Spis treści

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

- *Anna Kulińska* — Czy dyslektyk może nauczyć się angielskiego? . . . 3
- *Danuta Narewska* — Scenariusz lekcji języka polskiego — *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego 7
- *Jolanta Głodowska* — Sposób na realizowanie 19. godziny . . . 12

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

- *Anna Józefowicz* — Region, w którym mieszkam. Realizacja tematu metodą projektu . . . 18
- *Natalia Kurpiel*, *Wojciech Drzeżdżon* — Klasa integracyjna szansą dla wszystkich . . . 22
- *Małgorzata Tkaczeń* — Jak żyć w przyjaźni — cykl zajęć dla uczniów nauczania zintegrowanego na poziomie klasy drugiej . . . 27
- *Mariusz Grabowski* — Dogoterapia i felinoterapia — współczesne metody terapii wspomagające rozwój dzieci niepełnosprawnych . . . 42
- *Mariusz Grabowski* — Mamo, tato, dlaczego mnie krzywdzicie? Zespół Dziecka Maltretowanego w rozważaniach i refleksjach pedagoga . . . 50

MATEMATYKA W SZKOLE

- *Ewa Madziąg* — Scenariusz lekcji matematyki dla gimnazjum z elementami oceniania kształtującego . . . 58

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

- *Krystyna Skalska* — Scenariusze lekcji z ekonomii . . . 62

ŚWIETLICA SZKOLNA

- *Anna Bartusz-Kościukiewicz* — Scenariusz zajęć świetlicowych dla dzieci sześcioletnich . . . 73
- *Anna Grygiel* — Program zajęć interakcyjnych z elementami socjoterapii realizowany w świetlicy szkolnej . . . 75
- *Karolina Korzycka — Bezpieczna droga do szkoły* — program zajęć wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczych dla świetlicy szkolnej . . . 88

POLECAMY NAUCZYCIELOM

- Polecamy... (recenzje) . . . 95

Gdyński Kwartalnik Oświatowy
Wydawca: Gdyński Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ul. Słowackiego 53, 81–392 Gdynia, tel./fax 58 620 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 58 620 53 46, e-mail: godn@sni.edu.pl, strona internetowa: www.sni.edu.pl/godn
Redaktor naczelny: Elżbieta Wójcik
Zespół redakcyjny: Aleksandra Błałtęberg, 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, 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. 58 350 96 62, e-mail: mielewczyk@gmail.com

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

Anna Kulińska

Czy dyslektyk może nauczyć się angielskiego?

Niewątpliwie tak, ale aby rzetelnie odpowiedzieć na pytanie, czy dyslektyk może nauczyć się angielskiego, należy przede wszystkim postarać się zrozumieć, na czym polega dysleksja i w jaki sposób wpływa na procesy uczenia się. Trzeba również przyjrzeć się temu, jak dysleksja wpływa na funkcjonowanie ucznia w szkole i środowisku, na jego motywację, samoocenę oraz poczucie własnej wartości.

Czym jest dysleksja i pozostałe dys-?

Najbardziej ogólne wyjaśnienie tego deficytu to *problemy z jakimkolwiek zadaniem, którego istotna część oparta jest na czytaniu*. Jest to jednak wyjaśnienie bardzo ogólne, a jednocześnie nieoddające złożoności problemu. Amerykański Instytut Dysleksji proponuje bardziej złożone wyjaśnienie:

> Dysleksja powoduje trudności w opanowaniu czytania, pisania i pisowni. Pamięć krótkotrwała, sprawność matematyczna, koncentracja, umiejętność organizacji własnej przestrzeni oraz sekwencjonowanie mogą również nie funkcjonować poprawnie.
>
> Dysleksja zwykle wynika z trudności w zakresie przetwarzania informacji językowej. Ma pochodzenie biologiczne, z tendencją do przenoszenia dziedzicznego, ale czynniki środowiskowe również mogą przyczyniać się do jej występowania.
>
> Dysleksja może występować niezależnie od poziomu sprawności intelektualnej. Nie jest wynikiem słabej motywacji czy braku możliwości, ale często im towarzyszy.
>
> Skutki dysleksji mogą być w znacznym stopniu zrekompensowane poprzez odpowiednie metody uczenia i wykorzystanie strategii kompensacyjnych.
>
> *The Dyslexia Institute, 2002*

Obecnie za obowiązującą uważa się definicję dysleksji opracowaną przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona w Stanach Zjednoczonych w 1994 r., według której:

> Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych

> słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni.
>
> *(Bogdanowicz, 1996)*

Definicje te wskazują na wiele możliwych problemów, jakimi skutkuje dysleksja. Ta złożoność zjawiska, jak również brak możliwości definitywnego jednoznacznego określenia zachowania i trudności uczniów dyslektycznych przekładają się na trudności nauczycieli w zrozumieniu tego zjawiska czy też brak możliwości opracowania jednej metody, która wspierałaby procesy uczenia się różnych dyslektyków.

Ponadto wiedzieć należy, iż dysleksja stanowi pojęcie — parasol dla innych deficytów, które mogą występować u dyslektyków — wszystkie bądź wybrane, w różnych kombinacjach. Można tu wymienić często przez nauczycieli zauważaną *dysgrafię*, czyli trudność z fizyczną czynnością pisania, wpływającą na kształt liter, czy też *dysortografię*, stanowiącą trudność w opanowaniu poprawnej pisowni i stosowaniu reguł ortograficznych. Kolejne deficyty obejmują takie dysfunkcje, jak *dyskalkulia*, stanowiąca trudność w wykonywaniu obliczeń matematycznych, rozpoznawaniu cyfr i znaków matematycznych, czy też *dyspraksja*, będąca nieumiejętnością zorganizowania przestrzeni wokół siebie.

Diagnoza dysleksji w Polsce

W Polsce dysleksja rozwojowa, z wyodrębnieniem dysgrafii i dysortografii, jest diagnozowana przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Wstępna diagnoza dokonywana jest jednak dopiero po 10. roku życia, czyli wczesna dysleksja u dzieci jeszcze nie czytających nie jest dokonywana. Tylko i wyłącznie świadomi nauczyciele czy rodzice mogą podejmować próby diagnozy we własnym zakresie, stosując np. test ryzyka dysleksji opracowany przez prof. Bogdanowicz.

Według danych Polskiego Towarzystwa Dysleksji, dysleksja rozwojowa występuje u ok. 15% populacji, z czego 4% to dysleksja ciężka. Najczęściej diagnoza związana jest z wystawieniem tzw. zaświadczenia, które skutkuje wydłużaniem czasu pisania sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego. Niestety, rzadko kiedy wiąże się z rzetelną i systematyczną terapią pedagogiczną, która jest dyslektykowi niezmiernie potrzebna.

Czasem sama ilość zdiagnozowanych dyslektyków przyprawia nie tylko o zawrót głowy, lecz też nasuwa pytanie o wiarygodność badań. W Sopocie, na przykład, w roku 2003 45% uczniów zostało uznanych za dyslektyków.

Wsparcie terapeutyczne dla ucznia dyslektycznego

Co dyslektykowi potrzebne jest najbardziej, to przede wszystkim zrozumienie oraz odpowiednie wsparcie ze strony otoczenia, zarówno szkoły, jak i domu. „Przyklejenie" przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną swoistej „metki" w żaden sposób nie rozwiązuje problemu i nikogo nie powinno zwalniać z odpowiedzialności i uczenia się.

Dyslektyk może być zwolniony z bycia ocenianym z drugiego i kolejnych języków obcych, ale podlega ocenie na lekcjach z pozostałych przedmiotów. Dyslektyk może

skorzystać z wydłużonego czasu na sprawdzianie po szkole podstawowej, na egzaminie gimnazjalnym, ale maturę pisze już w standardowym czasie. Samo „przyklejenie metki" działa więc krótkotrwale.

Najlepsze efekty daje odpowiednio dostosowana do konkretnego przypadku dysleksji i prowadzona systematycznie terapia pedagogiczna. Jej głównym zadaniem jest wspieranie i rozwijanie procesów uczenia się, wdrożenie w korzystanie ze strategii wspierających uczenie się, ale również zwiększenie poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości.

Dysleksja w języku polskim a dysleksja w języku angielskim

W wystawianych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne zaświadczeniach o dysleksji rozwojowej zakłada się, że obejmuje ona wszystkie obszary funkcjonowania ucznia. Uczeń, u którego stwierdzono dysleksję w języku polskim, automatycznie traktowany jest jako dyslektyk również w nauce języka obcego. Praktyka pokazuje jednak, że nie zawsze tak się dzieje. Pośród dyslektyków są tacy, którym trudności sprawia zarówno język ojczysty, jak i język obcy, ale też i tacy, u których deficyt widoczny jest tylko w zakresie jednego z języków, np. tylko w zakresie języka ojczystego.

Przyczyną może być fakt, iż jeśli porównamy np. język polski i język angielski, to należą one do zupełnie innych typów pod względem stopnia zwartości członów syntaktycznych wg Wilhelma von Humboldta (1836). Język polski jest według tej klasyfikacji językiem fleksyjnym, posiadającym wyrazy złożone z tematu, spełniającego funkcję semantyczną, oraz afiksu fleksyjnego, kumulującego kilka funkcji syntaktycznych. Język angielski jest językiem izolującym, charakteryzującym się bardzo luźną strukturą członów syntaktycznych. Zasadniczo nie odróżniają one morfemów semantycznych od morfemów syntaktycznych, a termin „wyraz" ma w nich specyficzne znaczenie. Człony syntaktyczne powstają dzięki odpowiedniej kolejności morfemów, a także dzięki temu, że pewne morfemy semantyczne w określonej pozycji częściowo tracą swoje znaczenie leksykalne, stając się wyrazami posiłkowymi. Dokładnie tak dzieje się w języku angielskim, w którym mało jest końcówek, a funkcja wyrazu zależy niejednokrotnie od jego pozycji w zdaniu.

Kolejną różnicą, którą należy wskazać, pomiędzy językiem polskim a językiem angielskim jest forma zapisu. Polski jest językiem, w którym dokonuje się zapisu fonetycznego (piszesz tak, jak mówisz), w języku angielskim natomiast pisownia funkcjonuje niejako niezależnie od wymowy wyrazów czy grup wyrazowych.

Przykładowe obrazy dyslektyków

Jak wcześniej wspominałam, każdy przypadek dysleksji jest nieco inny. Nie mówimy tu tylko o stopniu dysleksji, ale przede wszystkim o obszarach, w których dysleksja się uwidacznia. Oto kilka „z życia wziętych" charakterystyk uczniów dyslektycznych i ich funkcjonowania na lekcjach języka angielskiego.

Kasia. Jest bardzo osłuchana, chętnie ogląda filmy w oryginalnej wersji językowej. Płynnie mówi po angielsku, ma bogate słownictwo, dobrą wymowę. Podczas mówienia popełnia błędy bardziej charakterystyczne dla dzieci angielskich, niż polskich. Poziomem przewyższa innych uczniów w swojej grupie. Wszystko jest w jak najlepszym porządku, dopóki nie zaczyna pisać. Pisemny sprawdzian zawsze wypada źle.

Tomek. Prawie wcale się nie odzywa. Ma trudności w wypowiedzeniu nawet najprostszego zdania. Kiedy pisze, popełnia liczne błędy w pisowni, jednak to, co pisze, jest komunikatywne. Rzadko jednak zdoła dotrzeć dalej niż połowa sprawdzianu.

Piotr. Dobrze się wysławia. Popełnia typowe dla swojego poziomu zaawansowania błędy językowe. Kiedy pisze — trudno znaleźć wyrazy napisane poprawnie (stosuje zapis fonetyczny). Jego pismo jest drobne, litery nie mają regularnego kształtu, nie łączą się ze sobą. Początek pracy zapisany jest jeszcze nie najgorzej, ale koniec — trudny do odczytania. Na jednej stronie jedno słowo bywa zapisane w kilku wersjach.

Beata. Cicha, spokojna, mało aktywna. Niepewna tego, co mówi, a kiedy mówi, ledwie ją słychać. Kiedy przełamie swoje bariery, potrafi wypaść dobrze. Pisanie też nie przychodzi jej łatwo. Na sprawdzianach pisemnych często bywa źle. Wszystko zależy od dnia.

Marcin. Trudno posądzić go o dysleksję, dopóki nie zacznie czytać czy pisać po polsku...

To tylko przykłady, a jeśli przeanalizujemy listę nazwisk dyslektyków, wiele z nich okaże się nam znajomych. Wymieńmy choćby Einsteina czy Andersena...

Anna Kulińska
doradca metodyczny języka angielskiego

Bibliografia

Bogdanowicz, M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci — nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza" 1996, nr 3, s. 216–222

Bogdanowicz, M., Czaban, R., *Jestem rodzicem dziecka z dysleksją*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, 2006

Jurek, A., *ABC dysleksji*, „Języki Obce w Szkole" 2004, nr 5

http://www.psychologia.net.pl

Danuta Narewska

Scenariusz lekcji języka polskiego — *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego

Czas: 45 min.

Temat: Jaką prawdę o bohaterze wyraża sen Raskolnikowa o klaczy?

Cel główny: pogłębienie portretu psychologicznego głównego bohatera *Zbrodni i kary*.

Przewidywane osiągnięcia

Uczeń:
- analizuje sen jako ważny element kreacji postaci literackiej;
- analizuje i interpretuje utwór literacki;
- umiejętnie posługuje się podstawowymi pojęciami z teorii literatury (świat przedstawiony, czas, przestrzeń, bohaterowie, narrator);
- uogólnia, nazywa postawy bohaterów, wartościuje je;
- odczytuje treści dosłowne i ukryte w tekście literackim;
- publicznie wypowiada się zgodnie z normą językową;
- pracuje w grupie;
- sprawnie sporządza notatkę z lekcji.

Metody i formy:

- praca z tekstem powieści,
- rozmowa kierowana,
- praca w grupach — tworzenie map myślowych.

Pomoce dydaktyczne:

- kartki do przywieszenia na tablicy (rysunki — szkice ilustrujące elementy świata przedstawionego),
- karty pracy (schematy map myślowych).

Przebieg zajęć

I. Część wstępna

1. Przywitanie klasy, sprawdzenie obecności.
2. Nauczyciel prosi o odczytanie pracy domowej.
   Sen wyraża...
   Sen pokazuje...
   Fabuła snu bywa...
   (zadaniem uczniów było dokończenie myśli — w formie zdań złożonych)
   Nauczyciel zapisuje na tablicy kluczowe wyrażenia, np.: *sen wyraża marzenia człowieka; to, czym żyje on na jawie (troski, skrywane pragnienia), sen odkrywa to, co ukrywamy przed samym sobą i innymi ludźmi — sferę podświadomości, fabuła snu bywa realistyczna i fantastyczna, czas w śnie jest kategorią względną.*
3. Podanie celu lekcji, a następnie zapisanie tematu.
   Cel lekcji: pogłębienie portretu psychologicznego głównego bohatera *Zbrodni i kary*; w tym celu zajmiemy się analizą snu jako ważnym elementem kreacji Raskolnikowa.

II. Część zasadnicza

1. Analiza świata przedstawionego w śnie Raskolnikowa — uczniowie określają czas, przestrzeń, bohaterów (nauczyciel jednocześnie przywiesza na tablicy za pomocą magnesów białe kartki ze schematycznymi rysunkami: miasteczko (cmentarz, cerkiew, szynk), Raskolnikow (7 lat, dziecko), ojciec Rodiona — dorosły, Mikołka, tłum, klacz — chabeta, wóz (a na nim roześmiani ludzie). Powstaje w ten sposób na tablicy schemat sytuacji, która będzie punktem wyjścia rozważań (załącznik nr 1).
2. Streszczenie wydarzeń — jeden z uczniów zostaje poproszony o przypomnienie wydarzeń (pomocą są dla niego kartki przywieszone na tablicy).
3. Praca w grupach — uzupełnianie schematu map myślowych (załącznik nr 2) — nazywanie postaw bohaterów (około 7 min).
4. Przedstawienie przez liderów grup wyników wspólnej pracy i sporządzenie przez wszystkich notatki.

GRUPA I I II: RASKOLNIKOW — DZIECKO

Oczekiwany rezultat:
dziecko, niewinne, jest wrażliwe (*tatusiu, tatusiu, co oni robią?, biją małego konika!, całuje łeb konia we krwi*), ma sumienie, nie chce być biernym świadkiem zła, buntuje się przeciwko katowaniu konia, chce działać, od ojca żąda sprzeciwu (postawy aktywnej); postawa dziecka jest moralna.

GRUPA III I IV: OJCIEC — DOROSŁY

Oczekiwany rezultat:
dorosły — mniej wrażliwy i mniej moralny, reprezentuje postawę racjonalistyczną (nic nie zrobimy, nie pomożemy), bierność, przyzwolenie na zło, umywanie rąk (*chodźmy stąd*).

GRUPA V I VI: MIKOŁKA — KAT

Oczekiwany rezultat:
młody chłop, podchmielony, jest przywódcą w grupie, każe zapełnić wóz, by pokazać, że stary koń pocwałuje, staje się katem — jego ofiara to stara, wychudzona klacz, dwudziestoletnia chabeta, smaga konia batem po łbie, ślepiach, przyjmuje postawę nieludzką, niechrześcijańską, staje się bezwzględny i okrutny wobec swojej ofiary, wykorzystuje tłum, manipuluje nim (tłum jest mu posłuszny).

GRUPA VII I VIII: TŁUM

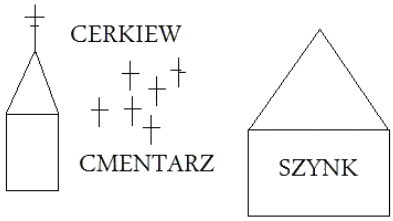
Oczekiwany rezultat:
podchmieleni, pijani chłopi, kobiety, ślepe posłuszeństwo wobec Mikołki, brak krytycyzmu, nie współczują zwierzęciu, są obojętni na przejawy zła, zagłuszają głos własnego sumienia, zachowują się nieludzko, nikt nie chce wyłamać się z tłumu, grupa wymusza na jednostkach podporządkowanie się większości, wyłączenie sfery *ratio*, stąd tylko pojedyncze głosy krytyczne: *Ty nie masz Boga w sercu, diable wcielony*, tłum bagatelizuje je; ludzie śmieją się — śmiech chroni przed współczuciem, dystansuje człowieka wobec cierpienia innych.

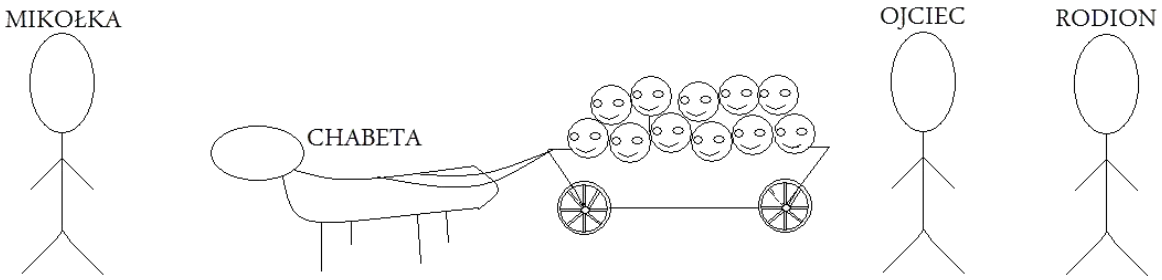
III. Część podsumowująca

1. Jaką wymowę ma sen bohatera (jeszcze przed zbrodnią)? Jaką ważną prawdę wyraża o bohaterze?
   (*przed popełnieniem zbrodni bohater przeżywa wątpliwości, rozterki, waha się, czy zabić lichwiarkę, nie jest pewien, czy będzie zdolny odegrać rolę kata (Mikołki) wobec swojej ofiary, jest wewnętrznie rozdarty między dobrem a złem, sen pogłębia portret psychologiczny bohatera, jednocześnie pokazuje uniwersalne modele ludzkich zachowań).*
2. Zebranie wniosków.
3. Podsumowanie pracy wszystkich grup — ocena aktywności.
4. Zadanie pracy domowej: Streść w formie pisemnej wybrany przez Ciebie inny sen Rodii.

