę zmianę Technikum Przemysłu Spożywczego. Wprowadzono kształcenie szerokoprofilowe w nowo powołanej Szkole Policealnej (1993 r.), która kształciła w zawodzie technika technologii żywności. Wdrożono od 1 września 1995 r. nowy model kształcenia w Liceum Technicznym o profilu usługowo-gospodarczym i ekonomiczno-administracyjnym (1 września 1996 r.).

Od 1991 roku rozpoczęły się istotne zmiany w systemie kształcenia zawodowego w szkole. Wówczas otwarto dodatkowo Technikum Gastronomiczne. Równocześnie powołano Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego, w strukturze którego działały następujące typy szkół: Technikum Przetwórstwa Rybnego, Technikum Gastronomiczne i Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 5 (J. Ambroży, 1996b).

W roku szkolnym 1997/1998 w skład Zespołu wchodziły następujące typy szkół:

- 2-letnia Szkoła Policealna kształcąca w zawodzie: technik technologii żywności,
- 5-letnie Technikum Przemysłu Spożywczego kształcące w zawodzie: technik technologii żywności,
- 4-letnie Technikum Gastronomiczne kształcące w zawodzie: technik technologii żywienia,
- 4-letnie Liceum Techniczne kształcące w profilach: usługowo-gospodarczym i ekonomiczno-administracyjnym.

Dyrektorami szkoły byli kolejno: mgr Jan Bojanowicz (1947–1963), mgr Tadeusz Ruzga (1963–1984), mgr inż. Stefan Zyśk (1984–1989). W 1989 roku stanowisko dyrektora objął dr Jerzy Ambroży, który funkcję tę pełni do dziś.

Zajęcia prowadzone były w 18 pracowniach i gabinetach przedmiotowych oraz pracowni komputerowej. Systematycznie podnoszono poziom wyposażenia technodydaktycznego poszczególnych pracowni (środki audiowizualne, zestawy taśm magnetofonowych, megnetowidowych).

Zajęcia praktyczne odbywały się głównie w zakładach produkcyjnych Trójmiasta — szkoła nie posiadała warsztatów. Niegdyś uczniowie Technikum Przetwórstwa Rybnego odbywali wielomiesięczne rejsy szkoleniowe, w czasie których poznawali swój przyszły zawód. W zakresie realizacji praktycznej nauki zawodu szkoła współpracowała z zakładami przemysłu spożywczego, firmami gastronomicznymi, usługowymi i handlowymi. Na uwagę zasługuje współpraca z zakładami przemysłu spożywczego: Dal-Pesca Ltd, Wilbo Seafood, SEKO — spółka z o.o., Koga-Maris, Przed-

siębiorstwo Produkcji Spożywczej RKJ, „Proryb”, „Stosław”, Zakład Produkcji Konserw Rybnych „BIG”.

W wyniku przemian społeczno-ekonomicznych w latach 90. XX wieku w naszym kraju wielkim problemem stało się bezrobocie, zwłaszcza wśród młodych ludzi. Dlatego w 1995 roku postawiliśmy na nowy typ szkoły prozawodowej — Liceum Techniczne, które kształciło młodzież w dwóch profilach: usługowo-gospodarczym i ekonomiczno-administracyjnym.

Model kształcenia w Liceum Technicznym różnił się od funkcjonującego w innych szkołach zawodowych. Pierwsze dwa lata nauki obejmowały kształcenie ogólne oraz kształcenie w zakresie przedsiębiorczości (komunikacja interpersonalna i elementy ekonomii). Kształcenie ogólnozawodowe rozpoczynało się od trzeciej klasy. Nauka odbywała się w ramach bloków tematycznych, które podzielono na moduły. Kształcenie w Liceum Technicznym odbywało się w systemie zajęć laboratoryjnych, zajęć treningowych i praktycznych. Na uwagę zasługiwała też intensywna nauka dwóch języków obcych (niemieckiego i angielskiego). Podczas czteroletniej nauki w Liceum Technicznym prowadzone były również inne zajęcia, które nie występowały w planach nauczania dotychczas prowadzonych szkół. Należały do nich, między innymi, zajęcia z zakresu wychowania sportowo-zdrowotnego, racjonalizacji i wynalazczości, edukacji czytelniczej i informacyjnej, matematyki stosowanej (J. Ambroży, 2000).

W związku z wprowadzeniem kształcenia w ramach Liceum Technicznego znacznie poprawiło się wyposażenie szkoły w nowoczesne środki dydaktyczne. Powstały dwie pracownie komputerowe. W jednej z nich odbywały się zajęcia z informatyki oraz klawiatury, czyli maszynopisania komputerowego (dla klas o profilu ekonomiczno-administracyjnym). W drugiej pracowni odbywały się zajęcia z bloku przedsiębiorczość, obejmującego zagadnienia komunikacji interpersonalnej, mikro- i makroekonomii, zarządzania firmą, prowadzenia działalności gospodarczej. Pracownia wyposażona była w sprzęt umożliwiający przeprowadzenie symulacji działalności firmy. Poszczególne stanowiska reprezentowały działy, jakie istniały w firmach (dział handlowy, dział finansowo-księgowy, sekretariat itd.).

Aby sprostać wymaganiom programowym Liceum Technicznego również biblioteka szkolna musiała przejść szereg zmian. Zbiory biblioteczne zostały umieszczone w czytelnym układzie tematycznym, skomputeryzowano katalogi. Uczniowie otrzymali do dyspozycji trzy stanowiska komputerowe, służące do przeglądania katalogów oraz realizacji innych prac za pomocą dostępnego oprogramowania (edytor tekstów, arkusz kalkulacyjny). Dziś zbiory biblioteki zawierają nie tylko woluminy zwarte i czasopisma, ale także bogaty zestaw materiałów audiowizualnych oraz multi-mediumów, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Od 1 września 2002 roku w związku z reformą szkolnictwa ponadgimnazjalnego szkoła została przekształcona w Zespół Szkół Ekonomiczno-Usługowych i kontynuowała kształcenie prozawodowe na bazie Liceum Technicznego w I Liceum Profilowanym w profilach: ekonomiczno-administracyjnym, usługowo-gospodarczym i zarządzanie informacją (J. Ambroży, 2008a,b) oraz w Szkole Policealnej w zawodzie technik obsługi turystycznej. Pod taką nazwą szkoła funkcjonowała do 31 sierpnia 2003 roku.

Z historii Zespołu Szkół Odzieżowych w Gdyni

Korzenie szkoły sięgają 1934 roku, kiedy w budynku przy ul. Morskiej 79 w Gdyni utworzono Żeńską Szkołę Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym, która liczyła dwa wydziały: gospodarstwa domowego oraz krawiecko-bielizniarski i robót szydełkowych.

W roku szkolnym 1935/36 szkoła otrzymała nowy budynek przy ul. Morskiej 77, aktualnie będący siedzibą Zespołu Szkół Usługowych, co umożliwiło utworzenie Żeńskiego Gimnazjum Krawieckiego, 1-rocznej Żeńskiej Szkoły Przysposobienia Krawiecko-Bielizniarskiego oraz Liceum Gospodarczego.

Po wojnie, w roku szkolnym 1945/46, kontynuowano kształcenie przedwojenne w ramach Zespołu Szkół, w skład którego wchodziły: Państwowe Gimnazjum Krawieckie, Państwowa Szkoła Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym, Państwowa Szkoła Krawiecko-Bielizniarska. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych Zespół tworzyły: Technikum Odzieżowe, Zasadnicza Szkoła Odzieżowa, Zasadnicza Szkoła Skórzana, Zasadnicza Szkoła Gastronomiczna, Technikum Gospodarcze, Zasadnicza Szkoła dla Pracujących, Zasadnicza Szkoła Przyzakładowa „Arka”.

Przy okazji przeniesienia w 1965 roku Szkoły Ekonomicznej (zajmującej część budynku od 1935 r.) do obiektu w Gdyni Orłowie (obecnie Zespół Szkół Administracyjno-Ekonomicznych) odzyskano drugie skrzydło budynku. Obiekt rozdzielono, przydzielając jedną część Szkołom Odzieżowym, a drugą Szkołom Gospodarczym (przekształconym w 1968 roku w Zespół Szkół Zawodowych, a w 1978 r. w Zespół Szkół Hotelarsko-Gastronomicznych) (J. Ambroży, 1996a). Szkoły Odzieżowe dysponowały wówczas 11 salami lekcyjnymi, 9 pracowniami warsztatowymi. Od tego momentu do 2001 roku w Zespole Szkół Odzieżowych funkcjonowały następujące typy szkół: Technikum Odzieżowe po Zasadniczej Szkole Odzieżowej, Technikum Odzieżowe po szkole podstawowej, Zasadnicza Szkoła Odzieżowa, Międzyzakładowa Szkoła Zawodowa nr 3 dla Pracujących, Technikum Odzieżowe Wydział dla Dorosłych, Zaoczne Średnie Studium Zawodowe, Szkoła Policealna Odzieżowa.

W 1986 roku Zespół Szkół Odzieżowych otrzymał sztandar oraz nadano imię szkole. Patronem został pisarz Władysław Stanisław Reymont.

Rok 2002 to rok istotnych zmian — w wyniku reformy systemu edukacji powołano II Liceum Profilowane o profilu kreowanie ubiorów, które rozwiązano (podobnie jak Zespół Szkół Odzieżowych) z dniem 31 sierpnia 2003 roku.

Zajęcia praktyczne uczniowie Zespołu Szkół Odzieżowych realizowali w warsztatach szkolnych, które wyposażone były w nowoczesny sprzęt — maszyny do szycia różnego typu.

W latach 80. szkoła dysponowała 7 pracownikami, krojownią, punktem usługowym i magazynem gotowych wyrobów. Obecnie baza lokalowo-sprzętowa to 4 pracownie warsztatowe. Szkoła współpracuje z wieloma zakładami Trójmiasta, Wejherowa, Rumi, Redy, Żukowa, Luzina, w których uczniowie odbywają praktyki zawodowe.

Dyrektorzy szkoły w latach 1934–2009:

- 1934–1936 Zofia Dowiat
- 1936–1938 Beata Kraska
- 1938–1939 A. Żaboklicka
- 1939–1940 Alicja Szlązak
- 1945–1950 Alicja Szlązak

- 1950–1970 Alfons Kosik
- 1970–1975 Zenon Choroś
- 1975–1984 Tomasz Wróblewski
- 1984–1986 Stanisław Kubica
- 1986–2003 Tadeusz Jóskowski
- 2003– Jerzy Ambroży

Współcześnie: Zespół Szkół Usługowych w Gdyni

Na mocy Uchwały Rady Miasta Gdyni z dnia 26 lutego 2003 roku nastąpiło rozwiązanie Zespołu Szkół Odzieżowych w Gdyni. Cytowaną uchwałą włączono do Zespołu Szkół Ekonomiczno-Usługowych w Gdyni wszystkie typy szkół rozwiązanego Zespołu Szkół Odzieżowych. Z inicjatywy obecnego dyrektora powołano Zespół Szkół Usługowych w Gdyni. Jego siedzibę przeniesiono do budynku przy ulicy Morskiej 77.

Przez dwa lata Zespół Szkół Usługowych funkcjonował w dwóch budynkach oddległych od siebie około 1000 metrów (ul. Morska 77 i ul. Grabowo 2). Dopiero od 2005 roku, po remoncie i przystosowaniu budynku przy ulicy Morskiej 77, Zespół funkcjonuje pod jednym adresem, natomiast zajęcia wychowania fizycznego odbywają się nadal w obiektach sportowych przy ul. Grabowo 2. W 2008 roku zakończono prace termomodernizacyjne budynku dzięki umowie Urzędu Miasta Gdyni z Narodowym Funduszem Środowiska z Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach programów pomocowych Unii Europejskiej. Zakres prac obejmował modernizację systemów grzewczych, ocieplenie ścian i stropodachu, wymianę stolarki okiennej i drzwi wejściowych. W tym roku kontynuowana będzie wymiana posadzek w salach lekcyjnych i remont sanitariatu (w latach wcześniejszych wyremontowano sanitariaty, pomieszczenia szatni, wymieniono posadzki na wszystkich korytarzach i części sal lekcyjnych).

Obecna struktura Zespołu Szkół Usługowych:

- I Liceum Profilowane o profilach:
 - ekonomiczno-administracyjnym,
 - usługowo-gospodarczym,
 - zarządzanie informacją,
 - socjalnym.
- Technikum Odzieżowe,
- Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 5,
- Szkoła Policealna nr 3.

Po analizie potrzeb środowiska lokalnego, wspartej informacjami z Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Gdańsku i Powiatowej Rady Zatrudnienia w Gdyni w Zespole Szkół Usługowych w latach 1999–2007 kształciła się młodzież w Szkole Policealnej w zawodzie technik obsługi turystycznej, z możliwością uzyskania licencji pilota wycieczek, oraz w roku szkolnym 2005/2006 w zawodzie technika informatyka.

Aktualnie szkoła przygotowuje się do kształcenia młodzieży od **1 września 2009 r. w 4-letnim technikum w zawodach:**

- **technik obsługi turystycznej,**
- **technik organizacji reklamy.**

W 2008 roku obchodziliśmy 5-lecie naszej działalności w nowym kształcie. Z tej okazji szkoła gościła władze samorządowe, przedstawicieli Pomorskiego Kuratorium Oświaty, przedstawicieli współpracujących z Zespołem Szkół Usługowych zakładów pracy i przedstawicieli związków zawodowych oraz dyrektorów szkół. Była to okazja do podsumowań i snucia planów na przyszłość.

W szkole funkcjonują 4 pracownice komputerowe, pracownia multimedialna, 12 sal lekcyjnych, 4 pracownice warsztatowe. Zajęcia sportowe odbywają się w pomieszczeniu sportowym w szkole oraz sali gimnastycznej przy ul. Grabowo 2.

W bibliotece szkolnej rozbudowano wypożyczalnię i czytelnię. Biblioteka jest w całości skomputeryzowana. Katalog biblioteczny jest dostępny w sieci internetowej, a obsługa wypożyczeń odbywa się za pomocą programu bibliotecznego MOL Optivum. Biblioteka pełni obecnie funkcję Internetowego Centrum Informacji Multimedialnej, wyposażonego w najnowocześniejszy sprzęt multimedialny z dostępem do internetu.

Zespół Szkół Usługowych zatrudnia 50 nauczycieli, w stopniach: 32 w stopniu nauczyciela dyplomowanego, 12 — mianowanego, 5 — kontraktowego, 1 stażysty, oraz 19 pracowników administracji i obsługi.

Na szczególną uwagę zasługuje współpraca z Zakładami Odzieżowymi „Wybrzeże”, które oprócz wspomagania szkoły w zakresie nowoczesnych technologii wytwarzania odzieży gwarantują jednocześnie zatrudnienie absolwentom Technikum Odzieżowego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej. Wspomagają również szkołę w działaniach promocyjnych kształcenia młodzieży w branży odzieżowej.

Szkoła ustawicznie dba o podnoszenie jakości swojej pracy, czego potwierdzeniem jest uzyskanie przez Liceum Techniczne nr 1 w roku 2004 Pomorskich Certyfikatów Jakości Edukacji w zakresie następujących standardów:

Standard II. Przebieg kształcenia zapewnia uczniowi wszechstronny rozwój.

Standard IX. Organizacja i zarządzanie szkołą sprzyjają efektywnej pracy.

Standard X. Kompetencje i rozwój zawodowy pracowników umożliwiają pełną realizację zadań edukacyjnych.

W 2005 roku Liceum Techniczne nr 1 uzyskało certyfikat w zakresie standardu:

Standard XII. Szkoła podejmuje różnorodne zadania na rzecz podwyższania jakości swojej pracy.

Technikum Odzieżowe w Gdyni uzyskało certyfikat w zakresie standardu:

Standard III. Ocenianie wewnętrzne pełni funkcję motywująco-wspierającą.

W 2004 roku Zespół Szkół Usługowych zwyciężył w konkursie PHARE pt. „Promocja zatrudnienia i rozwój zasobów ludzkich”. Projekt został nagrodzony i szkoła otrzymała pracownię komputerową oraz sprzęt multimedialny na łączną wartość 20 tys. euro.

Ponadto w Zespole Szkół Usługowych zwraca się szczególną uwagę na współpracę pedagoga-psychologa, czego wyrazem są uzyskane certyfikaty „Szkoly przyjaznej uczniom z dysleksją”.

Uczniowie Technikum Odzieżowego poza obligatoryjnym nauczaniem zawodu projektują i szyją kolekcje ubrań oraz uczestniczą w pokazach mody, podnosząc jakość uroczystości szkolnych i imprez na terenie Trójmiasta, m.in. pokaz mody na Międzynarodowych Targach Amberiff w Gdańsku w 2004 roku oraz w tym samym roku w ramach Jarmarku Dominikańskiego. Kolekcje szkolne bardzo często są nagradzane. Jednym z ostatnich sukcesów w tej dziedzinie było zakwalifikowanie się naszej uczennicy do finału Międzynarodowego Konkursu OF-FASHION.

Szkoła od 2002 roku organizuje dla młodzieży szkół gimnazjalnych Wojewódzki Konkurs Projektowania Ubiorów „Od projektu do realizacji”. Wychowanie i edukacja w Zespole Szkół Usługowych wykracza wielokrotnie poza podstawy programowe. Dowodem jest udział młodzieży w licznych konkursach przedmiotowych i zawodowych. Jest nim też w aspekcie wejścia Polski do Unii Europejskiej zorganizowany w 2004 roku IV Pomorski Sejmik Szkolnych Klubów Europejskich.

Znamienitym sukcesem młodych projektantów z klas technikalnych był w roku 2007 wygrany konkurs organizowany przez Muzeum Miasta Gdyni pt. „Moda współczesna inspirowana elementami kaszubskimi”. Autorskie projekty otrzymały I, II, III nagrody oraz 4 wyróżnienia. Fakt ten był inspiracją do prezentacji uczniowskich kolekcji ubrań podczas obchodów w 2008 roku gdyńskiej Nocy Muzeów.

Szeroko zakrojona promocja Zespołu Szkół Usługowych w mediach Trójmiasta (prezentacje kolekcji, dorobku szkoły, wygrane w konkursach) zjednoczyła dyrektora, byłych i obecnych pracowników pedagogicznych, administracji i obsługi w Dniu Jubileuszu 70-lecia Gdyńskich Szkół Odzieżowych w roku 2005. Wielopokoleniowe spotkanie nauczycieli i absolwentów oraz zaproszonych gości z trudem pomieściły obydwa budynki Zespołu Szkół Usługowych.

Patrząc optymistycznie w przyszłość, jesteśmy przekonani, że będąc nowoczesną placówką edukacyjną, będziemy w dalszym ciągu kształcić gdyńską młodzież dla dobra miasta i regionu, nie tylko w odzieżownictwie, lecz także w innych obszarach zawodowych oraz ciekawych kierunkach. Bowiem prawidłowa, przemysłowa struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego uwzględniająca również kształcenie zawodowe pozwala na sprostanie wymaganiom współczesnego rynku pracy (J. Ambroży, 2008c), przybliża także do realizacji Strategii Lizbońskiej — m.in. zwiększenia liczby studentów na kierunkach ścisłych, matematycznych i technicznych.

dr Jerzy Ambroży
dyrektor Zespołu Szkół Usługowych w Gdyni

Literatura

- Ambroży J. (2008a): Liceum profilowane — historyczne i współczesne modele. „Gdyński Kwartalnik Oświatowy” 2008, nr 2
- Ambroży J. (2008b): Historyczne i współczesne modele liceum profilowanego. „Pedagogika Pracy” nr 52
- Ambroży J. (2008c): Projektowanie powiatowej struktury szkolnictwa ponadgimnazjalnego. „Edukacja Pomorska” nr 30
- Ambroży J. (2000): Licea techniczne w byłym województwie gdańskim. „Pedagogika Pracy” nr 36
- Ambroży J. (1996a): Przemiany, rozwój i dylematy szkolnictwa zawodowego miasta Gdyni. „Szkoła Zawodowa” nr 8
- Ambroży J. (1996b): Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego w Gdyni. „Szkoła Zawodowa” nr 7

Elżbieta Cymerys, Alicja Smolińska, Ewa Kuszewska, Dorota Redzik, Małgorzata Schmidt

Batalia o młodych czytelników

Wyniki egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej przeprowadzonego w kwietniu 2008 roku, zwłaszcza z zadania 32, do którego wykonania potrzebna była znajomość podstawowych lektur, potwierdziły opinię nauczycieli, że młodzież szkolna czyta coraz mniej. To groźne i zasmucające.

Z drugiej strony warto zastanowić się, dlaczego ostatnio „przewaliła się” batalia o spisy lektur. W sporze o lektury chodzi o coś bardzo ważnego — o to, co w Polsce zostanie uznane za wartościowe, co będzie fundamentem polskiej mentalności. To walka o polską wizję humanizmu, patriotyzmu, duchowości, a patrząc dalej — o kształt państwa.

A więc dobór lektur dla młodych czytelników to sprawa fundamentalna. My — poloniści powinniśmy wszelkimi sposobami zachęcać do czytania, nie zabijać wrażliwości czytelniczej zbyt „szkolnymi” metodami pracy z lekturą. Ktoś powie, że jesteśmy ograniczani kanonem lektur. Tak, to prawda. Ale nie możemy ograniczać się do lansowania tylko wizji martyrologicznej, bez patrzenia w przyszłość, nie tylko gloryfikować gotowość na śmierć dla ojczyzny, ale i proponować gotowość do życia, pracowania dla niej.

Młodzież żyje w innych czasach niż bohaterowie lektur, ma inne potrzeby. A zatem dobierajmy tak lektury, bądź sposób ich omawiania, by ojczyzna nie tylko kochała się z przelewem krwi, ale też z troską o nią na co dzień. Żeby proponowane książki mówiły też o realnym świecie i dzisiejszych problemach. Wtedy młodzież będzie czytała.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2008 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej z 26 lutego 2002 r. pojawiają się zapisy, zarówno dla II, jak i III etapu edukacyjnego, *Utwory zaproponowane przez uczniów i nauczyciela*. W ostatnim Rozporządzeniu z 23 grudnia 2008 r. również czytamy: *wybrane utwory, wybrana powieść współczesna, inne pozycje książkowe wskazane przez nauczyciela lub zaproponowane przez uczniów*. I właśnie w tych zapisach widzę szansę i możliwość realizacji powyższych sugestii.

Wobec postępującej nieumiejętności nawiązania dłuższego kontaktu z książką pierwszym zadaniem polonisty, o czym przypomina Witold Bobiński, jest **ocalić czytanie**, czyli wykształcić nawyk czytania, wytworzyć klimat zainteresowania książką. A więc pokażmy uczniom, że lektura może w szkolnych okolicznościach służyć zaintrygowaniu, przyjemności, rozbawieniu. Zwracajmy uwagę na reakcje młodego czytelnika: wrażenia, zachwyty, ale i niechęci, rozczarowania.

Od przymusu nie uciekniemy (spis lektur), ale możemy go osłabić poprzez jakość spotkania z książką: zwracajmy uwagę na uczniów zafascynowanych książką,

ale i na tych, a może szczególnie, którzy mają kłopoty z dotarciem do tekstu, właściwym jego zrozumieniem.

Postawmy ucznia w różnych rolach (ćwiczenia dramowe), proponujemy rozmaite działania (np. przekłady intersemiotyczne) i strategie czytelnicze (np. słowa kluczowe, ślady twojego myślenia, czytanie w pięciu krokach). Pamiętajmy o hasle Stanisława Bortnowskiego: **Polonisto, nie bądź nudny!**

Szukajmy różnych metod zachęcania do czytania. Może to być zapoznanie ze szczególnie intrygującym fragmentem lektury przed jej zadaniem do przeczytania, może to być lekcja „reklamy dobrej książki” w formie uczniowskich prezentacji. Możemy wygospodarować w klasie miejsce na gazetkę, na której dzieci będą umieszczać minirecenzje polecanych książek. Dla uczniów mających problemy z czytaniem, m.in. uczniów dyslektycznych, opracowujemy karty pracy z lekturą lub jej fragmentem albo korzystamy z gotowych propozycji (załącznik 1 i 2).¹⁾ **Możliwości** jest więc wiele, a najważniejszy w tej batalii musi być uczeń.

Elżbieta Cymerys
doradca metodyczny języka polskiego

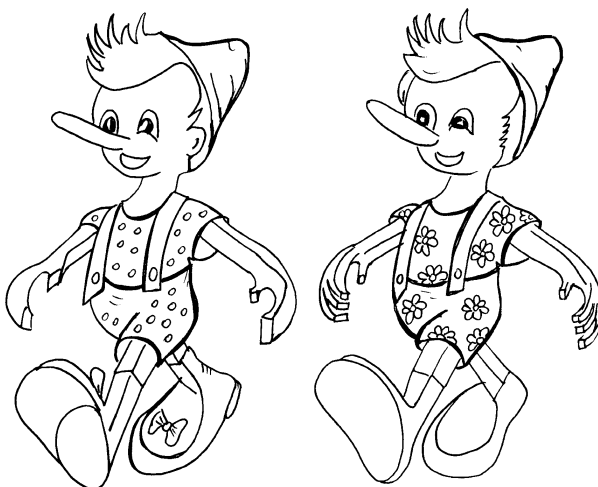
Bibliografia

Bobiński W., Nowak E., *Świat w słowach i obrazach. Przewodnik dla nauczyciela. Klasa druga gimnazjum*, Warszawa 2008

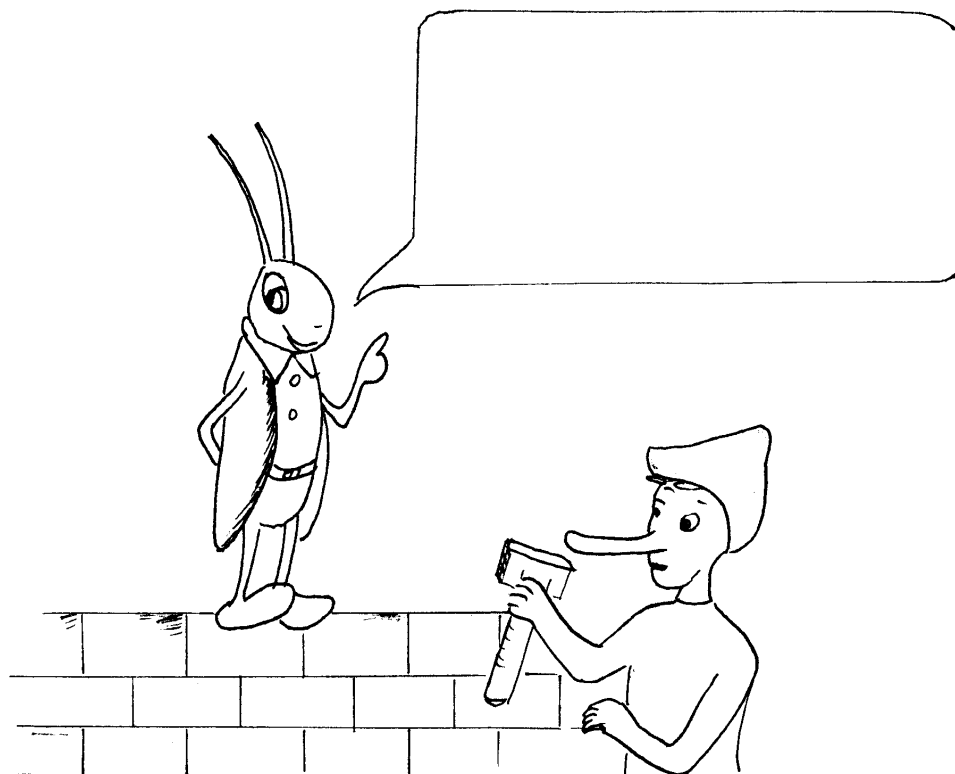
¹⁾ Zob. chociażby: J. Śmiełowska, Jak zmotywować ucznia do przeczytania lektury? Propozycje kart pracy z fragmentem *Faraona* B. Prusa. W: Zeszyty Metodyczne CEN w Gdańsku. Język Polski, nr 1, Gdańsk 2002

Załącznik 1**KLASA IV SZKOŁY PODSTAWOWEJ****Karta pracy dla ucznia mającego trudności w nauce
na podstawie fragmentów „Pinokia”****1. Zapisz informacje dotyczące książki:**

- a) imię i nazwisko autora
- b) tytuł
- c) nazwa wydawnictwa
- d) numer wydania
- e) imię i nazwisko tłumacza

2. Rozpoznaj postać przedstawiającą Pinokia. Przeczytaj tekst opisu bohatera z rozdziału 3. i 8. i wybierz rysunek, który jest z nim zgodny. Właściwą postać pokoloruj według własnego uznania.

3. Na podstawie rozdziału 4. wpisz w dymek treść ważnego pouczenia, jakie przekazał pajacykowi Gadający Świerszcz.



4. Przeczytaj rozdział 25. i uzupełnij tekst, tworząc *Kodeks grzecznego chłopca*.

Grzeczni chłopcy są

Grzeczni chłopcy chętnie i

Grzeczni chłopcy zawsze mówią

Grzeczni chłopcy lubią

5. Przeczytaj rozdział 35. i uporządkuj plan zredagowany w formie zdań. Wpisz kolejność punktów w miejsce kropek.

..... Pinokio i ojciec znajdują opuszczoną chatę.

..... Pinokio pracuje u gospodarza.

..... Pinokio z ojcem ucieka z paszczy rekina.

..... Pajacyk zmienia się w chłopca.

..... Tuńczyk pomaga pajacykowi i jego ojcu dopłynąć do brzegu.

..... Pinokio przeznaczają zaoszczędzone pieniądze na pomoc Wróźce.