Załącznik nr 1

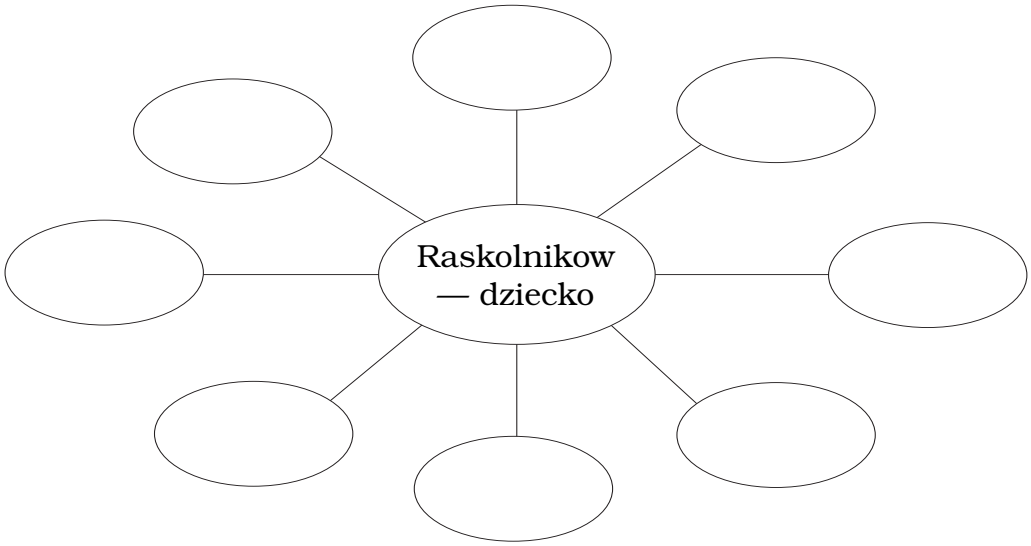
Schemat sytuacji przedstawionej w śnie:

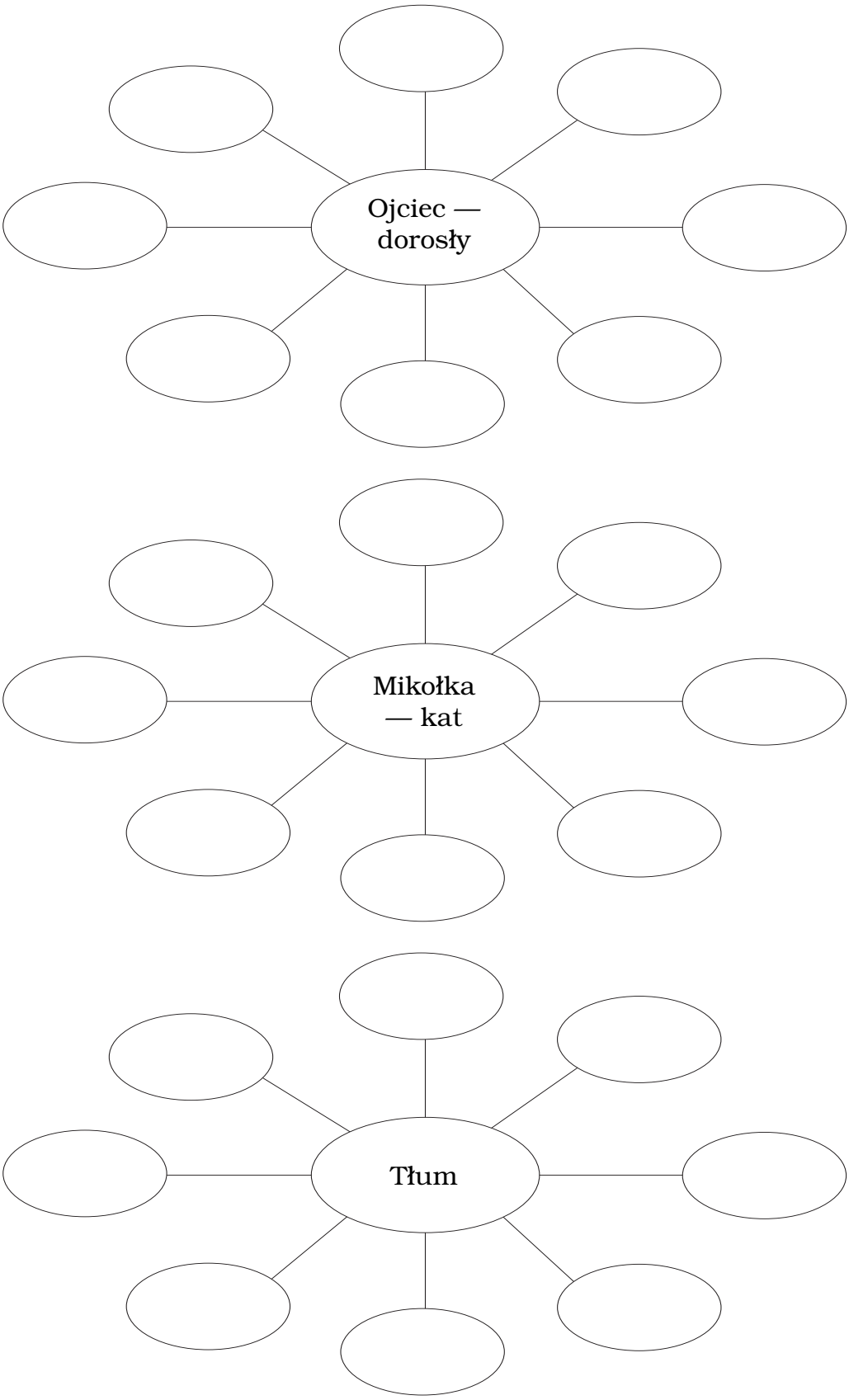




Załącznik nr 2

Schematy map myślowych:





Danuta Narewska
X LO w Gdyni

Jolanta Głodowska

Sposób na realizowanie 19. godziny

Wśród rozlicznych zadań, jakie czekają na nas w tym roku szkolnym, pojawił się, jako novum, obowiązek wypracowania dodatkowej godziny zajęć dydaktycznych lub opiekuńczych. Jak wiemy, można te godziny kumulować i zrealizować je np. raz w miesiącu. Jedną z propozycji takich zajęć mogą być gry dydaktyczne przeprowadzane w terenie. Taka forma rozwijania zainteresowań przedmiotem cieszy się dużą aprobatą wśród uczniów, którzy naturalną dla siebie aktywność ruchową łączą z ciekawością świata. Wiedzę, którą zdobywają w ten sposób, doskonale zapamiętują, bo łączy się ona z emocjami. Pomysł na właśnie takie zajęcia narodził się w ramach działalności Gdyńskiego Klubu Historycznego.

Rajd, który proponujemy, faktycznie się odbył. Brało w nim udział około 50 osób z 6 szkół. Z powodzeniem jednak można tę trasę przejść z grupą zainteresowanych uczniów.

Rajd po zabytkach Chyloni

Przewidywane osiągnięcia

Uczeń:
- znajduje w najbliższej okolicy zabytki architektury i miejsca ciekawe pod względem historyczno-kulturowym,
- ocenia dorobek własnego regionu,
- odszukuje na mapie miejsca związane z tematyką rajdu,
- stosuje w praktyce zasady dobrego komunikowania się,
- współpracuje w grupie.

Czas zajęć:

- 4 godziny.

Formy:

- praca w grupie.

Metody:

- zajęcia w terenie,
- pogadanka,
- quiz.

Środki dydaktyczne:

— mapa Gdyni (Chyloni),
— tabela wyników,
— pytania do quizu,
— koperty z adresami zabytków.

Przebieg zajęć

Etap pierwszy — zajęcia w terenie

Rajd rozpoczyna się przy Szkole Podstawowej nr 10 przy ulicy Lubawskiej 4 i Morskiej 192 (jeśli drużyn jest więcej, można zaproponować, by część z nich rozpoczęła trasę od kamienia milowego przy ulicy Chylońskiej, w miejscu między posesjami nr 177 a 191). Na starcie grupy otrzymują mapę i kopertę z nazwą zabytku, do którego ma się udać wraz z opiekunem drużyna. Przy każdym zabytku powinien stać uczeń (z grupy organizacyjnej), który będzie czytał historię związaną z tym miejscem, a następnie wręczy drużynie kopertę z nazwą kolejnego miejsca, do którego ma dotrzeć grupa. Po przejściu całej trasy drużyny spotykają się w jednej ze szkół, gdzie odbędzie się drugi etap zabawy.

Uwaga: Można też zaproponować drużynom zwracanie uwagi także na budowle, które nie są objęte tą trasą, a mogą być zabytkiem. Można wiedzę tę wykorzystać podczas dogrywki, gdy okaże się, że taką samą ilość punktów zdobyła więcej niż jedna drużyna.

TRASA, ZDJĘCIA I KRÓTKA HISTORIA WYBRANYCH ZABYTKÓW CHYLOŃSKICH:

1. Szkoła Podstawowa nr 10 — ul. Lubawska 4, Morska 192
Szkoła Podstawowa nr 10 składa się aktualnie z dwóch budynków: przy ulicy Lubawskiej 4 i Morskiej 192. Pierwsza chylońska szkoła powstała w 1819 roku w niewielkim, dwuizbowym budynku z czerwonej cegły, zlokalizowanym przy ulicy Lubawskiej. 1 września 1935 r. oddano do użytku nowoczesny budynek szkolny przy Morskiej 192, który następnie w latach 50. i 70. rozbudowano. Patronem szkoły od 30 czerwca 1982 r. jest inż. Eugeniusz Kwiatkowski.

2. Kościół pod wezwaniem św. Mikołaja
Kościół św. Mikołaja był wielokrotnie przebudowywany. Obecna świątynia powstała w XIX w., ale murowane prezbiterium pochodzi z wieku XIV, bo wtedy powstał pierwszy w tym miejscu kościół. Wybudował go archidiakon pomorski Stanisław. Od momentu swego powstania aż do 1915 r. parafia chylońska stanowiła filię parafii oksywskiej.

3. Dawna karczma przy skrzyżowaniu ulic św. Mikołaja i Chylońskiej
Karczma w Chyloni, w której podróżni mogli posilić się i przenocować, istniała już w średniowieczu. Pod koniec XIX wieku karczmę przy ulicy Chylońskiej 25 rozbudowano. Należała ona wówczas do rodziny Vossów. Ulica Chylońska w tamtych czasach stanowiła część tzw. Drogi Gdańskiej — ważnego traktu komunikacyjnego, co było doskonałą lokalizacją dla gospody. W budynku przy ulicy Chylońskiej 27 znajduje się również pochodzący z XIX wieku parterowy dom, który należał do wspomnianej rodziny Vossów.

4. Karczma Semmerlinga
— ul. Chylońska 44–46
W budynku przy ulicy Chylońskiej 46 wybudowano kolejną karczmę w Chyloni. Właścicielem jej był August Semmerling. Restauracja przynosiła niskie dochody, dlatego zdecydowano się wybudować w budynku przy ulicy Chylońskiej 44 kino. Pierwsza nazwa chylońskiego kina to „Lilly", po wojnie od maja do października 1945 r. nosiło nazwę „Wolność", a następnie przemianowano je na „Promień" i pod tą nazwą funkcjonowało do połowy lat 90.

5. Dworek z wozownią — ul. Chylońska 112a
Zakłady Gazowe w latach 30. XX wieku zakupiły ziemie w pobliżu stacji kolejowej Chylonia. Tereny te należały do pułkownika Tadeusza Bełdowskiego, przemysłowca, właściciela tartaku i słynnego w okolicy hodowcy koni. Wśród nabytych obiektów znalazła się zachowana do dziś wozownia. W 1931 r. na terenie Zakładów Gazowych wybudowano willę, którą zaprojektował architekt Adolf Berezowski. W tym okazałym budynku zamieszkiwali kolejni kierownicy Zakładów Gazowych.

6. Dworzec kolejowy w Chyloni
Budynki stacji kolejowej wybudowano pod koniec XIX wieku i wiąże się to z Towarzystwem Kolei Berlińsko-Szczecińskiej. W 1870 r. uruchomiono ruch pociągów na odcinku Słupsk — Gdańsk. Warto dodać, że przy stacji kolejowej w 1939 r. zatrzymał się słynny „Smok Kaszubski", pociąg pancerny zbudowany przez robotników stoczniowych, który zakończył tu swój krótki żywot bojowy.

7. Poczta w Chyloni
Poczta w Chyloni powstała w 1870 roku. Związane to było z otwarciem linii kolejowej Słupsk — Gdańsk. Warto dodać, że poczta w Chyloni ogrywała niegdyś ważniejszą rolę od gdyńskiej. Obecny budynek Urzędu Pocztowego Gdynia 4 wzniesiony został w 1935 r. Nad jego wejściem zawieszono dużych rozmiarów mosiężnego orła w koronie. W październiku 1939 roku niemieckie władze rozkazały go zdjąć, rozebrać na kawałki i przewieźć na złom. Pracownicy postąpili inaczej i choć orzeł nie powrócił już do Chyloni, to szczęśliwie doczekał się końca wojny. Początkowo bez korony, znalazł miejsce w świetlicy Urzędu Pocztowego nr 1, a następnie w holu głównym poczty, gdzie można podziwiać go do dziś, ponownie w koronie.

8. Dawny zajazd „Lipowy Dwór" — ul. Chylońska 149
Powstanie karczmy „Lipowy Dwór" wiąże się z wybudowaniem przystanku kolejowego w Chyloni. Powstał prawdopodobnie na początku XX wieku. Był niegdyś ostoją nie tylko chylońskiej, ale nawet gdyńskiej kultury. Charakterystyczną część budynku stanowi duża sala restauracyjna. Z pomieszczeń „Lipowego Dworu" korzystali między innymi: przed II wojną światową Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół", następnie Kaszubski Dom Ludowy „Ostoja", a w latach 80. w budynku miał siedzibę chór męski „Dzwon Kaszubski".

9. Kamień milowy — przy ulicy Chylońskiej, w miejscu między posesjami nr 177 a 191
Historia słupa pocztowego w Chyloni, zwanego także milowym, jest nieznana. Postawiony został prawdopodobnie w XIX wieku. Kamienie takie umieszczane były przy traktach pocztowych i wyznaczały odległość i czas przebytej drogi. W przypadku słupa milowego było to 2 godziny jazdy konnej.

Etap drugi — zajęcia w szkole

Drużyny zdają komisji zebrane podczas rajdu koperty. Za każdą kopertę grupa otrzymuje jeden punkt. Maksymalnie można otrzymać za trasę 9 punktów. Następnie trzech przedstawicieli z każdej drużyny bierze udział w quizie wiedzy na temat zabytków, które poznali podczas rajdu. W tym etapie można zdobyć maksymalnie 6 punktów (2 punkty za prawidłową odpowiedź bez podpowiedzi, 1 punkt, jeśli drużyna prosiła o przeczytanie wersji odpowiedzi a, b, c).

Propozycje pytań do quizu (prawidłowe odpowiedzi zaznaczono tłustym drukiem)

1. Kto jest patronem Szkoły Podstawowej nr 10?
   a) Tadeusz Wenda **b) Eugeniusz Kwiatkowski** c) Stanisław Dąbek
2. Co mieściło się oprócz karczmy w budynku przy ulicy Chylońskiej 44–46, którego właścicielem był August Semmerling?
   a) poczta b) dworzec kolejowy **c) kino**
3. Z którego wieku pochodzi najstarsza część w kościele św. Mikołaja? Jest to prezbiterium.
   a) XIX w. **b) XIV w.** c) XVII w.
4. Jak nazywał się chór męski, który miał siedzibę w karczmie „Lipowy Dwór”?
   a) „Kaszubskie Słowiki” **b) „Dzwon Kaszubski”** c) „Gdyńskie Słowiki”
5. Jak nazywało się Towarzystwo Gimnastyczne, które korzystało z pomieszczeń „Lipowego Dworu”?
   a) Towarzystwo Gimnastyczne „Orzeł” **b) Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”**
   c) Towarzystwo Gimnastyczne „Bałtyk”
6. Pod wezwaniem jakiego świętego jest najstarszy kościół w Chyloni?
   a) św. Józefa b) św. Antoniego **c) św. Mikołaja**
7. Jak brzmiała pierwsza nazwa kina w Chyloni?
   a) „Wolność” **b) „Lilly”** c) „Warszawa”
8. Jak brzmiała ostatnia nazwa kina w Chyloni?
   a) „Promień” b) „Goplana” c) „Wolność”
9. Jaki czas przebytej drogi wyznaczały słupy milowe?
   a) 1 godzinę b) 10 godzin **c) 2 godziny**
10. W którym roku wybudowano dzisiejszy budynek Urzędu Pocztowego Gdynia 4?
    a) 1935 r. b) 1939 r. c) 1970 r.
11. W którym roku powstała pierwsza szkoła podstawowa w Chyloni?
    a) 1819 r. b) 1919 r. c) 1939 r.
12. Do kogo należała karczma, w budynku której mieściło się kino?
    a) rodziny Vossów **b) Augusta Semmerlinga**
    c) Tadeusza Bełdowskiego
13. Filię jakiej parafii stanowił do 1915 r. chyloński kościół św. Mikołaja?
    a) parafii oksywskiej b) parafii w Gdyni Śródmieściu
    c) parafii cisowskiej
14. Która chylońska karczma była ostoją gdyńskiej kultury?
    a) karczma Vossa b) karczma Semmerlinga **c) „Lipowy Dwór”**
15. W którym wieku został wybudowany obecny kościół św. Mikołaja w Chyloni?
    a) XX w. b) XVII w. **c) XIX w.**

16. Która chylońska karczma ma swój rodowód w średniowieczu?
    a) „Lipowy Dwór” **b) karczma należąca do rodziny Vossów**
    c) karczma należąca do rodziny Bieszków
17. Budynki stacji kolejowej w Chyloni wybudowano pod koniec XIX wieku, wiąże się to z pewnym Towarzystwem Kolejowym. Jak brzmiała jego nazwa?
    a) Towarzystwo Kolei Słupsko-Gdańskiej
    b) Towarzystwo Kolei Berlińsko-Szczecińskiej
    c) Towarzystwo Kolei Pomorsko-Wielkopolskiej
18. Jak nazywał się słynny, zaimprowizowany przez robotników stoczniowych pociąg pancerny walczący w 1939 r. z niemieckim okupantem?
    a) „Smok Kaszubski” b) „Gdyński Smok” c) „Pomorski Smok”
19. Co wisiało nad wejściem chylońskiej poczty przed II wojną światową?
    a) Gryf Pomorski b) orzeł bez korony **c) orzeł w koronie**

TABELA WYNIKÓW

NAZWA DRUŻYNY	PUNKTY ZA RAJD	PUNKTY ZA 1. PYT.	PUNKTY ZA 2. PYT.	PUNKTY ZA 3. PYT.	PODSUMOWANIE

Jolanta Głodowska
SP nr 26 w Gdyni

Informacje na temat zabytków chylońskich zaczerpnięte są z następujących źródeł:

— *Przewodnik po zabytkach Chyloni*, wyd. Urząd Miasta Gdyni, Gdynia 2007
— **www.chylonia.4.pl**
— **www.przemieni.50webs.com/gdynia/chylonia/chylonia.html**

Anna Józefowicz

Region, w którym mieszkam
Realizacja tematu metodą projektu

Wstęp

Program nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych m.in. kładzie nacisk na rozwijanie u ucznia umiejętności zdobywania wiedzy geograficznej. W procesie dydaktycznym oprócz bardzo często stosowanych przez nauczycieli metod podających, służących przyswajaniu wiedzy, należy stosować również metody operatywne, a także te z grupy poszukujących i waloryzujących. Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania informacji z różnych źródeł, jak również zaprezentowania swoich osiągnięć jest bardzo istotnym elementem w procesie nauczania geografii w szkole średniej.

Prezentowany projekt „Region, w którym mieszkam" ma być efektem kilkunastotygodniowej pracy zespołowej uczniów na tematy dotyczące gospodarki i życia społecznego Pomorza (ma on obejmować w swym działaniu obszar całego województwa pomorskiego, ze szczególnym uwzględnieniem regionu zamieszkania uczniów). Projekt zakłada zaplanowanie, przeprowadzenie oraz prezentację uzyskanych przez uczniów wyników. Prezentacja tych wyników może być bardzo dobrym podsumowaniem działu „Mój region na tle Polski i Europy" realizowanego w ramach rozszerzonego programu nauczania geografii bądź programu realizowanego na zajęciach koła geograficznego. Praca nad projektem przybliży niewątpliwie uczniom, zainteresowanym udziałem w Olimpiadzie Geograficznej, sposób tworzenia pracy konkursowej na etapie I stopnia.

Cele projektu

Cele ogólne:
- zdobycie i prezentowanie wieloaspektowej wiedzy o regionie swojego zamieszkania,
- ocena warunków rozwoju społecznego i gospodarczego w obrębie województwa, powiatu lub gminy.

Cele szczegółowe:
uczeń potrafi:
- dostrzec główne problemy społeczne i gospodarcze regionu, w którym mieszka,
- zdobyć i dokonać selekcji informacji geograficznych pochodzących z różnorodnych źródeł z uwzględnieniem ich aktualności i wiarygodności,

— opisywać na podstawie uzyskanych informacji zjawiska społeczne lub ekonomiczne w skali regionalnej (dostrzegać korelacje, odnajdywać związki i współzależności, odkrywać przyczyny),
— prezentować wyniki badań geograficznych różnymi metodami graficznymi, w szczególności poprzez wykonywanie rysunków, schematów, wykresów i diagramów.

Metody i formy pracy:

— prowadzenie badań ankietowych, wywiadów,
— analiza SWOT,
— róża diagnostyczna,
— prezentacja.

Czas trwania projektu:

cztery miesiące (semestr).

Realizacja projektu

Lp.	Etapy realizacji	Zadania ucznia	Zadania nauczyciela
1.	Wyznaczenie celu i obszaru badań	Uczniowie w zespołach 3, 4-osobowych uzgadniają z nauczycielem **temat, a także obszar swoich badań** (miasto, gminę lub powiat województwa pomorskiego).	Uczniowie sami określają cel swoich badań, nauczyciel nie narzuca tematów, a tylko pomaga w ich wyborze. Przykładowe tematy to: *Stopień zadowolenia z miejsca, w którym mieszkam*, *Mój styl życia – w jaki sposób spędzam wolny czas*, *Skąd się wywodzę – moje korzenie*, *Struktura ludności poszczególnych dzielnic Gdyni*, *Walory turystyczne gminy lub powiatu X*, *Bezrobocie w gminie X*.
2.	Poszukiwanie źródeł informacji, badania, wywiady	Uczniowie w zależności od tematu zbierają dane metodami pośrednimi (uzyskują informacje m.in. z urzędów miast, urzędów gmin, lokalnych punktów informacji turystycznej, muzeów, bibliotek) lub przeprowadzają wywiady i badania ankietowe wśród mieszkańców określonej dzielnicy, gminy, miasta itp.	1. Uczniowie mający na wykonanie badań i opracowanie ich wyników kilkanaście tygodni zobowiązani są do regularnego przedstawiania nauczycielowi (np. raz w tygodniu) podjętych do tej pory działań. Regularne sprawozdania z kolejnych etapów realizacji projektu mają na celu przekazanie uczniom przez nauczyciela praktycznych porad, ułatwiających pracę nad projektem, tj. dalsze ukierunkowanie, zmianę celów szczegółowych badania, w przypadku gdy wystąpią trudności w zebraniu określonych danych. 2. Nauczyciel udziela wskazówek dotyczących poprawnego konstruowania ankiety i przeprowadzenia badania ankietowego.

3.	Opracowywanie wyników i ich analiza	Uczniowie opracowują uzyskane wyniki, samodzielnie tworząc tabele, wykresy, diagramy, a także dokonują ich wstępnej analizy. Opisują na podstawie uzyskanych informacji zjawiska społeczne i gospodarcze zaobserwowane na danym obszarze, jak również dokonują próby wyjaśnienia ich przyczyn, wykrycia zależności między nimi.	1. Nauczyciel udziela wskazówek dotyczących m.in. poprawnego konstruowania diagramów, wykresów. 2. Nauczyciel przedstawia metody pomocne przy analizie wyników badań: **analizę SWOT i różę diagnostyczną**. Uczniowie mogą określić **S**trength – atuty, mocne strony, siły wynikające z warunków wewnętrznych, **W**eakness – słabe strony wynikające z warunków wewnętrznych, **O**pportunities – okazje, szanse, sposobności płynące z otoczenia, **T**hreats – zagrożenia płynące z otoczenia. Wyniki analizy uczniowie wpisują na dużym arkuszu papieru w następujące okienka: **S**trength, **W**eakness, **O**pportunities, **T**hreats. Następnie należy ocenić wpływ każdego z czynników zebranych przy użyciu techniki SWOT na sytuację gospodarczą i/lub społeczną miasta, gminy czy powiatu. Może to być ocena punktowa, w skali od 0 do 6 (brak wpływu – 0, wpływ największy – 6). Po zsumowaniu punktów w każdym z okienek wyniki analizy można przedstawić w sposób graficzny, np. na róży diagnostycznej, zaznaczając na jej poszczególnych osiach **S** – atuty, **W** – słabości, **O** – okazje, **T** – zagrożenia. Szczegółowa analiza uzyskanych wyników pozwala odpowiedzieć na pytanie, czy sytuacja gospodarcza i/lub społeczna miasta, gminy, powiatu jest korzystna, biorąc pod uwagę warunki zewnętrzne i wewnętrzne, czy też przeważają bariery w jego rozwoju.
4.	Prezentacja multimedialna	Uczniowie przygotowują, a następnie dokonują prezentacji multimedialnych opisujących wybrane zagadnienia projektu.	Nauczyciel wcześniej określa wytyczne dotyczące tworzonej prezentacji multimedialnej (m.in. maksymalną ilość slajdów, informacje, które powinny być zawarte w prezentacji, tj. źródło zdobytych informacji, niezbędne tabele, wykresy, diagramy przedstawiające określone informacje).

Na końcową ocenę projektu wpływ mają:

— umiejętność wyszukiwania i docierania do informacji pochodzących z różnych źródeł,
— dobór treści i materiału ilustracyjnego, umiejętność oceny wiarygodności i przydatności źródeł informacji,
— poprawność wykonanych rysunków, wykresów, diagramów,

— opis, na podstawie uzyskanych informacji, zjawisk społecznych, ekonomicznych w skali regionalnej, wyjaśnienie ich przyczyn, wykrywanie zależności między nimi,
— poprawność merytoryczna i językowa,
— atrakcyjność, barwność i bogactwo języka oraz prezentowanego materiału ilustracyjnego,
— zgodność treści z tematem, jej przejrzystość i porządek, z uwzględnieniem wstępu, rozwinięcia i zakończenia,
— samodzielność wykonania.

Uwaga!
W celu zmobilizowania uczniów do rzetelnej i efektywnej pracy nad projektem, można zaproponować nagrodę dla najlepiej wykonanego projektu, w postaci oceny wyższej o jeden stopień na koniec roku/semestru z geografii.

Anna Józefowicz
X LO w Gdyni

Natalia Kurpiel, Wojciech Drzeżdżon

Klasa integracyjna szansą dla wszystkich

W założeniu ideowym klas integracyjnych chodzi nie tylko o nauczanie, ale przede wszystkim o wychowanie w duchu tolerancji i zrozumienia drugiego człowieka, a także o to, aby umieć pomóc potrzebującemu wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba.[1)]

Coraz częściej mówimy o równości szans uczniów — głównie w kontekście edukacyjnym. Współczesna szkoła ma przed sobą wiele nowych zadań związanych z przemianami ogólnospołecznymi, prawnymi i edukacyjnymi. Pojawienie się systemu nauczania integracyjnego dało ogromne możliwości wszechstronnego rozwoju dziecka, ale także rozpoczęło ogromne przemiany w edukacji, ponieważ wytyczyło nowe zadania dla szkół, nauczycieli i uczniów.

Istotą klasy integracyjnej jest budowanie więzi emocjonalnych w klasie w taki sposób, aby każde dziecko czuło się w niej tolerowane, lubiane, a co za tym idzie — bezpieczne. Oczywiście to powód do radości i dumy, jeśli uczniowie zaufają wychowawcy na tyle, by zwracać się do niego ze swoimi problemami. Warto jednakże zwrócić uwagę na fakt, by uczniowie budowali właściwe relacje również między sobą. Czy jest to możliwe w klasie, w której rozwój dzieci w tym samym wieku nie jest równomierny?

Wydaje się, że pomysłodawcy tworzenia klas integracyjnych mieli na myśli ogólne dobro wszystkich dzieci. Chodziło o to, by dzieci zdrowe uczyły się tolerancji i szacunku, a dzieci niepełnosprawne miały ułatwiony kontakt z rówieśnikami, a także były uspołeczniane, a nie zamykane w domach czy wśród „podobnych sobie" w szkołach specjalnych. Czy cel ten został osiągnięty?

Przedstawione w poniższym artykule rozważania nad problematyką tworzenia klas integracyjnych w szkołach masowych mają za zadanie ukazanie pozytywnych, jak i negatywnych stron owych działań. Przed dylematem wyboru takiej klasy dla dziecka stają rodzice już na początku jego „kariery" szkolnej. Obawy o dobry rozwój swojej pociechy mają zarówno rodzice dzieci niepełnosprawnych, jak i zdrowych, dlatego też ważna jest integracja obu tych grup.

Jak pisze A. Maciarz, *klasa integracyjna jest formą edukacji stworzoną w celu włączenia dzieci niepełnosprawnych w społeczność dzieci pełnosprawnych, a tym samym rozwinięcia między tymi dziećmi pozytywnych więzi*

[1)] I. Gawrońska-Lacheta, *Klasy integracyjne — co to takiego?*, [w:] „Światło i Cienie" 2001, nr 1.

emocjonalno-społecznych[2]. Przyjmowana powszechnie forma prowadzenia lekcji w klasie zwanej integracyjną nie zawsze jednak sprzyja faktycznej integracji między rówieśnikami. Dzieci niepełnosprawne najczęściej siedzą obok siebie, będąc jednocześnie w ten sposób izolowane, dzieje się tak często z powodu ułatwienia im zrozumienia treści przekazywanych na lekcji. Wspierający pracę wychowawcy nauczyciel wspomagający ma znacznie łatwiejszy kontakt z niepełnosprawnymi uczniami, jeśli siedzą oni blisko siebie. Adekwatnie do sytuacji widzą więcej, słyszą lepiej, mają z nim częstszy kontakt. Tym samym i pozostała część klasy lepiej współpracuje z nauczycielem prowadzącym lekcję.

Uczniowie pełnosprawni wykonują często zupełnie inne zadania, odpowiadają na bardziej złożone pytania czy problemy. Niestety, sprawia to, iż ci niepełnosprawni kolejny raz eliminowani są ze wspólnej pracy całej grupy, gdyż wraz ze „swoim" nauczycielem szukają rozwiązań o wiele prostszych. Podobnie jest w przypadku wykonania projektu na lekcje, odrobienia grupowego zadania domowego czy też przygotowania się do konkursu — jest to także prawie niemożliwe w tych dwóch różnych grupach.

Dzieci niepełnosprawne ruchowo, z orzeczoną normą intelektualną, często odsuwane są od wspólnej pracy, gdyż manualnie nie mogą podołać stawianemu zadaniu. Dzieci niepełnosprawne umysłowo odrzucone są ze względu na brak umiejętności na poziomie dzieci zdrowych. Wszystko wskazuje na to, że nawet gdyby nauczyciel próbował ułożyć zadanie dydaktyczne na poziomie zainteresowań dzieci w jednym wieku, one same wyeliminują najsłabsze, w tym przypadku niepełnosprawne. Nauczyciele nie są także w stanie odpowiednio zapełnić czasu wolnego uczniom niepełnosprawnym na przerwach. Najczęściej obserwuje się biegających uczniów, którzy nie zwracają uwagi na wożone w tym czasie dzieci na wózkach. Nawet jeśli wychowawca zaproponuje wspólną zabawę, to i tak dobrą wolą uczniów jest, czy z tej propozycji skorzystają. Niestety, rzadko ma to miejsce.

Działania pozalekcyjne szkoły nastawione są na rozwijanie przeróżnych zainteresowań uczniów. Tu jawi się kolejny problem. Zajęcia sportowe, ogólnorozwojowe czy ukierunkowane na rozwój intelektualny podzielone są na te dla dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Dla jednej grupy odbywają się koła zainteresowań czy tzw. SKS, dla drugiej np. dogoterapia czy zajęcia rewalidacyjne. Zatem każdemu według jego potrzeb, choć — jak się wydaje — zupełnie „nieintegracyjnie".

Wydaje się zatem, że starania nauczycieli, rodziców, a także te prowadzone na forum szkoły nie przyniosą odpowiednich rezultatów, jeśli uczniowie nie są w stanie wspólnie pracować ze względu na ich zróżnicowany poziom lub spędzając wspólnie wolny czas, sami nie zrozumieją, czym tak naprawdę jest integracja. Niestety ich rozwój emocjonalny i intelektualny na poziomie edukacji wczesnoszkolnej nierzadko wyklucza takie podejście.

Często spotykamy się także ze stwierdzeniem zdrowych uczniów starszych, że ich zainteresowania różnią się od tych, które mają dzieci upośledzone. Z drugiej strony dzieci umysłowo zdrowe, ale niepełnosprawne ruchowo często nie mogą brać udziału we wspólnych spotkaniach pozalekcyjnych choćby z powodu utrudnionego dojazdu bądź proponowanej ich formy. Uczniowie opowiadają, że byli na tzw. prywatce, kręgielni czy basenie, gdzie dzieci „na wózkach" nie mają możliwości wybrania

[2] A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999, s. 64.

się. Dzieci upośledzone inaczej też przeżywają pierwsze miłości, niekoniecznie rozumieją problemy domowe czy też typowo szkolne. Tu poziom emocjonalny uczniów niestety bardzo się różni.

Zatem zachodzi pytanie — jaki sens ma funkcjonowanie dziecka w klasie integracyjnej? Zanim jednak podejmiemy próbę odpowiedzi na tak postawione pytanie, należy przypomnieć, iż to *szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności*[3]. W związku z tym nauczyciele powinni wdrażać klasę w życie społeczne, od początku procesu edukacyjnego uświadamiając wszystkim uczniom istotę i potrzebę tolerancji. Trudno powiedzieć, czy uczeń, mając lat 6, rozumie, dlaczego jego kolega nie może chodzić czy też słabo słyszy. Być może z tego powodu zdarzają się sytuacje wyśmiewania czy braku zrozumienia dla uczniów niepełnosprawnych.

Dziecko niepełnosprawne przyjmuje na siebie zupełnie inną rolę społeczną niż pozostałe, zdrowe dzieci. Dlatego też tworzy się szkoły specjalne, rozumiane jako *elastyczny system ułatwień wychowawczych stosowany wobec tych uczniów, którzy mają różnego rodzaju trudności w nauce spowodowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi*[4]. Niestety w większości przypadków ostateczna decyzja dotycząca kształcenia dzieci upośledzonych należy do ich rodziców. Ci z kolei chcą, by ich pociechy przebywały wśród zdrowych rówieśników. Współcześnie rodzice mają coraz większą możliwość wyboru szkół z oddziałami integracyjnymi, ich ilość cały czas rośnie. Jednakże — trzeba jasno powiedzieć — nie jest to równoznaczne z rosnącą później szansą na znalezienie pracy przez dorosłą już osobę niepełnosprawną czy też szansą na samodzielne funkcjonowanie we współczesnym rozwijającym się społeczeństwie nastawionym na poszerzanie własnego dobrobytu.

Istotne w tej kwestii jest przygotowanie nauczycieli do prowadzenia klasy integracyjnej. Gdyby rozważyć wszystkie rodzaje niepełnosprawności, jakie spotykamy w szkołach masowych, okazałoby się zapewne, że jest to dość znaczna grupa. Zatem każdy nauczyciel pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi powinien posiadać umiejętności i kwalifikacje z: psychologii, oligofrenopedagogiki, surdotyflopedagogiki oraz dodatkowe szkolenia, umożliwiające lepsze zrozumienie niepełnosprawności. Niestety, wielu nauczycieli nie kształci się w tym zakresie. Są nauczycielami przedmiotu i tym tylko się zajmują.

Istotną kwestią związaną z opisywanym tematem jest także przygotowanie samej szkoły do przyjęcia ucznia niepełnosprawnego. W wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych czytamy: *szkoły integracyjne muszą uznawać i odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, przyjmując różne style i tempa uczenia się oraz gwarantując każdemu odpowiednie wykształcenie dzięki właściwym programom nauczania, przygotowaniom organizacyjnym, strategiom kształcenia, wykorzystaniu zasobów oraz współ-*

---

[3] *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, J. Wyczesany, A. Mikruta (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 93.

[4] A. Hulek, *Kształcenie specjalne w Polsce*, [za] J. Wyczesany, A. Mikruta, s. 93.

pracy z lokalnymi społecznościami[5]. Być może gdyby model szkoły integracyjnej przyjmował nauczanie częściowe, gdzie dzieci dobrane byłyby według określonej zasady, np. podobnego stopnia i rodzaju niepełnosprawności, spełnienie powyższego warunku byłoby możliwe. Natomiast rozwijające się szkoły przyjmują często model integracji całościowej, tj. włączania do jednej klasy uczniów z odbiegającymi od siebie rodzajami niepełnosprawności. Łatwo w tym wypadku wyobrazić sobie sytuację, kiedy to w jednej klasie uczą się dzieci upośledzone, autystycy, niepełnosprawne ruchowo, nadpobudliwe, wybitnie uzdolnione, wymagające większego nakładu pracy z powodu trudności w nauce, dzieci nieśmiałe czy tzw. przeciętniacy. Oczywiście każde z nich będzie realizowało program nauczania na takim poziomie, na jaki pozwolą jego możliwości. Czy szkoła jednak jest w stanie to ułatwić i zorganizować tak, by kształcenie było zgodne ze stawianymi przed nią wymaganiami? Odpowiadając, należy wziąć pod uwagę możliwości finansowe szkoły, kształcenie kadry, warunki lokalowe, przychylność samorządów, a co najważniejsze, wielkość i różnorodność potrzeb dzieci.

Zatem określenie integracja można przyrównać do „włączania". Według J. Boguckiej *jeśli założymy, że celem „integracji" jest rozumienie, że wszyscy uczniowie są członkami jednej, bezpodziałowej grupy uczniów w jednej klasie, to celem „włączenia" jest wyjście poza klasę i spowodowanie, że wszyscy uczniowie stają się członkami jednej — bezpodziałowej społeczności*[6]. Jednakże w przypadku współczesnej szkoły integracja często kończy się po powrocie do domu, gdyż krąg przyjaciół dziecka niepełnosprawnego najczęściej widywany jest tylko w szkole. Zatem „włączenie" odbywa się tylko poprzez wspólną naukę i przebywanie podczas zajęć. W kontekście naszych rozważań warto odnieść się do A. Hulka, który stworzył teorię wspólnych i swoistych cech osobowości osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych[7]. Jej istotą jest przekonanie o istnieniu znacznie większej liczby podobieństw między obiema grupami osób niż ich cech swoistych. Wśród niepełnosprawnych z kolei wyróżnia się wiele cech indywidualnych mających wpływ na ich rozwój i usamodzielnienie społeczne. W znacznej mierze to właśnie od nich zależy, jak człowiek upośledzony upora się z trudnościami. Gdy jednak już nastąpi ustalenie owych cech wspólnych i swoistych wspomnianych grup, stanowić one będą podstawę do stworzenia optymalnych warunków rozwoju zarówno sfery prywatnej, zawodowej, jak i społecznej osób upośledzonych fizycznie lub umysłowo. W związku z tym *głównym celem społecznej integracji osób niepełnosprawnych jest tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego*[8]. Przekonanie o konieczności unormowania sytuacji niepełnosprawnych w ich otoczeniu wiąże się zatem z przygotowaniem dla nich warunków, w których będą mogli samorealizować się. Istotna jest też oczywiście otwarta droga do ubogacania środowiska społecznego samym sobą, gdyż każdy człowiek: pełnosprawny i niepełnosprawny pełni tak samo ważną rolę i może tak samo wiele przekazać otoczeniu.

---

[5] *Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, Deklaracja z Salamanki, Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994, pkt 7.

[6] J. Bogucka, M. Socha, *Integracja czyli włączanie*, „Szkoła Specjalna" 1998, nr 2, s. 110.

[7] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), [w:] A. Maciarz, dz. cyt., s. 12.

[8] Tamże.

Przedstawione rozważania uświadamiają nam, jak ważną rolę w życiu osób upośledzonych odgrywa szkoła. Tutaj mogą one kształcić się i rozwijać zainteresowania. Tu zdobywają przyjaciół. Tu mogą częściowo włączyć się do normalnego życia. Tu uczestniczą w tworzeniu pewnej wspólnoty, ale także konsekwencji podejmowanych decyzji, jakie ponosi grupa. Tutaj stają się podmiotem, którego uczucia, pragnienia i potrzeby są dostrzegane i w miarę możliwości zaspokajane. Niestety, omawiany proces może zaistnieć jedynie pod warunkiem, że grupa rówieśnicza włączy osobę niepełnosprawną w swoją strukturę. Nie może uczynić tego osoba z zewnątrz — rodzic, nauczyciel, pedagog czy terapeuta. Ich zadaniem staje się w tej sytuacji nauka tolerancji, szacunku i zrozumienia, że każdy człowiek ma prawo do edukacji, zabawy, pracy, posiadania rodziny, a przede wszystkim prawo do godności.

W powyższym artykule zadano wiele pytań otwartych. Nie sposób jest jednoznacznie na nie odpowiedzieć. Integracja ma swoje mocne i słabe strony. Mając na względzie dobro wszystkich dzieci, należy wybrać właściwą drogę edukacyjną dla każdego z nich. To jednak bardzo ważne, aby o tym rozmawiać, przecież przed każdym z nas stoi tak szeroki wachlarz możliwości.

Natalia Kurpiel, Wojciech Drzeżdżon
Pomorska Wyższa Szkoła Humanistyczna w Gdyni

Bibliografia

Bogucka J., Socha M., *Integracja czyli włączanie*, „Szkoła Specjalna" 1998, nr 2

Deklaracja z Salamanki, Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994, pkt 7

Pedagogika rewalidacyjna, A. Hulek (red.), [w:] A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999

Hulek A., *Kształcenie specjalne w Polsce*, [za:] J. Wyczesany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002

Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999

Mikrut A., Wyczesany J. (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnyc*h, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002

Konkurs „Jak żyć w przyjaźni" — III edycja

W 2009 roku rozstrzygnięto trzecią już edycję ogłoszonego przez Prezydenta Miasta Gdyni Konkursu „Jak żyć w przyjaźni" na scenariusz cyklu zajęć do realizacji w klasach II szkoły podstawowej, podejmujących problemy integracji dzieci z różnego rodzaju problemami rozwojowymi z wykorzystaniem książeczki „Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni". Tym razem jury przyznało trzy pierwsze nagrody. Otrzymały je:

- **Barbara Milewska** — Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Gdyni oraz **Krystyna Radziejewicz** — SP nr 6 w Gdyni
- **Małgorzata Tkaczeń** — SP nr 46 w Gdyni
- **Anna Siemieniako** — SP nr 46 w Gdyni

W bieżącym numerze *Gdyńskiego Kwartalnika Oświatowego* rozpoczynamy prezentację nagrodzonych scenariuszy.

Redakcja

Małgorzata Tkaczeń

Jak żyć w przyjaźni — cykl zajęć dla uczniów nauczania zintegrowanego na poziomie klasy drugiej

Cel zajęć: przybliżenie problemu przyjaźni i tolerancji w grupie rówieśniczej oraz integracji dzieci z różnego rodzaju problemami rozwojowymi.

Podstawa: książeczka pt. „Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni" wydana w 2007 r. przez Urząd Miasta Gdyni, Samodzielny Referat ds. Osób Niepełnosprawnych, autorstwa mgr Mirjany Dobranovič, prof. Mirjany Krizmanić, Mladena Kušeca, Any Marušić i Jasminki Sabol.

Scenariusz I

Temat: Jak zostać przyjacielem i znaleźć przyjaciela.

Cel główny: uświadomienie dzieciom, na czym polega przyjaźń i jak należy ją pielęgnować.

Cele szczegółowe

Uczeń potrafi:
— wymienić cechy prawdziwego przyjaciela,
— ocenić własne postępowanie,

— odegrać rolę w scenie dramowej,
— wskazać zasady obowiązujące w przyjaźni,
— ułożyć zdanie z rozsypanki wyrazowej,
— słuchać tekstu czytanego przez nauczyciela,
— czytać ze zrozumieniem,
— wyszukiwać fragmenty tekstu na dany temat,
— uzasadniać swoją wypowiedź,
— ułożyć i zapisać kilkuzdaniową wypowiedź na temat swojego przyjaciela,
— rytmicznie recytować fragment wiersza,
— wyklaskiwać rytm na 2, a w tym synkopę,
— sprawnie dodawać i odejmować w pamięci w zakresie 100,
— narysować kredkami portret przyjaciela.

Metody:

— problemowa,
— praktycznego działania,
— dramowa,
— słowna,
— burza mózgów.

Formy:

— indywidualna,
— zbiorowa,
— grupowa.

Środki dydaktyczne:

— rozsypanka wyrazowa,
— kółeczka z papieru do rysowania orderu,
— czerwone serduszka,
— sylweta postaci z kartonu,
— karta pracy „Moja przyjazna dłoń”,
— karta pracy z matematyki,
— wiersz pt. „Różni, ale tacy sami” Stanisława Karaszewskiego,
— „Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni” autorstwa M. Dobranovič, M. Krizmanić, M. Kušeca, A. Marušić i J. Sabol.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do zajęć — ćwiczenia dramowe „Działanie w ruchu”.
   Uczniowie spacerują po sali. Ruchem ciała, mimiką i gestem przedstawiają komentowaną przez nauczyciela sytuację.
   Jesteśmy w dużym, nieznanym mieście na peronie. Nie znamy języka, nie widzimy nikogo, jest nam zimno i smutno. Spacerujemy z opuszczoną głową. Nagle dostrzegamy obok siebie buty, nogi, kolana, biodra, ramiona, twarz, oczy. Widzimy obcych ludzi. Czujemy się niepewnie.