..... Pinokio i Dżepetto spotykają Kota i Lisa.

..... Pinokio szuka pożywienia dla ojca.

..... Pinokio nabywa nowych umiejętności.

6. Uporządkowany plan przekształć w plan w formie równoważników zdań.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Podany fragment lektury podziel na wyrazy i zdania. Wstaw brakujące znaki interpunkcyjne.

Od tego czasu przez pięć miesięcy wstawiał codziennie oświe-
 cie i siedział kręciło wózków w ten sposób zarobić na ga-
 rnu sze kłęk które podtrzymywał w łóżku. Dżepetta

8. Wykorzystaj wyrazy z przytoczonego wyżej fragmentu lektury i utwórz krzyżówkę ze wskazanym hasłem.

					P					
					I					
					N					
					O					
					K					
					I					
					O					

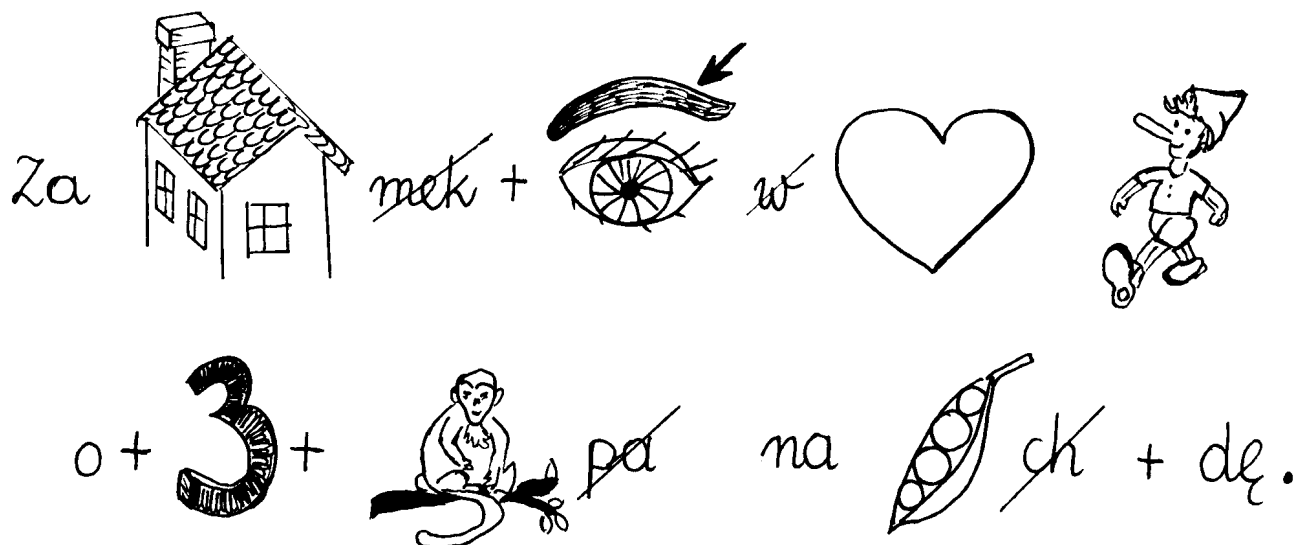
9. W diagramie ukryło się 7 nazw bohaterów utworu „Pinokio”. Znajdź je w rzędach poziomych i pionowych.

K	A	F	L	E	P	A	R	L	E	K	I	N	L	S
O	G	N	I	O	J	A	D	D	Ś	L	I	M	A	K
T	M	B	S	W	R	W	R	Ó	Ż	K	A	C	H	U
Ś	W	I	E	R	S	Z	C	Z	G	R	Z	Y	P	Y

10. Odszukane nazwy bohaterów lektury uporządkuj w kolejności alfabetycznej.

.....

11. Rozwiąż rebus, a dowiesz się, za co Pinokio otrzymał nagrodę.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Alicja Smolińska, Ewa Kuszewska
ZS nr 7 w Gdyni

Załącznik 2

.....
 imię, nazwisko, klasa, numer

**Karta pracy dla ucznia gimnazjum mającego problemy w nauce
 na podstawie fragm. „Kamieni na szaniec”.**

1. Zapisz informacje dotyczące książki:
 - a) **imię i nazwisko autora lektury** —

 - b) **tytuł** —

 - c) **nazwa wydawnictwa i rok wydania** —

 - d) **ilość rozdziałów zw. z treścią powieści** —

 - e) **miejsce i data napisania utworu** (umiejscowione na końcu ostatniego rozdziału) —

2. Sporządź opis bibliograficzny egzemplarza, z którego korzystasz.

3. Na podstawie spisu treści uporządkuj kolejność rozdziałów.
**Wielka gra. Słoneczne dni. Celestynów. Pod Arsenalem.
 W służbie Małego Sabotażu. Dywersja. W burzy i we mgle.**
 - 1)
 - 2)
 - 3)
 - 4)
 - 5)
 - 6)
 - 7)
4. Przeczytaj z uwagą słowa skierowane do czytelnika (tekst znajduje się przed I rozdziałem) i odpowiedz na poniższe pytania. Pisz staranie i bezbłędnie.
 - a) **O kim opowiada książka (wymień 3 głównych bohaterów)?**

 - b) **W jakich latach rozgrywa się akcja opisywanych wydarzeń?**

 - c) **Gdzie toczy się akcja?**

 - d) **Jakie ideały wcielali w życie bohaterowie utworu?**

5. Zaproponuj inny tytuł utworu na podstawie uzyskanych informacji.

.....

Polecenia dotyczące III rozdziału „Kamieni na szaniec” pt. „W służbie Małego Sabotażu”

1. Na podstawie encyklopedii lub słownika wyrazów obcych wyjaśnij znaczenie słowa sabotaż.

Sabotaż —

.....

2. Narysuj kotwicę — znak Polski Walczącej.

3. Utwórz 2 wyrazy pokrewne do słowa sabotaż.

.....

4. Podaj wyrazy przeciwstawne do poniższych (wyrażone tą samą częścią mowy):

mały —

odwaga —

pozytywny —

zapalić —

5. Wpisz odpowiednie słowa do sformułowań zawartych w III rozdziale.

a) Tylko siedzą w kinie.

b) Zamiast „Niemcy zwyciężają — Niemcy
na wszystkich frontach”.

6. Uzupełnij tabelkę.

bohater	działania, z których zasłynął (podaj 2–3 przykłady)
Rudy	np. narysował jednego dnia na murach 80 żółwi;
Alek	
	bił rekordy w rysowaniu kotwic,

7. W podanym diagramie wykreśl co drugą literę, a pozostałe wyrazy utworzą hasło. Zapisz je poniżej.

W	L	S	K	Ł	P	U	R	Ż
F	B	J	I	M	E	P	M	S
A	L	Ł	O	E	E	G	H	O
N	S	R	A	H	B	J	O	D
T	W	A	Z	Ż	K	U	L	Z

Hasło:

.....

8. Podaj 2 argumenty przemawiające za tym, że warto przeczytać rozdział „W służbie Małego Sabotażu”.

—

—

9. Podkreśl sformułowania odnoszące się do Małego Sabotażu:
„wieczne pióro” Rudego, jazda riksą, wysadzanie pociągów, wykonywanie wyroków, wybijanie szyb fotografom eksponującym zdjęcia niemieckich żołnierzy, gazowanie kin, ataki na posterunki żandarmerii.

10. Streść fragment III rozdziału zaczynający się od słów: „Zośka, Rudy, Alek i paru innych postanowili maszerować...” do: „...młodzi ludzie wodzą za nią oczyma i milczą”.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Dorota Redzik, Małgorzata Schmidt
 Gimn. nr 15 w Gdyni*

Hanna Muńko

Nauka musi być skuteczna

Szybko, łatwo i przyjemnie

Wyobraź sobie, jak by to było, gdyby nauka była szybka, łatwa i przyjemna. Zastanów się, jak by to było, gdyby wszystkie podręczniki do „ekspresowej nauki”, którymi zarzucone są półki w księgarniach, znalazły swoje zastosowanie. Oznaczałoby to, że można nauczyć się języka francuskiego w 30 dni, przygotować się do podróży do Włoch w dwa tygodnie, korzystając z książki „Włoski w podróży”.

Oczywiście są to książki bardzo potrzebne na rynku, pod warunkiem, że dla uniknięcia konfuzji u potencjalnego użytkownika zatytułowano by je w nieco inny sposób, czyli np. „Powtórka z jęz. francuskiego w 30 dni” lub „Powtórka z jęz. włoskiego przed wyjazdem do Włoch w 14 dni”. Słowo „powtórka” oznacza przecież, że sam materiał jest nam dobrze znany, a dla odświeżenia wiadomości wystarczy go jedynie powtórzyć, korzystając na przykład z wyżej wspomnianych podręczników. Niestety często zapominamy, że takie powierzchowne i pośpieszne przejrzanie książki nie pozostawi w nas śladu w postaci solidnej znajomości danego języka. Co zatem?

Metoda Lebox (dla wygody czytającego będę ją nazywać ML)

Metoda Lebox to sposób na skuteczną naukę np. wzorów matematycznych, dat i faktów z historii, wzorów chemicznych, nazw pierwiastków oraz języków obcych. Nauczyć się tą metodą można wszystkiego, co wymaga pamięciowego opanowania, oczywiście po wcześniejszym dokładnym zapoznaniu się z tematem.

Sukces tego sposobu nauki polega na wytworzeniu maksymalnej koncentracji u uczącego się (celowo nie używam tu słowa „uczeń”, gdyż zawęziłabym grupę użytkowników ML do ucznia w rozumieniu szkolnym, a przecież ML skierowana jest do wszystkich bez względu na wiek i aktualne możliwości intelektualne, a raczej stan pamięci).

ML jest oparta na kinezylogii edukacyjnej, w takim rozumieniu, że podczas wykonywania ćwiczenia na przyrządzie edukacyjnym Lebox, każdorazowo przekraczając linię środka, uczący buduje nową relację między obiema półkulami, czyli wytwarza nowy pomost między neuronami. Każdy z nas świetnie wie, że w szybkim przypomnieniu sobie danego faktu nie odgrywa roli ilość neuronów w mózgu, ale ilość połączeń wytworzonych między nimi. Do wytworzenia jak największej sieci połączeń służy właśnie przyrząd edukacyjny Lebox, a do jak najskuteczniejszego zapamiętania — ML.

Lebox (przyrząd edukacyjny) i Metoda Lebox są zgłoszone do ochrony w Urzędzie Patentowym RP. Logo i nazwa są chronione na obszarze Unii Europejskiej RCD No 000.865.406-001 OHIM — Alicante Spain.

Do kogo adresowana jest ML

ML adresowana jest do wszystkich uczniów uczęszczających do placówek oświatowych (od przedszkola do wyższej uczelni), do nauczycieli, którzy tę metodę mogliby wykorzystać w takim momencie lekcji, w którym trzeba wpierw nauczyć się wzoru lub opanować jakiś fakt lub datę, zanim przejdzie się do dalszego praktycznego zastosowania nabytych umiejętności.

ML jest świetnym uzupełnieniem dla terapeutów, którzy pomagają dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dla których jednokrotne przedstawienie materiału na lekcji jest niewystarczające, gdyż nie dysponują oni na daną chwilę odpowiednimi możliwościami emocjonalnymi bądź intelektualnymi.

Stosowanie ML

Do stosowania Metody Lebox potrzebny jest zestaw Lebox Standard, który jest aktualnie w ofercie Firmy Lebox (bliższe informacje na stronie internetowej www.lebox.pl). W skład wyżej wspomnianego zestawu wchodzi następujące elementy:

- puzzle edukacyjne — to ruchome elementy w 10 kolorach po 4 z każdego koloru — wszystkie puzzle są ścieralne, co wyklucza ewentualny stres związany z pomyłką u uczącego się
- narzędzie edukacyjne Lebox — wykonane z najwyższej jakości ekologicznego drewna oleistego, bezpiecznego dla każdego użytkownika. Lebox nie jest powlekany żadną farbą ani lakierem, a co za tym idzie, wyklucza się ryzyko alergii. Lebox jest ergonomiczny. Wymiary tego drewnianego elementu są wynikiem moich sześcioletnich badań i są przystosowane do przeciętnego wzrostu człowieka, jego rozstawu gałek ocznych i szerokości ramion. Dla wygodniejszego wyjmowania ruchomych elementów, czyli puzzli, przyrząd ma nawiercone odpowiedniej wielkości wloty dla palców
- dwa kolory pisaków: niebieski i czerwony (taki dobór kolorów ułatwia dzieciom w klasach 1–3 zaznaczanie samogłosek kolorem czerwonym, a spółgłosek kolorem niebieskim). W praktyce kolor nie ma większego znaczenia — zasada jest jedna: „Im bardziej kolorowo i przejrzyste, tym szybciej nasza pamięć to przyswoi”.
- kolorowe kredki (najlepiej bardzo miękkie — pamiętajmy, że kolorowanie pełni tutaj bardzo ważną rolę) — kredki nie są częścią zestawu
- kulki fakturowane — w zależności od potrzeb uczącego się możemy korzystać z kulek gładkich (np. szklanych lub plastikowych) lub „chropowatych” (o strukturze ziaren soli lub kaszy).

Zadaniem kulek jest jak największa stymulacja zakończeń nerwów czuciowych palców dłoni.

Kiedy już posiadamy zestaw Lebox Standard, możemy przystąpić do pracy, na przykład do opanowania słownictwa na lekcji jęz. angielskiego. Jest to tylko jedna przykładowa sytuacja, w której używamy ML w szkole. W następnym artykule z cyklu **Nauka musi być skuteczna** przywołam i opiszę zastosowanie ML na innych lekcjach bądź w innych sytuacjach.

Nauczyciel jęz. angielskiego wprowadza np. temat dotyczący pokoi w domu. Przedstawia, na wcześniej przygotowanym przez siebie materiale, wszystkie możliwe części domu i uczy prawidłowej wymowy poszczególnych wyrazów. Następnie za-

pisuje słowa na tablicy i jeśli uczniowie napotykają na jakąś trudność dotyczącą ich zapisu, sięgają po Lebox i przystępują do pracy. Załóżmy, że trudnym słowem do zapamiętania okazało się słowo „corridor”. W tym wypadku uczeń bierze 2 puzzle (tego samego koloru, gdy chce dokonać w pamięci zapisu znaczenia tego słowa w języku polskim i angielskim), wkłada je do przyrządu Lebox, siada prosto, stawia przed sobą Lebox, tak aby środek tego drewnianego elementu stanowił jego środkową linię ciała, bierze kulkę do prawej dłoni i wykonuje ruchy w lewą stronę do góry, prowadząc kulkę wzdłuż „koryta rzeki”, zaczynając od środka przyrządu w górę w lewo. Głowa trzymana prosto (jak w postawie zasadniczej) pozostaje przez cały czas nieruchoma. Tylko gałki oczne śledzą tor kulki prowadzonej po „korycie rzeki”, wykonując tym samym „pracę”. Po wykonaniu odpowiedniej ilości obrotów prawą ręką (8–10), uczący przekłada kulkę do lewej ręki i wykonuje obroty (8–10) lewą ręką, prowadząc kulkę po „korycie rzeki” również w lewą stronę do góry. Proszę zauważyć, że obojętnie czy prawa, czy lewa ręka prowadzi kulkę, obroty zawsze wykonywane są w tę samą, lewą stronę.

Ważne jest, aby kulka nie była popychana tak, żeby siłą własnego rozpędu podążała do przodu, tylko żeby była prowadzona po wcześniejszym mocnym uchwyceniu w palce (wszystkie cztery oprócz palca małego).

Po wykonaniu obrotów wpraw, a potem lewą ręką uczeń w specjalnym zeszyte zaprojektowanym do stosowania Metody Lebox zapisuje to, co wpraw zapisał na obu puzzlach. Nadmienię tutaj, że angielskie słowo sprawiające uczącemu się trudność wcale nie musi być tłumaczone na język ojczysty uczącego się (w tym wypadku jęz. polski). Może to być tzw. szybki rysunek na puzzlu przedstawiający „korytarz” wykonany według pomysłu uczącego się. Nie jest ważne, jak ten rysunek wygląda ani czy bardziej, czy mniej przypomina korytarz. Istotne jest, czy dla danej osoby ten rysunek to obraz korytarza, bo przecież to w jej pamięci ma ten rysunek kojarzyć się ze słowem „corridor”.

Kolejnym etapem ćwiczenia jest dokładne pokolorowanie elementów puzzlowych w zeszyte do ML. Im dokładniejsza i bardziej wyrazista kreska, tym skuteczniej obraz zostaje zapisany. Pamiętajmy, że w kinezylogii ważny jest ruch (wpraw odpowiednią trasę pokonywały obie ręce, potem gałki oczne, a teraz i ręce, i oczy wykonują ruch, czyli konkretną pracę w ustalonym na początku celu). Przypomnijmy sobie, że pracowaliśmy ze słowem oraz jego zapisem lub graficznym odpowiednikiem, dlatego kolor obydwóch puzzli był taki sam (np. dwa puzzle niebieskie, dwa zielone, dwa żółte itd.)

Prześledźmy sytuację, gdy na innej lekcji języka angielskiego uczeń napotyka na trudność w rozróżnieniu słów:

meet (spotkać się)

i

meat (mięso)

Oba wyrazy wymawia się w ten sam sposób. Chcąc skorzystać z ML, wybieramy dwa różne kolory (np. czerwony i zielony lub brązowy i żółty, lub jakąkolwiek inną kom-

binację), zapisujemy na czerwonym puzzlu wyraz „meet” (spotkać się), na tym samym puzzlu dorysowujemy mały rysunek, np. dwóch małych ludzików — czyli spotkanie. Na zielonym puzzlu piszemy słowo „meat” (mięso) i dorysowujemy mały obrazek lub jakiegokolwiek „mające sens dla uczącego się skojarzenie”, np. kotlet. Oba puzzle kładziemy na przyrządzie i wykonujemy całą wyżej opisaną procedurę, czyli:

1. obroty prawą ręką, prowadząc kulkę po „korycie rzeki” (w lewą stronę — około 8–10)
2. obroty lewą ręką (w lewą stronę — około 8–10)
3. odwzorowanie elementów puzzlowych w zeszycie
4. dokładne pokolorowanie „ramek” elementów puzzlowych w zeszycie.

Reasumując — oprócz doboru kolorów puzzli (dwa wyrazy o tym samym znaczeniu — ten sam kolor, dwa wyrazy o różnym znaczeniu, pokazany kontrast — dwa różne kolory) całe ćwiczenie w obu przypadkach robimy tak samo.

A co z leworęcznymi użytkownikami?

Czy leworęczny użytkownik ma prowadzić kulkę w prawą stronę? To częste pytanie zadawane na warsztatach lub wykładach. Odpowiedź jest tutaj nadzwyczaj krótka. Leworęczni użytkownicy korzystają z tych samych instrukcji, co praworęczni, a więc wpierw obroty prawą ręką, potem lewą, za każdym razem w lewą stronę, rozpoczynając od środka narzędzia Lebox w lewo do góry. Dlaczego tak jest? I praworęczni, i leworęczni piszą np. literę „a” (tu mam na myśli literę pisaną) w tę samą stronę. Czyli bez względu na to, którą ręką się pisze, zawsze pisze się „a” w lewo do góry, a laseczkę dopisuje z prawej strony. W przeciwnym razie leworęczni dopisywaliby laseczkę z lewej strony litery „a”.

Idealna metoda?

Nie jest mi znana żadna idealna metoda nauki. Lebox również nie czyni cudów, jeśli podchodzi do niego rozbawiony, zdekoncentrowany uczący się. Dopóki nauczyciel nie wywoła u uczącego się stanu odpowiedniej koncentracji — nic nie zadziała. Należy więc zdać sobie sprawę, że potrzebny jest nam raczej „idealny lub bliski ideału” nauczyciel, który w odpowiednich momentach lekcji wprowadziłby odpowiednie narzędzia i techniki edukacyjne, żeby uczeń jak najwięcej nauczył się na zajęciach i skorzystał z obszernej wiedzy nauczyciela w 100%.

Lebox ma aspiracje zostać idealnym narzędziem i być wykorzystywany w trakcie każdej lekcji jako jej uzupełnienie, w momencie gdy konieczne jest pamięciowe opanowanie dat, wzorów czy skojarzenie dwóch faktów (w różnych potrzebnych w danej chwili kombinacjach).

Wiem, że Nauczyciele czytający ten artykuł to Nauczyciele przez naprawdę duże „N”.

Kiedys (kilka lat po studiach), gdy mnie pytano o zawód, myślałam, że lepiej jest w pierwszej kolejności powiedzieć, że jestem tłumaczem jęz. angielskiego. Potem dopiero dodawałam, że jestem nauczycielem. Dopiero teraz wiem, że uczyć kogokolwiek to misja, to operacja na „żywym organizmie”. Tutaj nie ma czasu ani miejsca na pomyłki. Uczeń nam zaufał i wiemy, że ta odpowiedzialność za niego czyni ten zawód pięknym i niepowtarzalnym. I właśnie to jest w tym zawodzie fascynujące.

Teraz, gdy ktoś mnie pyta o zawód, zawsze odpowiadam, że jestem nauczycielem. I mówię to z dumą. O byciu tłumaczem już nawet nie wspominam.

dr Hanna Muńko
Uniwersytet Gdański

O autorce:

Hanna Muńko — absolwentka Instytutu Anglistyki na Uniwersytecie Gdańskim (praca magisterska z metodyki nauczania języka angielskiego), praca doktorska (z lingwistyki) w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem dyrektora Zakładu Językoznawstwa prof. dr hab. Romana Kalisza. Dyrektor Szkoły Języka Angielskiego 'Highway', lektor przygotowujący do egzaminów FCE, CAE i CPE. Organizuje pracę w szkole w zakresie metodyki nauki języka, komunikacji i motywacji uczniów. Prowadzi zajęcia terapeutyczne dla uczniów z niedosłuchem i zaburzeniami wzroku. Jest autorką Metody Lebox i twórczynią narzędzi edukacyjnych do nauki języków obcych, do nauki pisanie, czytania, polepszania warunków edukacyjnych i sprawności u uczniów. Tłumacz. Zainteresowania: restrukturyzacja schorzeń kręgosłupa (egzaminy po I, II i III ST.), radiestezja kliniczna w zakresie zaburzeń psychicznych i trudności w nauce. Lektor podkładający angielski głos do filmów o tematyce metodycznej.

Aleksandra Błażberg

Wykorzystanie zasobów internetowych na lekcji języka angielskiego — ‘Posters for students and teachers’

Na stronach internetowych można znaleźć wiele ciekawych ćwiczeń i materiałów, które możemy wykorzystać w pracy na lekcjach języka angielskiego. Część z nich można po prostu wydrukować i po przygotowaniu potrzebnej nam ilości kserokopii omawiać z uczniami. Drugą grupę zadań stanowią ćwiczenia dostępne tylko w wersji online. Poza różnego rodzaju testami i grami językowymi w internecie dostępne są także proste narzędzia do tworzenia i zarazem publikowania różnych zadań wykonywanych przez uczniów w ramach lekcji lub jako zadanie domowe.

Do grupy tej należą narzędzia platformy 4Teachers (www.4teachers.org) opracowane przez Advanced Learning Technologies (University of Kansas, USA), które wspierają rozwój kreatywnego myślenia oraz umiejętności związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Narzędzia te umożliwiają zarówno nauczycielom, jak i uczniom uatrakcyjnienie tradycyjnych ćwiczeń związanych z tworzeniem wypowiedzi wielozdaniowych, stanowią ciekawą alternatywę dla zadań typu „napisz...”, „odpowiedz na pytania...” itp. Jednocześnie nauczyciel ma możliwość monitorowania oraz modyfikacji prac uczniów.

Jednym z narzędzi 4Teachers Tools jest Web Poster Wizard (<http://poster.4teachers.org>) będący dosyć prostym w obsłudze kreatorem plakatów w wersji elektronicznej. Ze względu na to, że wszystkie narzędzia należące do grupy 4Teachers oraz instrukcje posługiwania się nimi opracowane są w języku angielskim, uczniowie rozpoczynający naukę angielskiego oraz słabiej znający ten język wymagają krótkiego wprowadzenia przez nauczyciela — omówienia zasad korzystania z kreatora Web Poster Wizard w języku polskim. Dalsza praca, czyli tworzenie plakatów online nie stanowi wówczas problemu od strony technicznej. Przykłady prac uczniów Gimnazjum nr 4 w Gdyni, wykonanych przy użyciu Web Poster Wizard, można zobaczyć na stronach internetowych

<http://se4gdy.w.interia.pl/home.html>,

<http://se4gdy.w.interia.pl/about.html>

i <http://se4gdy.w.interia.pl/food.html>.

I. Przygotowanie do pracy z kreatorem plakatów Web Poster Wizard¹⁾

1. Rejestracja.

Aby uczniowie mogli rozpocząć tworzenie plakatów online, nauczyciel musi zarejestrować się (rejestracja jest darmowa) w systemie <http://poster.4teachers.org>, podając swoje nazwisko, kod (w przypadku Polski jest to 99.999), adres mailowy oraz ustanowione przez siebie hasło.

2. Dodawanie kont klas.

Po zarejestrowaniu się należy wpisać nazwę klasy, która będzie pracować z systemem oraz kliknąć na. Czynność tę powtarzamy, jeśli chcemy utworzyć konta dla innych klas. Dla każdej dodanej przez nas klasy system wygeneruje kod klasy.

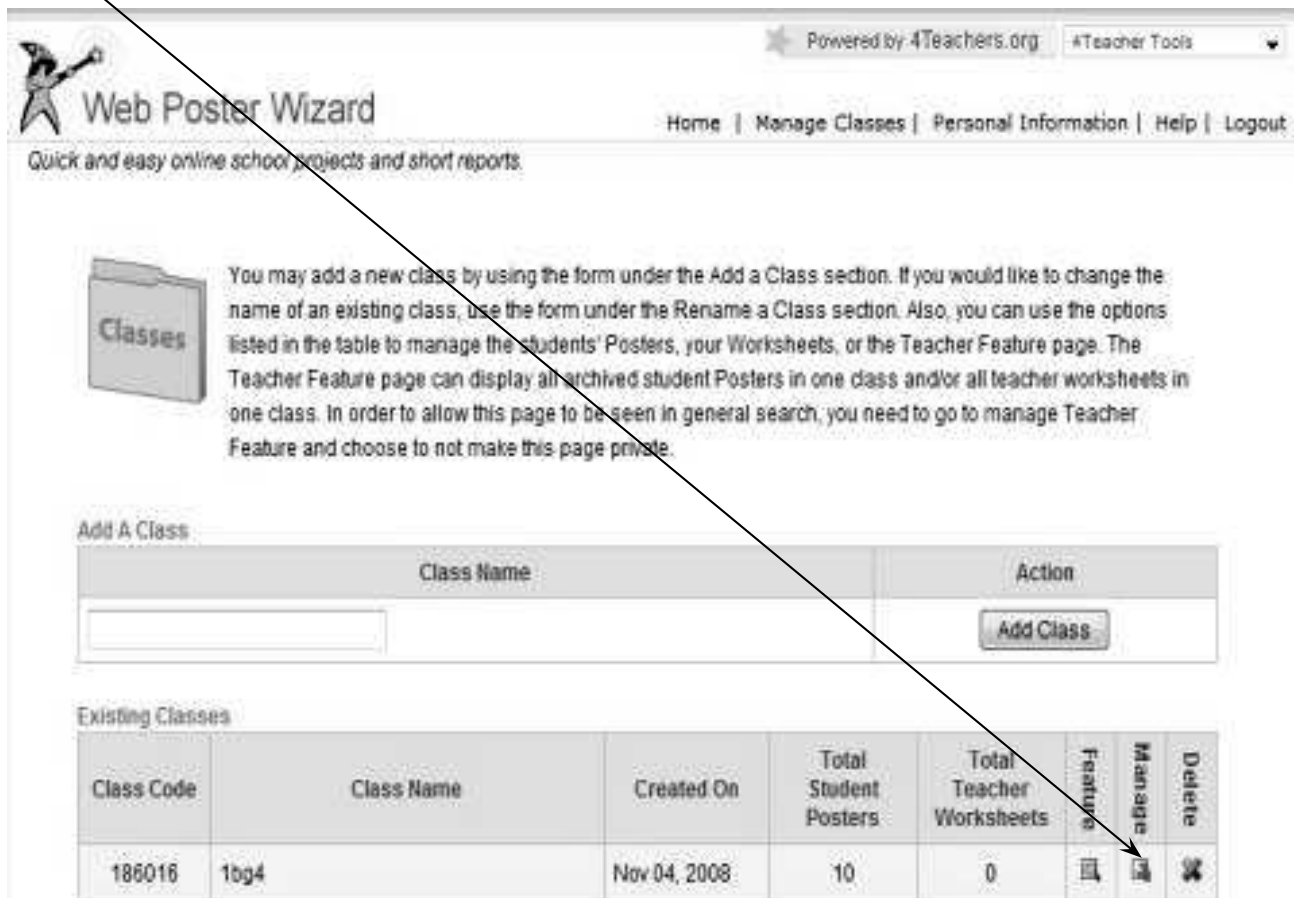
The screenshot shows the 'Web Poster Wizard' interface. At the top, there's a navigation bar with links: Home | Manage Classes | Personal Information | Help | Logout. Below the header, there's a section titled 'Add A Class' with a text input field for 'Class Name' and an 'Add Class' button. To the right of this section is a table titled 'Existing Classes' with columns: Class Code, Class Name, Created On, Total Student Posters, Total Teacher Worksheets, Feature, Manage, and Delete. The interface is crossed out with a large 'X'.

3. Tworzenie plakatu z zadaniem do wykonania dla uczniów.

Zamiast dyktować uczniom zadanie, które mają wykonać, czy też zapisywać je na tablicy, możemy utworzyć plakat, który będzie zawierał polecenie/polecenia, które mają wykonać uczniowie.

1) Ilustracje zawarte w artykule są zrzutami ekranowymi części stron serwisu Web Poster Wizard <http://poster.4teachers.org> autorstwa Advanced Learning Technologies (University of Kansas, USA).

W wierszu tabeli z danymi dotyczącymi jednej z dodanych przez nas klas klikamy na



Web Poster Wizard
Quick and easy online school projects and short reports.

You may add a new class by using the form under the Add a Class section. If you would like to change the name of an existing class, use the form under the Rename a Class section. Also, you can use the options listed in the table to manage the students' Posters, your Worksheets, or the Teacher Feature page. The Teacher Feature page can display all archived student Posters in one class and/or all teacher worksheets in one class. In order to allow this page to be seen in general search, you need to go to manage Teacher Feature and choose to not make this page private.

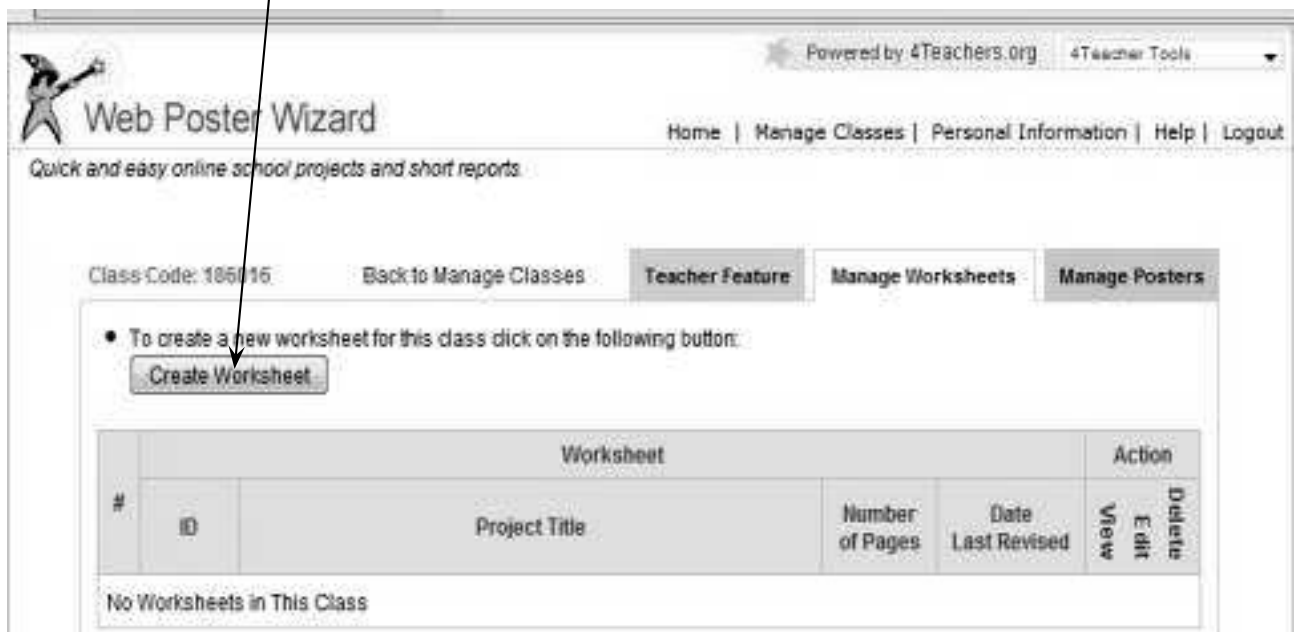
Add A Class

Class Name	Action
	Add Class

Existing Classes

Class Code	Class Name	Created On	Total Student Posters	Total Teacher Worksheets	Feature	Manage	Delete
186016	1bg4	Nov 04, 2008	10	0			

Na stronie, która się pojawi w przeglądarce internetowej, otwieramy kreator plakatów, klikając na



Web Poster Wizard
Quick and easy online school projects and short reports.

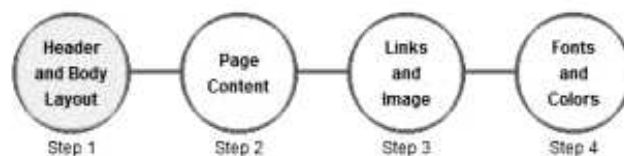
Class Code: 186016 [Back to Manage Classes](#) **Teacher Feature** [Manage Worksheets](#) [Manage Posters](#)

• To create a new worksheet for this class click on the following button:

Worksheet					Action	
#	ID	Project Title	Number of Pages	Date Last Revised	View	Delete
No Worksheets in This Class						

4. Cztery kroki tworzenia plakatu z zadaniem dla uczniów:

- wybranie układu nagłówków i treści zawartych na plakacie;
- wpisanie tytułu i podtytułu plakatu (zadania dla uczniów), treści zadania/polecenia, które mają wykonać uczniowie;
- wstawienie ilustracji i linków (opcjonalnie);
- wybranie ustawień związanych z wielkością, kolorem i rodzajem czcionki użytej do tworzenia tekstu — treści plakatu.



Wybieramy/wpisujemy odpowiednie dane według naszych potrzeb. Po zakończeniu czwartego etapu tworzenia plakatu zapisujemy numer nadany mu przez system (Worksheet ID). Znając ID plakatu, uczniowie będą mogli odnaleźć go w systemie Web Poster Wizard i sprawdzić, co jest zadane.

W razie potrzeby nauczyciel może edytować utworzony przez siebie plakat.

5. Opcje/zakładki na koncie nauczyciela.

Po kliknięciu na możemy zarządzać plakatami/kartami pracy z zadaniami dla uczniów utworzonymi przez nas oraz plakatami utworzonymi przez uczniów.

Web Poster Wizard
Quick and easy online school projects and short reports

Powered by 4Teachers.org 4Teacher Tools

Home | Manage Classes | Personal Information | Help | Logout

Classes

You may add a new class by using the form under the Add a Class section. If you would like to change the name of an existing class, use the form under the Rename a Class section. Also, you can use the options listed in the table to manage the students' Posters, your Worksheets, or the Teacher Feature page. The Teacher Feature page can display all archived student Posters in one class and/or all teacher worksheets in one class. In order to allow this page to be seen in general search, you need to go to manage Teacher Feature and choose to not make this page private.

Add A Class

Class Name	Action
	Add Class

Existing Classes

Class Code	Class Name	Created On	Total Student Posters	Total Teacher Worksheets	Feature	Manage	Delete
186016	1bg4	Nov 04, 2008	10	0			

Web Poster Wizard
Quick and easy online school projects and short reports

Powered by 4Teachers.org 4Teacher Tools

Home | Manage Classes | Personal Information | Help | Logout

Class Code: 186016 Back to Manage Classes **Teacher Feature** **Manage Worksheets** **Manage Posters**

• To create a new worksheet for this class click on the following button:

#	Worksheet				Action	
	ID	Project Title	Number of Pages	Date Last Revised	View	Delete
No Worksheets in This Class						

- Zarządzanie plakatami uczniów.

Każdy z plakatów utworzonych przez uczniów danej klasy jest dostępny do wglądu (i edycji) dla nauczyciela po kliknięciu na 'Manage Posters'.

Class Code: 186016 Back to Manage Classes Teacher Feature Manage Worksheets **Manage Posters**

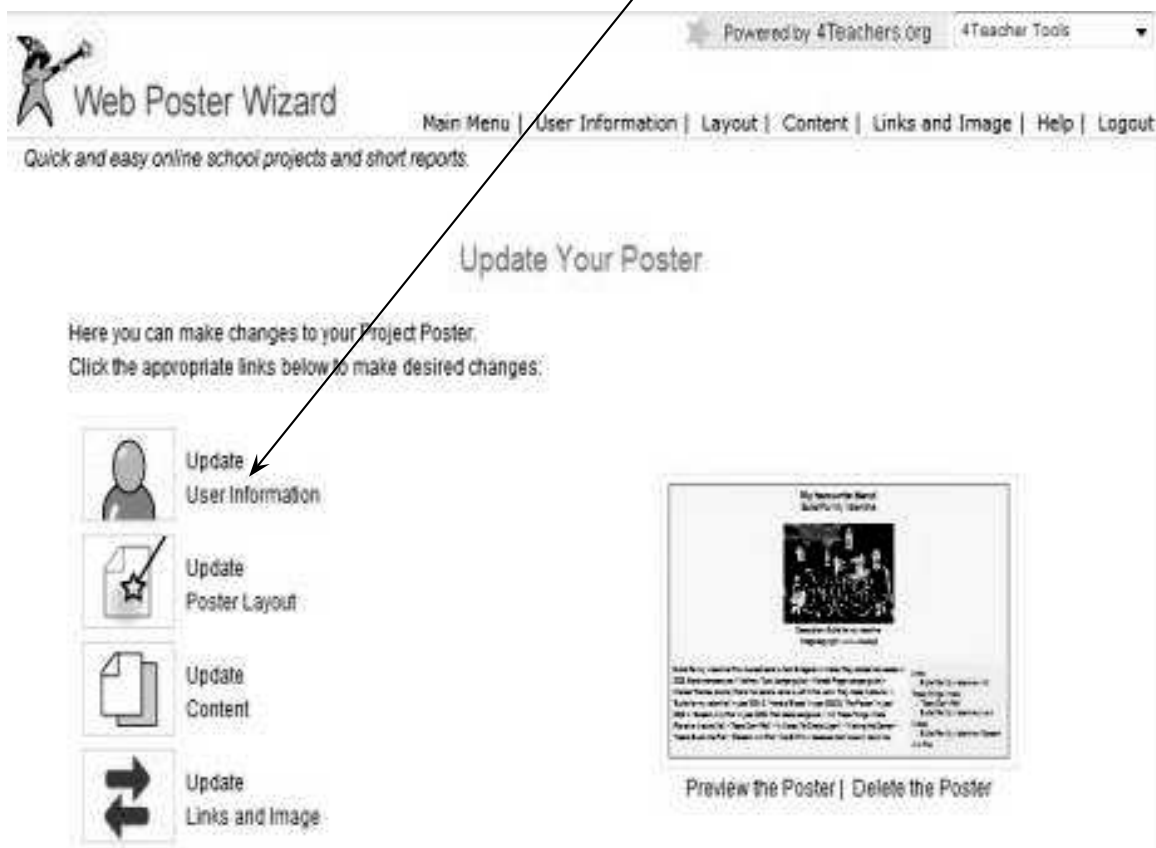
- You may archive a student's poster to keep it available longer. If you have not archived a poster before the Automatic Deletion After date, the poster will be deleted automatically.
- You may need to refresh the page to see any new edits on the posters.
- If a student forgets the password for a poster, you need to edit the poster and change the password to a new one and then give that new password to the student.
- Your students must have the class code and correctly spell your name (as it appears on your Personal Information page) in order to make a poster. We recommend clicking on Print Class Handout button to print this information for them and hand it out with the assignment.

[Print Class Handout](#)

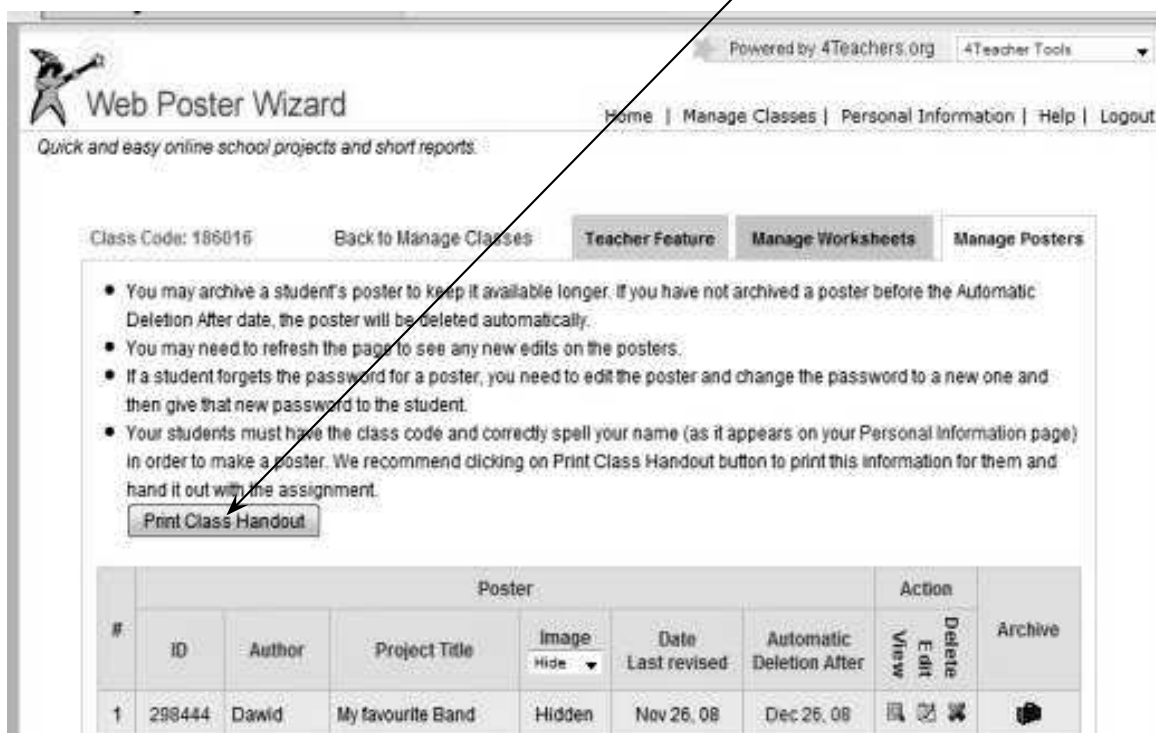
#	Poster						Action		
	ID	Author	Project Title	Image Hide ▼	Date Last revised	Automatic Deletion After	View	Edit	Delete
1	298444	Dawid	My favourite Band	Hidden	Nov 26, 08	Dec 26, 08			

Bardzo pomocna jest możliwość edytowania treści wpisywanych przez uczniów do systemu, co dotyczy nie tylko tworzonych przez nich zadań/plakatów. W sytuacji kiedy uczeń zapomni hasło, dające mu dostęp do swojej pracy i jej ewentualnej kontynuacji, możemy pomóc mu, wpisując nowe hasło do systemu. W tym celu klikamy na

i zmieniamy hasło na nowe w sekcji 'User Information'.



Korzystając z opcji zawartych w sekcji 'Manage Posters', możemy także przygotować wydruki dla uczniów z informacjami, które potrzebne im będą do utworzenia plakatu na koncie swojej klasy. W tym celu klikamy na, a system sam wygeneruje gotowe do druku arkusze z potrzebnymi nam informacjami.



II. Tworzenie plakatów przez uczniów

1. <http://poster.4teachers.org> Uczniowie tworzą plakat zawierający wyznaczone przez nas zadanie, klikając na.

Student Login:

Poster ID

Password

[Create a New Poster](#)

Search for Posters and Worksheets

Worksheet ID

Następnie wypełniają formularz rejestracyjny, wpisując dane, które powinien dostarczyć im nauczyciel — m.in. kod klasy (patrz: tworzenie wydruków — opcja 'Print Class Handout').

2. Kolejnym etapem tworzenia plakatu jest określenie parametrów decydujących o wyglądzie strony z plakatem (kolor tła itp.).
3. Dwa kolejne kroki są zbieżne z etapami tworzenia plakatu wykonanego przez nauczyciela, a mianowicie wpisanie tytułu, podtytułu i treści zadania oraz dodanie linków i wstawienie ilustracji. Należy tutaj przypomnieć uczniom, że wykorzystując do zilustrowania plakatu grafikę zawartą w zasobach internetowych, należy podać informację o jej źródle/autorze w odpowiedniej rubryce kreatora.
4. Uczniowie zapisują numer utworzonego przez siebie plakatu, aby móc powrócić do jego edycji w dowolnym terminie. W przypadku gdy uczeń zapomni numer utworzonego przez siebie plakatu, nauczyciel może odszukać odpowiednie dane na koncie danej klasy (zakładka 'Manage Posters'). Innym sposobem odnalezienia „zaginionego” plakatu jest wpisanie nazwiska nauczyciela w wyszukiwarce na stronie głównej Web Poster Wizard:
<http://poster.4teachers.org>.

Student Login:

Poster ID

Password

[Create a New Poster](#)

Search for Posters and Worksheets

Teacher Name

Aleksandra Błażęberg
doradca metodyczny języka angielskiego

Elżbieta Mazurek

Co powinniśmy wiedzieć o nowej podstawie programowej

W dniu 23 grudnia 2008 r. zostało podpisane przez Ministra Edukacji Narodowej i skierowane do opublikowania w Dzienniku Ustaw RP **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół**.

Podstawa programowa określa cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego oraz w programach nauczania. W rozporządzeniu treści kształcenia sformułowano, określając wymagania na koniec każdego etapu edukacyjnego. Pozwoli to na precyzyjne określenie, czego szkoła powinna nauczyć przeciętnego ucznia, umożliwi szkole taki dobór metod nauczania, który zapewni realizację wytyczonych podstawą efektów kształcenia. Liniowy, precyzyjny opis wymagań zapewni spójność całego systemu szkolnictwa. Takie sformułowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego, które zawiera główne kierunki w danej dziedzinie opisane jako wymagania ogólne, a treści nauczania oraz przewidywane osiągnięcia w języku wymagań szczegółowych, jest pierwszym krokiem do wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Zmiany proponowane w nowym dokumencie mają zapewnić konsekwentną ciągłość programową od pierwszych etapów edukacji do uzyskania końcowego świadectwa. Po raz pierwszy powiązano podstawę programową gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Takie połączenie obu etapów ma zapewnić lepsze przygotowanie uczniów do podjęcia edukacji na wyższych uczelniach, a przede wszystkim umożliwi spokojną i pełną realizację podstawowego zakresu wykształcenia ogólnego.

Rozporządzenie zawiera odpowiednie załączniki określające podstawę programową dla różnych etapów edukacji. Dokument uzupełnia **Uzasadnienie** do rozporządzenia oraz, również nowość w dotychczasowym doświadczeniu w formułowaniu podstawy programowej, **Zalecane warunki i sposób realizacji** zamieszczane na zakończenie każdego załącznika zawierającego treści podstawy programowej danego etapu kształcenia. I tak:

Załącznik nr 1

Dotyczy wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

Załącznik nr 2

To podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Po jej ukończeniu uczniowie kontynuują kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym. Tak jak w starej podstawie programowej III etap edukacyjny realizowany jest w gimnazjum, zaś IV etap edukacyjny realizowany jest w szkole ponadgimnazjalnej. Nowością obecnej podstawy programowej jest fakt, że kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym, choć realizowane w dwóch różnych szkołach, tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces kształcenia się przez całe życie.

Załącznik nr 3

Zawiera treści nauczania dotyczące uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach.

Załącznik nr 4

To podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

Załącznik nr 5

Określa podstawę programową kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych.

Celem edukacji na tym poziomie jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Poza kształceniem zawodowym szkoła ta ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która stanowiła będzie fundament wykształcenia i umożliwi zdobycie podczas dalszej nauki zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie. Kształcenie ogólne w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej, w tym również w zasadniczej szkole zawodowej, otwiera proces kształcenia się przez całe życie.

W nowym rozporządzeniu nie określa się już podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych (załącznik nr 6 obowiązującej jeszcze podstawy programowej), ponieważ od roku szkolnego 2009/2010 szkoły te nie będą już funkcjonowały.

Załącznik nr 6

Znajdują się w nim treści nauczania w formie wymagań objęte podstawą programową dla szkół policealnych.

Załącznik nr 7

Stanowi zbiór wymagań dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Zawarte tu przepisy nie dotyczą kształcenia dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim.

Warto podkreślić fakt, że w czasie konsultacji społecznych, które zakończyły się w czerwcu ubiegłego roku, odnotowano ponad 226 tys. pobrań materiałów ze specjalnie w tym celu utworzonej strony internetowej. Jak podaje MEN, wpłynęło wówczas blisko 2,6 tys. pisemnych opinii i propozycji zmian oraz 212 profesjonalnych recenzji. Ministerstwo i kuratoria w różnych miastach zorganizowały szereg konferencji, na których przedstawiono założenia reformy programowej, wyjaśniano różnice między nową i starą podstawą programową. Na konferencjach można było wyrazić swoją opinię dotyczącą przedstawianego projektu rozporządzenia.

Od kiedy będzie obowiązywała nowa podstawa programowa?

Nowa podstawa programowa ma zacząć obowiązywać od roku szkolnego 2009/2010 w przedszkolach, pierwszych klasach szkół podstawowych i pierwszych klasach gimnazjum. W pozostałych klasach szkoły podstawowej, do zakończenia cyklu kształcenia w tej szkole, obowiązuje dotychczasowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, określona w załączniku nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Jednak jeśli w szkole podstawowej będzie potrzeba i możliwość, dyrektor szkoły, po uzyskaniu pozytywnej opinii rady pedagogicznej, może zdecydować o wprowadzeniu w roku szkolnym 2009/2010 — 2013/2014 w klasach IV–VI szkoły podstawowej nowej podstawy programowej dla przedmiotów: język obcy nowożytny, wychowanie fizyczne i etyka.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach, zawarta w załączniku nr 3, zostaje wprowadzona od roku szkolnego 2009/2010.

W gimnazjum podstawa programowa będzie wprowadzana analogicznie jak w szkołach podstawowych. W roku szkolnym 2009/2010 zacznie obowiązywać w pierwszych klasach gimnazjum. W pozostałych klasach, do zakończenia cyklu kształcenia na tym etapie edukacji, stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów. Jeśli będzie potrzeba i możliwość, dyrektor szkoły, po uzyskaniu pozytywnej opinii rady pedagogicznej, może zdecydować o wprowadzeniu w roku szkolnym 2009/2010 i 2010/2011 w klasach II i III gimnazjum nowej podstawy programowej dla przedmiotów: język obcy nowożytny, wychowanie fizyczne i etyka.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, wprowadzana będzie następująco:

- 1) począwszy od roku szkolnego 2012/2013 w klasach I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum;
- 2) począwszy od roku szkolnego 2015/2016 w klasach I uzupełniającego liceum ogólnokształcącego i technikum uzupełniającego.

W pozostałych klasach, do zakończenia cyklu kształcenia w tych szkołach, obowiązuje dotychczasowa podstawa programowa. Na tym etapie edukacji dyrektor również, na zasadach wspomnianych wcześniej, może wprowadzić język nowożytny, wychowanie fizyczne i etykę według nowej podstawy programowej.

W zasadniczych szkołach zawodowych nowa podstawa programowa obowiązywała będzie od roku szkolnego 2012/2013 w klasach I. W pozostałych klasach zasadniczej szkoły zawodowej, do zakończenia cyklu kształcenia w tej szkole, stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych. Tu również można będzie wprowadzić wcześniej nową podstawę programową z etyki, języka nowożytnego i wychowania fizycznego.

Szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi zaczną pracować zgodnie z nową podstawą programową począwszy od roku szkolnego 2009/2010.

Czym różni się stara i nowa podstawa programowa?

Nowa podstawa programowa od starej, jeszcze obowiązującej, różni się przede wszystkim objętością, ale nie znaczy to wcale, że ilość materiału nauczania w nowej podstawie programowej jest większa. Inna jest struktura obydwu dokumentów, wynikająca ze zmiany systemu zapisania wymagań stawianych uczniom na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia.

W starym systemie nauczyciel posługiwał się:

- podstawą programową
- standardami wymagań egzaminacyjnych
- programem nauczania
- planem wynikowym, dydaktycznym, wymaganiami na poszczególne oceny szkolne, które musiał tworzyć sam albo korzystał z materiałów opracowanych przez wydawnictwa.

W nowym systemie podstawa programowa została sformułowana w języku wymagań. Cele kształcenia, główne kierunki nauczania w danej dziedzinie zapisane są w formie celów ogólnych, zaś treści nauczania oraz przewidywane osiągnięcia zapisane są w formie celów szczegółowych. Niepotrzebne jest formułowanie standardów wymagań egzaminacyjnych, ponieważ precyzyjny opis efektów kształcenia znajdziemy po każdym etapie edukacji.

Nowością jest również wpisanie do podstawy programowej katalogu dokładnie sprecyzowanych doświadczeń i obserwacji. Zastąpi on ogólnie sformułowane osiągnięcia, np. w gimnazjum: *Formułowanie hipotez. Analizowanie, interpretowanie wyników obserwacji i doświadczeń wraz z oceną ich wiarygodności...*

Absolutną nowością w polskim systemie oświaty jest pojawienie się nowego przedmiotu w liceum — przyrody. *Celem zajęć PRZYRODA jest poszerzenie wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych tych uczniów, którzy na IV etapie edukacyjnym nie wybrali zajęć w zakresie rozszerzonym z przedmiotów fizyka, chemia, biologia, geografia.* Temu zagadnieniu poświęcony zostanie odrębny artykuł w kolejnym numerze *Gdyńskiego Kwartalnika Oświatowego*.

Realizując nową podstawę programową, nauczyciele nie spotkają treści dotyczących ścieżek edukacyjnych, odpadnie konieczność odrębnego ich dokumentowania. Wszystkie te treści zostały włączone do podstaw programowych poszczególnych przedmiotów.

Kolejną ważną różnicą jest rezygnacja ze spiralnego układu treści nauczania w starej podstawie programowej na rzecz układu liniowego w nowej i scalenie programowe gimnazjum i pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Na przykład w biologii w gimnazjum realizowane będą następujące działy:

- podstawy biologii komórki
- systematyka i przegląd organizmów
- ekologia, globalne i lokalne problemy środowiska
- anatomia i fizjologia człowieka z higieną
- elementy genetyki i ewolucjonizmu,

a w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej:

- biotechnologia i inżynieria genetyczna
- różnorodność biologiczna i jej zagrożenia.

W ten sposób przykładowa biologia znajdzie się we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych — liceach, technikach i szkołach zawodowych. Zapis taki pozwala uniknąć powtarzania praktycznie tych samych treści na zbliżonym poziomie w gimnazjum, a następnie w liceum na poziomie podstawowym.

Informacje na temat sposobów wdrażania zmian programowych można znaleźć w poradnikach umieszczonych w witrynie <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>

Elżbieta Mazurek
konsultant GODN



Renata Wolińska

Rola nauczyciela w kształtowaniu umiejętności organizacji zachowań dziecka nadpobudliwego psychoruchowo w sytuacji szkolnej

Rozpaczam pierwszy dzień pracy w klasie pierwszej.

Patrzy na mnie trzydziścioro zaciekawionych nową sytuacją dzieciaków. Mija krótka chwila, gdy rzucają mi się w oczy dwaj chłopcy. Jeden z nich, nie zwracając uwagi na moje polecenia, biega po sali, zrzucając swoim kolegom to, co właśnie położyli na ławkach. Drugi zaś sprawia wrażenie, że zupełnie nie kontroluje tego, co się aktualnie dzieje. Wyjmuje swój zeszyt i nie zwracając na nic uwagi, kreśli dziwne wzorki w swoim notatniku.

Gdy pierwszemu z nich ktoś się sprzeciwia, ten siłą własnych rąk próbuje doprowadzić przeciwnika do porządku. Tak odpowiada na sytuację — „nie ruszaj mnie”. Drugi chłopiec sprawia zupełnie inne wrażenie — jest, ale tak jakby go nie było. Zapytany o to, o czym rozmawialiśmy przed chwilą, patrzy na mnie dużymi oczyma, lekko zmieszany nic nie odpowiada. I tak mija dzień pierwszy, drugi, trzeci, kolejny...

To dobrze, że jako nauczyciele spotykamy na swej drodze uczniów, którzy nie pozwalają nam popaść w rutynę, inspirują do poszukiwania sposobów modyfikacji ich zachowań. Takich uczniów często określamy mianem **dzieci z trudnościami wychowawczymi**.

Zachowanie takich uczniów zainspirowało mnie do analizy przyczyn ich trudności w funkcjonowaniu społecznym i interpersonalnym, wzmożonej aktywności kinestetyczno-ruchowej, a także zaburzonego procesu kierowania swoją uwagą. Poszukiwanie etiologii ich zachowań pozwoliło mi lepiej zrozumieć dziecko, pamiętając o tym, że rozumieć to nie znaczy bezgranicznie akceptować jego zachowania czy też usprawiedliwiać postępowanie.

Stefan Mieszalski twierdzi, że **(...) poplątanie chęci zrozumienia dziecka z usprawiedliwieniem jego występków (...) jest najprawdopodobniej czynnikiem blokującym zaplanowanie pozytywnego programu wychowawczego**.¹⁾

Zaplanowanie pozytywnego programu wychowawczego jest ściśle związane z podłożem zachowań, poznanie przyczyn jest podstawą projektowania własnych

¹⁾ S. Mieszalski, O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej, WSiP, Warszawa 1997, s. 15

działań naprawczych. Nie ma uniwersalnego programu terapeutycznego, taki program tworzy się stosownie do potrzeb i możliwości konkretnego dziecka, w naszym przypadku dzieci z trudnościami wychowawczymi związanymi z zaburzeniami koncentracji uwagi, nadruchliwością i trudnościami w funkcjonowaniu społecznym. Jednolity program całkowicie zaprzeczałby indywidualizacji pracy z każdym uczniem.

W artykule tym postaram się odpowiedzieć na pytanie: ***Jakie działania naprawcze może podjąć nauczyciel, aby wspomagać ucznia w nabywaniu umiejętności kontroli własnej aktywności, kierowania uwagą i uczenia się odreagowywania napięcia emocjonalnego oraz kinestetyczno-ruchowego?*** Zawarte tu propozycje są efektem wieloletniej pracy z uczniami ze słabą organizacją swoich zachowań w sytuacji szkolnej.