Na dźwięk spokojnej muzyki wszyscy swobodnie poruszają się w jej rytm, ale nie rozmawiają. Gdy muzyka ucichnie, wykonują kolejne polecenia:

Wśród nieznanych ludzi zauważamy sąsiada — kłaniamy się mu, jest nam raźniej.

Spotykamy znajomych — wymieniamy uściski, uśmiechamy się, jest nam miło.

Spotykamy przyjaciół — rzucamy się im w objęcia, klepiemy po ramieniu, jesteśmy uradowani, szczęśliwi, czujemy się bezpiecznie.

Refleksja:

- Jakie odczucia i myśli towarzyszyły wam, gdy znaleźliście się w obcym mieście?
- Co czuliście, gdy zobaczyliście przyjaciół?
- Dlaczego ludzie pragną mieć przyjaciół?
- Czy przyjaźń można znaleźć, kupić?

Uczniowie stwierdzają, że na przyjaźń trzeba zasłużyć.

2. Układanie hasła z rozsypanki wyrazowej (karta pracy nr 1) i rysowanie „Orderu przyjaźni".
   Uczniowie naklejają ułożone hasło oraz zaprojektowany „Order przyjaźni" na kartkę.

NAJCENNIEJSZA JEST PRZYJAŹŃ! PIELĘGNUJ JĄ!

3. Gromadzenie określeń opisujących prawdziwego przyjaciela — burza mózgów.
   Dzieci zapisują na serduszkach wyrazy określające przyjaciela. Naklejają je na sylwetę postaci zawieszonej na tablicy, dbając o to, aby cechy się nie powtarzały (zał. nr 1).
4. Zapisywanie postanowień odnoszących się do własnego postępowania.
   Uczniowie wpisują w konturze „Mojej przyjaznej dłoni" (karta pracy nr 2) postanowienia, które ułatwiają im zdobycie miana przyjaciela (mogą korzystać ze słownictwa w serduszkach), np.:

   Będę opiekował się słabszymi.

   Nigdy nie będę kłamał.

   Będę uczynny.
5. Zapoznanie z wierszem pt. „Różni, ale tacy sami" przeczytanym przez nauczyciela (zał. nr 2).
   Uczniowie, kierowani pytaniami nauczyciela, stwierdzają, że wygląd nie decyduje o wartości człowieka. W przyjaźni ważna jest tolerancja i akceptacja „inności".
6. Rytmiczne recytowanie wiersza pt. „Różni, ale tacy sami" przez uczniów podzielonych na dwie grupy.

   I grupa — rapuje drugą zwrotkę wiersza,

   II grupa — rytmicznie recytuje i wyklaskuje trzecią zwrotkę w rytmie na 2, ze zwróceniem uwagi na rytm synkopy.
7. Spotkanie w kręgu. Głośne czytanie przez dzieci wybranych zasad z książeczki pt. „Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni" odnoszących się do sytuacji w klasie lub w szkole — uzasadnienie wyboru, wyciągnięcie wniosków.
8. Dodawanie i odejmowanie w pamięci w zakresie 100, rozwiązywanie hasła — praca indywidualna (karta pracy nr 2).

Uczniowie rozwiązują działania w pamięci, wpisują wyniki oraz przyporządkowane im sylaby. Niżej zapisują otrzymane hasło. Wklejają karty pracy do zeszytu z matematyki.

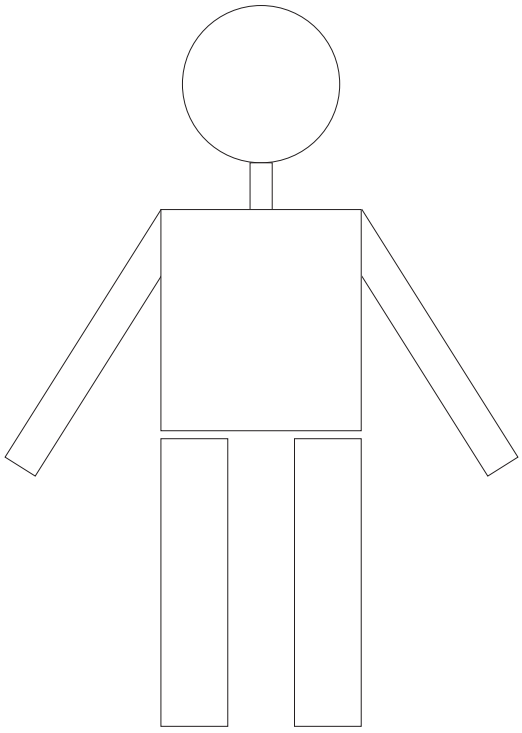
hasło: PAMIĘTAJ O ZASADACH PRZYJAŹNI

9. Przedstawienie przyjaciela za pomocą ekspresji plastycznej — portret rysowany kredkami.
10. Praca domowa: Napisz kilka zdań o swoim przyjacielu.
11. Refleksja:
    - Jak oceniasz swój udział w zajęciach?
    - Który etap zajęć podobał się najbardziej?
    - Czemu służyły te zajęcia?

Karta pracy nr 1

Ją!	przyjaźń!	jest	Pielęgnuj	Najcenniejsza

Załącznik nr 1



Zgromadzone słownictwo:
koleżeński, pomocny, serdeczny, uczynny, tolerancyjny, szczery, solidarny, prawdomówny, dobry, troskliwy, życzliwy, bezinteresowny, oddany, lojalny, miły, sympatyczny, wyrozumiały, opiekuńczy itp.

Załącznik nr 2

Wiersz Stanisława Karaszewskiego

„Różni, ale tacy sami"

Wyglądam tak jak inni,
z daleka taki sam,
dwie ręce i dwie nogi,
i jedną głowę mam!
Wyszedłem na ulicę,
tam wielu ludzi szło,
a każdy z nich był inny
i różnic było sto!

Mały, duży, chudy, gruby,
blondyn, szatyn, brunet, rudy,
śniady, blady, piegowaty,
ostrzyżony lub kudłaty,
oczy czarne, piwne, szare,
każdy z nas ma oczu parę...
Więcej różnic nie wyliczę,
bo nie liczą się różnice!

Jesteśmy trochę różni,
a jednak — tacy sami,
choć różne charaktery,
podobne myśli mamy!
Czy polski, czy angielski,
znajdziemy wspólny język,
niech wszystkich nas połączą
przyjaźni mocne więzy!

Karta pracy nr 2

$30 + 5 =$ ☐☐	$93 + 6 =$ ☐☐	$68 - 25 =$ ☐☐	$25 + 26 =$ ☐☐
$72 + 22 =$ ☐☐		$98 - 10 =$ ☐☐	$85 - 46 =$ ☐☐
$100 - 50 =$ ☐☐		$100 - 70 =$ ☐☐	$45 + 45 =$ ☐☐

Hasło: .....

30	DACH	90	NI	35	PA	51	PRZY	99	O
50	TAJ	43	ZA	88	SA	94	MIĘ	39	JAŹ

Scenariusz II

Temat: Ludzie niepełnosprawni — czy inni niż my?

Cel główny: rozwijanie wrażliwości społecznej i otwartości na ludzi niepełnosprawnych.

Cele szczegółowe

Uczeń potrafi:
— wymienić rodzaje niepełnosprawności,
— wejść w rolę człowieka niepełnosprawnego,
— opisać uczucia towarzyszące ludziom niepełnosprawnym,
— wskazać, jak można pomóc niepełnosprawnym,
— w skupieniu i z zainteresowaniem wysłuchać tekstu czytanego przez nauczyciela,
— udzielać odpowiedzi na pytania dotyczące wysłuchanego tekstu,
— napisać wypowiedź kilkuzdaniową w formie „swobodnego tekstu",
— wyklejać z plasteliny według wzoru.

Metody:

— praktycznego działania,
— drama,
— słowna,
— praca w grupie.

Formy:

— indywidualna,
— zbiorowa,
— grupowa.

Środki dydaktyczne:

— opowiadanie „Franio i jego przyjaciele" Doroty Jasnoch,
— „Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni" autorstwa M. Dobranovič, M. Krizmanić, M. Kušeca, A. Marušić i J. Sabol,
— kalendarz na 2009 r. „...a przecież piękne!", Urząd Miasta Gdyni,
— wycinki z gazet ilustrujące ludzi niepełnosprawnych,
— znak — Gdynia bez barier.

Przebieg zajęć

1. Sprawdzenie pracy domowej.
2. Oswajanie dzieci z niepełnosprawnością ludzi poprzez ukazanie inności, niedoskonałości czy wadliwości przedmiotów.
   Nauczyciel zaprasza dzieci do zwiedzania klasowej galerii fotografii Małgorzaty Mnich (wykorzystano zbiór fotografii zamieszczonych w kalendarzu na 2009 r. zatytułowanym „...a przecież piękne!"). Fotografie przedstawiają: porcelanową filiżankę bez ucha, misia bez oka, stary rower bez błotników, skrzypce bez strun,

drewnianą kaczkę na kółkach z odpryskującą farbą, zaśniedziałą łyżkę, starą księgę, zwiędłe jabłka, starą kamienną rzeźbę bez rąk, uschniętą różę, zardzewiałe żelazko.

Spotkanie w kręgu.

Refleksja:

- Co wspólnego mają przedmioty zaprezentowane na fotografiach?
- Czy wygląd wpływa na ich funkcję, istotę?
- Jakie wrażenia wam towarzyszą, gdy patrzycie na te zdjęcia?

Uczniowie poprzez sztukę dostrzegają piękno tych niedoskonałych przedmiotów. Zauważają, że mimo wad nie przestają pełnić swej zasadniczej funkcji. Zgadzają się, że w ten sam sposób powinniśmy spostrzegać ludzi niepełnosprawnych, którzy nie są ani gorsi, ani lepsi, tylko inni. Stwierdzają, że nie jest ważne, czy człowiek jest wysoki czy niski, gruby czy chudy, sprawny czy nie w pełni sprawny. To wszystko jest nieważne, gdyż nie wpływa to w żaden sposób na jego wartość.

3. Zapoznanie z rodzajami niepełnosprawności ludzi na podstawie książeczki „Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni" oraz ilustracji z gazet przedstawiających ludzi niepełnosprawnych — praca w grupach.
   Uczniowie tworzą zbiory ludzi: niewidomych, niesłyszących, niemych, niepełnosprawnych ruchowo. Do zbiorów przyporządkowują odpowiadające im podpisy. Następnie omawiają jedną grupę ludzi o wybranej niepełnosprawności. Zwracają uwagę na to, jak rozpoznać daną niepełnosprawność, na jakie trudności napotykają ludzie w życiu codziennym, jak można im pomóc.
4. Wysłuchanie fragmentu książki Doroty Jasnoch pt. „Franio i jego przyjaciele" (zał. nr 1) czytanego przez nauczyciela.
5. Omówienie treści tekstu:
   a) Kim był Franio?
   b) Dlaczego zajączek był niepełnosprawny?
   c) Czy jego życie było wesołe czy smutne?
   d) Czy Franio lubił swoje życie?
   e) Jak inne zwierzęta go traktowały?
   f) Jakie zajączek miał marzenia?
   g) Dzięki czemu jego życie się odmieniło?
6. Wchodzenie w rolę ludzi niepełnosprawnych, odwołanie się do wyobraźni i osobistych doświadczeń uczniów.
   Uczniowie stoją rozproszeni po klasie. Nauczyciel proponuje — spróbujcie odegrać (chociażby w myślach) rolę człowieka niepełnosprawnego.
   Refleksja:
   - Co czułeś jako człowiek niepełnosprawny?
   - Co było najtrudniejsze?
   - Jakie były twoje myśli?
   - Co było poruszające?
7. Pisanie swobodnych tekstów na temat „Jestem człowiekiem niepełnosprawnym" — praca indywidualna.
8. Wyklejanie z plasteliny znaku symbolizującego Gdynię bez barier (karta pracy nr 1).
9. Praca domowa: Wykonaj pracę plastyczną kredkami na temat: „Moje spotkanie z osobą niepełnosprawną".

Karta pracy nr 1

Załącznik nr 1

„Franio i jego przyjaciele" — Jak zajączek Franio poznał nowych przyjaciół

Zajączek Franio jechał powoli leśną ścieżką, siedząc na swoim wózku inwalidzkim. Nagle przed jego oczami przefrunął błyszczący, tęczowy motylek.

— Dokąd się wybierasz zajączku? — zapytał cieniutki głosik.

— Jadę przed siebie — odpowiedział trochę zaskoczony zajączek. — A ty gdzie lecisz?

— Na spotkanie z moimi przyjaciółmi — cieniutki głosik z radością wibrował w powietrzu.

— Ty to masz dobrze! — powiedział z nutką żalu zajączek. — Ja też miałem kiedyś przyjaciół, ale od czasu jak spadłem ze skałki, moje tylne łapki są nieruchome i teraz nie mogę bawić się z zajączkami-biegaczkami. No i jestem sam.

— Smutno jest być samemu. Ale nie martw się, na pewno jest dużo innych zwierzątek, które z chęcią pobawiłyby się z tobą — pocieszał go motylek.

— Tak myślisz? Naprawdę tak myślisz? — dopytywał z nadzieją Franio.

— Naprawdę, uwierz mi! Teraz się spieszę, jednak wrócę jutro i zobaczysz... — cieniutki głosik oddalał się szybko i po chwili zniknął między drzewami.

Następnego dnia zajączek wybrał się do starego dębu i ku jego zaskoczeniu motylek już czekał z gromadką przyjaciół.

— Witaj, zajączku — zadźwięczał w powietrzu radosny głosik motylka. — To są moi przyjaciele, którzy bardzo chcieli cię poznać. To jest miś Zdziś, to jest bączek Dyzio, a to lisek Rudasek.

— Witajcie. A ja jestem Franio.

Pierwszy wystąpił miś:

— Jestem miś Zdziś, do usług — mówiąc to, ukłonił się w pas. — Uwielbiam służyć pomocą, a i siły też mam pod dostatkiem.

— A ja jestem lisek Rudasek — mówiąc to, wykręcił nosek do góry tak, jakby połykał nim powietrze. — Bardzo lubię węszyć. A ty co potrafisz?

Franio strapił się nieco, bo pomyślał przez chwilę, że on to chyba nic nie potrafi i na pewno nikt nie będzie się chciał z nim bawić.

— Właściwie to nie umiem niczego specjalnego. Ale — dodał po chwili wahania — słyszę, jeśli ktoś płacze w lesie lub się śmieje. Słyszę nawet pająka, który tka swoją pajęczynę.

— O rety!!! To jest dopiero coś! — zawołali wszyscy chórem.

— Tak, to jest bardzo ciekawe — wykrzyknął z podziwem Dyzio. — A wiesz na przykład, czy teraz ktoś płacze w lesie?

Po chwili skupienia Franio powiedział, że właśnie gąsieniczka Zosia rozpłakała się, pewnie znowu zgubiła swój kapelusz i nie może wyjść na słońce, bo ją słoneczko spali. Siedzi skulona pod liściem słonecznika i boi się spod niego wyjść.

— Może jej pomożemy? — zaproponował bez chwili namysłu miś.

— Ja na przykład bardzo chętnie — przytaknął z chęcią Dyzio. — Wiem nawet, gdzie rosną słoneczniki i mogę was tam zaprowadzić.

— Ale ja jestem na wózku — powiedział ze smutkiem zajączek, bo myślał, że znowu ominie go jakaś przygoda.

— No to nie ma żadnego problemu! — powiedział Zdziś. — Uwielbiam służyć pomocą, a i sił mi nie brakuje — i w dwie sekundy przyskoczył do zajączka. Chwycił delikatnie wózek za rączki i popchnął go do przodu. Dyzio wzbił się w górę i wykręcił kółeczko, trochę z radości, a trochę, żeby sprawdzić drogę. Rudasek uśmiechnął się do motylka i powiedział:

— Czuję nosem, że będzie świetna zabawa!

Natychmiast cała gromadka ruszyła żwawo w drogę. Lecący Dyzio pierwszy zauważył, że kapelusz Zosi porwał wiatr i zaczepił się wysoko na drzewie. Z całych sił szarpnął łapkami, ale gałązki drzewa ciągle nie puszczały kapelusza. Wszyscy z dołu obserwowali jego zmagania i klaszcząc w łapki, dodawali mu sił. Bączek bzykał i bzykał, szarpał i szarpał, aż w końcu udało mu się wyrwać kapelusz spomiędzy gałęzi i liści. Po chwili, lądując, triumfalnie wręczył zgubę gąsieniczce. Zosi łzy napłynęły do oczu.

— Wreszcie mogę bezpiecznie iść do domu — odetchnęła z ulgą i ślicznie wszystkim podziękowała.

— Jak to świetnie być uczynnym dla kogoś! — powiedział Franio, a wszyscy zgodnie mu przytaknęli.

Dorota Jasnoch

Scenariusz III

Temat: Jesteśmy sobie nawzajem potrzebni…
— współpraca w grupie z określonym zadaniem.

Cel główny: uwrażliwianie uczniów na potrzeby innych ludzi.

Cele szczegółowe

Uczeń potrafi:
— wskazać osoby potrzebujące pomocy,
— wczuć się w sytuację ludzi niepełnosprawnych i zrozumieć ich potrzeby,
— podać sposoby pomocy niepełnosprawnym,
— rozwiązywać problem w twórczy sposób,
— współpracować z innymi w grupie,
— planować, organizować i oceniać własną pracę,
— skutecznie komunikować się z innymi,
— stworzyć kompozycję plastyczną techniką kolażu,
— zorganizować warunki do działań artystycznych,
— wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności plastyczne oraz dostępne materiały,
— mnożyć w zakresie 30 i dodawać w zakresie 100.

Metody:

— praca w grupach,
— problemowa,
— działań praktycznych,
— słowna,
— burza mózgów,
— prezentacja.

Formy:

— zbiorowa,
— grupowa.

Środki dydaktyczne:

— tekst czytany przez nauczyciela,
— zadania dla grup,
— arkusz kosztorysu,
— zestaw figur geometrycznych dla każdej grupy do wykonania mozaiki,
— duże arkusze brystolu,
— farby plakatowe, pastele, papier wycinankowy, wycinki z gazet, mazaki, kredki, klej, nożyczki.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie do zajęć w celu wyzwolenia motywacji i zaangażowania.
   - Odczytanie przez nauczyciela fragmentu tekstu pt. „Jesteśmy sobie nawzajem potrzebni” (zał. nr 1).

- Przeprowadzenie rozmowy kierowanej pytaniami:
  O jakich ludziach powiemy, że są nie w pełni sprawni?
  Czego oni od innych oczekują?
  Co mogą w zamian nam ofiarować?
  Jak my możemy pomóc ludziom niepełnosprawnym w codziennym życiu, pracy, odpoczynku?

2. Podzielenie uczniów na cztery grupy pięcioosobowe drogą losową.
3. Sformułowanie sytuacji problemowej.
   Nauczyciel zapoznaje uczniów z zadaniami do wykonania w grupach (zał. nr 2). Proponuje zaprojektować i przedstawić plakat pt. „Miejsce do bezpiecznego wypoczynku dla ludzi niepełnosprawnych". Zachęca do zastosowania techniki kolażu i przypomina, na czym ona polega. Zwraca uwagę na właściwy dobór materiałów oraz przemyślaną kompozycję pracy.
4. Praca w grupach — projektowanie i wykonywanie plakatu techniką kolażu.
   Uczniowie zapoznają się z zadaniami do wykonania w grupach. Przyjmują wybrane role i zadania, analizują tematy, dyskutują i negocjują. W grupach planują, organizują i ustalają sposób wykonania pracy. Zadania wykonują według otrzymanej instrukcji:
   1) opracowują odręczny projekt (szkic),
   2) wykonują kolaż według projektu,
   3) układają mozaikę z figur geometrycznych i robią do niej kosztorys (karta pracy nr 1),
   4) przygotowują się do prezentacji plakatu.

   Rola nauczyciela w tej fazie zajęć sprowadza się do obserwacji pracy uczniów oraz wyjaśniania drobnych wątpliwości.
5. Prezentacja efektów pracy grup.
   Wytypowane przez grupę osoby prezentują plakaty i dzielą się wrażeniami.
6. Spotkanie w kręgu — refleksja.
   Rozmowa na temat współpracy w grupie, oceny swego udziału w pracy zespołu, trudności, na jakie napotykano podczas pracy oraz efektów podejmowanych działań.
   Wniosek końcowy: Ludzie są sobie nawzajem potrzebni. Muszą się tylko lepiej poznać i zaprzyjaźnić. Wówczas będą mogli sobie nawzajem wiele ofiarować.
7. Nauczyciel wręcza uczniom „Order przyjaźni" z napisem „Bądź przyjacielem i żyj wśród przyjaciół".

Załącznik nr 1

Jesteśmy sobie nawzajem potrzebni…

Są tak blisko, ale bardzo często wcale ich nie zauważasz. Nieraz na ich widok odwracasz wzrok, a niekiedy przypatrujesz im się natrętnie. Być może obawiasz się kontaktu z nimi, bo

tak naprawdę nie wiesz, jak się wobec nich zachować. To dziewczęta i chłopcy, o których mówi się, że nie są w pełni sprawni. Na przykład nie mogą poruszać się o własnych siłach i jeżdżą na wózkach inwalidzkich, mają słaby wzrok lub w ogóle nie widzą, nie mówią, nie słyszą, trudno im zebrać myśli, ich ruchy są niezgrabne i jakby niezależne. Częściej niż inni potrzebują pomocy i opieki. Poza tym nie różnią się od Ciebie, bo, podobnie jak Ty, czują, kochają, śmieją się i płaczą, uczą się i bawią. I tak jak Ty, Każdy z nich jest sobą, kimś niepowtarzalnym i wyjątkowym w świecie ludzi. A świat jest tak zbudowany, że wszyscy jesteśmy sobie potrzebni. Kiedy tylko zbliżymy się do siebie, zaprzyjaźnimy, możemy sobie wiele ofiarować.

„Świerszczyk", *Jesteśmy sobie nawzajem potrzebni*

Załącznik nr 2

Zadania do wykonania w grupach

Szanowni projektanci!

Trafia się Wam niepowtarzalna okazja wykazania się swoimi umiejętnościami i wyobraźnią.

Postanowiliśmy udostępnić ludziom teren parku do wypoczynku. Jest on jednak niedostępny dla ludzi niepełnosprawnych. Zaprojektujcie miejsca, w których również oni poczują się dobrze i bezpiecznie.

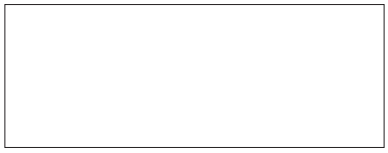
1. Zadaniem jest zaprojektowanie „Miejsca do bezpiecznego wypoczynku dla osób niepełnosprawnych".
2. Wykonajcie projekt w formie plakatu, stosując technikę kolażu. Wykorzystajcie w tym celu farby, kredki, kolorowe papiery, wycinki z gazet.
3. Wykonując plakat, musicie najpierw opracować jego projekt (szkic) na małej kartce, pamiętając o właściwej kompozycji. Po zatwierdzeniu projektu przez nauczyciela przystąpcie do jego realizacji na dużym kartonie.
4. Jedna z alejek w Waszym projekcie powinna być wyłożona mozaiką z kolorowych figur geometrycznych. Wykonajcie ją według Waszego pomysłu i zróbcie kosztorys (karta pracy nr 1). Każdy z elementów mozaiki ma swoją wartość:
   - prostokąt — 4 pkt
   - kwadrat — 3 pkt
   - trójkąt — 2 pkt
5. Plakat musi być efektem pracy całej grupy. To będzie Wasze wspólne dzieło. Podzielcie się zadaniami. Ustalcie, czym będziecie się zajmować i za co odpowiadać. Wybierzcie też osobę, która zaprezentuje plakat klasie. Przygotujcie krótką prezentację.

Powodzenia!

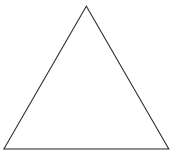
Życzę sukcesów w pracy!

Karta pracy nr 1

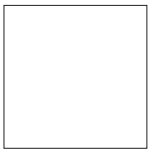
ELEMENTY MOZAIKI



4 pkt



2 pkt



3 pkt

Kosztorys

Lp.	Rodzaj figury	Ilość sztuk	Wartość ogólna
Razem			

Ewaluacja

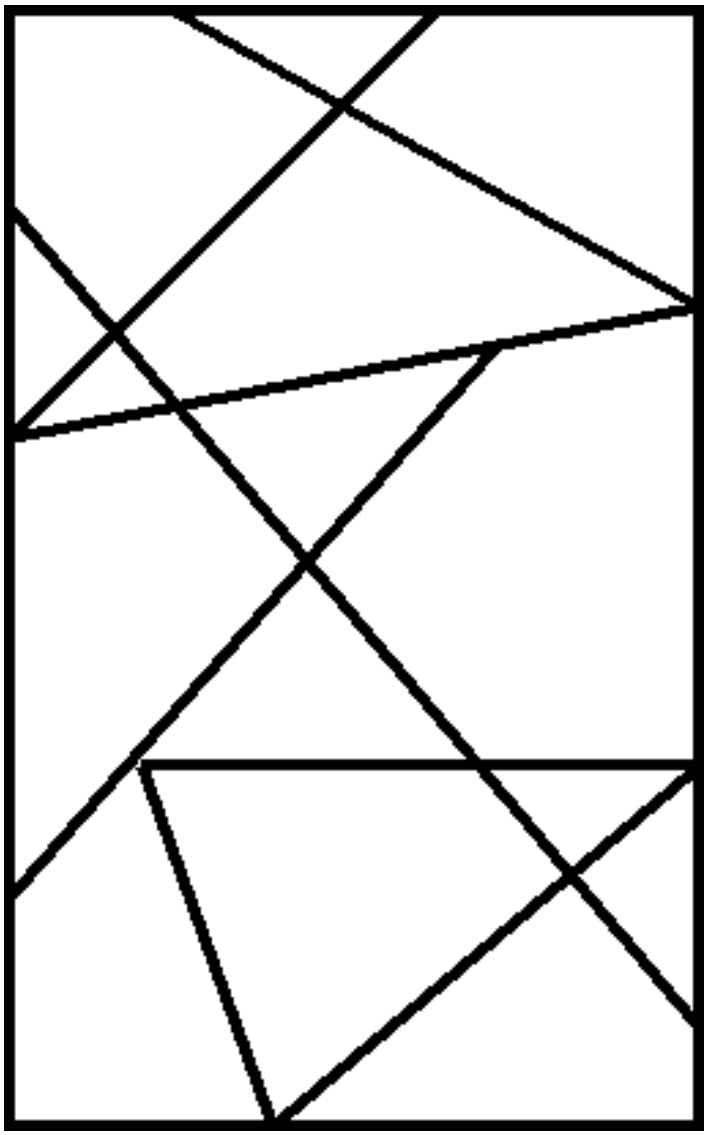
Proponowane narzędzia ewaluacji:
1. Kolorowy witraż (karta pracy nr 1).
2. Metoda niedokończonych zdań (karta pracy nr 2).
3. Ankieta (karta pracy nr 3).

Karta pracy nr 1

Kolorowy witraż

Pomaluj witraż takimi kolorami, aby było widać, jak się czułeś na zajęciach podczas pracy w swojej grupie.

- ☐ kolor żółty, czerwony, pomarańczowy — bardzo dobrze
- ☐ kolor niebieski, zielony, fioletowy — dobrze
- ☐ kolor czarny, brązowy, szary — źle



Karta pracy nr 2

1. Zajęcia na temat przyjaźni były .....

   .....

2. Dowiedziałem się o .....

   .....

3. Chciałbym, aby .....

   .....

4. Najbardziej podobało mi się .....

   .....

Karta pracy nr 3

Ankieta

Lp.	Zachowanie w danej sytuacji	Tak	Nie	Nie wiem
1	Na widok kolegi smutnego, przygnębionego podchodzisz do niego i próbujesz porozmawiać.			
2	Chwalisz się swoją sprawnością fizyczną w obecności dzieci, które są chore lub mają problemy z chodzeniem.			
3	Oferujesz pomoc kolegom, którzy mają trudności z koncentrowaniem się na zadaniu, są nadpobudliwi.			
4	Pozwalasz kolegom naśmiewać się z dzieci, które uczą się wolniej.			
5	Jeżeli widzisz dziecko, które skaleczyło się, zawiadamiasz o tym osobę starszą. Nie dotykasz krwi tego dziecka.			
6	Spotykasz dziecko z nogą w gipsie, które ma trudności z wejściem po schodach, pomagasz mu.			
7	Lubisz się pośmiać na widok dzieci bardzo wysokich lub niskich, otyłych lub bardzo szczupłych.			
8	Próbujesz zaopiekować się dzieckiem chorym lub słabym, które spotykasz w klasie lub na placu zabaw.			

Małgorzata Tkaczeń
SP nr 46 w Gdyni

Bibliografia

Dobranovič M., Krizmanić M., Kušec M., Marušić A., Sabol J., *Dziecięce zasady jak żyć w przyjaźni*, Gdynia 2006

Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998

Matthews A., *Bądź przyjacielem i żyj wśród przyjaciół*, Warszawa 1990

Jasnoch D., *Franio i jego przyjaciele*, Malbork 2008

Gudro M., *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1994

Smolińska H., Filipiak E., Chorn R., *Technika swobodnego tekstu*, Otwock–Warszawa 1995

Zajączkowski K., *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Kraków 2002

Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Ekspresja twórcza dziecka*, Katowice 2004

Mariusz Grabowski

Dogoterapia i felinoterapia — współczesne metody terapii wspomagające rozwój dzieci niepełnosprawnych

Innowacja polega na celowym i planowym wprowadzeniu zmian w celu osiągnięcia pożądanych efektów

L. Hurło

1. Wstęp

Wspomaganie rozwoju (wspieranie rozwoju) jest pojęciem interdyscyplinarnym. Znajduje się ono na pograniczu dwóch dyscyplin: psychologii kliniczno-wychowawczej i pedagogiki specjalnej. Według W. Dykcika wspomaganie dotyczy tych czynników, które nie odnoszą się do dysfunkcji czy zaburzeń, ale do wartościowanych pozytywnie właściwości psychicznych, mechanizmów osobowości i wpływów. Wspomaganie obejmuje dynamizowanie, wzmacnianie czynników sprzyjających lub utrwalanie korzystnych sił mechanizmów i tendencji, w odróżnieniu od dokonywania zmian i przekształceń w psychice, które należą już do psychoterapii[1)]. W ujęciu autora jest to proces, który nie odnosi się wyłącznie do jednostek niepełnosprawnych. To działanie odnoszące się również do dzieci pełnosprawnych, które potrzebują pomocy ze strony specjalisty.

B. Kaja sprecyzowała sześć tez odnoszących się do terminu „wspomaganie rozwoju". Według autorki to zasadnicze paradygmaty, które oparte są na wiedzy filozoficznej oraz o teorię rozwoju psychicznego. W ujęciu B. Kai:

„1. Wspomaganie rozwoju jest specjalnym rodzajem interakcji człowieka z człowiekiem takiej, w której dwa podmioty wzajemnie na siebie oddziałują. Tym samym proces wspomagania musi być ciągle modyfikowany wraz ze zmianami, jakie powoduje u wspomaganego.
2. Wspomaganie rozwoju jest oddziaływaniem profesjonalnym, aczkolwiek może mieć charakter wpływu nieprofesjonalnego.
3. Wspomaganie rozwoju jest wpływem racjonalnym i świadomym. Zmierza do wspólnego ze wspomaganym odnajdywania sensu życia.

[1)] W. Dykcik, Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego, [w:] Pedagogika specjalna, red. W. Dykcik, Poznań 2001, s. 88.

4. Wspomaganie jest oferowaniem wartości. Jest czynnością odpowiedzialną, a nie działaniem typu inwazyjnego.
5. Wspomaganie ma charakter podmiotowy. Wspomagany jest traktowany jako osoba wymagająca ciągłego poznawania i zrozumienia.
6. Wspomaganie rozwoju nie bierze w nawias wspomagania rozwoju świata, ponieważ jakości życia człowieka nie można rozpatrywać w oderwaniu od jakości świata, w którym on żyje"[2)].

Z przytoczonych rozważań autorów wynika, że wspomaganie rozwoju:
— nie jest jednorazową czynnością, lecz trudnym i złożonym procesem,
— nie odnosi się tylko do jednostek o zakłóconym rozwoju/zagrożonych zakłóceniem rozwoju, ale także do dzieci niepełnosprawnych wymagających specjalistycznej pomocy,
— nie jest interakcją odnoszącą się tylko do dwóch osób (diada), lecz interakcją wielopersonalną.

Dotychczas oddziaływania terapeutyczne były skoncentrowane jedynie na stymulowaniu innych sprawności psychomotorycznych. Aktualnie obejmują wszystkie sfery rozwoju jednostki. Są one niejako wzajemnie powiązane ze sobą, a także tworzą nierozerwalną całość. Z powyższego wynika, że nie ma możliwości kształtowania tych obszarów oddzielnie oraz na podłożu odrębnych form aktywności jednostki. Celem artykułu jest dokonanie przeglądu niekonwencjonalnych wiodących metod stosowanych w rehabilitacji jednostek niepełnosprawnych.

2. Kilka słów o terapii z udziałem psa

Dogoterapia (z jęz. ang. Dog Human Therapy) to termin autorstwa M. Czerwińskiej — treserki, założycielki Fundacji Przyjaźni Ludzi i Zwierząt. Jest on już powszechnie znany i nie budzi kontrowersji, gdy się o nim wspomina. Terapia z udziałem psa jest jedną z form zooterapii (animaloterapii). Jest ona metodą intensywnie wspomagającą rehabilitację nie tylko osób niepełnosprawnych, ale w szczególności dzieci przewlekle i somatycznie chorych. Według B. Pawlik-Popielarskiej[3)] pojęcie to jest często zastępowane takim terminem jak terapia kontaktowa z udziałem psów. Ponadto w literaturze terapia o takim charakterze jest określona mianem caniterapia i kynoterapia. Natomiast prekursorem, który jako pierwszy wdrożył ten termin, był amerykański psycholog B. Levinson. J. Karbowniczek i J. Mielczarek zauważają, że pierwsze i „udokumentowane włączenie zwierząt w terapię miało miejsce w szpitalu psychiatrycznym (Wielka Brytania) pod koniec XVIII wieku, gdzie pacjenci opiekowali się małymi zwierzętami. Miało to wpłynąć korzystnie na kształtowanie się u nich samokontroli"[4)]. Natomiast w Polsce dogoterapia rozwinęła się dopiero na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Obecnie funkcjonuje wiele znanych organizacji, które propagują ten rodzaj terapii. Wśród nich znajdują się między innymi takie

[2)] A. Twardowski, Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych w środowisku rodzinnym, [w:] Człowiek niepełnosprawny: rodzina i praca, red. M. Kościelska, B. Aouil, Bydgoszcz 2004, s. 36–37.

[3)] Por. B. Pawlik-Popielarska, Terapia z udziałem psa, Gdańsk 2005.

[4)] Zob. J. Karbowniczek, J. Mielczarek, Dogoterapia jako naturalna metoda wspomagania, leczenia i rehabilitacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 2, s. 37.

fundacje: DOGTOR (Gdynia), Przyjaciel (Warszawa), Ama Canem (Łódź) i Cane pro Humano (Bydgoszcz).

Aktualnie bardzo precyzyjnie określono, jakie psy nie mogą być dopuszczone do tej formy pracy z niepełnosprawnymi. Między innymi są to:

„1. PSY Z LISTY RAS NIEBEZPIECZNYCH
- Amerykański pit bull terier,
- Perro de Presa Mallorquin,
- Buldog amerykański,
- Dog argentyński,
- Perro de Presa Canario,
- Tosa inu,
- Rottweiler,
- Akbash dog,
- Anatolia Karabash,
- Moskiewski stróżujący,
- Owczarek kaukaski.

2. PSY RAS NASTĘPUJĄCYCH GRUP WEDŁUG FCI
- Mastify, Grupa II, sekcja 2.1 (z wyłączeniem boksera),
- Teriery w typie bull, Grupa III, sekcja 3,
- Grupa V (z wyłączeniem ras pomeranian, samoyed, Alaskan Malamute, Siberian Husky),

3. MIESZAŃCE W TYPIE RAS WYMIENIONYCH W PUNKCIE 1. i 2.
4. PSY INNYCH RAS, KTÓRYCH PRZEZNACZENIEM JEST STRÓŻOWANIE LUB OBRONA.

Pozostałe psy są przyjmowane do grup psów terapeutów pod warunkiem uzyskania pozytywnej oceny predyspozycji”[5]. W ujęciu autorki psy przyjmowane do szkoleń powinny być:
— łagodne i spokojne (posłuszne),
— zrównoważone,
— przyjaźnie nastawione,
— ufne wobec osób nieznajomych,
— cierpliwe,
— tolerancyjne,
— chętne do współpracy w terapii.

Od krótkiego czasu istnieje również klasyfikacja psów odnosząca się do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Z literatury wynika, że mogą być one nie tylko terapeutami, ale także:
— asystentami pomagającymi w codziennych czynnościach,
— przewodnikami osób głuchych, niedosłyszących.

Z powyższego wynika, że psy są nieodłącznymi towarzyszami w cierpieniu i trudach codziennego życia człowieka. J. Karbowniczek zauważa, że dogoterapia „ma na celu między innymi:
— obniżenie bariery lęku przed psem,
— akceptację zwierzęcia w otaczającym środowisku dziecka,

[5] W. Bartkiewicz, Dogoterapia w Polsce, [w:] Czy zwierzęta potrafią leczyć? Terapie z udziałem zwierząt wspomagające rehabilitację osób niepełnosprawnych, red. N. Bekasiewicz, Warszawa 2008, s. 49–50.

— nawiązywanie kontaktu z psem,
— kształtowanie pozytywnych emocji dziecka,
— pobudzanie zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, węchu,
— koncentrację uwagi,
— poznawanie budowy ciała człowieka i psa,
— kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała,
— doskonalenie sprawności ruchowej,
— naukę relaksacji w obecności psa,
— wyzwalanie spontanicznej aktywności dziecka w zabawie z psem,
— naukę troski o higienę własną i psa
— mycie rąk, czesanie, karmienie itd.,
— uczenie zasad bezpiecznego postępowania z psem,
— okazywanie emocji i uczuć psu,
— naśladowanie ruchu, np. chodzenie, siadanie, leżenie,
— naukę samodzielności, np. prowadzenie psa na smyczy, elementy tresury, załatwianie potrzeb fizjologicznych"[6].

W dogoterapii obowiązują także pewne zasady. Mianowicie odnoszą się one do tego, że:

- psa można dotykać tylko w obecności moderatora,
- pomiędzy zajęciami pies musi mieć czas na odpoczynek,
- na terapii z udziałem psa nie może panować chaos,
- nie wolno karmić psa bez pozwolenia prowadzącego.

A. Komorowska[7] stwierdza, że terapia z udziałem psa odgrywa istotną i znaczącą rolę w procesie rozwoju jednostki niepełnosprawnej. Zwłaszcza wtedy gdy nie ma ona brata ani siostry (rodzeństwa). Pies jest wiernym i wspaniałym towarzyszem podczas różnych zabaw oraz gier. W przypadku osób głuchoniewidomych mogą to być zabawy:

a) wspomagające rozwój wiedzy o samym sobie, czyli poznanie schematu własnego ciała,
b) oparte na rozróżnianiu cech przedmiotów,
c) polegające na poznawaniu, utrwalaniu informacji o otoczeniu społeczno-przyrodniczym (nazwanie i policzenie przedmiotów, pozyskanie wiadomości na temat opieki nad zwierzęciem),
d) oparte na łączeniu elementów w całości (tzw. synteza i analiza).

Kontakt ze zwierzęciem sprawia, że dziecko nabiera pewności siebie i poczucia wartości. Poza tym prowadzi do kształtowania u jednostki empatii (współodczuwania).

Ogólnie ćwiczenia mogą przebiegać w różnych formach. A. Blok wyróżnia „dwa rodzaje:

1) ćwiczenia z psem,
2) ćwiczenia przy psie.

Do pierwszej grupy zaliczyć można:

— czesanie, głaskanie, drapanie i poklepywanie psa,

---

[6] Por. J. Karbowniczek, J. Mielczarek, Dogoterapia jako naturalna metoda wspomagania, leczenia i rehabilitacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 2, s. 39.

[7] A. Komorowska, Dogoterapia w rehabilitacji osób niepełnosprawnych, [w:] Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku, t. III, red. J. Pańczyk, Łódź 2002, s. 127.

— karmienie psa z otwartej i zaciśniętej dłoni oraz z nogi,
— nazywanie i liczenie części ciała psa oraz dziecka (także przy zawiązanych oczach),
— naśladowanie zachowań i odgłosów wydawanych przez psa,
— zakładanie psu obroży, szelek i smyczy,
— prowadzenie psa na smyczy,
— chowanie psu zabawek,
— rzucanie psu zabawek z różnych odległości, z różnych pozycji, do różnych celów,
— przechodzenie pod psem,
— przechodzenie z psem przez obręcz, tunel i skakanie przez przeszkody,
— jeżdżenie na psie (dla małych dzieci),
— odrysowywanie psich łapek oraz swoich rączek i nóżek,
— przytulanie się do psa i leżenie na nim,
— wydawanie psu komend,
— bieganie z psem.

Ćwiczenia przy psie to:

— rysowanie i kolorowanie psów farbami, kredkami, flamastrami, węglem oraz palcami,
— oglądanie, omawianie i czytanie książeczek o psach i innych zwierzętach domowych,
— robienie piesków z plasteliny lub masy solnej,
— śpiewanie i tańce w kole przy piosenkach o psach,
— nauka wierszyków o psach"[8)].

Kynoterapia wykorzystywana jest przede wszystkim w pracy z osobami naznaczonymi takimi zaburzeniami rozwojowymi jak:

— autyzm,
— mózgowe porażenie dziecięce (zespół Little'a),
— zespół Aspergera,
— zespół Downa (trisomia 21. chromosomu),
— zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD).

„Pies bardzo dobrze spełnia się w roli terapeuty, ponieważ nie ocenia dziecka — nie ma dla niego znaczenia jego niepełnosprawność. Akceptuje bezwarunkowo, nie krytykuje, spontanicznie reaguje na każdy sygnał do nawiązania kontaktu czy zabawy. Dzięki zwierzęciu dziecko czuje się ważne i kochane"[9)].

3. Znaczenie felinoterapii we wspomaganiu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych

Felinoterapia obok dogoterapii to w Polsce nowa i popularna metoda rehabilitacyjna wspomagająca rozwój dzieci niepełnosprawnych. Powstała ona z połączenia dwóch wyrazów: felis (z jęz. łac.) — kot, therapeia (z jęz. grec.) — terapia. Z powyższego wynika, że jest to terapia kontaktowa z udziałem kota.

[8)] A. Blok, Dogoterapia — terapia wspomagająca dla dzieci z utrudnieniami rozwoju, [w:] Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania, red. T. Żółkowska, Szczecin 2005, s. 332–333.

[9)] A. Kurzeja, Udział zwierząt w szeroko pojętej rewalidacji osób niepełnosprawnych, [w:] Terapia pedagogiczna w rehabilitacji osób niepełnosprawnych, red. K. Kucyper, A. Stankowski, Bielsko-Biała 2008, s. 183.

„Kocioterapia" jest już bardzo znana w innych krajach (np. Stanach Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii). W Szwecji wykorzystuje się ją do leczenia dzieci autystycznych. Natomiast w Polsce felinoterapia jest dopiero upowszechniana (od 2005 roku). Powstała ona dzięki inicjatywie M.T. Wende. Felinoterapia jest najmłodszą dziedziną animaloterapii. Podobnie jak dogoterapia „obejmuje różne sfery życia:

— sfera fizyczna — ściśle związana z wykonywaniem różnego rodzaju ćwiczeń mających na celu podnoszenie sprawności fizycznej,
— sfera umysłowa — w której główny nacisk kładzie się na rozwój intelektualny i przekazywanie dziecku informacji oraz zapoznawanie go ze sposobem ich przekazywania,
— sfera społeczna — wspierająca proces postrzegania siebie jako jednostki oraz rozwijająca umiejętności nawiązywania prawidłowych stosunków międzyludzkich,
— sfera emocjonalna — wiążąca się bezpośrednio z uczuciami danej jednostki, z ich identyfikowaniem i wyrażaniem"[10)].