Wnikliwa obserwacja i klasyfikacja objawów

Codzienna obserwacja behawioralnych objawów zachowań pozwoliła mi na sprecyzowanie ich w zakresie trzech sfer niezwykle istotnych w funkcjonowaniu dziecka w szkole: sfery poznawczej, kinestetyczno-ruchowej i emocjonalnej.

W każdej z tych sfer wystąpiły określone trudności:

- ***trudności w sferze poznawczej*** objęły przede wszystkim trudność utrzymania uwagi na zadaniu, działanie niezgodne z poleceniem, unikanie zadań, których realizacja wymaga większego wysiłku, wyjątkową łatwość reagowania na wszystkie dystraktory, zapominanie o wielu codziennych obowiązkach, gubienie różnych przedmiotów, ogromną trudność przy wykonywaniu czynności rutynowych, sekwencyjnych, w kontrolowaniu biegu zajęć;
- ***trudności w sferze emocjonalnej*** objęły zachowania, takie jak: przerywanie innym, mówienie nawet wtedy, gdy ktoś inny był przy głosie, nieumiejętność spokojnego poczekania na swoją kolej, trudności w zgodnym uczestniczeniu w zabawie czy grach zespołowych, nieumiejętność wypoczynku, niskie umiejętności nawiązania kontaktu z rówieśnikami i popadanie w ciągłe konflikty, nieadekwatne reakcje emocjonalne na neutralne bodźce zewnętrzne;
- ***trudności w sferze kinestetyczno-ruchowej*** objęły niespokojne poruszanie całym ciałem, ciągłe wstawanie z miejsca, kręcenie się na krześle, wędrowki po sali lekcyjnej, niemożność ograniczenia ruchów do miejsca siedzenia, nadmierną gadatliwość, wzmożoną pobudliwość ruchową podczas przerw.

Tego typu niepokojące zachowania zauważyłam już w pierwszych dniach funkcjonowania w szkole moich „trudnych uczniów”. W początkowej fazie kształcenia uniemożliwiały one chłopcom osiągnięcie adekwatnych do ich możliwości intelektualnych sukcesów edukacyjnych oraz zgodne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Szybko należało podjąć działania naprawcze, których celem było udzielenie pomocy dzieciom w nabywaniu kontroli nad własną aktywnością oraz w poszukiwaniu akceptowanych społecznie sposobów odreagowywania emocji i pobudzenia fizycznego, tak aby nie naruszyć poczucia własnej wartości dziecka i nie zahamować procesu autokreacji.

Było to wyzwanie nie tylko dla mnie jako nauczyciela, ale także dla pozostałych dzieci z klasy oraz wszystkich rodziców, nie tylko tych niełatwych uczniów. Trzeba pamiętać bowiem o tym, że praca z „trudnym uczniem” przyniesie zamierzone efekty

tylko wtedy, gdy włączą się do niej wszystkie osoby, które codziennie z tym dzieckiem funkcjonują. W tym miejscu warto przytoczyć słowa amerykańskiego psychologa U. Bronfenbrennera: ***Każda dostrzegalna i trwała poprawa warunków rozwoju dziecka może być zatem osiągnięta tylko w drodze dostrzegalnych i trwałych zmian w środowisku i zachowaniu tych osób, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane w swojej codziennej rzeczywistości.***²⁾

Słowa te w jednoznaczny sposób określiły spektrum mojego działania.

Patrzac z boku na te „żywe srebra”, nadruchliwe i nadreaktywne dzieciaki, często inteligentne i błyskotliwe, trudno jest zrozumieć, cóż im stoi na przeszkodzie, by pamiętać, że np. podczas lekcji należy kontrolować jej przebieg, a rozpoczętą czynność skończyć? Że nie można atakować fizycznie kolegi, w celu nawiązania z nim kontaktu, a należy do niego na przykład podejść i zaproponować mu wspólną zabawę czy rozmowę?

Poszukiwanie przyczyn trudności wychowawczych

Droga poszukiwania przyczyn słabej organizacji zachowań jest dla nauczyciela drogą trudną i często prowadzącą w ślepy zaułek. Należy przyglądać się tym zachowaniom zarówno w kontekście społecznym, emocjonalnym, jak i medycznym.

Najnowsze techniki neuroobrazowania wykazują, że u dzieci zaliczanych do grupy nadpobudliwych psychoruchowo w odmienny sposób funkcjonują płaty czołowe mózgu, w których zachodzą procesy umysłowe odpowiedzialne za samokontrolę, autoregulację i organizację zachowań, za aktywność zadaniową, a więc za działania nastawione na osiągnięcie celu.

M. Świąćicka³⁾ mówi o trzech podstawowych narzędziach niezbędnych do realizacji i kontynuacji podjętego działania. O:

- **możliwości hamowania reakcji;**
- **konstrukcie pamięci operacyjnej;**
- **zdolności do realizacji sekwencji działań.**

Behawioralne objawy zaburzeń zaobserwowane u uczniów wykazały, że mieli oni problem z aktywnością zadaniową, a tym samym z:

- odraczaniem swoich reakcji, czyli każdy dochodzący do nich bodziec znajdował odzwierciedlenie w ich zachowaniu;
- przenoszeniem doświadczeń z jednej sytuacji na drugą, tak jakby związane z działaniem doświadczenia zostały wymazane z pamięci;
- czynnościami proceduralnymi, czyli nawet tymi czynnościami, które powtarzane były każdego dnia w tej samej sekwencji.

Zachowania te spowodowały trudności wychowawcze rozumiane jako niemożność sprostania oczekiwaniom osób dorosłych wynikającym z wymogów systemu szkolnego.

²⁾ U. Bronfenbrenner, Dwa światy wychowania, PWN, Warszawa 1988, rozdział 5 punkt 5.4.

³⁾ Małgorzata Świąćicka, Uwaga, samokontrola, emocje, Wydawnictwo Emu, Warszawa 2005

Miałam pełną świadomość, że pozostawienie uczniów bez pomocy może przestoczyć się w innego typu zaburzenia, najczęściej o charakterze agresywnym lub nerwicowym. Jeżeli dziecko opozycyjnie-buntowniczo będzie reagowało na zasady i normy, których nie jest w stanie do końca wypełnić bez odpowiedniej stymulacji, możemy mieć do czynienia z zachowaniami agresywnymi. Jeżeli zaś będzie za wszelką cenę próbowało dostosować siebie do oczekiwań społecznych, wpędzi się w poczucie winy, zaniżając w ten sposób poczucie własnej wartości, co może z kolei prowadzić do reakcji nerwicowych i lękowych.

Pamiętałam też o tym, że nie ma jednoznacznych wskazówek co do tego, jak kształtować zachowania takich uczniów.

Wnikliwa obserwacja specyfiki funkcjonowania uczniów, poparta wiedzą psychologiczno-pedagogiczną, medyczną pozwala nam na wypracowanie własnych metod pracy z konkretnym „niełatwym uczniem”.

Poszukiwanie metod pracy

Pomoc dziecku nadpobudliwemu może obejmować działania: medyczne, psychologiczno-terapeutyczne i pedagogiczne.

Z tej puli w przypadku moich uczniów wybrałam te ostatnie, oparte między innymi na uczeniu zachowań przez wielokrotne ich powtarzanie wraz z odpowiednim wzmocnieniem.

Bardzo ważnym zagadnieniem w pracy z dziećmi nadpobudliwymi jest umawianie się na pewne zasady postępowania oraz ustalanie tego, co spotka ucznia, gdy dotrzyma ustalonej umowy, o co, kiedy ją złamie. Wspaniałym narzędziem motywującym do działania okazał się system wzmocnień pozytywnych i negatywnych, na który umawiałam się wcześniej, przed rozpoczęciem pracy nad modyfikacją danego zachowania.

Funkcjonowaniu systemu konsekwencji pozytywnych i negatywnych w pracy z dziećmi poświęcę kilka słów w dalszej części artykułu.

PROPOZYCJE DZIAŁAŃ POMOCNYCH W NABYWANIU PRZEZ DZIECKO UMIEJĘTNOŚCI KONTROLI WŁASNEJ AKTYWNOŚCI

PRACA NAD PROBLEMEM NADRUCHLIWOŚCI.

To najtrudniejszy problem w pracy z uczniami w sytuacji systemu klasowo-lekcyjnego. Praca nauczyciela powinna iść nie w kierunku niwelowania problemu nadpobudliwości, ale w kierunku szukania dróg obejścia. Starałam się więc nie karać ucznia za wzmożoną aktywność ruchową, ale:

- **wskazywałam inne sposoby rozładowania napięcia ruchowego** — uczeń był pomocnikiem dyżurnych i nauczyciela, rozdawał karty pracy, zbierał zeszyty, wynosił śmieci po skończonej pracy, ścierał tablicę — czuł się przy tym ważny, potrzebny i akceptowany w swojej ruchliwości;
- **aranżowałam sytuacje, w których mógł zmniejszyć niepożądaną nadpobudliwość** — jego pracy towarzyszyła muzyka relaksacyjna, stosowałam szereg ćwiczeń wyciszających, oddechowych w czasie przerw, a także podczas zajęć;

— **stopniowo ograniczałam ruch do miejsca siedzenia** — umawialiśmy się, że można się kręcić, ale tylko w miejscu siedzenia, oraz stworzyliśmy listę dopuszczalnych zachowań — można machać nogami, rysować po kartce, gnieść plastelinę, ciąć papier, ostrzyć kredkę, ale nie można np. wędrować po sali i zaczepiać kolegów.

Konsekwentnie stosowałam system wzmocnień pozytywnych i negatywnych, co ułatwiało uczenie określonych zachowań.

PRACA NAD PROBLEMEM ZABURZEŃ UWAGI.

Drugi uczeń wyróżniał się pod względem słabej trwałości skupiania uwagi na zadaniu, słabej umiejętności kierowania aktywnością poznawczą.

Według S. Szumana⁴⁾ do naszego mózgu bez przerwy docierają różnego rodzaju bodźce z otoczenia, w którym aktualnie przebywamy. Percepcyjna analiza bodźca powoduje, że jest on wydobyty z tła i zatrzymany w celu rozpoznania. Selekcyjne funkcje uwagi pozwalają nam rozpoznać taki bodziec i ocenić w kategorii ważności — *jest dla mnie ważny/nie jest ważny*.

I na tym etapie powstał problem mojego ucznia. **Dziecko nie potrafiło ekonomicznie gospodarować swoją aktywnością poznawczą, aby dokonać selekcji informacji i skupić uwagę na tym, co w danym momencie jest istotne, tak jakby nie posiadało zdolności do ignorowania bodźców nieistotnych dla aktualnie podjętego działania.** Dlatego też ciągle kręcił się w ławce, reagował na każdy głos dochodzący z zewnątrz, pod wpływem dystraktorów gubił uwagę i nie potrafił wrócić do zadania, które przerwał.

M. Świąćicka twierdzi, że powyższe zaburzenia (...) **powstają na styku uwagi i funkcji wykonawczych: pamięci operacyjnej, hamowania, regulacji pobudzenia (...)**⁵⁾

Stąd też trudności w przewidywaniu skutków swojego postępowania, działanie, które tak naprawdę jest nieprzewidywalne, oparte na aktualnie dopływających bodźcach, sytuacyjne. Potencjał energetyczno-poznawczy zostaje spożytkowany na rozpoznawanie bodźców, a nie na aktywność zadaniową.

Rolą nauczyciela jest wyrwanie dziecka z niewoli bodźców przypadkowych.⁶⁾

Jak to zrobić?

Ważne jest tu działanie dorosłego, gdyż daleka jest droga do tego, aby dziecko nadpobudliwe samo zdecydowało o tym, co w danej chwili jest ważne, aby samo mobilizowało się do realizowania celu, jakim jest na przykład ukończenie zadania.

Pracując nad rozwojem zdolności do intencjonalnego skupiania uwagi, musiałam sprawować kontrolę zewnętrzną nad tym procesem, mając na celu kształcenie umiejętności samokontroli.

⁴⁾ Na podstawie fragmentu z książki E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, E. Zielińskiej, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005, s. 68.

⁵⁾ M. Świąćicka, *Uwaga, samokontrola, emocje*, Wydawnictwo Emu, Warszawa 2005, s. 62

⁶⁾ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005, s. 69

Oto warunki, które stworzyłam i które sprzyjały angażowaniu uwagi w przebieg zajęć:

- posadziłam swojego ucznia w pierwszej ławce ze spokojnym, wręcz flegmatycznym kolegą;
- maksymalnie ograniczyłam liczbę bodźców rozpraszających — „wyciszyłam” salę lekcyjną, ograniczyłam ozdobniki wiszące w zasięgu wzroku ucznia;
- wspólnie pilnowaliśmy porządku na ławce, tak aby nic nie zakłócało przebiegu pracy;
- ustaliłam z uczniem sygnał przywołujący go do pracy po momencie rozproszenia — dźwięk dzwoneczka;
- opracowaliśmy wspólnie cały szereg sygnałów niewerbalnych, które pozwalały podkreślić ten ważny w danym momencie bodziec i które były sygnałem, np. *pracuj tak dalej*;
- wydając polecenia do wszystkich, indywidualnie powtarzałam je w stosunku do ucznia mającego problem z właściwym kierowaniem uwagi;
- zawsze wskazywałam uczniowi tę część zadania, w której zgubił uwagę, aby mógł kontynuować swoją pracę;
- obserwowałam jego naturalny rytm czasowy skupiania uwagi, regulując wysiłek przerwami;
- pytałam przed wyjściem z klasy do domu, co należy przynieść czy zrobić „na jutro” i wspólnie to zapisywaliśmy;
- bez przerwy zachęcałam do sprawdzania swojej pracy, gdyż większość popełnianych błędów nie wynikała z braku wiedzy, lecz z nieuwagi;
- stosowałam pewnego rodzaju presję czasową, czyli krótkie, ściśle określone odcinki czasu na wykonanie również ściśle określonego zadania;
- karty pracy czy sprawdziany umiejętności dzieliłam na fragmenty, tak aby uczniowi było łatwiej odnieść sukces na początku wykonywania zadania;
- pomagałam uczniowi w organizowaniu działania, tworząc wspólnie jego plan, podpowiadając kolejność poszczególnych czynności tak długo, aż część z nich została uwewnętrzniona;
- oparliśmy swoją współpracę na jasno określonych zasadach i konsekwencjach ich łamania lub respektowania, dając dziecku tym samym możliwość wyboru drogi postępowania;
- jako że dziecko miało problemy z przewidywaniem swoich zachowań, zanim zastosowałam określoną konsekwencję, trzykrotnie przypominałam zasadę, na którą się umawialiśmy;
- nauczyłam się odczytywać sygnały ostrzegawcze o nadchodzącym wybuchu i starałam się odwracać uwagę chłopca lub kierować gromadzącą się energią na inne tory, wskazując mu tym samym sposoby rozładowania negatywnych emocji, np. turlanie się po podłodze, mówienie o tym, co go w tej chwili denerwuje, z czym jest mu źle;
- intensywnie pracowałam nad motywacją do samodzielnego kierowania uwagi — starałam się, aby zajęcia były ciekawe, stosowałam szeroki wachlarz metod aktywizujących, technologię komputerową, przeprowadziłam szereg zajęć opartych wyłącznie na aktywnym działaniu uczniów, zamiast opowiadania o pewnych czynnościach pokazywałam je — **wszystko, co nowe i nietypowe pozwalało się lepiej skupić**;

- często z myślą o tym uczniu zadawałam pytania całej klasie typu: *Czy jest może w klasie dziecko, które wie...? Ciekawa jestem, czy ktoś słyszał o...? Czy jest w klasie osoba, która interesuje się...?* (znając dobrze zainteresowania chłopca);
- były sytuacje, w których nieadekwatne do sytuacji zachowania chłopca komentowałam w następujący sposób: *Tylko spokojnie siedzące w ławkach dzieci mogą wziąć udział w zabawie... Zapraszam do zabawy dzieci, które nic w tej chwili nie mówią...* itd. — tak sformułowane wypowiedzi działały niezwykle mobilizująco;
- formułowałam krótkie, komunikatywne polecenia, często dzieląc je na mniejsze fragmenty i egzekwowałam ich wykonanie;
- zawsze uprzedzałam werbalnie bądź niewerbalnie ucznia o tym, że za chwilę usłyszy polecenie;
- oparłam swoją pracę na ważnej roli komunikacji niewerbalnej: spokojnym, ale stanowczym tonie głosu, życzliwym spoglądaniem na ucznia, dotyku wspierającym i mobilizującym do dalszej pracy, mowie ciała obejmującej również bliskość kontaktu z uczniem;
- natychmiast zauważałam te rzadkie chwile, kiedy spokojnie pracował, siedział w ławce przez dłuższą chwilę, wiedząc, że w wykonanie zadania włożył zdecydowanie więcej wysiłku niż inne dzieci.

PRACA NAD PROBLEMEM RELACJI Z RÓWIEŚNIKAMI.

Istotą wspomagania dziecka w rozwoju jest uczenie zachowań w sytuacjach społecznych. Nie tylko w wymiarze uczeń — nauczyciel, ale nade wszystko w wymiarze uczeń — grupa społeczna, czyli otaczający go rówieśnicy.

I tutaj rodzi się kolejny problem.

Odmienne zachowania chłopców nie były początkowo akceptowane przez pozostałych uczniów. Zauważyłam również, że dzieci wyraźnie zazdrościły indywidualnego podejścia do nich. Bałam się odrzucenia ich przez grupę czy izolacji. Starałam się czynić wszystko, aby byli w pełni akceptowani przez zespół klasowy i aby nie spotkała ich krytyka, żarty czy złośliwości.

Miałam świadomość, że nabywanie dobrych doświadczeń w interakcji z grupą rówieśniczą było moim sojusznikiem w uczeniu pożądanых zachowań. Bardzo ważna była tu reakcja grupy na np. opozycyjno-buntownicze zachowania, na zaczepki, na odmienne od ogólnie przyjętych norm społecznych sposoby nawiązywania kontaktu interpersonalnego. Bardzo szybko zachowanie otoczenia mogło prowokować do złych zachowań.

Pomocne w niwelowaniu tego niebezpieczeństwa stały się propozycje zajęć zawarte w programie *Polubić szkołę*⁷⁾ oraz program korekcji zachowań T. Opolskiej i E. Potempskiej.⁸⁾

Oba te programy realizowane w pracy z całym zespołem klasowym pozwoliły na dostrzeżenie przez innych atrakcyjności każdego ucznia, a w szczególności tego niełatwego. Zajęcia prowadzone metodami aktywnymi nastawione były na doświadczanie i przeżywanie.

⁷⁾ M. Chomczyńska-Miliszkiwicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę*, WSiP, Warszawa 1995

⁸⁾ T. Opolska, E. Potempska, *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN

Nie tylko jako nauczyciel nauczania zintegrowanego, ale również psychoprofilaktyk uzależnień, wybrałam te techniki prowadzenia zajęć, które w moim odczuciu są najlepsze do wyrażania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym emocji, uczuć oraz uczenia się określonych zachowań poprzez przeżycia własne.

Rysowanie uczuć, burza mózgów, krąg uczuć, pantomima, wypracowywanie pewnych zagadnień w grupach pozwoliło wszystkim uczniom rozładowywać negatywne i pozytywne napięcia emocjonalne. Szereg zajęć aranżowałam tak, aby stworzyć i utrzymać dobrą atmosferę wokół moich trudnych chłopców, starałam się organizować ich doświadczenia tak, aby dać im i pozostałym osobom poczucie bezpieczeństwa i akceptacji w atmosferze ciepła i serdeczności. **Wiele trudnych wychowawczo sytuacji „przepracowywałam”, odgrywając scenki psychodramowe. Było to przydatne zwłaszcza wtedy, gdy pragnęłam, aby dzieci zrozumiały uczucia i myśli innej osoby wywołane określoną sytuacją i zrozumiały, że w danej sytuacji mamy do dyspozycji wiele sposobów zachowania się. Takich doświadczeń dostarczało im uczestniczenie w zaaranżowanych przez nauczyciela sytuacjach szkolnych.**

Duży nacisk kładłam również na:

- wykonywanie wielu zadań w grupie, wtedy też chłopcy mogli pokazać się od strony, w której się świetnie czuli, tworzyłam im wyspy kompetencji, na których mogli „błyszczeć” — jeden zawsze chciał odpowiadać za plastyczną stronę prezentacji, drugi bardzo lubił występować na forum i prezentować efekt pracy grupy;
- przepracowywanie różnych sposobów reakcji uczniów w przypadku niewłaściwego zachowania chłopców — dzieci nauczyły się oceniać sytuacje, kiedy należy chłopcom pomóc, a kiedy najlepszym rozwiązaniem będzie po prostu nie zwracać uwagi na kolegę, np. podczas wybuchu niekontrolowanej złości;
- wyrabianie u dzieci wrażliwości na trudności chłopców w codziennym życiu szkolnym — dzieci bardzo chętnie pomagały w przypadku zagubienia się uczniów.

STAWIANIE GRANIC I KONSEKWENCJE.

Jako wprowadzenie do tematu przedstawię opis przebiegu pewnego doświadczenia psychologicznego przeprowadzonego w Stanach Zjednoczonych.

Zbliżając się do terenu przedszkola, często widzimy dzieci „przyklejone” do siatki ogrodzeniowej. Rodzi się w nas wtedy uczucie żalu. Widok ten sprawia wrażenie, że dzieci są tą siatką ubezwłasnowolnione. Postanowiono sprawdzić, co stanie się wówczas, gdy siatka zostanie zdjęta i co zrobią dzieci ze swoją wolnością. Obserwowano ich zachowanie w momencie, gdy po wyjściu na teren podwórka przedszkola dostrzegły brak ogrodzenia.

Dzieci nie rozbiegły się po najbliższej okolicy, ale wszystkie skupiły się w piaskownicy, która była centralnym punktem placu zabaw.

Ogrodzenie, które sprawiało wrażenie istotnego ograniczenia swobody dzieci, dawało im, jak się okazało, poczucie bezpieczeństwa. Gdy go zabrakło, dzieci poczuły się zagubione i zagrożone.

Dokładnie tak samo jest ze stawianiem granic zachowań i ustalaniem konsekwencji. Mimo że ograniczenia i konsekwencje często utożsamiane są z bezduszością, musimy mieć świadomość, że dają nam one poczucie bezpieczeństwa i rodzą dobre relacje z nauczycielem, który nie postępuje w sposób przypadkowy, a tym samym często niesprawiedliwy. Moje wieloletnie doświadczenie

pedagogiczne dowodzi, że jest to jedna z podstawowych strategii budowania dobrych relacji. W przypadku moich chłopców było to szczególnie ważne, gdyż jak wiemy, dzieci te mają kłopoty z przewidywaniem konsekwencji swoich działań, z przenoszeniem doświadczeń z jednej sytuacji na drugą. **Ciągle przypominanie im zasad wraz z konsekwencjami było istotnym czynnikiem regulującym nasze wspólne działania.**

Same zasady to jednak nie wszystko. Bardzo ważna jest nasza reakcja na zachowania, które są albo zgodne z zasadą i wtedy stosujemy natychmiastową **konsekwencję pozytywną**, albo łamiące ustalenia i wówczas stosujemy **konsekwencję negatywną**.

Uproszczone reguły behawioralnej modyfikacji i kształtowania zachowań na podstawie opracowań C. Sutton pokazują nam następujące zależności⁹⁾:

zachowanie pożądane + wzmocnienie pozytywne = więcej zachowań pożądanych

zachowanie pożądane + brak wzmocnienia pozytywnego = mniej zachowań pożądanych

zachowanie niepożądane + wzmocnienie negatywne = mniej zachowań niepożądanych

zachowanie niepożądane + brak wzmocnienia negatywnego = więcej zachowań niepożądanych

Konsekwencja to nic innego, jak reakcja dorosłej osoby na działanie dziecka.

Możemy wzmacniać i promować zarówno dobre zachowania, jak też starać się eliminować te niewłaściwe. Z własnego doświadczenia wiem, że jasno określone zasady i konsekwencje do zasad w dużym stopniu pomagają samemu nauczycielowi w panowaniu nad własnymi, często negatywnymi emocjami, rodzącymi się pod wpływem codziennych kłopotów wychowawczych.

Z góry ustalone konsekwencje nie pozwalają na wymierzanie niesłusznej, często wynikającej z wywołanego sytuacją negatywnego stanu emocjonalnego, **kary**.

Kary wywołują bunt i sprzeciw, gdyż zazwyczaj są formą odreagowania osoby dorosłej. To, jakie będą konsekwencje, nie zależy od humoru osoby dorosłej, ale od wyboru zachowania, którego dokonuje dziecko. Są ustalone razem z uczniem, zanim emocje zaczną wyznaczać reakcje nauczyciela, nie ma więc mowy o niesprawiedliwym postępowaniu dorosłego. Spokojna, zrównoważona, ale stanowcza i konsekwentna postawa niewątpliwie daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa.

W swojej pracy przekonałam się, że pochwały w formie werbalnej i niewerbalnej, nagrody i wyróżnienia były w przypadku chłopców wyjątkowo skutecznym narzędziem przyspieszającym w wielu przypadkach zmianę trudnego lub uciążliwego zachowania.

Ustalając zasady, pamiętałam o tym, że:

- **zasady powinny być pozytywną instrukcją** mówiącą o tym, jak dziecko powinno postępować, a nie o tym, czego nie powinno robić;
- **winny być sformułowane krótko, komunikatywnie:** *Gdy chcę coś powiedzieć, podnoszę rękę do góry. Gdy pragnę pobawić się z kolegą, mówię mu o tym. Biorę udział w zabawie, gdy zrobię porządek na ławce;*

⁹⁾ T. Wolańczyk, A. Kołakowski, A. Pisula, A. Bryńska, Materiały szkoleniowe dla psychiatrów dziecięcych, CBT, Warszawa 2005

- **obowiązują także nauczyciela;**
- **system umów jest dynamiczny**, ulega zmianie wraz ze zmieniającą się rzeczywistością, gdy zgeneralizujemy pewne zachowania, formułujemy następne zasady postępowania;
- **za przestrzeganie zasad jesteśmy konsekwentnie rozliczani;**
- **należy je przypominać tak często, jak jest to potrzebne.**

Staralam się, aby wzmocnienia pozytywne były:

- w miarę możliwości **natychmiastowe** i mieściły się w obszarze zainteresowań dziecka;
- **uzasadnione przez opis sytuacji**, za którą chwaliłam: *Książki poukładane, zeszyty leżą uporządkowane, to mi się podoba, to się nazywa porządek. Praca domowa odrobiona, jesteś przygotowany do zajęć, bardzo mnie to cieszy, to się nazywa przygotowanie do lekcji;*
- **pozbawione komentarzy** typu: *...szkoda, że nie jest tak codziennie, wyjątkowo się dziś postarałeś... chciałabym, aby było tak zawsze... nareszcie jest tak, jak być powinno...;*
- **nagrodą adekwatną** do wysiłku i wkładu pracy;
- **realizowane w sytuacji domowej** za każdy sukces w sytuacji szkolnej.

Staralam się, aby konsekwencje negatywne były:

- w miarę możliwości natychmiastowe
- doprowadzone do końca
- możliwe do zastosowania w praktyce
- związane z rzeczywistym przewinieniem dziecka
- wymierzane nie z uczuciem satysfakcji, ale w sympatycznym nastroju
- stosowane systematycznie.

Skuteczne konsekwencje negatywne obejmowały następujące działania:

- **odebranie przywileju lub odroczenie go w czasie:** *Nie będziesz obsługiwał sprzętu muzycznego podczas zajęć, dlatego że biegales po sali i głośno krzyzales, a umawialismy się inaczej;*
- **odesłanie w nieciekawe bodźcowo miejsce lub wykluczenie z sytuacji:** *Wracasz do swojej ławki, gdyż umawialismy się, że bierzemy aktywny udział w pracy grupy. Będziesz pracował sam;*
- **zabranie uwagi nauczyciela;**
- **zadośćuczynienie osobie, której się zrobiło przykrość:** *Jaką przyjemność proponujesz sprawić swojemu koledze, aby wynagrodzić mu krzywdę, którą mu wyrządziłeś?;*
- **naprawienie szkody:** *Rozsypałeś przybory koleżanki, proszę je teraz sprzątnąć — tak się umawialismy.*

Bardzo skuteczne okazały się w praktyce **konsekwencje naturalne** wynikające bezpośrednio z zachowania dziecka, konsekwencje, które dawały mu szansę naprawienia zaistniałej sytuacji.

Warto pamiętać o tym, że proces modyfikacji zachowań u dzieci z problemami wychowawczymi jest procesem długofalowym, rozciągniętym w czasie i nie wywołującym nagłej i istotnej zmiany, ale zaledwie nieznaczłą poprawę.

Pamiętajmy, że nawet najmniejsza zmiana na lepsze to duży sukces!

Strategie budowania dobrych relacji z rodzicami

T. Gordon¹⁰⁾ wypowiedział stwierdzenie, które stało się wyznacznikiem kierunku mojej pracy nie tylko z rodzicami trudnych wychowawczo uczniów, ale z całym zespołem rodziców.

Stwierdził, że aby być lekarzem, inżynierem czy nauczycielem, trzeba skończyć studia, a aby być rodzicem, niepotrzebna jest nawet szkoła podstawowa.

Co wynika z tego stwierdzenia?