S. Godawa[11)] zauważa, że sprzyja ona jednostce niepełnosprawnej przede wszystkim na podłożu psychicznym, czyli:

- poznawaniu budowy ciała kota,
- doskonaleniu sprawności ruchowej, koordynacji,
- stymulowaniu rozwoju polisensorycznego,
- pracy nad koncentracją uwagi,
- rozwijaniu umiejętności identyfikowania emocji, nazywania i ekspresji,
- komunikacji z ludźmi,
- nauce otwartości, zwiększeniu pewności siebie,
- kształtowaniu empatii,
- kształtowaniu orientacji autopsychicznej,
- wzbudzaniu spontanicznej aktywności poprzez zabawę z kotem,
- ćwiczeniom relaksacyjnym,
- kształceniu zachowań samodzielnych, odpowiedzialności, systematyczności,
- nawiązywaniu kontaktów z dziećmi przez wspólną płaszczyznę, jaką jest świat zwierząt.

Ponadto „felinoterapia ma też wpływ na nasze zdrowie fizyczne. Kontakt z kotem obniża ciśnienie, poziom trójglicerydów i cholesterolu we krwi, przez co zmniejsza ryzyko chorób serca i układu krążenia. Poza tym głaskanie, przytulanie, podnoszenie, karmienie kota to najprzyjemniejsza gimnastyka, jaką można sobie wymarzyć"[12)]. Natomiast przeciwwskazaniem do stosowania tego rodzaju terapii jest alergia (na kocią sierść) oraz astma. Podobnie jak dogoterapia terapia kontaktowa z udziałem kota zalecana jest także osobom z: autyzmem, nadpobudliwością psychoruchową, zespołem Downa i zespołem Aspergera.

Najczęściej do felinoterapii preferowane są następujące gatunki kotów:

- ragdolle,
- Maine Coon,

[10)] Zob. D. Murawa, Dogoterapia w praktyce, „Nasze Forum" 2006, nr 1–2, s. 108.

[11)] S. Godawa, O kocie, dziecku i terapeucie, czyli jak wyzwalać ekspresję na sesjach terapeutycznych, źródło: **www. indygo.info.pl/publikacje/Felinoterapia.doc** z dn. 25.07.2009 r.

[12)] Felinoterapia — Fundacja „Mruczący Terapeuta", źródło: **http://felinoterapia.org/** z dn. 30.07.2009 r.

- birmańskie,
- długowłose abisyńskie,
- krótkowłose amerykańskie,
- szkockie fordy (koty zwisłouche),
- długowłose persy.

Niezwykłym terapeutą może być także zwykły szarobury fachowiec. W związku z tym można wnioskować, że rasa kota nie ma tutaj olbrzymiego znaczenia. Liczy się przede wszystkim kondycja psychofizyczna zwierzęcia.

Zasadnicze warunki, jakie muszą spełniać koty, aby mogły pełnić w przyszłości rolę terapeutów, to:

1. analiza historii zwierzęcia, czyli uzyskanie informacji o:
   — stanie zdrowia,
   — sposobie i trybie życia;
2. określenie profilu kociego temperamentu, czyli informacja o:
   — poziomie zsocjalizowania,
   — poziomie jego zrównoważenia.

Są to główne kryteria, brane pod uwagę przy rekrutacji zwierzęcia na stanowisko terapeuty. Następnie w wyniku pozyskanych informacji i po egzaminie praktycznym ze strony specjalistów komisja podejmuje decyzję o stopniu przygotowania kota do zajęć praktycznych.

W przypadku dzieci niepełnosprawnych większość działań terapeutycznych z udziałem kota jest ukierunkowana na:

— rozwój umiejętności sposobu komunikowania się,
— wyrobienie samodzielności w czynnościach samoobsługowych,
— poprawienie sprawności manualnej,
— ulepszenie koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Zajęcia terapeutyczne z udziałem kota sprawiają, że dzieci niepełnosprawne stają się nie tylko spokojne, ale także zadowolone. Poprzez felinoterapię uczą się czynności (prostych) niezbędnych do funkcjonowania na co dzień, a także w pewnym stopniu zaspokajają potrzebę kontaktu emocjonalnego i zapewniają sobie poczucie bezpieczeństwa. Ponadto „kocioterapia" przyczynia się do zmian w sposobie postrzegania świata. W pewnym zakresie poprawia ona samoocenę osób niepełnosprawnych. Z felinoterapii płyną także korzyści społeczne i zdrowotne. Dzieci niepełnosprawne nie tylko otwierają się na ludzi, ale także chętniej nawiązują z nimi kontakt. Poza tym w dużym stopniu terapia z udziałem kota redukuje skumulowany w człowieku stres.

4. Podsumowanie

„Pedagogika specjalna na początku XXI wieku w działaniach na rzecz stymulowania i wspomagania rozwoju osób niepełnosprawnych odnosi się do zasadniczych paradygmatów. Przede wszystkim wskazuje na:

— wykorzystanie metod o charakterze aktywizującym w edukacji i terapii,
— branie pod uwagę treści, form oraz metod do stymulowania aktywności,
— kształtowanie osobowości jednostki niepełnosprawnej,
— liczenie się z indywidualnymi cechami dziecka niepełnosprawnego: przestrzeganie zasad akceptacji i życzliwości,

— wykorzystywanie konwencjonalnych oraz niekonwencjonalnych środków do stymulacji”[13].

Reasumując, należy podkreślić, że obecność zwierząt w życiu osób niepełnosprawnych jest dość istotna. Zarówno kot, jak i pies mogą być najlepszymi przyjaciółmi, a także towarzyszami w codziennych zmaganiach. Zaprezentowane metody nie tylko są działaniami rehabilitacyjnymi, ale także wspomagającymi osoby niepełnosprawne w ich codziennym trudzie. Obok innych metod (delfinoterapii, hipoterapii) mają one również bardzo istotne znaczenie dla rozwoju tych jednostek. Ponadto w dużym stopniu przyczyniają się do stymulowania i dynamizowania rozwoju osłabionego organizmu. Miejmy nadzieję, że w przyszłości staną się one ważnym ogniwem w schemacie postępowania terapeutycznego większości zaburzeń rozwojowych, ale również elementem integrującym osoby niepełnosprawne z pełnosprawnymi.

Mariusz Grabowski
Centrum Rehabilitacyjno-Opiekuńcze w Łodzi

Bibliografia

Bartkiewicz W., Dogoterapia w Polsce, [w:] Czy zwierzęta potrafią leczyć? Terapie z udziałem zwierząt wspomagające rehabilitację osób niepełnosprawnych, red. N. Bekasiewicz, Warszawa 2008

Blok A., Dogoterapia — terapia wspomagająca dla dzieci z utrudnieniami w rozwoju, [w:] Pedagogika specjalna — aktualne osiągnięcia i wyzwania, red. T. Żółkowska, Szczecin 2005

Dykcik W., Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego, [w:] Pedagogika specjalna, red. W. Dykcik, Poznań 2001

Felinoterapia — Fundacja „Mruczący Terapeuta”, źródło: **http://felinoterapia.org/**

Godawa S., O kocie, dziecku i terapeucie, czyli jak wyzwalać ekspresję na sesjach terapeutycznych, źródło: **www.indygo.info.pl/publikacje/Felinoterapia.doc**

Karbowniczek J., Mielczarek J., Dogoterapia jako naturalna metoda wspomagania, leczenia i rehabilitacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 2

Karbowniczek J., Grabowski M., Czy naprawdę jesteśmy inni? Edukacja i stymulowanie rozwoju psychofizycznego dzieci z zespołem Aspergera, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2009, nr 11

Komorowska A., Dogoterapia w rehabilitacji osób niepełnosprawnych, [w:] Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku, t. III, red. J. Pańczyk, Łódź 2002

Kurzeja A., Udział zwierząt w szeroko pojętej rewalidacji osób niepełnosprawnych, [w:] Terapia pedagogiczna w rehabilitacji osób niepełnosprawnych, red. K. Kucyper, A. Stankowski, Bielsko-Biała 2008

Murawa D., Dogoterapia w praktyce, „Nasze Forum” 2006, nr 1–2

Pawlik-Popielarska B., Terapia z udziałem psa, Gdańsk 2005

Twardowski A., Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych w środowisku rodzinnym, [w:] Człowiek niepełnosprawny: rodzina i praca, red. M. Kościelska, B. Aouil, Bydgoszcz 2004

[13] Zob. J. Karbowniczek, M. Grabowski, Czy naprawdę jesteśmy inni? Edukacja i stymulowanie rozwoju psychofizycznego dzieci z zespołem Aspergera, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2009, nr 11, s. 12.

Mariusz Grabowski

Mamo, tato, dlaczego mnie krzywdzicie? Zespół Dziecka Maltretowanego w rozważaniach i refleksjach pedagoga

Nietrudno kochać ludzi, którzy są od nas daleko, trudniej kochać tych, z którymi współżyjemy albo którzy w pobliżu nas przebywają

Bł. Matka Teresa z Kalkuty

1. Wprowadzenie

J.G. Krüger w publikacji *Gedanken von der Erziehung der Kinder* z 1752 roku zauważa: „Nieposłuszeństwo syna znaczy tyle, co wypowiedzenie wam wojny. On chce wam wyrwać władzę, a wy winniście odpowiedzieć na przemoc przemocą, by potwierdzić wasz autorytet, bez którego nie ma mowy o żadnym wychowaniu. Chłosta zaś, jaką mu wymierzycie, niech nie będzie jedynie czczą igraszką, lecz niech go przekona, że to wy jesteście panem”[1]. Powyższa myśl budzi wręcz grozę. Autorka poleca powyższe działania tym rodzicom, którzy nie potrafią kształtować procesem wychowawczym swoich pociech. Jest to typowa broń dla nieudolnych rodziców.

Na początku XXI wieku krzywdzenie dzieci nadal jest problemem społecznym. Działania o takim charakterze występują nie tylko na terenie naszego kraju, ale także na całym globie ziemskim. Coraz częściej środki masowego przekazu pokazują dzieci, które umierają nie tylko z głodu, lecz równie z powodu okrucieństwa i obojętności ze strony dorosłych. Przez wiele stuleci zjawisko to nie było przedmiotem zainteresowania społecznego. Często wychodzono z założenia, że dziecko jest własnością rodziców. W związku z tym tylko oni mają prawo do swoich pociech. Tematyka dotycząca krzywdzenia dzieci coraz częściej pojawia się w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Jest ona analizowana w perspektywie różnych ogólnoeuropejskich stanowisk naukowych.

Termin **„krzywdzenie dzieci”**(z jęz. ang. child abuse) jest różnorodnie definiowany. Ogólnie przyjmuje się, że dotyczy on takich czynności: maltretowania, wykorzystywania seksualnego i złego traktowania dzieci. Tak naprawdę trudno jest zinterpretować pojęcie.

[1] Por. A. Miller, Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii, Poznań 1999, s. 7.

Większość autorów posługuje się definicją World Health Organization (ŚOZ) z 1974 roku. Według tej organizacji za krzywdzenie i maltretowanie dziecka „uważa się każde zamierzone lub niezamierzone działanie osoby dorosłej, społeczeństwa lub państwa, które ujemnie wpływa na rozwój fizyczny lub psychospołeczny dziecka”[2)].

Ostatnie badania przeprowadzone przez Światową Organizację Zdrowia wskazują, że zjawisko to występuje masowo w globalnym społeczeństwie. Dotyczy ono czterdziestu milionów dzieci do czternastego roku życia. E.G. Krug, L.L. Dahleberg, J.A. Mery, A.B. Zwi, R. Lozano w *World Report on Violence and Health* zauważają, że najczęściej rodzice krzywdzą swoje dzieci poprzez:

a) kopanie (2–10%),
b) dłuższe bicie (3–25%),
c) uderzanie dziecka w głowę ręką (4–58%),
d) bicie w pośladki przedmiotem, np. pasem (18–51%).

Z powyższego wynika, że jest to przemoc o silnym natężeniu. Zazwyczaj ukazuje się ona w czterech wymiarach jako:

- **przemoc na podłożu fizycznym** (physical abuse — krzywdzenie fizyczne): poparzenia, pręgi, stłuczenia i złamania kości,
- **przemoc psychiczna** (krzywdzenie emocjonalne): niszczenie słowem, niewłaściwe i obraźliwe określenia, upokarzające uwagi,
- **przemoc seksualna** (sexual abuse — nadużycie seksualne): obrzęki, otarcia i pęknięcia odbytu i narządów płciowych,
- **zaniedbywanie**,
- **eksploatacja** (wykorzystywanie do pracy i innych aktywności).

Natomiast z najnowszych badań H. Richmana[3)] wynika, że dzieci z tym zespołem najczęściej są:

— zaniedbane (54%),
— maltretowane fizycznie (22%),
— inne przyczyny (12%),
— wykorzystywane seksualnie (8%),
— maltretowane emocjonalnie (4%).

2. Wyjaśnienie terminologiczne

Nazewnictwo tego syndromu zmieniało się wielokrotnie. Pierwsze wyrażenia określające ten zespół były następujące: Zespół Caffeya, Zespół Silvermana, Zespół Tardieu, Zespół dziecka bitego. Ostatecznie pozostano przy ostatnim określeniu.

Zespół dziecka maltretowanego „jako choroba został po raz pierwszy przedstawiony przez Charlesa Kempego i Johna Caffeya na zjeździe amerykańskich pediatrów w Los Angeles w 1961 r.”[4)]. W Polsce problem ten ujawniony został na początku lat sześćdziesiątych. Temat ujrzał światło dzienne w oparciu o liczne rozpoznania lekarskie. Zagadnieniu temu wiele uwagi poświęcili B. Mossakowska, H. Grabowska i K. Pietroń. A. Margolis twierdzi, że każdy lekarz w swojej praktyce może zetknąć się z takim „zespołem dziecka bitego” (battered child syndrome).

[2)] Zob. G. Fluderska, M. Sajkowska, Problem krzywdzenia dzieci. Postawy, doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań, Warszawa 2001, s. 7.

[3)] A. Marciński, Dziecko maltretowane — urazy nieprzypadkowe, „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 11, s. 31.

[4)] Zob. B. Mossakowska, Zespół Maltretowanego Dziecka. Z doświadczeń lekarza, [w:] Prawa dziecka: deklaracja i rzeczywistość, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993, s. 178.

Według J. Brągiel termin **maltretowanie** oznacza „zachowanie o większym stopniu zagrożenia i znamionach okrucieństwa. Dotyczą one najczęściej bicia, kopania, używania broni, poparzeń, złamań, gwałtu seksualnego”[5]. Pojęcie to jest istotnym czynnikiem w tym syndromie. Charakteryzuje się odpowiednimi cechami obrazującymi omawiane zjawisko. W ujęciu wybitnych teoretyków C.H. Kempego, F.N. Silvermana, B.F. Steele'a, W. Droegenmuellera, H.K. Silvera[6] zespół dziecka maltretowanego jest jednostką kliniczną często występującą u najmłodszych dzieci. Występuje on w wyniku ciężkich form przemocy fizycznej.

3. Rozpoznanie Zespołu Dziecka Maltretowanego

Na medyczną diagnozę battered child syndrome składają się takie elementy jak:

- wiek jednostki (najczęściej występuje między 1 a 3 rokiem życia),
- wywiad — uzyskanie wiarygodnego wywiadu jest bardzo trudne, a niekiedy niemożliwe,
- badanie kliniczne (ocena wyglądu i zachowania się dziecka):
  a) zachowanie jednostki:
     — bojaźliwe i apatyczne,
     — gesty obronne,
     — nie mówi,
     — nie uśmiecha się,
     — nie płacze;
  b) wygląd:
     — brudny i zaniedbany,
     — zmiany na skórze (90%),
     — niedożywienie;
- ocena rozwoju na podłożu psychoruchowym (dotyczy opóźnienia psychoruchowego i upośledzenia umysłowego),
- badanie radiologiczne (prześwietlenie ciała promieniami RTG, USG i wykonanie rezonansu magnetycznego),
- badanie kliniczne rodzeństwa (starsze dzieci mogą być także ofiarami rodziców/opiekunów, często ukrywają one prawdę, ponieważ obawiają się reakcji rodziców).

„Aby jak najwcześniej ustalić właściwe rozpoznanie, każdy lekarz pediatra lub internista powinien:

- znać patognomiczne objawy maltretowania dziecka;
- znać narzędzia, którymi zadaje się urazy;
- znać czynniki ryzyka maltretowania dziecka;
- znać przepisy prawne dotyczące ochrony dzieci przed maltretowaniem;
- zapewnić natychmiast ochronę dziecka, nawiązując kontakt z kompetentnymi służbami (prokuraturą, sądem rodzinnym, pracownikami socjalnymi, pedagogiem szkolnym itd.);
- zająć właściwą, nie oskarżycielską postawę wobec rodziców, tzn. nie mylić roli lekarza z rolą sędziego;

---

[5] J. Brągiel, Zrozumieć dziecko skrzywdzone, Opole 1998, s. 15.

[6] Por. C.H. Kempe, F.N. Silverman, B.F. Steele, W. Droegenmueller, H.K. Silver, Zespół dziecka maltretowanego, „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 11, s. 11.

- napisać raport — jeśli to możliwe z załączonymi fotografiami urazów — i zgłosić przypadek do właściwej prokuratury. Jeżeli tego nie zrobi, może stać się współodpowiedzialny za dalsze, często groźne urazy, kalectwo, a nawet śmierć dziecka (...)"[7].

Syndrom ten tak naprawdę ujawnia się wówczas gdy:

- brak jest dostatecznych informacji ze strony rodziców na temat powstałego urazu,
- w wywiadzie starsze rodzeństwo oświadcza, że było bite,
- zauważone zostają ślady przez radiologa w badaniu (ciężkie złamania i uszkodzenia),
- rodzice zachowują się w sposób dziwny,
- widoczne są cechy zaniedbania,
- wyraźne są cechy opóźnienia psychoruchowego.

Maltretowanie najmłodszych może zdarzyć się w każdym środowisku i najczęstszymi sprawcami przemocy są rodzice, opiekunowie, inni członkowie rodziny czy też znajomi. Każda forma przemocy ma konsekwencje, które rzutować mogą na całe życie i różne jego aspekty[8]. Należy zaznaczyć, że każde dziecko maltretowane jest przede wszystkim pasywne i zrezygnowane. Nie wyraża ono żadnych uczuć w stosunku do rodziców. Traumatyczne przeżycia sprawiły, że dziecko jest „wyczulone" na każdą najmniejszą reakcję z ich strony. Bardzo często zdarza się, że gdy rodzice próbują uczynić jakiś gest w ich pobliżu, to one z obawy zasłaniają twarz lub stają się pobudzone i agresywne.

4. Regulacje prawne

Uchwalona Konwencja o Prawach Dziecka podkreśla, że prawa przysługują nie tylko dorosłym, ale także dzieciom. Kategorycznie zakazuje ona stosowania wszelkich kar fizycznych wobec najmłodszych. L. Pawelec[9] zauważa, że kwestia ochrony praw dziecka jest od wielu lat tematem bardzo istotnym i często poruszanym w radio, telewizji oraz na łamach gazet. W ujęciu autorki zawarte w konwencjach niektóre prawa regulują nie tylko kwestię bycia przedmiotem w wymiarze rodzinnym, ale także sytuację prawną dziecka.

Stosowanie kar fizycznych wobec najmłodszych potępia nie tylko Konwencja o Prawach Dziecka, ale także inne dokumenty prawne:

— Powszechna Deklaracja Praw Człowieka,
— Rekomendacja Rady Europy,
— Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności,
— Komitet Praw Człowieka.

---

[7] M. Margolis-Edelman, Medyczna diagnostyka zespołu dziecka maltretowanego, [w:] Jak organizować lokalny system pomocy dzieciom krzywdzonym, red. M. Sajkowska, Warszawa 2002, s. 78–79.

[8] I. Pirogowicz, A. Steciwko, Zespół dziecka maltretowanego, [w:] Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka — dziecko krzywdzone, red. A. Steciwko, I. Pirogowicz, Wrocław 2005, s. 10.

[9] Zob. L. Pawelec, Prawa dziecka w działalności wybranych instytucji, [w:] Z zagadnień pedagogiki specjalnej, red. A. Siedlaczek-Szwed, Częstochowa 2004, s. 183.

Jednak najintensywniej upomina się o prawa najmłodszych Komitet Praw Dziecka przy Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ). Zwraca on szczególną uwagę na zaprzestanie stosowania tej praktyki (kar fizycznych) wobec dzieci. W 1995 roku, analizując raport Polski na temat realizacji Konwencji, konkludowano: Komitet wyraża ubolewanie, że nie podjęto odpowiednich środków w celu efektywnego zapobiegania i zwalczania stosowania kar fizycznych oraz złego traktowania dzieci w szkołach lub instytucjach. Komitet jest też zaniepokojony powszechnością zjawiska krzywdzenia dzieci, przemocy w rodzinie i brakiem odpowiedniej ochrony ze strony wymiaru sprawiedliwości. Komitet zaproponował, żeby jednoznaczny zakaz tortur, niehumanitarnego traktowania lub karania podobnie jak zakaz stosowania kar fizycznych w rodzinie znalazły odzwierciedlenie w polskim prawie[10)].

Dotychczas tylko dziewięć państw Unii Europejskiej zobligowało się do wdrożenia zakazu stosowania kar fizycznych. Są to:

- **Szwecja** (1979) — kodeks rodzicielski i opiekuńczy: Dziecko ma prawo do opieki, bezpieczeństwa i dobrego wychowania (…). Nie wolno jednostek karać fizycznie ani poniżać w żaden inny sposób;
- **Finlandia** (1983) — Ustawa o opiece nad dziećmi i prawie do kontaktu z nim. Dziecko (…) Nie wolno stosować wobec niego przymusu, karać fizycznie i poniżać go w żaden inny sposób (…);
- **Norwegia** (1987) — Ustawa o rodzicach i dzieciach: Dziecko nie będzie narażone na przemoc fizyczną (…);
- **Austria** (1989) — Ustawa o dobru dziecka;
- **Cypr** (1994) — regulacja prawna dotycząca zapobiegania przemocy;
- **Dania** (1997) — Ustawa o opiece rodzicielskiej;
- **Łotwa** (1998) — akt prawny odnoszący się do ochrony praw dziecka;
- **Chorwacja** (1999) — zapis w Prawie rodzinnym;
- **Niemcy** (2000) — zapis w kodeksie cywilnym.