Często spotykamy się z narzekaniami nauczycieli na brak akceptacji trudnych zachowań uczniów przez pozostałych rodziców, ale **czy jesteśmy w stanie zaakceptować to, czego nie rozumiemy?**

Bardzo często brak akceptacji wynika z niewiedzy rodziców. Częstokroć zachowanie dziecka kłopotliwego nie jest konsekwencją niewydolności wychowawczej jego rodziców, ale efektem jego odmiennego funkcjonowania, nad modyfikacją którego należy wspólnie pracować. Rodzice powinni usłyszeć od nauczyciela, że każde dziecko jest inne, każde wymaga indywidualnego podejścia, a co za tym idzie, indywidualizacji nie tylko w procesie kształcenia, ale również w wychowaniu.

W uczeniu zachowań najlepszym sojusznikiem nauczyciela są oczywiście rodzice. Dzieje się tak wtedy, gdy zamiast oskarżania ich o to, że nie wywiązali się z wychowawczej roli rodzica, podejmiemy konstruktywną dyskusję na temat wspólnej próby rozwiązania problemu.

Ważne jest, aby wspomagać ich autorozwój w kierunku pracy z ich trudnym dzieckiem. Niejednokrotnie modyfikację zachowań ucznia trzeba zacząć od terapii samego rodzica, który popełnia w kontaktach z dzieckiem wiele błędów, wynikających bądź z powielania błędów przenoszonych z domu rodzinnego, bądź ze wspomnianej wcześniej niewiedzy.

W celu nawiązania pozytywnych relacji z rodzicami „trudnych uczniów” podjęłam następujące działania:

- przeprowadziłam szereg **zajęć warsztatowych** poruszających zagadnienia trudności wychowawczych i dydaktycznych pojawiających się w młodszy wieku szkolnym dla rodziców wszystkich uczniów;
- poprzez **rozmowy z rodzicami** moich chłopców zdiagnozowałam obowiązujące w ich domach systemy wychowawcze;
- **przybliżyłam zagadnienie nadpobudliwości**, wyposażając ich w przygotowane przeze mnie materiały edukacyjne dostosowane do możliwości percepcyjnych rodziców;
- **przekazałam szereg praktycznych uwag** dotyczących np.: sposobów odrabiania lekcji, formułowania poleceń, stosowania konsekwencji do ustalonych reguł;

¹⁰⁾ T. Gordon, Wychowanie bez porażek w szkole, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000

- **podpowiadałam, jak organizować dziecku dzień**, aby miało ono czas na wyciszenie się, uspokojenie;
- **zachęcałam rodziców do udziału w zajęciach wspomagających** dla rodziców nadpobudliwych dzieci;
- **opracowałam wspólnie z rodzicami system codziennego komunikowania się** — dbałam o to, aby uczniowie wychodzili z dokładną informacją, co jest zadane, zapisywaliśmy również informację: Nic nie jest zadane;
- **dokładnie informowałam o zakresie treści i umiejętności**, które będzie obejmował sprawdzian kontrolny;
- **utrzymywałam stały kontakt** telefoniczny, internetowy;
- **informowałam rodziców** o każdym postępie w zachowaniu uczniów;
- **omawiałam trudne sytuacje** i przedstawiałam sposób rozwiązywania ich i rodzaj konsekwencji.

Praca z rodzicem kłopotliwego ucznia jest trudna, wymagająca delikatności, taktu i często długofalowa, nie przynosząca szybkich, spektakularnych efektów. Często-kroć na swojej drodze spotykałam opór i niezrozumienie. Ale nic nie upoważnia-ło mnie do zaniechania starań o zrozumienie, porozumienie i pozyskanie chęci do współdziałania.

Po dwóch latach trudnej, wydawałoby się wręcz syzyfowej pracy, usłyszałam od jednej z mam słowa: **Dziękuję za to, że Pani jest.**

Była to dla mnie nagroda za wiarę, nadzieję i wytrwałość w dążeniu do zmiany rzeczywistości na lepszą.

Spojrzenie w przyszłość

Zawarte w artykule rady są skierowane do osób, które na swej drodze spotykają niełatwe dzieci. Sugestie te wynikają z własnego doświadczenia zdobytego na drodze codziennej pracy z trudnymi uczniami w dużym zespole klasowym. Starłam się pokazać, że czasami niewiele trzeba, aby nie zaprzepaścić przyszłości dziecka. **Droga do celu jest długa, niełatwa, wymagająca mozolnego wysiłku, ale wierzę, że prowadząca do sukcesu.**

W swojej pracy zawsze pamiętajmy o tym, że:

Dzieci uczą się tego, czego doświadczają.

- Dziecko krytykowane uczy się potępiać.
- Dziecko otoczone wrogością uczy się agresji.
- Dziecko żyjące w strachu uczy się lęklivosti.
- Dziecko doświadczające litości uczy się rozczulać nad sobą.
- Dziecko wyśmiewane uczy się nieśmiałości.
- Dziecko otoczone zazdrością uczy się zawiści.
- Dziecko zawstydzane uczy się poczucia winy.
- Dziecko zachęcane uczy się wiary w siebie.
- Dziecko otoczone wyrozumiałością uczy się cierpliwości.
- Dziecko chwalone uczy się wdzięczności.
- Dziecko akceptowane uczy się kochać.
- Dziecko otoczone aprobatą uczy się lubić siebie.
- Dziecko darzone uznaniem uczy się, że dobrze mieć cel.
- Dziecko żyjące w otoczeniu, które potrafi się dzielić, uczy się hojności.

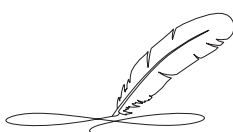
- Dziecko traktowane uczciwie uczy się prawdy i sprawiedliwości.
- Dziecko żyjące w poczuciu bezpieczeństwa uczy się ufności.
- Dziecko otoczone przyjaźnią uczy się radości życia.

Jeżeli żyjesz w spokoju, Twoje dziecko będzie żyło w spokoju ducha.

W jakim otoczeniu żyje Twoje dziecko?

Dorothy Law Nolte¹¹⁾

Renata Wolińska
doradca metodyczny nauczania zintegrowanego



¹¹⁾ G. Dryden, J. Vos, Rewolucja w uczeniu, Wydawnictwo ZYSK i S-ka, Poznań 2003, s. 104

Izabela Niezgoda

Prawa człowieka i prawa dziecka we współczesnym świecie — scenariusz godziny wychowawczej dla szkół ponadgimnazjalnych

*Ten kto biernie przygląda się złu,
nie podnosząc protestu, w istocie rzeczy
współdziała z nim, umożliwiając jego rozrost*

Martin Luther King

Cele edukacyjne:

ogólne:

- zapoznanie z najważniejszymi dokumentami dotyczącymi praw człowieka i praw dziecka
- przedstawienie przykładów naruszania praw człowieka i dziecka.

szczegółowe (operacyjne):

uczeń potrafi:

- wymienić najważniejsze dokumenty regulujące prawa człowieka i dziecka
- podać generacje praw człowieka
- uzasadnić, dlaczego prawa człowieka przysługują wszystkim ludziom
- wykazać konieczność istnienia deklaracji, konwencji regulujących prawa człowieka i prawa dziecka
- scharakteryzować zjawiska łamania praw człowieka i dziecka.

Metody:

- podające: pogadanka z elementami pracy z podręcznikiem
- praktyczne: ćwiczenia
- aktywizujące: dyskusja dydaktyczna.

Forma zajęć:

- praca indywidualna
- praca w grupach.

Środki dydaktyczne:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka
- Konwencja o Prawach Dziecka
- artykuły na temat łamania praw człowieka.

Przebieg zajęć

Czas trwania — 2 godziny lekcyjne.

Faza wprowadzająca:

1. Podanie tematu zajęć: *Prawa człowieka i prawa dziecka we współczesnym świecie.*
2. Wyjaśnienie pojęcia *prawa człowieka.*
3. Przedstawienie rodzajów praw człowieka:
 - a) prawa naturalne
 - b) prawa stanowione.
4. Wyjaśnienie pojęć: prawa naturalne, niezbywalne i nienaruszalne.

Faza realizacyjna:

1. Określenie generacji praw człowieka — uczniowie wypisują na tablicy przykłady praw z podkreśleniem hierarchii ważności, np. trzema liniami pozycji, które uznają za najważniejsze, dwiema i jedną.
2. Konstrukcja schematu generacji praw człowieka.
3. Podział uczniów na grupy.
4. Przydział zadań grupom:
 - wypisanie wybranego artykułu z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka
 - wypisanie wybranego artykułu z Konwencji o Prawach Dziecka.
5. Przedstawienie przykładów łamania praw człowieka i praw dziecka:
 - handel organami ludzkimi
 - praca dzieci
 - prawo do życia.
6. Grupy otrzymują zadania do opracowania:
 - wybierz numer artykułu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka lub Konwencji o Prawach Dziecka
 - odpowiedz:
 - kto odpowiada za przedstawione sytuacje
 - jak może pomóc w sytuacji łamania praw: rząd, organizacje międzynarodowe, obywatel.
7. Wybrane osoby z grupy prezentują wyniki pracy zespołu.
8. Wystawa prac uczniów.
9. Omówienie i ocena pracy uczniów — zaangażowanie, sposób prezentacji, zgodność z przyjętymi kryteriami.

Faza podsumowująca:

1. Wnioski z zajęć:
 - prawa i wolności człowieka przysługują wszystkim ludziom
 - przyznanie samych praw bez zagwarantowania procedur pozwalających ludziom na domaganie się realizowania praw nie jest wiele warte
 - gdy władza narusza prawa człowieka, każdy ma prawo domagać się sprawiedliwości.
2. Ewaluacja zajęć — **Barometr nastroju**
 Na przygotowanych piktogramach kolorowym pisakiem (np. czerwonym) uczniowie zaznaczają symbolem + stan swojego samopoczucia po zajęciach.

Izabela Niezgoda
doradca metodyczny biologii

Materiały do zajęć¹⁾

POWSZECHNA DEKLARACJA PRAW CZŁOWIEKA — 1948 rok

Artykuł 1

Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.

Artykuł 3

Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swej osoby.

Artykuł 4

Nie wolno nikogo czynić niewolnikiem ani nakładać na nikogo służebności; niewolnictwo i handel niewolnikami są zakazane we wszystkich swych postaciach.

HANDEL ORGANAMI LUDZKIMI — MODEL AFRYKAŃSKI

Doniesienia o handlu organami ludzkimi do przeszczepów, pozyskiwanymi od ubogich Trzeciego Świata, oraz o porywaniu lub sprzedawaniu i zabijaniu dzieci w celu

¹⁾ W artykule wykorzystano materiały pochodzące z następujących stron internetowych:

- prawadziecka.blog.onet.pl
- pl.efactory.pl/prawa_czlowieka
- klubgaja.pl/prawa_czlowieka
- unic.un.org.pl/human_rights

pozyskania ich organów, nie są niczym nowym. Pobrane organy trafiają nielegalnie do klinik najbogatszych krajów świata, bywają też wszczepiane bogatym pacjentom, odwiedzającym w tym celu kraje ubogie w ramach tzw. turystyki transplantacyjnej. W ostatnich miesiącach w Mozambiku wybuchła głośna afera, ujawniona przez misjonarki katolickie i protestanckie, związana z tym nieludzkim procederem.

Sytuacji dzieci w dzisiejszym świecie poświęcone było orędzie wielkopostne Jana Pawła II. Ojciec Święty stwierdził, że choć dzieje się wiele dobrego, wciąż jeszcze istnieje wiele cierpień, których ofiarami są dzieci: „Nie brak nieletnich głęboko zranionych przez przemoc dorosłych: nadużycia seksualne, przymuszanie do prostytucji, wciąganie w sprzedaż i zażywanie narkotyków; dzieci zmuszane są do pracy lub rekrutowane do wojska; na całe życie pozostają urazy u niewinnych dzieci z rodzin rozbitych; nie oszczędza maluczkich haniebnny handel organami i ludźmi. A cóż powiedzieć o tragedii AIDS i jego dewastujących następstwach w Afryce? Mówi się, że plaga ta obejmuje miliony ludzi, z których wielu to zarażeni od urodzenia. Ludzkość nie może nie widzieć tak zatrważającego dramatu!”.

HANDEL ORGANAMI LUDZKIMI — MODEL INDYJSKI

Indie od lat znane są jako „rezerwuuar nerek” czy „wielki bazar organów”. Dzięki niskim kosztom i niemal natychmiastowej dostępności kraj ten stał się jednym z największych ośrodków przeszczepów nerek na świecie. Wielkie skandale związane z handlem organami ludzkimi skłoniły władze Indii do uchwalenia prawa ściśle regulującego przekazywanie narządów. Niestety, nie zahamowało to rozwoju czarnego rynku organów, który kwitnie w najlepsze do dziś.

Przeszczep daje pacjentowi w końcowym stadium choroby nerek największą możliwość rehabilitacji i znacznego przedłużenia życia. Jednak istnieje krytyczny niedobór nerek do przeszczepów w skali światowej. W większości krajów istnieją surowe regulacje prawne dotyczące przeszczepów: żyjącymi dawcami mogą być wyłącznie członkowie rodziny albo organy mogą być pobrane od zmarłych, zwykle ofiar wypadków. To wszystko jest atutem w ręku transplantatorów i „przedsiębiorców”, uczestniczących w komercyjnym handlu nerkami, zwłaszcza w Indiach, które — wraz z Chinami — stały się „międzynarodowym centrum” przeszczepów nerek.

Sam pomysł handlu organami ludzkimi wielu ludziom wydaje się horrorem. Ale dla części najbiedniejszych w krajach ubogich, zwłaszcza w Indiach, gdzie setki milionów ludzi żyje w nędzy i gdzie mieszka połowa głodujących świata, sprzedaż organu dla pieniędzy może wydawać się szansą na wyjście z ubóstwa. Przyjrzyjmy się bliżej obu stronom medalu.

Na najczarniejszym z czarnych rynków najwięcej zarabiają maklerzy. Za wielką opłatą starają się dobrać pacjentowi odpowiedniego dawcę, organizują też transport i załatwiają chirurga do przeprowadzenia operacji.

Ceny są różne. W Indiach, Pakistanie, Turcji czy Egipcie płaci się do 16 tys. dolarów, w Niemczech czy RPA — około 130 tys. Najdroższym krajem w handlu organami ludzkimi są Stany Zjednoczone, gdzie opłaty medyczne i dla „koordynatora przeszczepów” mogą przekraczać 160 tys. dolarów.

Niewielkie możliwości wyboru

Kumar urodził się w ubogiej rodzinie w wiejskim regionie Indii. Porzucony w wieku pięciu lat, walczył o przetrwanie w Otteri, dzielnicy slumsów indyjskiego miasta

Chennai. Mimo trudnych początków poradził sobie. Ożenił się z Chandrą i mieszka z trojgiem dzieci w małym pokoju w Otteri. Kumar i Chandra zarabiali, wybierając z odpadków butelki plastikowe, które sprzedawali jako surowiec wtórny, skromnie utrzymując swoją rodzinę.

Kumar słyszał o rosnącej liczbie ludzi z jego dzielnicy, którzy sprzedawali nerki. Zdecydował, że byłoby to najlepsze wyjście dla niego i jego rodziny. Dzień po operacji Kumara Chandra wzięła 55 tys. rupii (ok. 1180 dolarów), które Kumar dostał za nerkę, i spłaciła wszystkie pożyczki. Rodzina chwilowo uwolniła się od problemów finansowych.

Jednak historia nie kończy się szczęśliwie, podobnie jak w 86% przypadków dawców nerek w Indiach. Kumar ma poważne problemy zdrowotne. Idzie do pracy tylko po to, by ją zaraz przerwać z powodu bólu i wymiotów. Jest on obecnie niezdolny do pracy i nie wie, co będzie robić. Okazuje się, że przeciętny dochód rodziny indyjskiej, której ojciec sprzedał nerkę, maleje po operacji o jedną trzecią, a liczba żyjących poniżej granicy ubóstwa rośnie.

Tragedie w Indiach

Kumar podjął swą decyzję sam, choć nie do końca zdawał sobie sprawę z ryzyka. Ale bywają przypadki, gdy ludzie zostają pozbawieni swych narządów podstępem. Czterdziestoletni H.S. Jayaramu z trudem siedzi, nie mówiąc już o chodzeniu, po usunięciu jednej jego nerki pod pretekstem pobrania krwi w szpitalu na południu Indii. Mieszka on w chacie bez elektryczności w wiosce Holalu, ok. 120 km na południe od Bangalore, stolicy stanu Karnataka. Jayaramu jest jednym z 40 mieszkańców jego wioski, którzy padli ofiarą oszustwa i stracili nerkę w ramach kwitnącego handlu organami.

„Nie miałem o tym pojęcia — mówi Jayaramu. — Powiedzieli mi, że jak wezmę moją kartkę na żywność i oddam trochę krwi, dostanę trochę pieniędzy. Po operacji urzędnicy w szpitalu powiedzieli mi, że wzięto jedną z moich nerek. Nie wiedziałem, co to są nerki”. Jayaramu otrzymał 20 tys. rupii (430 dolarów).

Ubodzy mieszkańcy wioski twierdzą, że większości z nich agenci obiecywali pieniądze za nerki. Gdy dochodziło do transakcji, agenci dostawali około 20 tys. rupii, podczas gdy dawcy płacono czasem zaledwie 10 tys. Tylko niektórzy z wieśniaków zdawali sobie sprawę z tego, na co się decydują. Przy tym konieczność spłacenia uciążliwych długów lub zapewnienia posagu córce utrudniała im rozsądną ocenę sytuacji.

ZAKAZ HANDLU ORGANAMI

W czerwcu 1994 r. Kongres indyjski uchwalił prawo o przeszczepianiu organów ludzkich.

Zakazuje ono jakiegokolwiek handlu organami dla zysku i zezwala na pobieranie organów tylko dla celów terapeutycznych. Ponadto zakazuje wszelkich przeszczepów od dawców żyjących, chyba że organy zostały ofiarowane przez krewnych (małżonek, syn, córka, ojciec, matka, brat albo siostra). Poza tymi przypadkami organy mogą być pobrane tylko od ludzi, u których stwierdzono śmierć mózgową. Do czasu uchwalenia ustawy sprzedaż organów była legalna.

Ustawa o przeszczepach pozwala jednak na bezinteresowne darowanie organów dawcom niespokrewnionym, jeśli motywem jest przyjaźń czy miłość do pacjenta.

Od r. 1995 w Pendżabie wykonano 2384 przeszczepy nerek.

Ilość nerek pobranych od żywych dawców daleko przewyższa w Indiach ilość nerek od zmarłych. Według lekarzy od czasu zdelegalizowania handlu organami w Indiach wykonywano poniżej 600 przeszczepów nerek pobranych od zmarłych, tymczasem roczna liczba przeszczepów przekracza 2000.

PRAWA CZŁOWIEKA

Jest oczywiste, że handel nerkami w Indiach niesie wiele dylematów moralnych. Trudno jednak stwierdzić, czy ratowanie życia poprzez przeszczep nerki i — być może — pomoc dawcy w osiągnięciu lepszego życia usprawiedliwia te praktyki. Z pewnością pozyskiwanie i sprzedaż nerek od anonimowych, zdesperowanych ubogich **jest pogwałceniem zasadniczego prawa każdej osoby do integralności jej ciała.**

KONWENCJA O PRAWACH DZIECKA — 1989 rok

PRAWA DZIECKA

Artykuł 32

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do ochrony przed wyzyskiem ekonomicznym, przed wykonywaniem pracy, która może być niebezpieczna lub też może kolidować z kształceniem dziecka, bądź może być szkodliwa dla zdrowia dziecka lub jego rozwoju fizycznego, umysłowego, duchowego, moralnego lub społecznego.

Artykuł 35

Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie kroki o zasięgu krajowym, dwustronnym oraz wielostronnym dla przeciwdziałania uprowadzeniom, sprzedaży bądź handlowi dziećmi, dokonywanych dla jakichkolwiek celów i w jakiegokolwiek formie.

Artykuł 36

Państwa-Strony będą bronić dziecko przed wszelkimi innymi formami wyzysku, w jakimkolwiek aspekcie naruszającymi dobro dziecka.

Orientalne dywany bardzo często tkane są przez dzieci-niewolników. Niektóre zmuszane są do ciężkiej pracy w niegodziwych warunkach, a inne po prostu porywane od swoich rodziców do pracy przy maszynach tkackich. Pięcioletni Santosh z Bahar bawił się z kolegami, gdy grupa mężczyzn podjechała do nich jeepem i zaproponowała, że zabierze ich na film. Dzieci wywieziono do odległego o 400 mil Allahabadu — serca indyjskiego „pasa dywanowego” — i sprzedano jako niewolników. Santosha zamknięto i nie dano mu jeść, aż zgodził się tkać na krosnach. Przez 9 lat robił orientalne dywany, pracując od 4 rano do 11 w nocy, codziennie, bez przerw. Za pracę nigdy mu nie zapłacono.

Uważa się, że przy ręcznej produkcji wełnianych dywanów zatrudnia się od 200 do 300 tys. dzieci. Ta dziedzina przemysłu jest jedną z najbardziej dochodowych gałęzi eksportowych. Gdy dodamy 500 tys. dzieci z Pakistanu i 200 tys. z Nepalu, okaże się, że w Azji liczba pracujących niewolniczo dzieci sięga miliona. Pracują one aż do okresu dojrzewania, od świtu do zmierzchu, w potwornych warunkach.

Dzieci pracują w wilgotnych jamach koło warsztatu tkackiego. Woda jest często niedostępna, a jedzenie składa się z kilku czapatów (bułek), cebuli i soli. Powszechnie głodzi się dzieci, dzięki czemu trudniej im zasnąć i mogą dłużej pracować. Dzieci często śpią na ziemi obok warsztatów lub w szopach. Po przepracowaniu 10–14 godzin muszą jeszcze uprzątnąć szopy i przygotować warsztat na następny dzień.

Dzieci cierpią z powodu głębokich skaleczeń narzędziami tkackimi. Pył z wełny powoduje choroby płuc, a słabe oświetlenie pomieszczeń osłabia wzrok. Wiele dzieci — podobnie jak Santosha — siłą oderwano od ich rodzin. Harvey rozmawiał z dziećmi, które uwolniono po 6–9 latach niewoli. Ich przyjaciół, którzy próbowali uciekać, torturowano, a nawet zabijano. Dzieci żyją w ciągłym strachu przed szefami warsztatu.

Niewolnictwo dzieci jest największą hańbą świata. Największym pogwałceniem praw człowieka jest niewolnictwo dzieci, zmienianie ludzi w zwierzęta.

PRACA DZIECI W PRZEMYŚLE SPORTOWYM

Rozgrywki piłkarskie budzą emocje milionów ludzi na całym świecie. Istnieje jednak mroczna strona piłki nożnej: tysiące dzieci traci bezpowrotnie dzieciństwo, szyjąc w niewolniczych warunkach piłki sportowe, bez szans na naukę i zabawę.

Zatrudnianie dzieci do szycia piłek futbolowych jest wciąż bardzo powszechne, zwłaszcza w Pakistanie i Indiach. Odzież i obuwie sportowe pochodzi z wielu innych krajów, m.in. z Indonezji, Chin i Wietnamu. Najpewniej i tam powszechne jest zatrudnianie dzieci oraz łamanie praw pracowniczych, brak jednak danych na ten temat. Raport z 2000 roku mówi o 10 tys. dzieci zatrudnionych przy wyrobie piłek w samym tylko Pendżabie w Indiach. Większość dzieci nie dostaje za pracę należnego wynagrodzenia. Około 50% szyjących piłki w Indiach żyje w nędzy. Głową rodziny w 40% gospodarstw zaangażowanych w szycie piłek jest analfabeta.

Dzieci zatrudniane przy szyciu piłek można podzielić na dwie kategorie: te, które chodzą do szkoły i szyją po powrocie do domu, oraz te, które „tylko pracują”. Dzieci, które poświęcają szyciu czas wolny od nauki, często miewają problemy z koncentracją w szkole na skutek zmęczenia i braku czasu na zabawę. Natężenie pracy jest bardzo duże. Sześciolatnie „tylko pracujące” dzieci szyją piłki 7,5 godziny dziennie. 13-latkowie pracują 9 godzin. Dzieci, które dodatkowo się uczą, są jeszcze bardziej obciążone: 9 godzin w wieku 6 lat i przeważnie 11 godzin w wieku 13 lat.

Opinia publiczna wzywa FIFA, by uczyniła rozgrywki w piłce nożnej miejscem czystej gry, likwidując wyzysk dzieci i dorosłych przy produkcji odzieży i sprzętu sportowego. Możemy tego dokonać, angażując się w kampanie nacisku i **domagając się przestrzegania prawa dzieci do nauki i zabawy oraz prawa dorosłych do godziwej płacy.**

Żądajmy w sklepach piłek z gwarancją, że nie produkowały ich dzieci!

Konkurs „Jak żyć w przyjaźni” — II edycja

Zgodnie z zapowiedzią (p. *Gdyński Kwartalnik Oświatowy* nr 4/2008) prezentujemy scenariusz uhonorowany drugą nagrodą w II edycji Konkursu „Jak żyć w przyjaźni” ogłoszonego przez Urząd Miasta Gdyni w 2008 r.

Redakcja

Małgorzata Gogola

Blok tematyczny: Uczymy się żyć w przyjaźni

Temat dnia: Poznajemy świat poprzez zmysły.

Czas: 3 godziny.

Cele:

- kształtowanie nawyków opiekowania się osobami niepełnosprawnymi,
- rozwijanie umiejętności współpracy z kolegą, koleżanką,
- rozwijanie wrażliwości wzrokowej, smakowej i dotykowej,
- kształcenie orientacji przestrzennej.

Formy: grupowa, indywidualna, w parze, zbiorowa.

Metody:

- rozmowa kierowana,
- burza mózgów,
- drama,
- proste doświadczenia.

Przewidywane efekty

Uczeń:

- odczuwa potrzebę opiekowania się osobami niepełnosprawnymi,
- współpracuje z kolegą,
- wykorzystuje zmysły w poznawaniu świata,
- orientuje się w przestrzeni oraz względem osi własnego ciała,
- rozpoznaje owoce i grupuje według podanego kryterium,
- układa wyrazy według kolejności alfabetycznej,
- rozwiązuje zadania na porównywanie różnicowe.

Środki dydaktyczne:

- książeczka „Dziecięce zasady — jak żyć w przyjaźni”,
- tekst „Zamknięte oczy” — podręcznik „Wesoła szkoła”,
- tablica z alfabetem Braille’a,
- owoce,
- obrazki z owocami,
- karty z nazwami owoców,
- kartki z tekstem do uzupełnienia dla każdego ucznia,
- karty z zadaniami matematycznymi dla każdego ucznia.

Przebieg zajęć

1. Przywitanie

Dzieci wraz z nauczycielem stoją w kole. Nauczyciel mówi:
„Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niech radosna powróci do mych rąk”.
Przesyłanie iskierki przez uścisk dłoni.

2. Rozmowa kierowana

Uczniowie siadają w kole. Nauczyciel zadaje pytania:
W jaki sposób małe dziecko poznaje świat?
Dlaczego bierze wszystko do buzi?
Ustalenie z dziećmi listy zmysłów, które pozwalają poznać otaczający je świat.

3. Doświadczenia rozwijające wrażliwość poszczególnych zmysłów

Nauczyciel pokazuje uczniom przyniesione do klasy owoce, uczniowie rozpoznają:
jabłko, gruszka, cytryna, banan, śliwka, ananas.
Nauczyciel zadaje pytanie: Którym zmysłem rozpoznajecie te owoce?
Nie każdy człowiek może poznawać świat wzrokiem. Są osoby niewidome i niedowidzące.
Nauczyciel czyta zasadę nr 8 z książeczki „Jak żyć w przyjaźni”.
Nauczyciel pyta: Jakimi zmysłami osoba niewidząca rozpozna te owoce?
Nauczyciel zawiązuje oczy dowolnej osobie i prosi ponownie o rozpoznanie owoców.
Ustalenie wspólne, że teraz uczeń rozpoznał je dotykiem.
Kolejna osoba z zawiązanymi oczami rozpoznaje przez węch.
Następny uczeń rozpoznaje pokrojone kawałki owoców, smakując je.
Nauczyciel pyta: Kiedy było łatwiej? Jak czuliście się, gdy zawiązałam wam oczy?
Czy osoba niewidoma może sama czytać?
Nauczyciel prezentuje uczniom tablicę z alfabetem L. Braille’a, pokazując zasadę korzystania z tego alfabetu.

4. Praca przy tablicy

Nauczyciel zawiesza na tablicy karty z wykropkowanymi wypukło konturami owoców.
Uczeń podchodzi do tablicy z zawiązanymi oczami i dotykając karty, musi rozpoznać owoc.

Następnie uczniowie dobierają zawieszone przez nauczyciela na tablicy podpisy do obrazków i układają je w kolejności alfabetycznej.

Nauczyciel pyta: Czy łatwo było rozpoznać owoce?

Czy łatwo jest nauczyć się alfabetu Braille'a?

5. Zabawa utrwalająca znajomość alfabetu

Wspólne przypomnienie kolejności liter alfabetu. Tworzenie literowego pociągu:

Nauczyciel śpiewa wraz z uczniami na melodię „Jedzie pociąg z daleka”:

„Jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka,

konduktorze łaskawy, zawieź nas do Warszawy.

Trudno, trudno to będzie, tyle dzieci jest wszędzie,

Niech tu wsiądzie grupa ta, która na **a** imię ma, która na **b** imię ma” itd.

6. Praca z zadaniami matematycznymi (załącznik nr 1)

Uczniowie otrzymują od nauczyciela karty z zadaniami.

Samodzielnie rozwiązują pierwsze dwa zadania.

Nauczyciel pyta: Z których owoców dzisiaj przeze mnie przyniesionych można zrobić przetwory na zimę? (uczniowie mogą podać dodatkowo własne propozycje)

Wspólne rozwiązanie zadania z tekstem. Zapis działań i odpowiedzi.

7. Praca z tekstem (załącznik nr 2)

Nauczyciel czyta uczniom opowiadanie „Zamknięte oczy” — podręcznik „Wesoła szkoła” (tekst dołączony do scenariusza).

Ustalenie miejsca akcji oraz sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie.

Nauczyciel pyta: Jakimi cechami powinien wyróżniać się przewodnik osoby niewidomej?

Uczniowie otrzymują kartki do uzupełnienia:

Przewodnik osoby niewidomej powinien być:

I poziom — uzupełnia samodzielnie,

II poziom — uzupełnia wyrazami podanymi przez nauczyciela po dokonaniu wyboru.

8. Ćwiczenie dramowe

Jedna osoba jest Jankiem, druga przewodnikiem (Janek ma zawiązane oczy).

Para przechodzi z jednej strony klasy na drugą, omijając przeszkody (krzesło, tor-nister, jedna osoba w roli drzewa). Sterowanie głosem i dotykiem. Zamiana ról.

Nauczyciel pyta: Jak czułeś się jako przewodnik?

Jak czułeś się jako osoba niewidoma?

Kiedy czułeś się pewniej, gdy przewodnik sterował tobą głosem czy dotykiem?

9. Podsumowanie (burza mózgów)

Jak mogłaby skończyć się wycieczka, gdyby nie uczestniczył w niej Janek?

Czy osoba niewidoma też może nam pomóc? Dlaczego warto mieć za przyjaciela osobę niewidomą?

W jaki sposób można spędzać z nią czas?

Uczniowie piszą propozycje na kartkach. Odczytanie propozycji.

10. Zakończenie

Uczniowie siedzą w kole.

Nauczyciel pyta: Komu podobały się zajęcia?

Która z podanych przez was propozycji zabawy z osobą niewidomą podobała wam się najbardziej?

W nagrodę za aktywny udział uczniowie otrzymują serduszka (serduszka zbierają przez wszystkie dni realizacji bloku tematycznego).

Zamknięte oczy

Jan Edward Kucharski

Pewnego dnia dzieci zastały na podwórku nowego. Na ławce pod ścianą siedział szczupły chłopak i wystawiwszy twarz do słońca, zdawał się drzemać. Obok niego leżała gruba książka.

Pierwszy zobaczył „nowego” Wacek.

— Ale się opala, co?

„Nowy” siedział dalej bez ruchu — rzeczywiście wyglądał na śpiącego.

Rysiek, który umiał zawsze wymyślić jakąś psotę, strzelił palcami.

— Słuchajcie, ja się podkradnę i buchnę mu tę książkę. Zobaczymy, jak jej będzie szukał.

Wacek, Zosia, Maciek i Hanka zostali z tyłu, a Rysiek zaczął się podkradać. Zatoczył szerokie koło, podchodząc wzdłuż ściany. Był coraz bliżej, stąpał teraz naprawdę jak kot. Wreszcie doszedł do ławki i sięgnął po książkę.

Wtedy chłopiec, nie otwierając oczu, szybkim ruchem położył na niej rękę.

— Czego chcesz? — powiedział spokojnym głosem. — To moja książka.

Rysiek zdumiał się. Podchodził tak cicho, że sam nie słyszał swoich kroków — a ten jednak słyszał!

Dzieci wybuchnęły gwarem.

— Gapa Rysiek! Patałach!

Chłopiec na ławce poruszył się niespokojnie.

— O co im chodzi?

— O nic — mruknął lekceważąco Rysiek. — Śmieją się ze mnie, że ci książki nie zwędziłem. Tak dla kawału. Ale dlaczego ty... — urwał niezdecydowanie — nie otwierasz oczu?

— Jestem niewidomy — powiedział cicho chłopiec.

Ryśkowi zrobiło się bardzo przykro. Stał zmieszany, przestępując z nogi na nogę. Dzieci zaciekawione tym milczeniem podeszły bliżej.

Chłopiec siedział nadal bez ruchu zwrócony do nich twarzą.

— A książka? — szepnęła nagle Hanka.

Chłopiec usłyszał pytanie i uśmiechnął się.

— To jest specjalna książka, dla takich, co nie widzą.

Otoczyli go ciasnym kołem. Na grubych kartkach biegły rzędy wypukłych kropek. Dotykali ich, oglądali z jednej i drugiej strony.

Tak zaczęła się ich znajomość.

Nie umówili się ze sobą, ale tak się ułożyło, że kiedy inni grali w piłkę, w berka lub w co innego, jedno z dzieci siedziało z Jankiem i opowiadało mu, co się dzieje dookoła.

Pewnego dnia Wacek powiedział:

— Ty, Janek, jutro będziesz sam. Wybieramy się na wycieczkę. Ojciec jedzie ciężarówką do leśniczówki i obiecał, że nas weźmie na całe popołudnie do lasu. Ale nie martw się, my ci wszystko opowiemy.

Wieczorem ojciec zapytał Wacka:

— Dlaczego powiedziałeś Jankowi, że go jutro nie zabierzemy? Chłopak bardzo się zmartwił. Była u mnie jego matka. Niech jedzie, miejsca jest dosyć.

Wacek zmieszał się.

— Myślałem... Przecież on i tak nic nie będzie widział!

Leśniczówka stała na niewielkiej polanie przy szosie. Zaraz za ogrodem szumiały wielkie sosny, grubymi liśćmi szeleściły dęby. Las był stary i mroczny, gęsto posyty kępami krzaków i zarośli. Leśniczy krótko opowiedział im, jak mają iść, i ruszyli całą gromadą.

Było wczesne popołudnie, mieli więc przed sobą parę godzin.

Janek prowadzony przez Maćka i Zosię szedł pewnie po miękkiej, leśnej drodze i wcale nie opóźniał marszu. Głowę miał podniesioną do góry i powtarzał co chwila:

— Jak tu jest inaczej, jakie tu inne powietrze!

Drgnięcia jego twarzy i uśmiech wskazywały, że słucha całym sobą wszystkiego dookoła i notuje w pamięci jak najdokładniej swój pierwszy pobyt w lesie.

Słońce przechyliło się ku zachodowi i trzeba było wracać. Ścieżka wokół jeziora prowadziła wyraźnie. Szli gęsiego, prowadził Wacek, a na końcu kroczyła Zosia z Jankiem.

Obeszli dookoła lustro wody i znaleźli się na wąskiej przecince pośród młodego zagałnika.

— No, to teraz prosto do alei — powiedział Wacek, przyspieszając kroku.

Wydawało się — prosto, ale po dłuższej chwili dzieci zaniepokoiły się — alei nie było widać.

— Myśmy powinni iść w lewo — zauważył Rysiek — tam była wąska drożyna. A teraz idziemy na ukos.

— Ja prowadzę, nie wtrącaj się! — odburknął Wacek.

Szli więc dalej, ale kiedy po paruset metrach przecinka dobiegła do jakiejś polany, i on stracił pewność siebie.

Trzeba było przyznać — zablądził.

Słońce schowało się za drzewa, na świecie poszarzało. Dziewczynki zaczęły pociągać nosami, chłopcy naradzali się niepewnie.

Janek słuchał w milczeniu, wreszcie niespodziewanie zapytał:

— A dlaczego nie wrócimy tak, jak przyszliśmy — tą drogą nad jeziorkiem?

— Ba! żebym to wiedział, gdzie jest jeziorko — mruknął zgnębiony Wacek.

Janek powiedział poważnie:

— Tylko daj mi rękę, żebym się o jakiś kamień nie przewrócił.

Wacek podszedł. Janek wsunął mu dłoń pod pachę. Na twarzy miał wyraz skupienia.

— Tutaj doszliśmy pod górę — myślał głośno — to teraz musimy iść z góry.

Na skrzyżowaniu Janek stanął.

— Tu są takie głębokie koleiny — to teraz w lewo.

W głosie chłopca nie było cienia wahania.

— Teraz będzie ten zagałnik, po prawej stronie. Przechodziliśmy go taką bruzdą, a na drogę wyszliśmy obok dużego jałowca.

— Jest jałowiec! — wrzasnął Wacek — jest bruzda! Brawo, Janek!

— Teraz pójdziemy w prawo, aż do gęstej trawy, a potem taką wąską dróżką, że z obu stron można dotknąć gałęzi.

Dróżka rzeczywiście była wąska. Szli teraz szybciej, gdyż cienie wieczoru robiły się coraz gęstsze.

Rysiek nie wytrzymał i pędem pobiegł do przodu.

Po chwili doleciał jego krzyk:

— Hura, tu już jest polana! Zaraz będzie jezioro! Chodźcie!

Dzieci wrzasnęły jednym głosem, a JANEK UŚMIECHNĄŁ SIĘ ZADOWOLONY.

— A nie mówiłem, że pamiętam drogę?

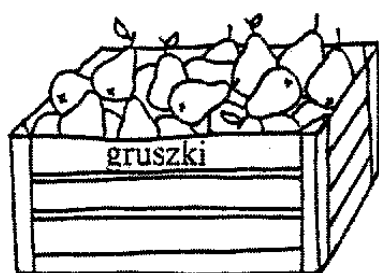
Dalej poszli już zupełnie łatwo. Obeszli jezioro i piaszczystą drogą ruszyli do alei. Z daleka dobiegło ich trąbienie auta, błysnęły światła reflektorów.

— Co się z wami stało? — zawołał ojciec Wacka, gdy wynurzyli się na drogę. — Nawet tak blisko nie można was puścić samych do lasu. Pewnie pobłądziliście, co?

— Nie, proszę pana — odpowiedział za wszystkich Janek. — Tylko wracaliśmy dłuższą drogą.

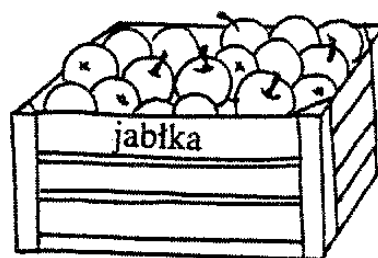
To była wspaniała wycieczka!

Załącznik nr 1



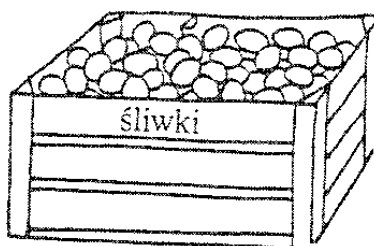
7 kg

Mama



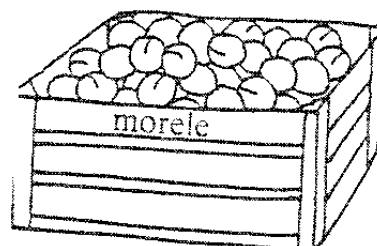
15 kg

Tata



10 kg

Dziadek



8 kg

Babcia

Mama, tata, babcia i dziadek przynieśli skrzynki z owocami. Korzystając z obrazka, oblicz:

O ile więcej kilogramów owoców od babci przyniósł tata?

O ile mniej kilogramów owoców od dziadka przyniosła mama?

O ile więcej kilogramów owoców od dziadka przyniósł tata?

O ile mniej kilogramów owoców od taty przyniosła mama?

O ile więcej kilogramów owoców od mamy przyniósł tata?

O ile mniej kilogramów owoców od dziadka przyniosła babcia?

Załącznik nr 2

Przewodnik osoby niewidomej powinien być:

.....

odpowiedzialny, bystry, zapominalski, cierpliwy, nerwowy, rozsądny, nieśmiały.

Temat dnia: Świat ciszy i dźwięków.

Czas: 3 godziny.

Cele:

- uwrażliwienie na potrzeby osoby niesłyszącej,
- rozpoznawanie i nazywanie dźwięków z najbliższego otoczenia,
- doskonalenie umiejętności słuchania,
- wprowadzenie pojęcia „rzeczownik”,
- rozpoznawanie instrumentów muzycznych,
- rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie,
- rozwiązywanie zadań tekstowych na porównywanie różnicowe.

Formy: zbiorowa, w parze, indywidualna.

Metody:

- rozmowa kierowana,
- burza mózgów,
- drama.

Przewidywane efekty

Uczeń:

- odczuwa potrzeby osoby niesłyszącej,
- poznaje i nazywa dźwięki z najbliższego otoczenia,
- rozpoznaje i nazywa instrumenty muzyczne,
- śpiewa i bawi się przy muzyce,
- rozpoznaje rzeczowniki,
- współdziała w grupie,
- rozwiązuje zadania tekstowe na porównywanie różnicowe.

Środki dydaktyczne:

- książeczka „Dziecięce zasady — jak żyć w przyjaźni”,
- karty z zadaniami dla każdego ucznia,

- karty z obrazkami,
- magnetofon,
- słuchawki,
- nagrania odgłosów, instrumentów muzycznych,
- utwór muzyczny „Jesień” Vivaldiego.

Przebieg zajęć

1. Przywitanie

Dzieci wraz z nauczycielem siadają w kręgu.

Przypomnienie, jakimi zmysłami człowiek poznaje świat.

Zabawa w „Głuchy telefon” jako wprowadzenie do tematu.

2. Rozmowa kierowana

Uczniowie słuchają utworu „Jesień” Vivaldiego (nauczyciel zmienia siłę głosu: cicho, głośno, bardzo cicho, bardzo głośno).

Nauczyciel pyta: Jak nazywa się zmysł, który pozwala odbierać dźwięki?

Kiedy najlepiej było słyszeć muzykę?

Nauczyciel wyjaśnia, że są osoby niesłyszące lub niedosłyszące.

Nauczyciel czyta uczniom zasadę nr 9 i 10 z książeczki „Jak żyć w przyjaźni”.

3. Zabawy rozwijające wrażliwość zmysłu słuchu (załącznik nr 1)

- Kilkoro uczniów dobiera się w pary. Jedna z osób w parze nakłada na uszy słuchawki i słuchając piosenki z walkmana, próbuje zatańczyć z kolegą.

Nauczyciel pyta: Czy łatwo się tańczy, nie słysząc muzyki? Jak się czułeś w roli osoby niesłyszącej? Czy łatwo prowadzi się osobę niesłyszącą w tańcu?

- Nauczyciel prosi uczniów o zamknięcie oczu i odgadywanie dźwięków przedstawionych przez niego: otwieranie drzwi, kroki, bieg, otwieranie okna, pisanie po tablicy.

- Nauczyciel mówi bardzo cicho słowa — uczniowie odgadują.

Nauczyciel porusza tylko ustami, wypowiadając słowo — uczniowie próbują zgadnąć.

To samo ćwiczenie wykonują uczniowie w parach z kolegą z ławki.

Nauczyciel pyta: Czy było łatwo odgadnąć wypowiedane w taki sposób słowa? Jak czułeś się jako osoba niedosłysząca?

Nauczyciel wyjaśnia, że osoby niesłyszące porozumiewają się za pomocą języka migowego.

- Nauczyciel prosi uczniów o wysłuchanie i zapamiętanie jak najwięcej dźwięków z kasety: szum liści, drzew; szczekanie psa; płacz dziecka; miauczenie kota; warkot odkurzacza; klekot bociana; odgłos samochodu; tupot nóg.

Sprawdzenie.

Nauczyciel pyta: W jaki sposób możemy pomóc osobie niesłyszącej odgadnąć te dźwięki? (gestem, obrazkiem).

Uczniowie otrzymują kartki z obrazkami. Ponowne wysłuchanie dźwięków z jednoczesnym podnoszeniem obrazków do góry.

4. Praca przy tablicy

Narysowana tabela z podziałem na nazwy ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy.
Uczniowie przypinają za pomocą magnesu obrazki z poprzedniego ćwiczenia.
Wyjaśnienie pojęcia „rzeczownik” i pytań z nim związanych.
Uczniowie dopisują po dwa własne przykłady rzeczowników.

5. Praca indywidualna (załącznik nr 2)

Uczniowie otrzymują karty z tabelą i wyrazy do wpisania.
I poziom — wpisuje wyrazy do odpowiedniej kolumny (wszystkie wyrazy są rzeczownikami),
II poziom — wpisuje wyrazy do kolumny (niektóre wyrazy nie są rzeczownikami).

6. Rozpoznawanie instrumentów muzycznych

Wysłuchanie brzmienia instrumentów muzycznych na płycie CD i ich rozpoznawanie (gitara, skrzypce, pianino, flet, trąbka, bęben).
Czy można pomóc osobie niedosłyszącej rozpoznać te instrumenty?

7. Ćwiczenie dramowe

Nauczyciel jeszcze raz włącza CD z brzmieniem instrumentów.
Uczniowie pokazują gestem.

8. Zabawa muzyczna do piosenki „Jesień” (załącznik nr 3)

Przypomnienie piosenki pt „Jesień”.
Nauczyciel pyta: W jaki sposób można opowiedzieć treść piosenki osobie niesłyszącej?
Przedstawienie piosenki za pomocą ruchu z udziałem rekwizytów (kapelusz Pani Jesieni, żółędzie, orzeszki, liście, papierowe koszyczki z grzybami, rysunek wiewiórki).

9. Praca z zadaniami matematycznymi (załącznik nr 4)

Uczniowie otrzymują od nauczyciela karty z zadaniami.
Uczniowie wpisują samodzielnie w orzeszki i żółędzie liczby.
Przeliczanie grzybków w koszyczkach, porównywanie: o ile więcej, o ile mniej.

10. Podsumowanie (burza mózgów)

Nauczyciel pyta: W jakich zabawach dzisiaj uczestniczyliście?
Czy można osobę niesłyszącą włączyć do wspólnej zabawy? Jakie zabawy byście zaproponowali?
Uczniowie piszą propozycje na kartkach. Odczytanie propozycji.

11. Zakończenie

Uczniowie siedzą w kole.
Nauczyciel pyta: Kto pracował dzisiaj na zajęciach z przyjemnością?

Która z podanych przez was propozycji zabaw z osobą niesłyszącą podobała się wam najbardziej?

W nagrodę za aktywny udział uczniowie otrzymują serduszka.

Załącznik nr 1

LIŚĆ

DRZEWO

PIES

DZIECKO

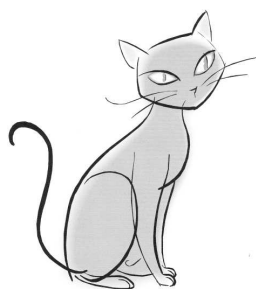
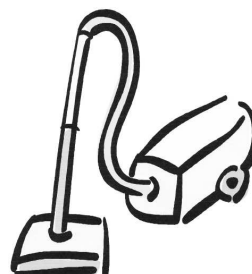
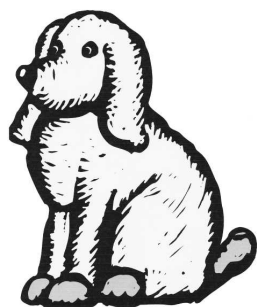
KOT

BOCIAN

SAMOCHÓD

CZŁOWIEK

ODKURZACZ



Załącznik nr 2

Poziom I

Nazwy ludzi	Nazwy roślin	Nazwy zwierząt	Nazwy rzeczy

kaczka, babcia, tata, mydło, róża, słowik, ciocia, stół, ogórek, ołówek, jeź, wiśnia

Poziom II

Nazwy ludzi	Nazwy roślin	Nazwy zwierząt	Nazwy rzeczy

stół, idę, ogórek, talerz, słucham, babcia, słowik, myślę, ciocia, jeź, widzę, czytam, kaczka, osiem, tata, ołówek, wiśnia

Załącznik nr 3

Słowa: Helena Bechlerowa
Muzyka: Irena Pfeiffer

Piosenka pt. „Jesień”

1. Chodzi po lesie pogodna jesień,
Rozchyła niskie gałęzie.
Liczy na ścieżkach spadłe orzeszki,
Liczy na dębach żołędzie.
2. Na mchu przysiada, z klonami gada,
Z brzozą w złocistej sukience.
A wiewióreczce do ucha szepce,
Gdzie jest orzeszków najwięcej.
3. Patrzy ciekawie, ile na trawie
Opadłych liści się ściele.
Ile rydzyków niosą w koszyku
Kasieńka, Grześ i Marcelek.

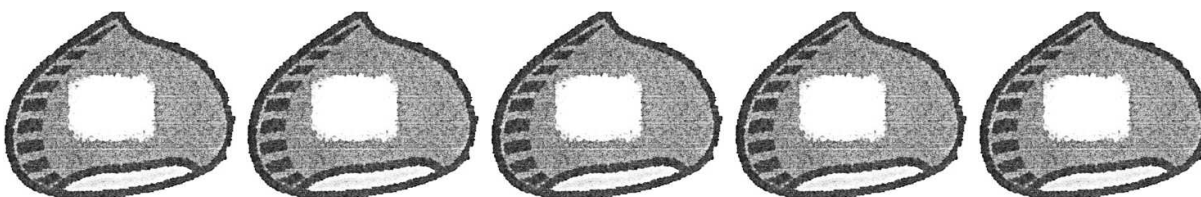
„Wesoła szkoła” kl. II (podręcznik)

Załącznik nr 4

1. Pod każdym żołędziem napisz liczbę o 6 mniejszą od podanej.



2. Pod każdym orzeszkiem napisz liczbę o 4 większą od podanej.



3. Marcelek, Kasia i Grześ przynieśli w koszykach grzyby. Korzystając z obrazka, oblicz:

O ile więcej grzybów od Kasi przyniósł Marcelek?

Działanie:

Odpowiedź:



Marcelek 20 sztuk



Kasia 12 sztuk



Grześ 9 sztuk

O ile mniej grzybów od Kasi przyniósł Grześ?

Działanie:

Odpowiedź:

O ile więcej grzybów od Grzesia przyniósł Marcelek?

Działanie:

Odpowiedź:

O ile mniej grzybów od Marcelka przyniósł Grześ?

Działanie:

Odpowiedź:

Temat dnia: Wzajemne zrozumienie i akceptacja.

Czas: 3 godziny.

Cele:

- uwrażliwienie dzieci na problem odrzucenia, nietolerancji w grupie,
- wypowiadanie się na temat swoich uczuć,
- ocenianie postępowania innych,
- zdefiniowanie pojęcia „tolerancja”,
- rozwijanie współpracy w zespole,
- zaprezentowanie różnych form komunikowania się ze sobą,
- układanie zdań z rozsypanki,
- kształtowanie sprawności manualnej.

Formy: zbiorowa, indywidualna, grupowa.

Metody:

- burza mózgów,
- rozmowa kierowana,
- drama.

Przewidywane efekty

Uczeń:

- definiuje pojęcie *tolerancja*,
- wypowiada się na temat swoich uczuć,
- ocenia postępowanie kolegów,
- współpracuje w zespole,
- dostrzega różnice i podobieństwa między ludźmi,
- rozumie przeżycia swoich rówieśników.

Środki dydaktyczne:

- książeczka „Dziecięce zasady — jak żyć w przyjaźni”,
- tekst „Wiewiórka” — podręcznik „Wesoła szkoła” klasa II,
- słownik języka polskiego,
- rysunek: słońce i chmurka,
- paski z wyrazami,
- rozsypanka wyrazowa dla każdego ucznia,
- kartoniki z działaniami.

Przebieg zajęć

1. Przywitanie

Nauczyciel wita się z dziećmi, siedząc w kręgu: Witam dzieci, które mają jasne włosy, witam dzieci, które mają niebieskie oczy itd. (dzieci posiadające wymienione cechy wstają).

2. Burza mózgów

Nauczyciel mówi: W czasie naszego przywitania za każdym razem wstawały inne osoby. Pomyślcie, jak wyglądałby świat, gdybyśmy wszyscy byli tacy sami?

Czy byłoby ciekawie?

Nauczyciel mówi: To dobrze, że jesteśmy różni, ale czymś złym jest to, że te różnice powodują wśród ludzi wzajemne wyśmiewanie, niechęć, odrzucenie, odtrącenie.

3. Rozmowa kierowana (załącznik nr 1)

Nauczyciel odczytuje zasady nr: 4, 6, 16, 21 z książeczki „Jak żyć w przyjaźni”.

Następnie proponuje wysłuchanie opowiadania pt. „Wiewiórka” i zastanowienie się nad zachowaniem się klasy w stosunku do nowej uczennicy.

Udzielanie odpowiedzi na pytania do tekstu (Kim była Wiewiórka? Czym się różniła od innych dzieci? Jak przyjęła ją klasa? Jak wy czuliście się w jej sytuacji? Jak oceniacie postępowanie klasy?).

4. Zabawa w kręgu

Uczniowie siedzą w kole. Jedno z dzieci spaceruje na zewnątrz koła, próbując dostać się do środka. Uczniowie uniemożliwiają mu wejście.

Nauczyciel pyta: Jak czułeś się, gdy nie mogłeś wejść do środka?

Zabawę można powtórzyć.

5. Rozwiązanie zadania matematycznego

Uczniowie porządkują wyniki od najmniejszego do największego. Z sylab znajdujących się przy tych działaniach wyjdzie hasło: **TOLERANCJA**.

cja $20 + 7$, **to** $26 - 6$, **ran** $18 + 5$, **le** $28 - 7$

Nauczyciel wyjaśnia słowo „tolerancja”, odczytuje znaczenie ze słownika języka polskiego.

6. Zadanie przy tablicy

Nauczyciel pyta: Jak wy zachowalibyście się, gdyby do naszej klasy przyszedł nowy kolega?

Nauczyciel zawiesza na tablicy „słoneczko” (pozytywne zachowanie) i „chmurkę” (negatywne zachowanie).

Uczniowie odczytują wyrazy na paskach i przyczepiają we właściwe miejsce

(dokuczam, przedstawiam się, odtrącam, częstuję cukierkiem, przezywam, uśmiecham się, wyśmiewam, proponuje zabawę, okazuję pomoc).

Odczytanie, sprawdzenie zadania.

7. Praca indywidualna w zeszycie

Rozsypanka zdaniowa (trzy zdania różniące się kolorem pasków).

Nie można oceniać innych po wyglądzie.

Wszyscy powinniśmy sobie pomagać.

Dobrze czujemy się w klasie, jeśli koledzy są dla nas dobrzy.

Sprawdzenie prac i odczytanie zdań.

Przepisanie do zeszytu.

8. Komunikowanie się — mowa ciała

Uczniowie na sygnał klaśnięcia przyjmują postać rzeźby, pokazują za pomocą swojego ciała uczucie: radości, smutku, złości.

Dzieci stają w dowolnym miejscu sali. Na sygnał nauczyciela witają się z dowolną osobą, podając sobie rękę, przedstawiając się i mówiąc zdanie: Najbardziej lubię, najbardziej nie lubię
Można zmienić formę przywitania na „przybij piątkę”, „cześć”.

9. Praca plastyczna (załącznik nr 2)

Nauczyciel pyta: Czym różniła się od innych dzieci „Wiewiórka”?

Będziemy wykonywać „przyjazną dłoń”.

Uczniowie na kartce papieru obrysowują swoją dłoń, następnie wycinają. Na każdym palcu rysują twarz osoby o innym wyglądzie (rudy, piegowaty, Murzyn itd.).

Nauczyciel proponuje zawieszenie prac na tablicy.

Nauczyciel mówi: Starajcie się być zawsze dla siebie życzliwi. Tylko od was zależy, jak będziecie się czuć w klasie.

Patrząc na nasze prace, pamiętajmy o tym.

10. Zakończenie

Uczniowie siedzą w kole.

Nauczyciel pyta: Czy podobały wam się zajęcia?

Co to znaczy być tolerancyjnym? Podajcie przykłady.

Jakie może być zakończenie opowiadania pt. „Wiewiórka”?

Nauczyciel: W domu przeczytajcie II część opowiadania.

W nagrodę za aktywny udział uczniowie otrzymują serduszka.

Załącznik nr 1

Wanda Osuchowska-Orłowska

„Wiewiórka”

Część I

W naszej klasie zjawiała się nowa. Była bardzo mała. Mniejsza nawet od naszego klasowego krasnoludka — Jolki, która w tej chwili z pewnością odetchnęła z ulgą i poczuła się chyba wysoka. Ale nie tylko o wzrost tu chodziło.

Nowa była ruda. A był to najbardziej wściekły odcień rudości, jaki sobie tylko można wyobrazić. Ale to jeszcze nie wszystko. Nowa miała piegi. I to ile! Po prostu pieg na piegu! Jeżeli do tego dodamy jeszcze zadarty, pękaty nos, będziemy już mieć mniej więcej kompletny wizerunek koleżanki.

Już na pierwszej lekcji rozległy się tu i ówdzie chichoty. Naturalnie najbardziej śmiały się i szeptały dziewczyny, ale i my nie byliśmy lepsi. Pani wciąż musiała uciszać klasę. Ruda siedziała sobie zupełnie spokojnie, jakby jej nic nie obchodził gwar i hałas.

Zgłosiła się nawet do odpowiedzi i odpowiadała dosyć śmiało. Wreszcie rozległ się dzwonek.

„Wesoła szkoła” kl. II (podręcznik cz. I)

Załącznik nr 2



EWALUACJA

Temat: Jestem dobrym kolegą.

Czas: 2 godziny.

Formy: zbiorowa, grupowa, indywidualna.

Metody:

- rozmowa kierowana,
- burza mózgów,
- działań praktycznych, ćwiczeń.

Cele:

- wdrażanie do niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym,
- wypowiadanie się na temat właściwego zachowania wobec kolegów,
- rozwijanie współpracy w zespole,
- układanie podpisów do obrazków,
- zasady współzawodnictwa sportowego,
- kształtowanie i wyrabianie podstawowych cech motorycznych.

Przewidywane efekty

Uczeń:

- rozumie potrzebę niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym,
- dostrzega różnice pomiędzy dobrym a złym zachowaniem,
- układa zdanie do obrazka,
- współpracuje w zespole,
- omawia zasady współzawodnictwa sportowego.