Natomiast Polska nie zadeklarowała jeszcze właściwej ustawy odnoszącej się do delegalizacji tego procederu. W myśl prawa polskiego przemoc wobec dziecka jest uznawana za przestępstwo w oparciu o art. 163–164, 175–177, 184 i 187 kodeksu karnego. Zgodnie z nim osoba, która dopuszcza się przemocy fizycznej i psychicznej wobec dziecka zagrożona jest karą pozbawienia wolności na okres od 6 miesięcy do 5 lat. M. Sajkowska zauważa, że w naszym kraju „jeszcze instytucjonalna reakcja na krzywdzenie dziecka nie jest reakcją systemową — nie istnieje sieć specjalistycznych instytucji, które według wspólnych standardów przyjmowałyby zgłoszenia i podejmowały interwencje w przypadkach krzywdzenia dzieci. Wysiłki w kierunku organizowania oferty pomocy dzieciom oraz działania lobbingowe na rzecz zmian prawnych usprawniających procedury tej pomocy wymagają uwzględnienia społecznej, kulturowej i prawnej specyfiki kraju, w którym mają miejsce”[11)].

Maltretowanie najmłodszych nie jest już tematem tabu, ale nadal czujemy się w tej kwestii bezradni. W sytuacjach gdy słyszymy płacz za ścianą, nie wiemy, jak reagować i postępować. Większość ludzi podchodzi do tego problemu w ten sposób,

---

[10)] Por. P. Newell, Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci a ochrona praw człowieka — regulacje międzynarodowe i legislacje państw europejskich, „Dziecko Krzywdzone” 2003, nr 3, s. 37.

[11)] Zob. M. Sajkowska, Systemowa pomoc dzieciom krzywdzonym — doświadczenia Stanów Zjednoczonych, „Dziecko Krzywdzone” 2008, nr 2, s. 121.

że to nie ich sprawa. Zazwyczaj tłumaczą się oni w ten sposób: „U mnie nic nie było słychać!!!" lub „Niemożliwe!!! To tacy porządni ludzie (lokatorzy)".

J. Maćkowicz[12] zauważa, że funkcjonują takie **stereotypy**:

- nikt nie powinien się wtrącać w sprawy rodziny, nawet jeżeli dochodzi w niej do przemocy,
- przemoc domowa dotyczy tylko niektórych środowisk marginesu społecznego, pewnej kultury bądź warstwy społecznej:
  - — maltretowanie to tylko chwilowa utrata kontroli nad sobą,
  - — przemoc jest widoczna tylko wtedy, gdy są widoczne ślady pobicia;
- ofiara przemocy ma zwykle to, na co zasłużyła,
- trzeba bić dzieci, ażeby „wyszły na ludzi".

Z badań TNS OBOP przeprowadzonych w 2005 roku wynika, że zaledwie 7% osób widzi i słyszy, co się dzieje u sąsiadów oraz w jaki sposób postępują oni z dziećmi.

Środki masowego przekazu coraz częściej ujawniają kolejne przypadki naznaczone piętnem „zespołu dziecka maltretowanego". „Dane Zakładu Statystyki Medycznej Państwowego Zakładu Higieny dotyczące chorobowości szpitalnej mówią o 6 przypadkach w skali roku 2003 odnotowanych jako zespół dziecka maltretowanego"[13]. Fakt ten budzi niepokój w lokalnych społecznościach, a statystyki badawcze są przerażające. Z. Nałkowska tak niedawno napisała w „Medalionach": „ludzie ludziom zgotowali ten los". Jakże aktualna jest przytoczona przez autorkę myśl! Nie musi być wcale kolejnej wojny, aby pojawiały się ofiary. Dlaczego w takim razie na progu XXI wieku nadal ten problem nie znajduje swojego rozwiązania?

W swej istocie jest on dość ważny, bo dotyczy najmłodszego pokolenia. Prawdopodobnie nikt rozsądny nie będzie uważał, że najmłodsze pokolenie można wychować karceniem i poniżaniem. Uważam, że kwestia bicia powinna być uregulowana właściwym aktem (dokumentem) ustawowym. Dopóki nie wejdzie on w życie, nadal będziemy spotykać się z tym procederem o takim natężeniu, jak pokazują statystyki i środki masowego przekazu. B. Mossakowska[14] zauważa, że aby zwalczyć ten problem, należy zastosować właściwy program profilaktyczny redukujący to zjawisko w społeczeństwie.

Autorka wskazuje na trzy podstawowe działania:

1. Szerzenie wiedzy o zespole maltretowanego dziecka. Wszędzie tam, gdzie są dzieci: w rodzinie, w przedszkolu, szkole, szpitalu, domach opieki społecznej; wśród władz lokalnych, administracyjnych, wśród społeczeństwa. Wszystkimi możliwymi sposobami: szkolenia, pogadanki, wywiady w środkach masowego przekazu — w prasie, radiu i telewizji.
2. Opracowanie przez zespoły ekspertów sposobów i metod zapobiegania przemocy i krzywdzie dziecka i stosowanie ich w pracy stowarzyszeń, komitetów, fundacji oraz resortów: zdrowia, oświaty, prawa i spraw socjalnych.

---

[12] J. Maćkowicz, Przemoc w wychowaniu w świadomości rodziców (wyniki badań własnych), [w:] Edukacja bez granic — mimo barier. Przestrzeń tworzenia. Edukacja XXI wieku 14, red. T. Smal, A. Zduniak, Poznań, s. 223.

[13] E. Urban, D. Cianciara, Trudności, które napotyka lekarz w kontakcie z dzieckiem krzywdzonym, źródło:
http://neurocentrum.sisco.pl/biblioteka/promocja_zdrowia/tom6/urban1.pdf
dane dn. 25.07.2009 r.

[14] B. Mossakowska, O zespole maltretowanego dziecka, źródło:
http://fpd.free.ngo.pl/osrd/ksiazka/rozdzial03.html z dn. 10.10.2009 r.

3. Niesienie pomocy fachowej, moralnej, materialnej i duchowej wszędzie tam, gdzie występują czynniki wysokiego ryzyka zagrożenia dla dziecka.

W Polsce od niedawna zaczęły funkcjonować instytucje oraz kampanie, które zajmują się maltretowanymi dziećmi, niosąc im pomoc. Do podstawowych organów świadczących pomoc należą ośrodki pomocy społecznej i policja. Swoimi usługami wspiera także poszkodowanych „Niebieska Linia". Natomiast kampanie prowadzone od pewnego czasu uczulają i uświadamiają nie tylko rodziców lub opiekunów, ale całe społeczeństwo następującymi hasłami: „Kochaj. Nie krzywdź. Pomóż", „Zobacz — Usłysz — Powiedz", „Szczęśliwa rodzina — wolna od przemocy", „W obronie Cypiska". Miejmy nadzieję, że skutecznie uświadomią polskie społeczeństwo w tym kierunku.

Coraz częściej zespół maltretowanego dziecka jest rozpoznawany także przez nauczycieli. Wynika to z tego, że mają oni możliwość porównania zachowania jednostki z innymi dziećmi, także porównania wcześniejszego i aktualnego zachowania dziecka. „Niekiedy to właśnie nauczyciel, z racji zaufania, jakim obdarza go uczeń, jest najbardziej odpowiednią osobą do poznania problemów ucznia i udzielenia mu odpowiedniej pomocy. Bywa i tak, że jest jedyną taką osobą. Trzeba jednak, aby nie tylko chciał, ale także potrafił takiej pomocy udzielić"[15)].

W przypadku rozpoznania ucznia z tym zespołem każdy nauczyciel powinien:

1. powiadomić szkołę o zaistniałym przypadku,
2. poinformować lokalny ośrodek pomocy społecznej,
3. poinformować policję, prokuraturę,
4. zawiadomić listownie sąd rodzinny (wydział rodzinny),
5. skontaktować się (w celu rozwiązania wątpliwości) z instytucjami przeciwdziałającymi temu zjawisku, np. „Niebieską Linią".

5. Konkluzja

Reasumując, należy podkreślić, że Zespół Dziecka Maltretowanego jest bardzo niebezpiecznym zjawiskiem. Powoduje on nie tylko zaburzenia rozwojowe jednostki w sferze fizycznej, ale także w funkcjonowaniu psychicznym. Niech przesłanką profilaktyczną w tym kontekście dla wszystkich nauczycieli, wychowawców i rodziców będą słowa **Jana Pawła II: „Wszystkie prawa dziecka zawierają się w prawie do bycia kochanym: dlatego społeczeństwo nie może twierdzić, że chroni dziecko, otacza je opieką i wspomaga jego rozwój, jeśli podejmując te działania, nie uświadomi sobie na nowo, że ma obowiązek kochać dziecko".**

Mariusz Grabowski
Centrum Rehabilitacyjno-Opiekuńcze w Łodzi

Bibliografia

Brągiel J., Zrozumieć dziecko skrzywdzone, Opole 1998

Fluderska G., Sajkowska M., Problem krzywdzenia dzieci. Postawy, doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań, Warszawa 2001

15) Por. M. Mudzka, Przemoc wobec dziecka w rodzinie a udział nauczyciela w procesie jej diagnozowania, [w:] Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej. Edukacja XXI wieku 8, red. A. Kozubska, A. Zduniak, Poznań 2006, s. 174.

Kempe C.H., Silverman F.N., Steele B.F., Droegenmueller W., Silver H.K., Zespół dziecka maltretowanego, „Dziecko Krzywdzone" 2005, nr 11

Maćkowicz J., Przemoc w wychowaniu w świadomości rodziców (wyniki badań własnych), [w:] Edukacja bez granic — mimo barier. Przestrzeń tworzenia. Edukacja XXI wieku 14, red. T. Smal, A. Zduniak, Poznań 2008

Marciński A., Dziecko maltretowane — urazy nieprzypadkowe, „Dziecko Krzywdzone" 2005, nr 11

Margolis-Edelman M., Medyczna diagnostyka zespołu dziecka maltretowanego, [w:] Jak organizować lokalny system pomocy dzieciom krzywdzonym, red. M. Sajkowska, Warszawa 2002

Miller A., Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii, Poznań 1999

Mossakowska B., O zespole maltretowanego dziecka, źródło:
http://fpd.free.ngo.pl/osrd/ksiazka/rozdzial03.html

Mossakowska B., Zespół Maltretowanego Dziecka. Z doświadczeń lekarza, [w:] Prawa dziecka: deklaracja i rzeczywistość, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993

Mudzka M., Przemoc wobec dziecka w rodzinie a udział nauczyciela w procesie jej diagnozowania, [w:] Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej. Edukacja XXI wieku 8, red. A. Kozubska, A. Zduniak, Poznań 2006

Newell P., Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci a ochrona praw człowieka — regulacje międzynarodowe i legislacje państw europejskich, „Dziecko Krzywdzone" 2003, nr 3

Pawelec L., Prawa dziecka w działalności wybranych instytucji, [w:] Z zagadnień pedagogiki specjalnej, red. A. Siedlaczek-Szwed, Częstochowa 2004

Pirogowicz I., Steciwko A., Zespół dziecka maltretowanego, [w:] Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka — dziecko krzywdzone, red. A. Steciwko, I. Pirogowicz, Wrocław 2005

Sajkowska M., Systemowa pomoc dzieciom krzywdzonym — doświadczenia Stanów Zjednoczonych, „Dziecko Krzywdzone" 2008, nr 2

Urban E., Cianciara D., Trudności, które napotyka lekarz w kontakcie z dzieckiem krzywdzonym, źródło:
http://neurocentrum.sisco.pl/biblioteka/promocja_zdrowia/tom6/urban1.pdf

Ewa Madziąg

Scenariusz lekcji matematyki dla gimnazjum z elementami oceniania kształtującego

Proponuję Państwu scenariusz lekcji przeznaczony dla gimnazjum, który można zrealizować w trakcie omawiania działu ***Bryły***.

Przewidziane scenariuszem zajęcia mogą okazać się trudne dla przeciętnego ucznia, ale są dobrym narzędziem do zastosowania oceniania kształtującego. Informacje zwrotne udzielane uczniowi w toku lekcji pomogą mu rozwiązać przedstawione problemy i wykształcić trudną do opanowania umiejętność kształtowania wyobraźni przestrzennej. Proponuję zastosować pracę w parach lub w grupach, ponieważ dla pojedynczego ucznia zakres przewidzianych na zajęcia zadań może okazać się zbyt pracochłonny.

Temat lekcji: Wykorzystywanie pola i objętości graniastosłupa prostego do modelowania matematycznego.

Cele lekcji

Uczeń potrafi:
- rozpoznać bryły na podstawie ich siatek,
- nazywać graniastosłupy,
- rysować siatki graniastosłupów,
- wykonać pomiary,
- dobrać odpowiednie wymiary brył przy projektowaniu siatki.

Na co będę zwracała uwagę:

- na sposób rozwiązywania problemu,
- opis strategii postępowania przy rozwiązywaniu problemów,
- sposób prezentacji,
- estetykę wykonania modeli,
- samoocenę pracy grupy.

Czas zajęć: 1 godzina lekcyjna.

Pomoce dydaktyczne:

— modele graniastosłupów
— arkusze papieru formatu A4
— nożyczki
— taśma klejąca
— linijka
— ołówek.

Faza wstępna

Wykorzystując elementy oceniania kształtującego, należy poinformować uczniów, na co będzie się zwracało uwagę w toku lekcji oraz co będzie podlegało ocenie po jej zakończeniu.

W zależności od poziomu umiejętności matematycznych uczniów dzielimy klasę na pary lub grupy 3-4-osobowe. Równym frontem nauczyciel z uczniami przypomina wiadomości dotyczące graniastosłupów.

Każda para lub grupa otrzymuje trzy arkusze papieru formatu A4 i instrukcję do pierwszego zadania (*załącznik nr 1*).

Przebieg lekcji

CZĘŚĆ I

Uczniowie w parach lub grupach rozwiązują przedstawiony problem w czasie około 10 minut.

Wybrani uczniowie z poszczególnych grup prezentują swoje modele i przedstawiają swoją strategię rozwiązania zadania.

CZĘŚĆ II

Uczniowie otrzymują kolejną instrukcję (*załącznik nr 2*) i rozwiązują kolejny problem. Na wykonanie zadania mają około 10 minut. Wybrani uczniowie, inni niż poprzednio, prezentują swoje modele i przedstawiają tok postępowania przy rozwiązaniu tego zadania.

CZĘŚĆ III

Zadaniem każdej grupy jest zaplanowanie siatki graniastosłupa, który nie jest prostopadłościanem. Wszyscy pracują zgodnie z instrukcją (*załącznik nr 3).* Czas pracy — 15 min.

Kolejni uczniowie prezentują efekty swojej pracy.

Podsumowanie

Po zaprezentowaniu pracy wszystkich grup nauczyciel komentuje ją zgodnie z założeniami podanymi na początku lekcji. Uwzględniając motywacyjną funkcję oceniania, wystawia pozytywne oceny, biorąc pod uwagę samoocenę grupy i ocenę proponowaną poszczególnym członkom grupy.

Zadanie domowe

1. Oblicz objętość i pole powierzchni całkowitej graniastosłupa, którego podstawa jest trójkątem prostokątnym o przyprostokątnych 3 cm i 4 cm, przeciwprostokątnej 5 cm, a wysokość graniastosłupa równa jest 4,5 cm. Sporządź rysunek tego graniastosłupa.

   Dla chętnych

2. Ile rolek tapety potrzeba na wytapetowanie ścian pokoju o wymiarach: długość 4,8 m, szerokość 3,5 m oraz wysokość 2,6 m, jeżeli 1 rolka zawiera 11 m^2 tapety?

Załącznik nr 1

Mając kartkę formatu A4:

a) zaplanuj siatkę prostopadłościanu, który zmieści się na tej kartce oraz będzie miał największą objętość;
b) wytnij otrzymaną siatkę;
c) zbuduj model i sklej go taśmą klejącą;
d) opisz strategię rozwiązania tego problemu.

Czy przedstawione przez Ciebie rozwiązanie jest jedyne?

Uwaga! Siatkę wykonujemy bez „skrzydełek".

Tworząc model określonego graniastosłupa, nie wycinamy oddzielnie ścian oraz podstaw.

Załącznik nr 2

Mając kartkę formatu A4:

a) zaplanuj siatkę sześcianu, który zmieści się na tej kartce oraz będzie miał największe pole powierzchni całkowitej;
b) wytnij otrzymaną siatkę;
c) zbuduj model i sklej go taśmą klejącą;
d) opisz strategię rozwiązania tego problemu.

Czy przedstawione przez Ciebie rozwiązanie jest jedyne?

Uwaga! Siatkę wykonujemy bez „skrzydełek".

Tworząc model określonego graniastosłupa, nie wycinamy oddzielnie ścian oraz podstaw.

Załącznik nr 3

Mając kartkę formatu A4:

a) zaplanuj siatkę graniastosłupa (niebędącego prostopadłościanem), który zmieści się na tej kartce oraz jego objętość jest równa 250 cm^3;
b) wytnij otrzymaną siatkę;
c) zbuduj model i sklej go taśmą klejącą;
d) opisz strategię rozwiązania tego problemu.

Jaki procent papieru wykorzystałeś?
Czy przedstawione przez Ciebie rozwiązanie problemu jest jedyne?
Uwaga! Siatkę wykonujemy bez „skrzydełek".

Tworząc model określonego graniastosłupa, nie wycinamy oddzielnie ścian oraz podstaw.

Ewa Madziąg
doradca metodyczny matematyki

Krystyna Skalska

Scenariusze lekcji z ekonomii

Scenariusz I

Temat: Stagflacja jako zjawisko ekonomiczne.

Cele ogólne:

— doskonalenie umiejętności odnoszenia poznanej teorii do rzeczywistości;
— kształtowanie postawy logicznego myślenia, wyciągania wniosków;
— dbałość o poprawny język ekonomiczny;
— rozwijanie umiejętności pracy w zespole;
— kształcenie umiejętności prezentacji pracy grupy.

Czas realizacji: 2 godziny lekcyjne.

Metody pracy:

— praca z tekstem (karty dydaktyczne);
— prezentacja.

Formy pracy:

— praca w grupach dwuosobowych.

Środki dydaktyczne:

— Bernard & Colli, Słownik ekonomiczny i finansowy;
— tekst „Stagflacja — co to takiego?";
— pracownia komputerowa z dostępem do Internetu.

Sposób realizacji lekcji:

Etap	Planowanie pracy uczniów	Uwagi metodyczne	Inne uwagi
I Nawiązujący	1. Sprawy organizacyjno-porządkowe. 2. Zapisanie tematu lekcji.		
II Postępujący	3. Nauczyciel przedstawia wprowadzenie do tematu lekcji.	pogadanka	

	4. Uczniowie tworzą grupy i otrzymują zadania do wykonania.	praca z tekstem	załącznik nr 1
	5. Wykonują zadania polegające na wyszukaniu w podanym tekście oraz w Internecie odpowiedzi na pytania znajdujące się na poszczególnych kartach dydaktycznych.	karty dydaktyczne — zadania do wykonania dla grup	załącznik nr 2
	6. Prezentują wykonane zadanie.		
	7. Uzupełniają wypowiedzi.		
III Rekapitulacja	8. Słuchają i odpowiadają na pytania: Dlaczego stagflacja jest groźna dla gospodarki? Jak należy przeciwdziałać zjawisku stagflacji? Czy Polska obroni się przed stagflacją?	pogadanka	
	9. Zadanie domowe. Wykorzystaj informacje zamieszczane w Internecie i w prasie do obserwacji zjawiska stagflacji przez 3 miesiące. Przygotuj notatkę z obserwacji.		

Załącznik nr 1

Stagflacja — co to takiego?

Stagflacja — to zjawisko z zakresu makroekonomii oznaczające współwystępowanie wysokiej inflacji i dużego bezrobocia (Begg D., s. 253).

Zjawisko to zaobserwowano po raz pierwszy w latach 70., kiedy kraje eksportujące ropę naftową zrzeszone w OPEC podjęły decyzję o drastycznym ograniczeniu wydobycia tego surowca. Spowodowało to znaczny wzrost cen ropy naftowej na światowych rynkach i doprowadziło do sytuacji, w której stagnacji w zakresie stopy bezrobocia towarzyszył wzrost wskaźnika inflacji, a następnie slumpflacji, kiedy równocześnie z gwałtownym załamaniem produkcji i wzrostem stopy bezrobocia podniosła się również dynamika wzrostu cen (Polaszkiewicz 1995, s. 258).

Do lat 70. XX w. zmienność pomiędzy stopą inflacji a stopą bezrobocia, której graficznym uzasadnieniem była krzywa Phillipsa, stanowiła jedną z najważniejszych wskazówek dla polityki ekonomicznej realizowanej przez władze gospodarcze krajów wysokorozwiniętych (ibidem, s. 238).

Krzywa Phillipsa została stworzona w 1958 r. przez brytyjskiego profesora A.W. Phillipsa, który wykazał, że w Wielkiej Brytanii istnieje statystyczna zależność między poziomem inflacji w danym roku a bezrobociem. Dowiódł, że wyższej stopie inflacji towarzyszy niższa stopa bezrobocia (Begg D., s. 246). Wnioskując, należy stwierdzić, że rząd stoi przed dylematem spadku bezrobocia kosztem wyższej inflacji. Rząd wybierał określony punkt na krzywej Phillipsa, a następnie ustalał zestaw narzędzi polityki fiskalnej i pieniężnej, aby osiągnąć odpowiedni poziom popytu globalnego, a także odpowiedni poziom bezrobocia (ibidem, s. 246).

Jednakże doświadczenia lat 70. XX w. podważyły wiarygodność krzywej Phillipsa, gdy rządy poszczególnych państw nie zamortyzowały szoku podażowego, czego skutkiem był wzrost inflacji prowadzący do spadku realnej podaży pieniądza, wzrostu stopy procentowej i zmniejszenia popytu globalnego. W rezultacie coraz większą liczbę zwolenników zaczęła zdobywać współczesna koncepcja monetaryzmu.