Środki dydaktyczne:

- książeczka „Dziecięce zasady — jak żyć w przyjaźni”,
- ilustracje,
- obrazki dla każdego ucznia,
- walkmany,
- piłki koszykowe, pachołki, czapka, szalik, rękawiczki.

Przebieg zajęć

1. Przywitanie

Nauczyciel staje z uczniami w kole.

Nauczyciel mówi: Witam te dzieci, które lubią jeździć na rowerze, witam tych, którzy lubią tańczyć itd.

2. Rozmowa kierowana (załącznik nr 1, 2)

Rozwiązanie krzyżówek na tablicy jako wprowadzenie do tematu.

Odczytanie hasła: DOBRY KOLEGA.

Nauczyciel pyta: Jakie cechy powinien mieć dobry kolega?

Czy wy jesteście dobrymi kolegami? Podajcie przykład właściwego zachowania.

Jakie zasady poznaliśmy na poprzednich lekcjach?

Nauczyciel czyta z książeczki „Jak żyć w przyjaźni” zasady: 1, 2, 15, 16.

Nauczyciel pyta: Na jakie problemy może natrafić osoba poruszająca się na wózku?

Nauczyciel zawiesza na tablicy ilustracje: dziecko niewidome, osoba niesłysząca, osoba na wózku.

3. Burza mózgów

Nauczyciel pyta: W jaki sposób można osobom niepełnosprawnym umilić czas? Zapis na tablicy pod właściwą ilustracją najciekawszych propozycji, np.:

osoba niewidoma	osoba niesłysząca	osoba na wózku
czytanie	gry planszowe	gry planszowe
opowiadanie	malowanie, rysowanie	malowanie, rysowanie
udział w wycieczkach	ćwiczenia gimnastyczne	czytanie, oglądanie

4. Praca indywidualna w zeszycie (załącznik nr 3)

Uczniowie zapisują pytanie: Jak mogę pomóc osobie niepełnosprawnej?

W odpowiedzi przyklejają otrzymane od nauczyciela obrazki.

Samodzielne układanie zdań do obrazków.

Sprawdzenie zadania, odczytanie kilku prac.

5. Zawody na sali gimnastycznej

Zbiórka, podanie zadań lekcji.

Rozgrzewka — ćwiczenia kształtujące.

Podział dzieci na trzy drużyny.

Rodzaje zadań do wykonania:

- zwykły bieg, ominięcie pachołka, powrót na miejsce. Utrudnienie ćwiczenia: jedna osoba jest niewidoma, druga przewodnikiem: bieg w parach — jedna osoba z zawiązanymi oczami, druga jako przewodnik;
- bieg z piłką, rzut do kosza i powrót na miejsce. Utrudnienie ćwiczenia: przy koszu stoi krzesło, każdy uczeń wczuwa się w rolę osoby poruszającej się na wózku: bieg z piłką, rzut do kosza z pozycji siedzącej, powrót na miejsce;
- zwykły bieg do krzesła, na którym leżą: czapka, szalik, rękawiczki — nałożenie ich na siebie — bieg do pachołka, ominięcie, powrót, zdjęcie ubrań. Utrudnienie ćwiczenia: jedna osoba jest niewidoma, druga przewodnikiem: bieg w parach; jedna osoba z zawiązanymi oczami, ubiera się, omija pachołek, zdejmuje ubranie i wraca na miejsce.

Zabawa uspokajająca:

Uczniowie dobierają się w pary. Taniec z osobą niesłyszącą — jedna osoba nakłada na uszy słuchawki i słuchając piosenki z walkmana, próbuje zatańczyć z kolegą.

6. Zakończenie

Uczniowie siadają w kręgu z nauczycielem.

Nauczyciel pyta: Czy podobały się wam zajęcia?

Jak czuliście się, wykonując ćwiczenia w roli osoby niepełnosprawnej?

Czy było łatwo? Czy można bawić się wspólnie z dziećmi niepełnosprawnymi?

W nagrodę za aktywny udział uczniowie otrzymują serduszka.

Nauczyciel: Zebrane przez was serduszka świadczą o tym, że jesteście dobrymi kolegami i potraficie żyć w przyjaźni.

Uczniowie wstają i z nauczycielem powtarzają wierszyk:

Stoimy ramię przy ramieniu

Możemy być wielcy w okamgnieniu (podnoszą ręce do góry)

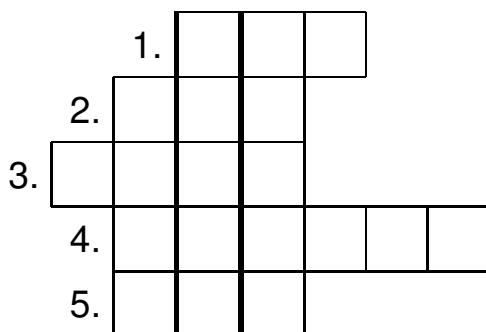
Możemy być też mali (opuszczają ręce w dół)

Ale nigdy nie będziemy sami. (zwracają się do siebie i ściskają dłoń)

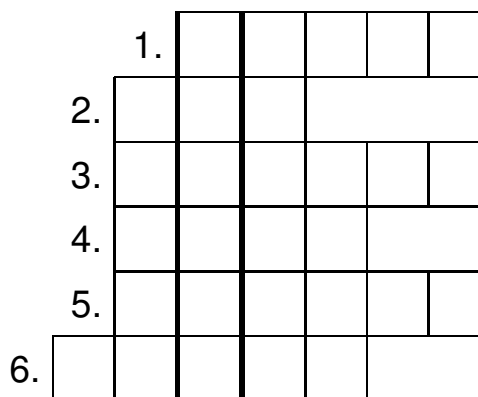
*Małgorzata Gogola
SP nr 47 w Gdyni*

Załącznik nr 1

1. Drzewo z żółdźkami.
2. Miauczy.
3. Łowisz w jeziorze.
4. Nieśli je w koszyczku Marcelek,
Kasia i Grześ.
5. Leci z komina.



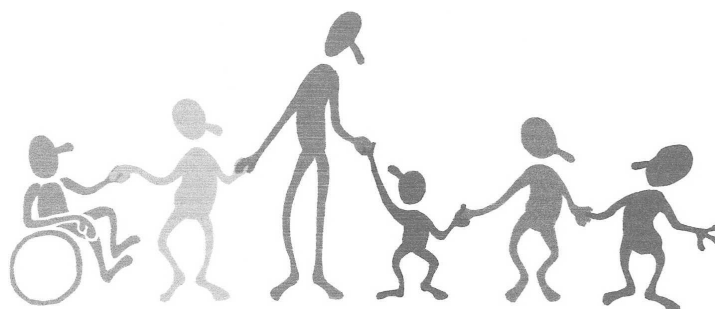
1. Pieje o świcie.
2. W nim mieszkasz.
3. Fioletowy owoc.
4. Koniec wyścigu.
5. Warzywo na mizerię.
6. II a, II b lub II c.



Załącznik nr 2



Załącznik nr 3



Anna Domżała

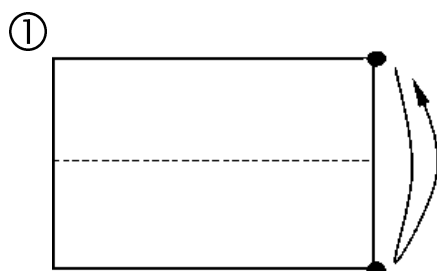
Wielokąty foremne z kartki papieru

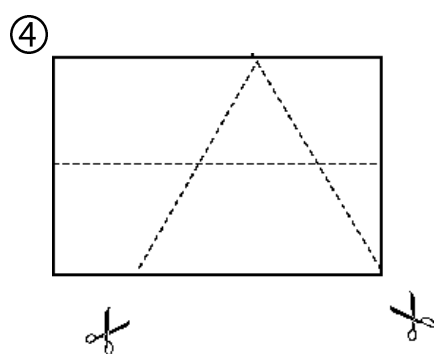
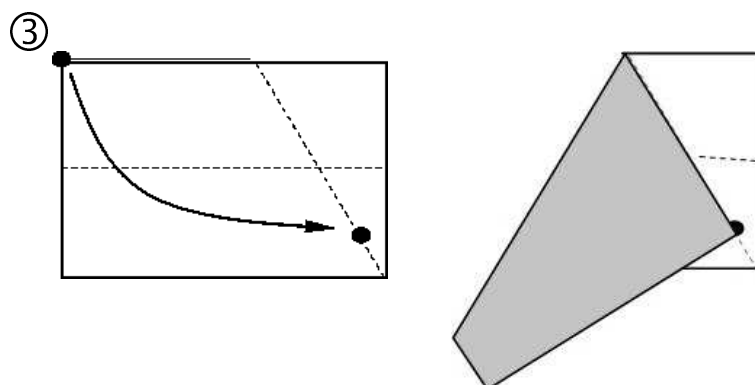
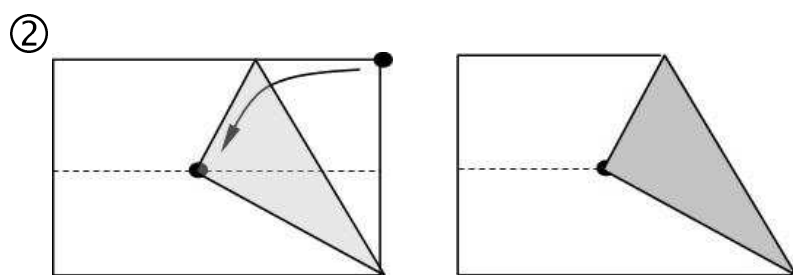
Sztuka origami kryje w sobie ogromne możliwości i dlatego cieszy się coraz większym zainteresowaniem. Jest doskonałą drogą do poszukiwania różnych rozwiązań zagadnień matematycznych. Wykorzystując ją na zajęciach, jesteśmy w stanie pobudzić wyobraźnię ucznia, poprowadzić go w taki sposób, aby stał się odkrywcą teorii matematycznych. Za pomocą zwykłej kartki papieru stworzymy zarówno bryły przestrzenne, jak i figury płaskie.

W społeczności szkolnej znaczna część uczniów ma stwierdzoną dysleksję rozwojową. Stanowi ona znaczące utrudnienie podczas wykonywania rysunków — konstrukcji geometrycznych. W takich przypadkach, podczas zajęć wprowadzających pojęcie wielokątów foremnych, doskonałym środkiem dydaktycznym staje się zwykła kartka papieru zastępująca cyrkiel i linijkę. Zdolności manualne uczniów na III etapie edukacyjnym są wystarczające, aby wykorzystać je do tworzenia tych figur. Satysfakcja z własnoręcznego wykonania danych modeli niesie za sobą chęć lepszego zrozumienia ich budowy, kształtu. Obserwując figurę, uczestnicy szukają odpowiedzi na nurtujące ich pytania (oczywiście forma pytań jest zależna od poziomu nauczania w momencie wprowadzania tego zagadnienia), np.:

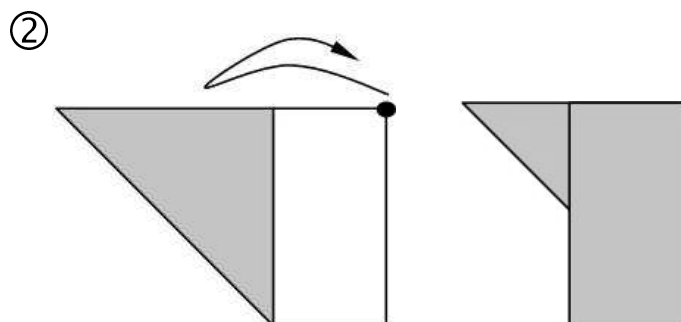
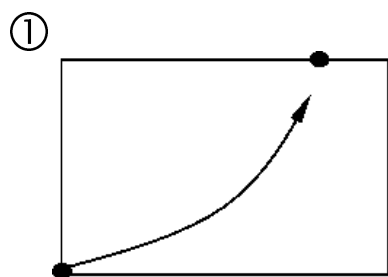
- ile wierzchołków, ile boków i ile kątów mają otrzymane figury?
 - co możemy powiedzieć o długościach boków poszczególnych wielokątów?
 - jaką rozwartość mają kąty wewnętrzne w stworzonych wielokątach?
 - czy każdy z otrzymanych wielokątów posiada oś symetrii?
 - co decyduje o ilości osi symetrii w tych figurach?
 - jaką własność ma punkt przecięcia osi symetrii w otrzymanych wielokątach?
 - które z wielokątów posiadają środek symetrii?
 - czy jest pewna grupa własności powtarzających się we wszystkich wielokątach?
- Teraz czas na część praktyczną — czyli diagramy, dzięki którym uzyskamy wielokąty foremne. Potrzebne nam będą cztery kartki papieru A5 — mogą być kolorowe. Podczas zajęć dydaktycznych wskazane jest, aby uczniowie powtarzali poszczególne czynności za nauczycielem.

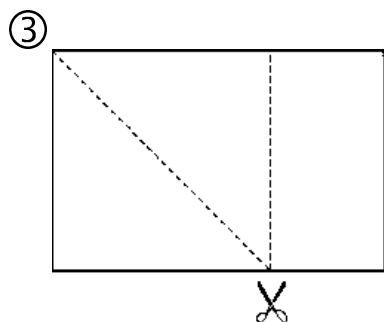
Trójkąt foremny



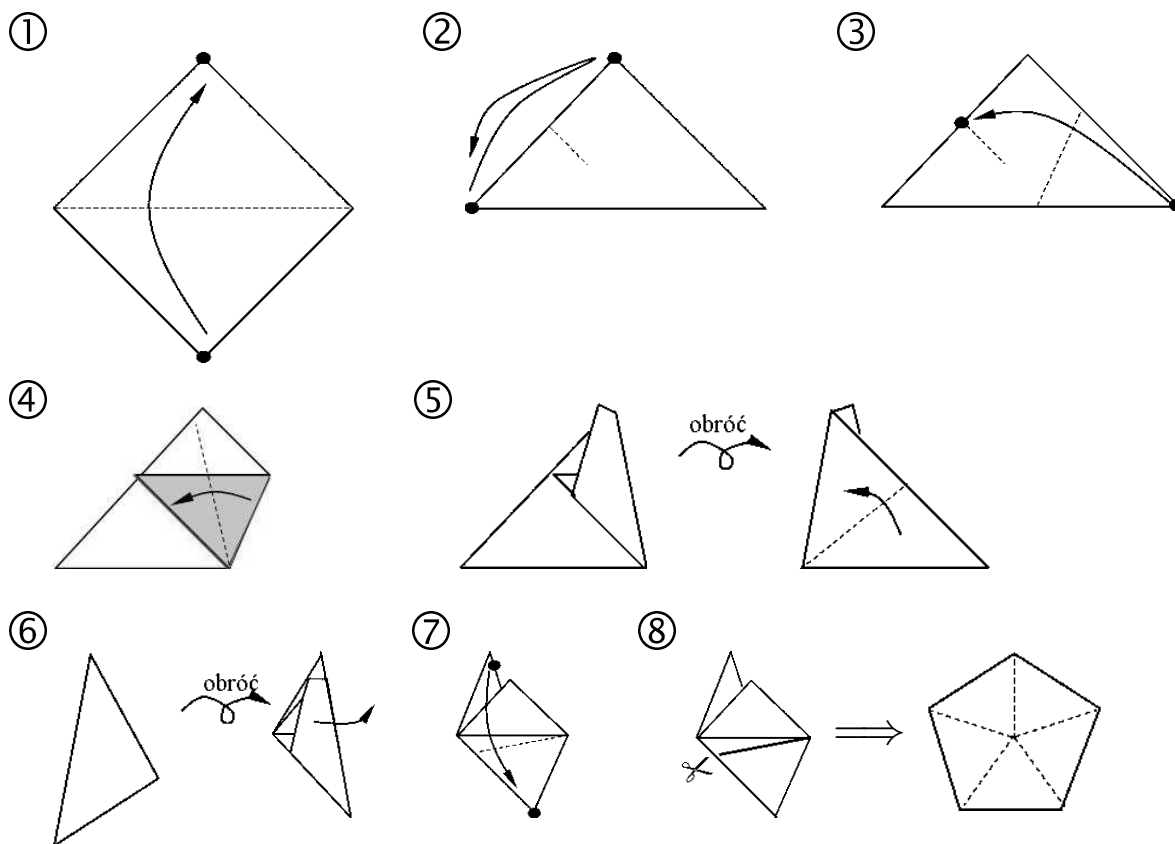


Kwadrat

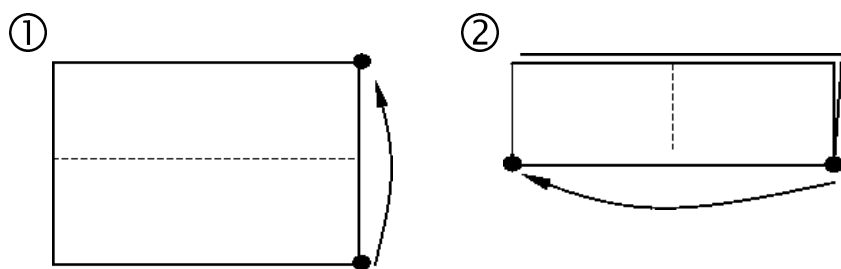




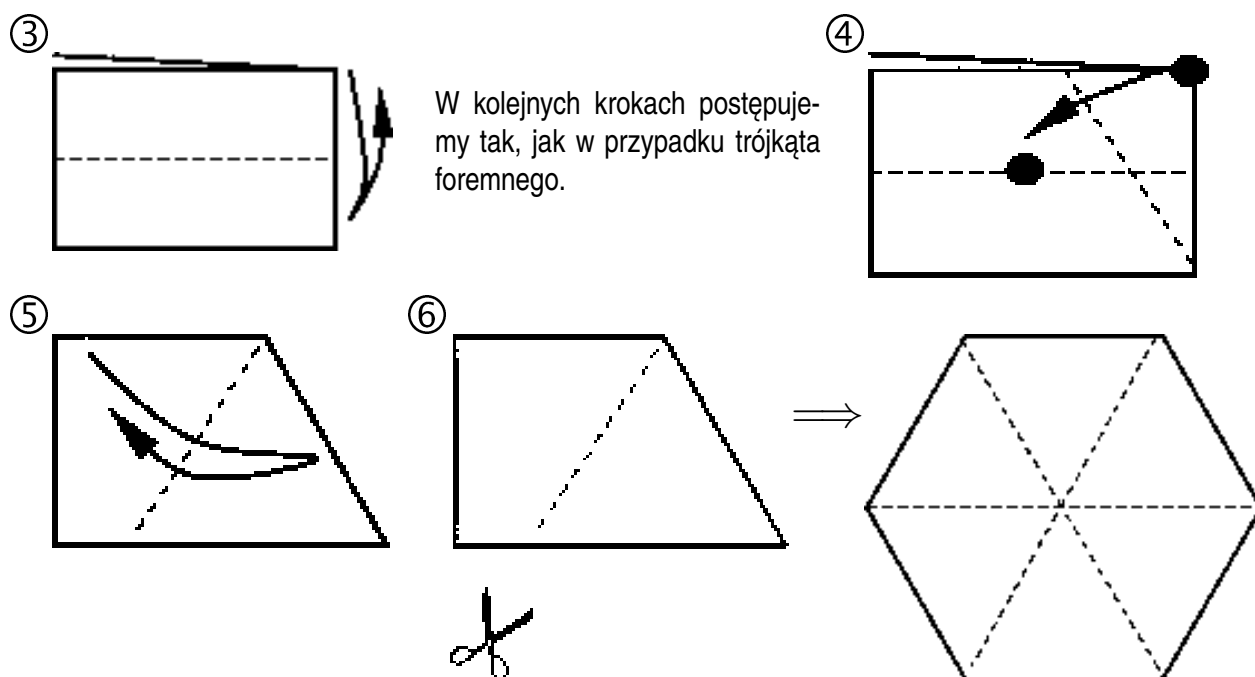
Pięciokąt foremny^{*)} — wielokąt, który powstaje na bazie kwadratu



Sześciokąt foremny



^{*)} Diagram pięciokąta foremnego pochodzi z książki „3-D Geometric Origami. Modular Polyhedra”.



*Anna Domżała
ZS nr 13 w Gdyni*

Inspiracją do wykorzystania kartki papieru na zajęciach matematyki były książki o tematyce origami:

Gurkewitz Rona, Arnstein Bennett, 3-D Geometric Origami. Modular Polyhedra, Dover Publications, 1995

Gurkewitz Rona, Arnstein Bennett, Modular Origami Polyhedra", Dover Publications, 2003

Mitchell David, Mathematical Origami, Tarquin Publications, 2003



Natalia Kurpiel

Z niepełną sprawnością w szkole...

Przeraża mnie bycie Twoim kolegą! Nie wiem, co robić, kiedy potrzebujesz pomocy! Nie wiem, jak zachować się, gdy chcesz bawić się ze mną! Boję się, bo wyglądasz inaczej! Takimi słowami mógłby rozpocząć rozmowę na temat niepełnosprawności uczeń szkoły masowej. Jednak są wśród nich szkoły, w których dzieci przyzwyczajane są do widoku i współpracy z niepełnosprawnym kolegą poprzez codzienne uczestnictwo w lekcjach klasy integracyjnej. Czym są i jak funkcjonują owe klasy? Czy spełniają swoje zadanie? Wreszcie, jak postrzegają integrację zdrowi uczniowie i czy faktycznie potrzebna jest ona dzieciom niepełnosprawnym?

Poniższy artykuł ma na celu przybliżenie nam odpowiedzi na postawione pytania. W związku z powyższym podjęto w nim próbę ukazania niepełnosprawności w różnych aspektach na tle szkoły masowej z klasami integracyjnymi. Podczas lektury warto zastanowić się, czy dzieci pochodzące z różnych środowisk, mające różnorodny bagaż doświadczeń i zainteresowań, a także dojrzałość szkolną o zróżnicowanym poziomie są przygotowane do uczestnictwa w takiej właśnie szkole.

Światowa Organizacja Zdrowia określa niepełnosprawność jako pewne ograniczenie w wykonywaniu jakiejś czynności. Przypuszczać można, iż owo „ograniczenie” będzie dotyczyło różnych sfer w zależności od tego, jaka organizacja zainteresuje się nim. W przypadku zatrudnienia dotyczyć będzie ograniczeń w wykonywaniu jakiejś pracy. Z kolei dla pedagoga oznaczać ono może utratę pewnych funkcji myślowych niezbędnych do szerokiego pojmowania świata i społeczeństwa. Dla rehabilitanta będzie zaś prawdopodobnie znaczyło zmniejszenie funkcji ruchowych. Której sytuacji by nie rozważać, ograniczenie to nazwiemy — niepełnosprawnością. Niestety, zjawisko tego „odchylenia od normy” może być tak zróżnicowane, iż trudno jest je jednoznacznie określić. W Polsce poznano jedenaście grup dyspanseryjnych¹⁾, podzielonych na zaburzenia i choroby, z których pierwsze oznaczają zakłócenia w funkcjonowaniu organizmu, natomiast drugie stanowią proces nieprawidłowego funkcjonowania części lub całego organizmu.²⁾ Według tego schematu ograniczenia mogą być stałe lub czasowe. Dobrosława Gorajewska opisuje to następująco: „w najprostszym ujęciu niepełnosprawny to osoba o niepełnej sprawności jednego lub kilku zmysłów (...), fizycznej lub intelektualnej”.³⁾ Ile publikacji, tyle różnych określeń można znaleźć, większość z nich zawiera informacje dotyczące stanu

¹⁾ pod. red. W. Dykcika, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 57

²⁾ por. *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1999

³⁾ D. Gorajewska, *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, Integracja, Warszawa 2006, s. 17

uszkodzenia, upośledzenia czy funkcjonowania osoby niepełnosprawnej. Nie należy jednak zapomnieć, że znaczenie niepełnosprawności zmienia się także w świetle danej społeczności, w której funkcjonuje. Osoba niepełnosprawna jest przede wszystkim człowiekiem, z pełnym prawem do godności i poszanowania. Powinniśmy pamiętać także, jak pisał Elliot Aronson, iż żyjemy w świecie, w którym „jednostki potrzebują siebie nawzajem i są sobie nawzajem potrzebne”.⁴⁾ Niepełnosprawność to jednak pojęcie bardzo ogólne i nawet współpracujące ze szkołami poradnie pedagogiczno-psychologiczne, powtarzając co jakiś czas badania dzieci, nierzadko zmieniają orzeczenia o niepełnosprawności, bowiem stan ich zdrowia zmienia się wraz z wiekiem. Tym samym nauczyciele również dostosowują wymagania szkolne do otrzymanej z poradni opinii, biorąc przy tym pod uwagę ogólną sprawność ucznia, jego potrzeby i możliwości edukacyjne, a także rozwój sprawności psychofizycznej.

A potrzeby ucznia niepełnosprawnego są wielkie. Poczynając od spełnienia tych fizjologicznych: higieny pracy, dostępu światła, nagłośnienia, odpowiedniego sprzętu, dalej — poprzez zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, spełnianie potrzeb akceptacji, uznania i szacunku (tu mamy na względzie głównie posiadanie kolegów, poczucie przynależności do grupy, odczucie sukcesów i sympatii), a kończąc na potrzebach samorealizacji i poznawczych w postaci dostosowania programu szkolnego, metod i form nauczania, ale także rozwoju własnych zainteresowań i kreatywności.⁵⁾ Każda osoba niepełnosprawna musi mieć możliwość realizacji tych potrzeb, w związku z czym szkoła powinna położyć nacisk na odpowiednie przygotowanie się do przyjęcia ucznia o specjalnych wymaganiach. Podejmowane wyzwanie przynosi rezultaty, gdyż jak wskazują badania z roku 2002, już połowa dzieci uczyła się w klasach integracyjnych szkoły powszechnej, nie jak kiedyś większość w szkołach specjalnych. Wśród nich są dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, autyzmem, niepełnosprawne ruchowo, z zespołem Downa, słabo widzące, słabo słyszające. Ich aktywny udział w życiu klasy i szkoły pozwoli zmniejszyć skutki niepełnosprawności. Nie będą już postrzegane tylko jako dzieci chore, ale także takie, które potrafią współdziałać w środowisku. Tym samym istotne jest, by dzieci zdrowe poznawały specjalne metody kształcenia, a dzieci niepełnosprawne w pełni uczestniczyły w standardowo prowadzonej lekcji. Aktywizacja osób niepełnosprawnych polega właśnie na włączeniu ich w pracę całego zespołu, przy jednoczesnym umożliwieniu im dostosowanego pod względem merytorycznym zadania.

Autorzy wielu publikacji podkreślają także fakt, iż dzieci niepełnosprawne nie powinny być „trzymane pod kloszem”. Cóż mają na myśli... Mianowicie, należy na nie nakładać takie same obowiązki, jakie posiadają dzieci zdrowe. Trzeba zapewnić im dodatkową pomoc w nauce, ale nie znaczy to, że można zwolnić z zadań domowych, sprawdzianów czy choćby obowiązków klasowych. Bowiem nawet dziecko upośledzone w stopniu umiarkowanym potrafi nauczyć się sprzątać po sobie, pomagać nauczycielowi podczas lekcji, pełnić tzw. obowiązki dyżurnego. Są to sytuacje, w których również występuje element uspołeczniania, a także budowania równości między wszystkimi uczniami.

⁴⁾ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 325

⁵⁾ M. Gołubiew-Konieczna, *Różnorodność potrzeb ucznia niepełnosprawnego intelektualnie — możliwości ich zaspokajania w klasie integracyjnej*, [w:] pod. red. E. Górniewicz i A. Krause, *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności: dyskursy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 119

Pozostaje jeszcze pytanie, jak ocenić ucznia niepełnosprawnego. Kluczowym zdaje się być hasło: ocena opisowa. Nie sposób jest bowiem równo ocenić wszystkie dzieci, szczególnie na zajęciach artystycznych czy sportowych. W tej sytuacji ocena w postaci stopnia nie byłaby obiektywna. Granice i możliwości rozwoju dziecka niepełnosprawnego także są płynne i wyznaczane adekwatnie do tempa jego rozwoju. W związku z tym modyfikacja wyznaczonych celów edukacyjnych na podstawie tworzonej oceny opisowej będzie znacznie dokładniejsza.⁶⁾

Należy jednak zwrócić baczną uwagę na fakt, czy dla dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny najważniejszą rzeczą jest ocena i zdobywanie wiedzy książkowej. Wieloletnie doświadczenie w tej dziedzinie często pokazuje, iż ważniejsze jest dobre samopoczucie obu stron. Rodzice, których dzieci uczęszczają do normalnych szkół, widzą, że ich pociecha nie jest zupełnie ograniczona. Dzieci niepełnosprawne przebywające wśród pełnosprawnych rówieśników rozwijają się pełniej. Czerpią przykład z możliwości rozwoju różnorodnych zdolności, a także mają większy dostęp do odkrywania swoich zainteresowań. W klasie, której nauczyciele zgodnie nad tym współpracują, czują się też bezpieczne i przede wszystkim chciane. Tutaj właśnie kładziony jest nacisk na współpracę różnych środowisk: rodzin uczniów pełnosprawnych z rodzinami niepełnosprawnych, grona pedagogicznego, instytucji pozarządowych, takich jak fundacje, harcerstwo itd. Tym samym wykluczane są tzw. etykiety przypisywane niepełnosprawnym w społeczeństwie. Zdrowe dzieci, które już na tym etapie uczą się tolerancji i współpracy, w dorosłym życiu zapewne będą bardziej wrażliwe na potrzeby chorych. Poczucie wzajemnej pomocy i tworzenia grupy zarówno dla jednych i drugich uczniów, a także ich rodzin staje się w tym wypadku podstawą do tworzenia własnej tożsamości i przyszłości. Dochodzi także do sytuacji, w których dzieci nieposiadające orzeczeń o niepełnosprawności z czasem uczą się, że niekoniecznie taka osoba jest gorsza czy słabsza, że ona także potrafi kształcić się, ma uzdolnienia czy też może być fantastycznym przyjacielem. Potrafią także zauważyć swoje wady na tle zalet chorych dzieci. To jest podstawą do zrozumienia pojęcia równości i szacunku.

Podjmując taką drogę rozważań, warto zatrzymać się na chwilę nad tematem przygotowania szkoły do przyjęcia ucznia niepełnosprawnego. Wspomniano już o przygotowaniu nauczyciela i ucznia do tej roli. Była mowa także o dostosowaniu wymagań edukacyjnych i oceny. Ważnym elementem jest także organizacja otoczenia. Idealnym rozwiązaniem, jak zauważa Wocken, byłoby przestronne pomieszczenie z dużą ilością światła, przytulnymi meblami, które łatwo można przestawić, z miejscami przeznaczonymi do czytania, odpoczynku, ciszy i prywatnymi szafkami. Takie miejsce powinno pobudzać do odkrywania i zadawania pytań, a co za tym idzie — stanowić swoisty podział na kąciki zainteresowań. Szkoła winna stworzyć tzw. klasy otwarte. Warto pamiętać o niwelowaniu wszelkich barier architektonicznych uniemożliwiających swobodne w miarę możliwości poruszanie się dzieci z upośledzonym narządem ruchu. Świetnym rozwiązaniem byłoby także łączenie uczniów w grupy wg ich potrzeb i zainteresowań, niekoniecznie w jednym wieku. Podczas prowadzenia zajęć w takiej grupie uczniowie i nauczyciele zmuszeni byłiby do wzajemnych ustaleń i ustępstw nad stworzeniem projektu, ale dałoby to szanse na bu-

⁶⁾ Cz. Kosakowski, Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej — możliwości i ograniczenia, [w:] Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pod red. Cz. Kosakowskiego i M. Zaorskiej, Akapit, Toruń 2000, s. 64

dowanie więzi między nimi, odkrywanie zalet współpracy w grupie, a także niwelowanie przymusu. Ogromną rolę odgrywałyby także dobrze dobrany wymiar czasowy danej pracy. Taki idealny model panuje w szkole Montessori, w której znajduje się czas zarówno na prace w grupie, jak i prace dowolne. W tych godzinach dziecko poświęca czas na swoje zainteresowania.⁷⁾

Wiemy, że niestety system klasowo-lekcyjny w szkole masowej nie pozwala na wyżej opisane zmiany. Nie jesteśmy przygotowani finansowo, kadrowo ani przestrzennie do prowadzenia zajęć w tzw. warunkach idealnych. Warto jednak zachęcić uczniów i rodziców do wspólnego wdrażania choćby małych zmian w obrębie swojej klasy, tak by lekcje stawały się przyjemniejsze i bardziej odkrywcze niż stosowany system nauczania podającego. Wówczas zarówno uczniowie niepełnosprawni, jak i zdrowi będą odkrywać swoje umiejętności i zainteresowania również podczas zajęć szkolnych, a także budować większe szanse na pokazanie swoich mocnych stron w tak zróżnicowanej grupie.

Zaspokojenie wszystkich potrzeb uczniów niepełnosprawnych wiąże się z posiadaniem dużej wiedzy na ten temat. Do tych potrzeb zaliczamy głównie bezpieczeństwo, podmiotowe traktowanie, akceptację czy też odnoszenie sukcesu. Społeczeństwo, w jakim żyjemy, cały czas potwierdza, iż jesteśmy zbyt mało uświadomieni w tym zagadnieniu. Miejmy nadzieję, że tworzenie klas integracyjnych w pewnym stopniu skłoni zainteresowanych tematem do poszukiwania wiedzy, aby w przyszłości niepełnosprawni nie tylko posiadali potrzebne im umiejętności, mogli zdobywać pracę czy mieli przyjaciół, ale przede wszystkim byli rozumiani i nieeliminowani z otoczenia.

*Natalia Kurpiel
SP nr 10 w Gdyni*

Bibliografia

- Aronson E., Człowiek istota społeczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000
- Dykcik W. (red.), Pedagogika specjalna, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005
- Gołubiew-Konieczna M., Różnorodność potrzeb ucznia niepełnosprawnego intelektualnie — możliwości ich zaspokajania w klasie integracyjnej, [w:] pod. red. E. Górniewicz i A. Krause, Od tradycjonalizmu do ponowoczesności: dyskursy pedagogiki specjalnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002
- Gorajewska D., Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością, Integracja, Warszawa 2006
- Kosakowski Cz., Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej — możliwości i ograniczenia, [w:] Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pod red. Cz. Kosakowskiego i M. Zaorskiej, Akapit, Toruń 2000
- Słownik współczesnego języka polskiego, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1999
- Wocken H., Organizacja warunków nauczania, [w:] J. Bogucka i M. Kościelska, Wychowanie i nauczanie integracyjne: materiały dla nauczycieli i rodziców, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994

⁷⁾ H. Wocken, Organizacja warunków nauczania, [w:] J. Bogucka i M. Kościelska, Wychowanie i nauczanie integracyjne: materiały dla nauczycieli i rodziców, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994, s. 78–80

Balbina Wawrzyniak, Anna Grygiel, Dorota Pawłowska

„Sportowa majówka” — scenariusz międzyświatlicowych rozgrywek sportowych dla uczniów szkół podstawowych

Zadaniem niniejszych rozgrywek jest propagowanie aktywnego stylu życia oraz wdrażanie dzieci do zdrowej rywalizacji w czasie wspólnych gier i zabaw. Rozgrywki sportowe mają charakter rekreacyjny.

I. Celem turnieju jest:

- propagowanie wśród najmłodszych uczniów czynnego oraz zdrowego trybu życia pod hasłem „Sport to zdrowie”;
- aktywizowanie uczniów poprzez śmiech, zabawę i elementy zdrowej rywalizacji;
- rozwijanie i popularyzacja ciekawych form zajęć sportowo-rekreacyjnych w ramach działań wychowawczych szkoły;
- kształtowanie umiejętności społecznych, tj. przestrzeganie w sporcie zasady *fair play*, praca zespołowa nad wspólnym celem, solidarność, tolerancja;
- integrowanie społeczności uczniowskiej poprzez wspólne zabawy i rozgrywki sportowe na wesoło.

II. Uczestnicy

W rozgrywkach biorą udział 6-osobowe drużyny mieszane reprezentujące dzieci ze świetlic szkolnych (po dwoje dzieci z klas I, II, III).

III. Czas trwania:

około 120 min.

IV. Zasady rozgrywek i punktacja zawodów

1. Rozgrywki sportowe są konkurencją zespołową.
2. Rozgrywki odbędą się w 3 etapach.
 - etap 1 — biorą udział wszystkie zgłoszone drużyny, ten etap zostanie rozegrany w 4 grupach po 8 drużyn;
 - etap 2 — biorą udział drużyny, które zajęły 1 i 2 miejsca w poprzednim etapie, do etapu finałowego wchodzi pierwsze cztery drużyny (jeśli do etapu 2 wejdzie więcej niż 8 drużyn, etap ten zostanie rozegrany w 2 grupach; do etapu finałowego wejdą zespoły, które zajmą 1 i 2 miejsce);
 - etap 3 — finał.

3. Zasady punktacji:

- I miejsce — 4 pkt
- II miejsce — 3 pkt
- III miejsce — 2 pkt
- IV miejsce — 1 pkt

4. Punktacja finałowa: o zajętych miejscach decyduje suma zdobytych punktów przez drużynę. W przypadku tej samej ilości punktów o kolejności decyduje konkurencja dodatkowa.

V. Nagrody i wyróżnienia

Za zajęcie I, II, III miejsca drużyny otrzymają dyplomy (zgodnie z zajętych miejscem) i nagrody rzeczowe.

Każdy uczestnik otrzyma pamiątkowy dyplom i słodycze.

Program rozgrywek**UROCZYSTE ROZPOCZĘCIE ZAWODÓW**

1. Powitanie publiczności, przedstawienie celu rozgrywek.
2. Prezentacja komisji sędziowskiej.
3. Zapoznanie z regulaminem zawodów i punktacją.
4. Przeprowadzenie krótkiej rozgrzewki.

Etap 1 — czas trwania około 30 min.

Konkurencje

1. Sztafeta z przekładaniem szarfy.
2. Bieg z woreczkiem na głowie.
3. Wyścig z hula-hoopem.

Przerwa 5-minutowa

Etap 2 — czas trwania około 20 min.

Konkurencje

1. Skok w dal z miejsca.
2. Porządki.
3. Przekładanie kolorowych krążków.

Przerwa 10-minutowa (poczęstunek: napoje + owoce)

Etap 3 — finał — czas trwania około 20 min.

Konkurencje

1. Bieg z butelką.
2. Poszukiwanie skarbów.
3. Wyścig pajęczków.

Konkurencja dodatkowa

1. Kto szybciej?

Konkurencje z uśmiechem dla nauczycieli

1. Rzut beretem na odległość.
2. Wyścig z gazetą.

ZAKOŃCZENIE ROZGRYWEK

1. Podsumowanie punktacji i ogłoszenie wyników rywalizacji.
2. Wręczenie dyplomów i słodczy zawodnikom.
3. Uroczysty wymarsz drużyn.

Gry i zabawy wykorzystane w turnieju

1. Sztafeta z przekładaniem szarfy

Dystans od startu do półmetka 20 m. Na 10. m i za półmetkiem ułożone szarfy. Szarfę leżącą na 10. m należy przełożyć przez siebie z dołu, leżącą za półmetkiem zawodnicy przekładają z góry. Zmiana zawodnika odbywa się przez dotknięcie w dłoń za stojakiem na linii startu.

2. Bieg z woreczkiem na głowie

Zawodnicy kładą woreczek na głowie, biegną do pachołka i z powrotem. Przekazują woreczek następnemu zawodnikowi. Wygrywa drużyna, która wykona zadanie jak najszybciej.

3. Wyścig z hula-hoopem

Dystans od linii startu do półmetka 15 m. Na półmetku ustawiony pachołek. Na sygnał pierwszy zawodnik z każdej drużyny startuje z hula-hoopem, tocząc koło jak najszybciej. Obiega dookoła pachołka i biegnie w stronę mety, dalej tocząc hula-hoop. Koło przekazuje następnemu zawodnikowi za stojakiem na linii startu.

4. Skok w dal z miejsca

Zawodnicy skaczą kolejno w dal z miejsca, z odbicia obunóż. Pierwszy zawodnik skacze z linii startu. Następni z miejsca, gdzie wylądował ich poprzednik. Liczy się ostatni ślad zawodnika. O wyniku decyduje łączna długość wszystkich skoków (należy mierzyć taśmą). Pomiaru dokonuje sędzia.

5. Porządki

Każda drużyna otrzymuje miotłę i papierową kulę. Zawodnicy startują pojedynczo, a ich zadanie polega na toczeniu kuli miotłą w obie strony, otaczając pachołek na półmetku. Zmiana zawodnika odbywa się przez oddanie miotły i kuli następnemu z drużyny.

6. Przekładanie kolorowych krążków

Dystans od linii startu do półmetka 20 m. Na 4., 8., 12. i na 16. m ułożone kolorowe krążki, które zawodnik obraca na drugą stronę, biegnąc w kierunku półmetka. Na półmetku ustawiony pachołek. Po ominięciu półmetka zawodnik powraca prosto do linii startu. Zmiana następuje za stojakiem ustawionym na linii startu przez dotknięcie w dłoń.

7. Bieg z butelką

Dzieci dobierają się parami. Zadaniem każdej pary jest obiegnięcie wyznaczonej trasy, trzymając między kolanami plastikową butelkę. Zmiana następuje po dobiegnięciu na metę i przekazaniu sobie butelki.

8. Poszukiwacze skarbów

Na określonej powierzchni sali leżą rozrzucone różnej wielkości maskotki (45 sztuk), np. pluszowe misie, klocki, lalki, grzechotki. Zespół ustawia się na linii startu, w odległości 8 m od miejsca z zabawkami. Jeden z zawodników trzyma oburącz rozchyłony worek na śmieci. Na sygnał pozostali członkowie drużyny biegną w kierunku zabawek, zbierają i zanoszą do worka trzymanego przez kolegę na linii startu. Koniec konkurencji jest wówczas, gdy któryś z zawodników przebiegnie linię mety z ostatnią znaną zabawką. Wygrywa ta drużyna, która zebrała największą liczbę maskotek.

9. Wyścig pajęczków

Zawodnicy ścigają się, idąc na czworaka tyłem do chorągiewki, z powrotem — bieg.

10. Kto szybciej?

Zawodnicy ścigają się w zakładaniu „specjalnych majtek”. Technika dowolna. Wygrywa ta drużyna, która wykona zadanie najszybciej.

KONKURENCJE Z UŚMIECHEM DLA NAUCZYCIELI**1. Rzut beretem na odległość**

Na linii startu stają wychowawcy klas, którzy rzucają beretem tak, aby ten poleciał jak najdalej. Wygrywa wychowawca, który rzucił beret najdalej.

2. Wyścig z gazetą

Zawodnicy wkładają pod kolano gazetę zwiniętą w rulon i biegną do pacholka i z powrotem. Wygrywa najszybszy.

*Balbina Wawrzyniak — doradca metodyczny ds. świetlic szkolnych
Anna Grygiel, Dorota Pawłowska — SP nr 40 w Gdyni*

Literatura

Biezuńska E., Wierzbicka M., *Nowe zabawy i gry sportowe z nietypowymi przybarami. Poradnik dla nauczycieli szkół podstawowych*, Wydawnictwo AKER, Toruń 2007

Bondarowicz M., *Zabawy w grach sportowych*, WSiP, Warszawa [2003]

Janikowska-Siatka M., Skrętowicz E., Szymańska E., *Zabawy i gry ruchowe na lekcjach wychowania fizycznego i festynach sportowo-rekreacyjnych*, WSiP, Warszawa [2003]

Krawczyk M., *Potyczki sportowe dla uczniów klas I*, Archiwum publikacji w serwisie Publikacje edukacyjne, www.publikacje.edu.pl.

Wybierając materiały do scenariusza, wykorzystaliśmy pomysły i materiały nieznanymi nam autorów zgromadzone przez nas w ciągu wielu lat pracy. Pragniemy w tym miejscu podziękować wszystkim za bezinteresowne dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.

Karolina Korzycka

Zabawy na koncentrację — program zajęć wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczych dla świetlicy szkolnej

*Powiedz mi, a zapomnę,
pokaż, a zapamiętam,
pozwól mi wziąć udział, a zrozumiem.*

(przysłowie chińskie)

Wstęp

Świetlica szkolna jest wewnątrzszkolną instytucją wychowania, która wspomaga i uzupełnia pracę szkoły we wszystkich jej zakresach: opieki, oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych oraz zabiegów terapeutycznych. Oddziałuje ona na dziecko poprzez różnorodne formy zajęć: gry i zabawy ruchowe, sportowe, zajęcia plastyczne, umuzykalniające, czytelnictwo.

Pomimo tak wielu zadań, które świetlica szkolna ma do zrealizowania, instytucja ta jest miejscem zabaw dla dzieci.

Zabawa poprzez to, że zostaje podejmowana bez przymusu, jest atrakcyjna i niecodzienna. Daje ona bogaty repertuar metod i technik aktywizujących. Poprzez zabawę dziecko:

- doskonali sprawność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową oraz funkcjonowanie każdego zmysłu;
- rozwija sferę intelektualną — spostrzeganie, uwagę, pamięć, pobudza koncentrację;
- kształtuje swoją osobowość — buduje obraz własnej osoby;
- uczy się dokonywać samooceny;
- umie wyrażać swoje uczucia, emocje oraz dzieli się nimi;
- poznaje zasady współdziałania w grupie.

W trosce o zminimalizowanie rozproszenia i niepokoju dzieci uczestniczących w zajęciach grupowych opracowałam ten program. Przeznaczony jest on do realizacji podczas zajęć wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczych przez uczniów grupy „0” i klas I — III szkoły podstawowej. Zajęcia te będą prowadzone z częstotliwością dostosowaną do możliwości czasowych pracy świetlicy.

Cele programu

Zabawy na koncentrację mają na celu:

- zminimalizowanie rozproszeń u dziecka podczas zajęć grupowych;
- kształtowanie zdolności u dziecka wytrwałego skupienia na jednej rzeczy;
- unikanie pośpiechu i porównywanie osiągnięć u dzieci;
- nabywanie przez dzieci umiejętności słuchania i poradzenia sobie z interpretacją pełnych wiadomości ustnych (zarówno dziecka, jak i osoby dorosłej);
- ćwiczenie wczucia się dziecka w sytuację innych;
- trenowanie u dzieci uważnej obserwacji;
- doświadczanie „bycia w grupie”.

Formy i metody zajęć:

- praca z całą grupą;
- praca w małych grupach;
- zabawa.

Przewidywane osiągnięcia uczniów

Dziecko:

- umie się skoncentrować i współdziałać w grupie,
- uważnie słucha,
- uruchamia swoją twórczą wyobraźnię,
- stosuje zasady „bycia w grupie”.

Procedury osiągania celów

W celu osiągnięcia przeze mnie celów, jakie sobie wyznaczyłam, należy zastosować procedury, które ułatwią dzieciom koncentrację:

- odpowiednia atmosfera;
- zabawy;
- brak pośpiechu.

Ewaluacja

Wdrożenie programu ma doprowadzić do zwiększenia koncentracji dziecka podczas wykonywania różnego rodzaju zadań, umiejętności zapanowania nad pośpiechem oraz podniesienia samooceny dziecka.

Efekty realizacji programu będę oceniała na bieżąco podczas zajęć w świetlicy, obserwując zaangażowanie dzieci oraz staranność wykonania przez nie danego zadania.

Po upływie roku od wprowadzenia programu zbadam ponownie koncentrację dzieci poprzez powtórzenie wybranych zabaw.

Propozycje zabaw do zrealizowania w świetlicy

„PĘDZEL MALARZA”

Cele:

- aktywizacja grupy;
- rozwijanie wyobraźni, ekspresji twórczej;
- kształtowanie koncentracji uwagi na wykonywanych czynnościach.

Przebieg

Dobieramy się w pary. Jedna osoba w parze jest malarzem. Druga — pędzlem malarza. Malarz wyciągniętą rękę powoli wykonuje jakieś czynności (np. maluje z boku na bok, z góry na dół, maluje różne wzorki, stawia kropki). Druga osoba stoi swobodnie i całym swoim ciałem obrazuje ruchy, jakie wykonuje malarz, bacznie go obserwując — jest ona pędzlem w ręku malarza.

„NA KOLANA”

Cele:

- rozwijanie koncentracji uwagi na wykonywanej czynności;
- współdziałanie i radość przebywania z innymi w grupie.

Przebieg

Uczestnicy siedzą na krzesłach w kręgu. Prowadzący stoi z boku. Zadaje pytania, na które można odpowiedzieć „tak” lub „nie”, np.: „Masz w domu zwierzątko?” Kto może odpowiedzieć twierdząco, przesiada się na krzesło, znajdujące się z prawej strony. Jeżeli ktoś już na nim siedzi, zajmuje miejsce na jego kolanach. Osoba ta jest wtedy zablokowana i musi czekać, aż jej kolana będą wolne (na jednym krześle mogą siedzieć najwyżej 3 osoby). Zabawę kończymy w chwili, gdy komuś uda się wrócić na swoje miejsce.

„STEROWANIE ŚLEPCEM”

Cele:

- budowanie zaufania do partnera w czasie zabawy;
- ćwiczenie koncentracji i zmysłu równowagi;
- samookreślenie.

Materiały:

opaski na oczy dla połowy członków grupy.

Przebieg

Uczestnicy łączą się w pary. Jedna z osób ma oczy zakryte, a druga daje jej słowne instrukcje, jak i gdzie ma się poruszać. Prowadzący nie może dotykać osoby prowadzonej. „Przewodnik” zmienia szybkość poruszania się. Można ustalić jakiś punkt startu i mety oraz ustawić na drodze przeszkody. Po pewnym czasie w parach następuje zamiana.

Warianty

Polecenia mogą być dawane za pomocą głosu, ale bez słów, np. jeden dźwięk oznacza „idź”, dwa dźwięki „zatrzymaj się”.

„KOGO BRAKUJE”

Cele:

- ćwiczenie pamięci, koncentracji;
- budowanie relacji grupowych.

Materiały:

małe nagrody, np. cukierki.

Przebieg

Grupa siedzi rozproszona po całej sali. Osoba A wychodzi. W tym czasie uczestnicy zmieniają swoje miejsca i jedna osoba (B) chowa się. Osoba A wraca i w ciągu 30 sekund musi zgadnąć, kogo nie ma. Jeśli zgadnie, dostaje nagrodę, jeśli nie — dostaje ją B.

Warianty

Można wymyślić jakąś „karę” za nieodgadnięcie.

„PANTOMIMA”

Cele:

- ćwiczenie koncentracji;
- rozwijanie wyobraźni i twórczej ekspresji.

Przebieg

Grupa podzielona zostaje losowo na zespoły 5-osobowe. Następnie przedstawiciele zespołów losują po jednej lub dwie sytuacje do przedstawienia pantomimicznego. Należy określić czas (np. 30 sekund). Grupy naradzają się, w jaki sposób wspólnie przedstawią zapisaną sytuację. Po przedstawieniu scenki przez grupę pozostałe dzieci próbują odgadnąć, co zostało pokazane.

Przykłady sytuacji do pokazania:

- przechodzenie przez strumyk po kamieniach;
- otwieranie paczki po kryjomu;
- rozpakowywanie prezentu;
- dekorowanie tortu;
- budowanie domku z kart.

„ODGADYWANIE PO SPÓŁGŁOSKACH”

Cele:

- doskonalenie znajomości spółgłosek i samogłosek;
- ćwiczenie koncentracji;
- umiejętność określenia przedmiotów.

Materiały:

kartki, długopisy.

Przebieg

Każdy uczestnik zapisuje na kartce od sześciu do dziesięciu słów. Obok pisze te same słowa, jednak pomija wszystkie samogłoski.

Na przykład:

fortepian	frtpn
zaproszenie	zprszn
czasopismo	czspsm
czekolada	czkld
piwnica	pwnc
klej	klj

Następnie piszemy do każdego słowa krótkie wyjaśnienie:

- 1) można na nim grać
- 2) na urodziny
- 3) do czytania

itd.

W parach na zmianę uczestnicy czytają sobie to krótkie wyjaśnienie i pokazują dziwaczne zlepki samogłosek. Druga osoba zgaduje rozwiązanie.

„FASZEROWANA PIECZEŃ”

Cele:

- wzbogacenie słownictwa;
- ćwiczenie koncentracji.

Materiały:

kartki, długopisy.

Przebieg

Pieczeń ta składa się z dowolnego słowa, którego poszczególne litery zapisujemy pionowo jedna pod drugą. W pewnej odległości piszemy to samo słowo, ale od dołu do góry.

Na przykład:

H	A
E	T
R	A
B	B
A	R
T	E
A	H

Faszerowanie pieczeni polega na uzupełnianiu liter po prawej i lewej stronie nowymi literami, tak aby powstały zupełnie nowe słowa. Na przykład:

H	.....	U	.....	T	.....	A
E	.....	T	.....	A	.....	T
R	.....	O	.....	L	.....	A
B	.....		.....	Ó	.....	B
A	.....	U	.....	T	.....	O
T	.....	A	.....	K	.....	I
A	.....		.....	C	.....	H

„SZUKANIE SŁÓW”

Cele:

- doskonalenie zasobu słownictwa;
- ćwiczenie koncentracji;
- usprawnianie percepcji wzrokowej.

Materiały:

kartki, długopisy.

Przebieg

Rozdziel między uczestników przybory do pisania i wskaż jakiś długi wyraz. Zadanie polega na stworzeniu z liter tego wyrazu jak największej liczby słów. Wygrywa ten, któremu udało się wymyślić ich najwięcej.

Kilka zasad:

Każde z utworzonych słów musi się składać z co najmniej 3 liter. Dana litera może się znaleźć w słowie więcej niż jeden raz, jeśli więcej niż raz występuje w słowie — źródle. Dobrze jest ustalić limit czasowy jednej kolejki w tej zabawie.

Z wyrazu „katastrofa” można utworzyć następujące słowa: kat, tak, sofa...

Karolina Korzycka
SP nr 16 w Gdyni

Bibliografia

- Jachimska M., Grupa bawi się i pracuje, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych 1994
Fuchs B., Zabawy na rozwiązywanie konfliktów i napięć w grupie, Wydawnictwo „JED-NOŚĆ”, Kielce 2003
Hodges Di, Gdy dzieci się nudzą, „Diogenes”, Warszawa 2003
„Wychowawca”. Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich, 2007 nr 3



Polecamy...

...wszystkim nauczycielom

Książka „Klucz do efektywności nauczania” jest poradnikiem dla nauczycieli uczących młodzież w szkołach gimnazjalnych i średnich. Skierowana została do tych, którzy wciąż szukają nowych dróg do doskonalenia swoich umiejętności, aby lepiej nauczać. Hanna Hamer — psycholog — twierdzi, że proces ten wymaga rozwoju własnej osobowości.

Praca składa się z dwóch części, w których znajdujemy odpowiedzi na następujące pytania:

- a) Co możesz zrobić ze sobą, żeby stać się bardziej efektywnym nauczycielem?
- b) W jaki sposób efektywnie pracować z uczniem?

Autorka szczególną uwagę zwraca na rozwijanie kompetencji psychologicznych u nauczycieli. Uważa, że nie można być efektywnym pedagogiem i doradcą młodzieży, nie doskonaląc się w tej sferze. Już na wstępie zaznacza, że nauczyciel będący „groźnym, formalnym autorytetem” nie powinien czytać poradnika, gdyż jest on skierowany do tych, którzy skłaniają się w swej pracy „...ku partnerstwu, tolerancji, wzajemnemu stosunkowi, dialogowi, wspólnemu rozwiązywaniu problemów”.

Szczególnie interesujące są proponowane ćwiczenia wspomagające rozwój uczniów i w rezultacie efektywniejszą naukę. Dotyczą one, między innymi, rozwoju samokontroli i są omówione w następujących rozdziałach: „Co zależy od ciebie?” oraz „33 warunki osiągania sukcesów”. Inną grupę stanowią ćwiczenia wspomagające rozwój oryginalności myślenia i rozwiązywania problemów. Zawarte są w rozdziałach: „Myśl przez analogię” oraz „Kłamstwo”. W książce można znaleźć też wskazówki, jak wdrażać naszych wychowanków do samodzielności i samokształcenia niezbędnych w następnych etapach edukacji i życiu dorosłym.

Polecam książkę również do wykorzystania na lekcjach wychowawczych. Taki poradnik warto mieć zawsze pod ręką.

Wiesława Krysztofowicz
doradca metodyczny geografii i ekologii

☞ Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo „Veda”, Warszawa 1994

...nauczycielom wychowawcom świetlic szkolnych

Polecam książkę pt. *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy* autorstwa Grażyny Gajewskiej i Karoliny Bazydło-Stodolnej. Dr Grażyna Gajewska jest absolwentką Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Mgr Karolina Bazydło-Stodolna ukończyła na Uniwersytecie Zielonogórskim Wydział Pedagogiki Opiekuńczej. Obie Panie są autorkami licznych publikacji z zakresu teoretycznych podstaw opieki i wychowania, edukacyjnej waloryzacji środowisk wychowawczych, kompensacji osierocenia dzieci w rodzinnych i instytucjonalnych formach opieki. Autorki czerpią swoją wiedzę z pracy z dziećmi i młodzieżą, a także ze spotkań z nauczycielami, studentami i pracownikami naukowymi.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza — ogólna, teoretyczno-metodyczna, szczególnie polecana młodym nauczycielom wychowawcom świetlic — zawiera wskazówki oraz gotowe rozwiązania związane z planowaniem pracy w świetlicy, stosowanymi metodami i formami pracy, rolą opiekuna — wychowawcy. Część druga — diagnostyczna, autorstwa Grażyny Gajewskiej — prezentuje czytelnikom wyniki badań prowadzonych w świetlicach szkolnych i socjoterapeutycznych. Trzecia część — metodyczna — jest zbiorem ciekawych i niekonwencjonalnych propozycji pracy wychowawczo-opiekuńczej w świetlicach. Karolina Bazydło-Stodolna przedstawia w niej program pracy z grupą i jednostką składający się z trzech zasadniczych części: tzw. *Skarbca Rozmaitości*, w którym można znaleźć zasady korzystania z zamieszczonych konspektów, *Perłetek*, które pokazują, jak zanalizować sytuację dziecka i jego funkcjonowanie, a także pozwalają na opracowanie indywidualnego planu pracy z dzieckiem, oraz projektu półkolonii pt. *Statek Życia* opartego na zajęciach prowadzonych techniką warsztatową i metodach aktywizujących. W części czwartej można również znaleźć zbiór konspektów opracowanych według podstawowych zadań, jakie należy podjąć w celu zorganizowania dobrej pracy wychowawczej z grupą. Są to przykładowo zajęcia integracyjne, wypracowujące prawa i obowiązki w świetlicy, integrujące i motywujące do pracy w grupie, promujące zdrowie czy okolicznościowe.

Książka stanowi bogate źródło rozwiązań metodycznych, a jednocześnie skłania do poszukiwania własnych rozwiązań i skutecznych form pracy z dziećmi, które bardzo często większą część dnia spędzają w świetlicy.

Balbina Wawrzyniak
doradca metodyczny ds. świetlic szkolnych

☞ Gajewska G., Bazydło-Stodolna K., *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2005