Nad światem zawisła groźba stagflacji, bo na całym świecie rośnie inflacja i słabnie wzrost gospodarczy. Od stycznia 2008 r. wzrosły prognozy tegorocznej inflacji dla 38 z 41 państw. W połowie z nich już teraz (czerwiec 2008 r.) przekracza ona 5 procent, a w co czwartym jest dwucyfrowa. W Ameryce i Europie najwyższa od 10 lat. To połączenie stagnacji, czyli pełzającego wzrostu gospodarczego, z inflacją nazywane jest stagflacją.

Paul Volcker, były szef amerykańskiego banku centralnego Fed, mówi, że obecna sytuacja przypomina mu stagflację z lat 70. Podobnie jak wtedy gwałtownie drożeją ropa i surowce rolne, a polityka monetarna jest zbyt luźna, co oznacza, że pieniędzy jest za dużo, co napędza inflację. Większość ekonomistów nie zgadza się jednak z Volckerem. Ich zdaniem wzrost gospodarczy w zastępstwie Ameryki pociągną Chiny, Indie i inne kraje Azji i Bliskiego Wschodu. Jednak nie wszyscy ekonomiści tak uważają. Zwracają uwagę na niewykorzystywanie przez kraje Azji takiego narzędzia, jak ograniczenie dostępu do pieniądza przez podniesienie stóp procentowych. Zamiast tego zamrażają ceny, hamują eksport żywności, utwierdzają się w przekonaniu, że wzrosty cen są tymczasowe.

Zwiastuny stagflacji widać już w danych ekonomicznych z Azji. Np. w potężnie uprzemysłowionej Korei Południowej oficjalna inflacja wynosi 4,9 proc., ale dochód narodowy rośnie w tempie tylko 1,3 proc. Wskaźnik cen konsumpcyjnych w Tajlandii wzrósł trzykrotnie w ciągu ostatniego roku, a w Indonezji — dwukrotnie. A wszystko to przy spowolnieniu gospodarek obu krajów. Inflacja w Chinach i Indiach zbliża się do 10 proc., choć ich gospodarki zwalniają — Chin z 11,9 do 10 proc., zaś Indii z 9 do 8 proc.

Czy Polska obroni się przed stagflacją? Z założeń budżetu, jakie przyjął rząd, wzrost gospodarczy oceniono na 5 proc., a inflację na 2,9 proc. Ekonomiści z pozarządowych ośrodków i banków inwestycyjnych uważają, że jest to zbyt optymistyczna prognoza. Spowolnienie w gospodarce już jest w zasadzie przesądzone.

Dla przeciętnego Polaka oznacza to, że w przyszłym roku nastąpi przyhamowanie wzrostu płac, przy uporczywej inflacji. Dodatkowo będą ją napędzać utrzymujące się na świecie wysokie ceny żywności i paliw. Jeżeli Rada Polityki Pieniężnej, podobnie jak Europejski Bank Centralny, uzna, że podwyżki stóp procentowych są konieczne, to czekają nas wyższe raty kredytów. Spadną ceny nieruchomości, na giełdzie nie będzie można liczyć na hossę.

Nadchodzące spowolnienie przypomina, że gospodarka jest globalna i że staliśmy się jej częścią. Sytuacja w Ameryce, Chinach, Wietnamie i innych krajach ma wymierne znaczenie dla naszych portfeli.

Bibliografia

Begg D., Fischer S., Dornbusch R., Ekonomia: makroekonomia, PWE, Warszawa 2003

Burda M., Wypłosz C., Makroekonomia: podręcznik europejski, PWE, Warszawa 2000

Polaszkiewicz B. red., Wybrane problemy ekonomii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1995

Źródło: **http://mfiles.ae.krakow.pl/pl/index.php/Stagflacja** autor Damian Szatan

W tekście wykorzystano fragmenty artykułu Piotra Aleksandrowicza z „Newsweeka" 26/2008.

Załącznik nr 2

Zadania do wykonania dla grup

Karta dydaktyczna nr 1

Posługując się Internetem i słownikiem ekonomicznym, udziel odpowiedzi na pytanie:
Na czym polega zjawisko stagflacji?

Karta dydaktyczna nr 2

Posługując się tekstem (załącznik nr 1) oraz Internetem udziel odpowiedzi na pytanie:
Kiedy i w jakich okolicznościach zaobserwowano po raz pierwszy zjawisko stagflacji?

Karta dydaktyczna nr 3

Posługując się tekstem (załącznik nr 1), Internetem oraz słownikiem ekonomicznym, udziel odpowiedzi na pytanie:
Co to jest krzywa Phillipsa i co obrazuje?

Karta dydaktyczna nr 4

Posługując się tekstem (załącznik nr 1) oraz Internetem, uzasadnij stwierdzenie:
W 2008 r. nad światem zawisła groźba stagflacji.

Karta dydaktyczna nr 5

Posługując się tekstem (załącznik nr 1) oraz Internetem, przytocz argumenty na potwierdzenie tezy:
Polsce grozi stagflacja.

Scenariusz II

Temat: Kurs walutowy w transakcjach zagranicznych.

Na lekcji wykorzystano słownictwo w języku angielskim.

Cele/oczekiwane efekty

Uczeń:
— wyjaśnia pojęcie kursu walutowego;
— wykorzystuje tabelę kursów do obliczeń;
— posługuje się nazwami angielskimi funkcjonującymi w transakcjach walutowych;
— wymienia i charakteryzuje kursy walutowe;
— określa znaczenie znajomości języka angielskiego.

Metody:

— wypowiedzi ustne;
— ćwiczenia praktyczne.

Formy:

— praca indywidualna;
— ćwiczenia w 4-osobowych grupach.

Pomoce dydaktyczne:

— tabela kursów walut;
— kartki z zadaniami;
— słowniki języka angielskiego.

Czas: dwie jednostki lekcyjne.

Etapy lekcji	Czas w min	Czynności nauczyciela i ucznia
Wprowadzenie	15	Zapisanie tematu lekcji, podanie celów. Podział uczniów na grupy 4-osobowe. Rozdanie materiałów (tabela kursów walut, przykłady zadań, słowniki języka angielskiego). Przypomnienie podstawowych pojęć i informacji związanych z kursem walutowym i sposobem rozwiązania zadań z wykorzystaniem słownika języka angielskiego i tabeli kursów walut. Wyjaśnienie budowy tabeli kursowej. Podanie zasad posługiwania się tabelą kursów walut.
Zadanie 1.	15	Uczniowie czytają tabelę i wykonują zadanie 1a; 1b zgodnie z poleceniami, zapisują wyniki obliczeń w zeszycie.

Prezentacja 1.	10	Przedstawiciele grup prezentują wyniki obliczeń.
Zadanie 2.	30	Poszczególne grupy zapoznają się ze słownictwem angielskim z zakresu kursu walutowego i ćwiczą wymowę.
Prezentacja 2.	15	Przyswojone słownictwo uczniowie wykorzystują w podsumowaniu lekcji.

Zadanie domowe:

1. Wymień waluty krajów sąsiadujących z Polską.
2. Wymień kraje członkowskie UE należące do Unii Walutowej.

Wprowadzenie

Pojęcie waluty najczęściej stosowane jest do określenia środków pieniężnych będących w obiegu w danym państwie. Kurs walutowy jest ceną jednostki pieniężnej danego kraju wyrażoną w jednostkach pieniężnych innych krajów. Kurs podawany jest za jednostkę monetarną lub jej wielokrotność, np. 10 jednostek, 100 jednostek.
Najczęściej rozróżnia się kursy:

— płynne (zmienne, elastyczne), kształtują się pod wpływem mechanizmów rynkowych (od kilku lat kurs płynny obowiązuje w Polsce),
— stałe (stabilne), zmieniają się pod wpływem podaży i popytu, ale tylko w pewnych granicach,
— sztywne, ustalane w trybie urzędowym przez władze państwowe, odbiegają one od poziomu ustalonego poprzez stosunek podaży i popytu,
— jednolite, polegają na tym, że wszelkie rozliczenia zagraniczne odbywają się po jednakowym kursie,
— zróżnicowane, odmienne dla poszczególnych transakcji, płatności, np. inne w ruchu turystycznym, inne w towarowym itp.

Ponadto znane są kursy średnie, służą do rozliczeń w eksporcie i imporcie.

Transakcje walutowe to transakcje kupna sprzedaży walut zawierane przez osoby fizyczne, prawne, banki.

Warunki transakcji rozróżniają; kursy kasowe, gdy waluty postawione są do dyspozycji najpóźniej w ciągu 2 dni roboczych, oraz kursy terminowe, ustalane natychmiast po zawarciu transakcji, a wzajemne przekazywanie walut następuje w terminie późniejszym.

W gospodarce rynkowej na poziom wahania kursów walutowych wpływa podaż i popyt. Ma to ścisły związek z bilansem płatniczym danego kraju.

Ujemny bilans płatniczy wywołuje zapotrzebowanie na waluty obce dla jego wyrównania i wpływa na obniżenie kursu waluty tego kraju. Dodatni bilans płatniczy działa odwrotnie, jest czynnikiem wzrostu kursu waluty krajowej.

Kupując walutę, przyjąć należy kurs sprzedaży (bank sprzedaje walutę nabywcy), natomiast dla transakcji sprzedaży waluty przyjmujemy kurs kupna (bank kupuje walutę od sprzedającego).

Kurs sprzedaży jest wyższy od kursu kupna.

Tabela kursów walut z dnia 29.09.2009 r.

Kraj	Waluta	Kurs średni	Kupno	Sprzedaż
USA	1 dolar	2,8896	2,8337	2,8909
UGW	1 euro	4,2268	4,1580	4,2420
W. Brytania	1 funt	4,5948	4,5299	4,6215
Czechy	1 korona	0,1674	0,1650	0,1684
Szwecja	1 korona	0,4131	0,4086	0,4168

ZADANIE 1

a) Adam wyjeżdża do Holandii, potrzebuje na wyjazd 1500 euro. Ile złotych powinien wymienić Adam, aby uzyskać potrzebną kwotę? Do obliczeń wykorzystaj tabelę kursów walut.
   Rozwiązanie: 1500 euro × 4,2420 = 6363 zł
b) Z wycieczki do USA zostało Alinie 540 dolarów, które zamieniła w kantorze na złotówki po powrocie do kraju. Ile złotych otrzymała?
   Rozwiązanie: 540 dolarów × 2,8337 = 1530,20 zł

ZADANIE 2

Przygotuj podsumowanie lekcji, wykorzystując słownictwo w języku angielskim.

Słowniczek

1. Kurs walutowy — exchange rates
2. Rozliczenia zagraniczne — foreign settlements
3. Podaż — supply
4. Popyt — demand
5. Kupno — purchase/buying
6. Gospodarka rynkowa — free market economy
7. Bilans płatniczy — balance of payment (negative or positive)
8. Kursy walutowe:
   - płynne — floating/free exchange rates
   - stałe — flat exchange rates
   - sztywne — fixed exchange rates
   - jednolite (oficjalne) — official exchange rates
   - zróżnicowane — trade-weighted rates
   - średnie — average exchange rates
   - kasowe — spot rates
   - terminowe — forward rates

Wybrane waluty

USA — dollar;
European Union — euro;
Great Britain — pound;
Czech Republic — krone;
Sweden — krone.

Scenariusz III

Temat: Moje pieniądze małe i duże w czasach kryzysu.

Czas: 2 jednostki lekcyjne.

Cel główny: przybliżenie uczniom zagadnień dotyczących bezpieczeństwa finansowego.

Cele szczegółowe

W wyniku procesu kształcenia uczeń potrafi:
- wyjaśnić, co to jest Bankowy Fundusz Gwarancyjny;
- podać kwotę pieniędzy, jaką odzyska oszczędzający w przypadku upadłości banku;
- wymienić różne sposoby lokowania pieniędzy;
- określić, na czym polega dywersyfikacja portfela finansowego i jakie to ma znaczenie dla oszczędzającego.

Metody:

- pogadanka z elementami wykładu;
- praktyczne działania z wykorzystaniem komputera i Internetu, prasy;
- ćwiczeniowa — obliczanie odsetek na lokacie bankowej.

Materiały dydaktyczne:

- Ustawa o Bankowym Funduszu Gwarancyjnym;
- materiały ze strony internetowej Bankier.pl i Gospodarka.pl, artykuły prasowe;
- materiały reklamowe banków — lokaty bankowe;
- papier, pisaki.

Ważne pojęcia:

- Bankowy Fundusz Gwarancyjny;
- dywersyfikacja portfela finansowego;
- lokata bankowa;
- kapitalizacja odsetek.

Proponowany przebieg lekcji

1. Wprowadzenie (załącznik nr 1).
2. Nauczyciel dzieli klasę na 5 grup i przydziela miejsce przy komputerze.
3. Grupy otrzymują po 2 pytania oraz zadanie 11. dla wszystkich grup (załącznik nr 2) do wykonania w ciągu 30 min.
4. Po upływie wyznaczonego czasu poszczególne grupy prezentują wykonane zadania.
5. Grupy zapoznają się z ofertami oszczędnościowymi banków, zapisują na arkuszach papieru zalety i wady lokat, prezentują najkorzystniejszą ofertę i podejmują dyskusję.
6. Zadanie domowe — Odpowiedz na pytanie „Dlaczego warto oszczędzać?”

Załącznik nr 1

Pieniądz to szczególny towar. Jest przedmiotem pożądania, marzeń, bywa też przedmiotem przestępstw, kłótni i nieporozumień. Czy nam się podoba czy nie, żyjemy w czasach funduszy inwestycyjnych, akcji, obligacji, lokat i ekonomicznych wskaźników. Skończyły się czasy odkładania do skarpetek. Nieważne, czy nasze pieniądze są małe czy duże, warto wiedzieć, gdzie korzystnie ulokować oszczędności. Nawet osobom o niewielkich zdolnościach matematycznych uda się obliczyć odsetki za okres oszczędzania.

Od kilkunastu tygodni mówi się, że sektor bankowy i rynki finansowe na całym świecie sparaliżował kryzys. Gospodarka pozbawiona dopływu pieniędzy zaczęła hamować. Banki ograniczyły udzielanie kredytów deweloperom i nabywcom mieszkań, więc budownictwo „kuleje". Następuje spowolnienie gospodarki i wzrasta bezrobocie. Czynnikami wpływającymi hamująco na naszą gospodarkę są: spowolnienie gospodarki na świecie, restrykcyjna polityka kredytowa banków, problemy w udzielaniu kredytów międzybankowych i wiele innych.

Klienci banków — ci mniej odporni na stres i ryzyko — działając pod wpływem impulsu, wycofują pieniądze z lokat, umarzają jednostki uczestnictwa w funduszach, pozbawiając w ten sposób banki pieniędzy na akcję kredytową.

Tytuły artykułów prasowych: „Islandia plajtuje", „Wszyscy bronią lokat", „Co z tymi gwarancjami", „Światowe giełdy przebiły dno" przyciągają wzrok i budzą niepokój. Jak ochronić nasze pieniądze w dobie kryzysu? Odpowiadamy — trzeba mieć na ten temat odpowiednią wiedzę.

Załącznik nr 2

Wykorzystując artykuły prasowe i Internet, przygotuj odpowiedzi na następujące pytania:

PYTANIE 1

Czy trzymanie pieniędzy w polskich bankach z udziałem kapitału zagranicznego jest bezpieczne?

Odpowiedź — tak, jest bezpieczne, ponieważ polskie banki są oddzielnymi przedsiębiorstwami i mają własny budżet. Oznacza to, że utrata wypłacalności niemieckiego, amerykańskiego czy innego zagranicznego banku nie skutkuje w odniesieniu do naszych banków.

PYTANIE 2

Czy bank zagraniczny, mający kłopoty finansowe, może zlikwidować swój bank w Polsce, nie bacząc na jego dobrą kondycję finansową?

Odpowiedź — tak, może, tyle tylko, że musi rozliczyć się z klientami banku i zwrócić im kwotę lokaty z należnymi odsetkami.

PYTANIE 3
Czy bezpieczniej jest trzymać pieniądze w jednym banku, czy też ulokować je w kilku bankach?
Odpowiedź — jeśli dysponujemy dużą sumą, zawsze warto ulokować pieniądze w różnych bankach, po to aby w przypadku upadłości banków odzyskać jak najwięcej z BFG.

PYTANIE 4
Ile pieniędzy odda Bankowy Fundusz Gwarancyjny w przypadku upadłości banku?
Odpowiedź — Bankowy Fundusz Gwarancyjny odda wszystkie pieniądze, jeśli wartość lokat klienta w jednym banku nie przekracza równowartości tysiąca euro oraz 90% dla kwoty od tysiąca do 50 000 euro.

PYTANIE 5
Jaką kwotę z pieniędzy odzyska oszczędzający, jeśli w jednym banku posiada na 3 lokatach łącznie 45 000 euro?
Odpowiedź — oszczędzający otrzyma równowartość 1000 euro w 100% plus 90% z 44 000 euro.

BFG dokona wypłaty w złotych, przeliczając euro na złote wg kursu z dnia upadłości banku.

Niezależnie od tego, w jakiej walucie nominowane są lokaty, wypłata środków gwarantowanych zawsze odbywa się w złotych.

PYTANIE 6
Czyje depozyty nie podlegają ochronie?
Odpowiedź — ochronie nie podlegają depozyty:
- skarbu państwa,
- instytucji finansowych (banki, domy maklerskie, fundusze emerytalne, fundusze inwestycyjne, podmioty świadczące usługi ubezpieczeniowe),
- kadry zarządzającej bankiem,
- głównych akcjonariuszy posiadających co najmniej 5% akcji banku,
- podmiotów, które nie są uprawnione do sporządzania uproszczonego bilansu oraz rachunku zysków i strat.

PYTANIE 7
Czy są w Polsce banki, które nie mają gwarancji BFG?
Odpowiedź — tak są, należą do nich banki, które nie mają w Polsce centrali, a więc nie podlegają polskiemu nadzorowi bankowemu. Bezpieczeństwo takim bankom zapewnia fundusz gwarancyjny kraju, do którego bank przynależy.

PYTANIE 8
Czy w dobie kryzysu bezpiecznie jest lokować pieniądze w obligacje?
Odpowiedź — jeśli są to obligacje rządowe, to lokowanie jest bezpieczne. Gdy emitentem jest np. przedsiębiorstwo, to obligacje te nie mają ochrony. Jeśli emitent obligacji zbankrutuje, to nabywca obligacji może stracić część pieniędzy.

PYTANIE 9
Masz udziały w funduszach inwestycyjnych. Czy z powodu kryzysu możesz stracić wszystkie oszczędności?

Odpowiedź — to zależy od tego, w jakie papiery wartościowe zainwestował fundusz. Jeśli zainwestował w obligacje, których emitent upadł, to mogę ponieść znaczne straty. Fundusze mają obowiązek rozkładać pieniądze pomiędzy różne instrumenty finansowe, więc utrata wszystkich oszczędności nie grozi.

PYTANIE 10
Na czym polega dywersyfikacja ryzyka finansowego?
Odpowiedź — dywersyfikacja to zmniejszenie ryzyka poprzez różnorodność, czyli inwestowanie pieniędzy w różne instrumenty finansowe, np. lokaty w różnych bankach, umieszczanie pieniędzy na lokatach o krótszym i dłuższym terminie trwania lub inwestowanie w obligacje i lokaty. Możliwości jest wiele.

ZADANIE 11 DLA WSZYSTKICH GRUP
Natalia otworzyła swoją skarbonkę i stwierdziła, że przez 2 lata uzbierała 250 zł. Postanowiła ulokować pieniądze na rocznej lokacie bankowej. W banku X roczna lokata oprocentowana jest 8% w stosunku rocznym, natomiast bank Y oferuje oprocentowanie w wysokości 7,9%, ale odsetki są dopisywane (kapitalizowane) co pół roku. Z której oferty powinna skorzystać Natalia?

Do obliczeń należy wykorzystać uproszczony wzór, przyjmując, że rok ma 360 dni:

$$O = (K \times p \times t) : 100 \times 360$$

gdzie: O — odsetki, K — kwota lokaty, p — oprocentowanie, t — czas trwania lokaty.

Obliczenia odsetek dla lokaty rocznej w banku X:

$$O = (250 \times 8 \times 360) : 100 \times 360 = 20 \text{ zł}$$

Po roku oszczędzania Natalia otrzymałaby: 250 zł + 20 zł = 270 zł

Obliczenia odsetek dla lokaty z kapitalizacją odsetek po połowie roku w banku Y:

$$O_1 = (250 \times 7,9 \times 180) : 100 \times 360 = 9,87 \text{ zł}$$

Kapitalizacja 250 zł + 9,87 zł = 259,87 zł

$$O_2 = (259,87 \text{ zł} \times 7,9 \times 180) : 100 \times 360 = 10,26 \text{ zł}$$

Po roku oszczędzania Natalia otrzymałaby: 250 zł + 9,87 zł + 10,26 zł = 270,13 zł

Odpowiedź: Korzystniejsza jest lokata w banku Y.

Krystyna Skalska
doradca metodyczny przedmiotów zawodowych

Anna Bartusz-Kościukiewicz

Scenariusz zajęć świetlicowych dla dzieci sześcioletnich

Hasło tygodnia: MOJE HOBBY
Temat zajęć: Lubimy podróże.

Cele ogólne:

— zapoznanie dzieci z pojęciem *hobby*,
— pogłębienie i utrwalenie wiedzy nt. środków lokomocji,
— utrwalenie znajomości figur geometrycznych,
— rozwijanie sprawności manualnej.

Cele operacyjne

Uczeń potrafi:
— wyjaśnić pojęcie *hobby*,
— rozpoznać środki lokomocji,
— nazwać środki lokomocji,
— rozpoznać figury geometryczne,
— nazwać figury geometryczne,
— odwzorować układ figur geometrycznych.

Środki dydaktyczne:

— CD z nagraniem melodii piosenki „Jedzie pociąg”,
— wzór naklejonego na kartce pociągu z figur geometrycznych formatu A4,
— koperty z wyciętymi z kolorowego papieru elementami pociągu,
— klej,
— ilustracje z książki „Poznaję świat”, rozdział pt. „Czym jeździmy”.

Metody:

— słowne,
— poglądowe,
— praktyczne.

Formy:

— grupowa,
— indywidualna.

Przebieg zajęć

Wstęp:

— zapoznanie dzieci z tematem zajęć,
— dzieci siadają w kręgu na dywanie.

Część główna:

1. Rozmowa kierowana nt.: Co to jest HOBBY?
   Czy podróżowanie może być czyimś HOBBY?
   Czym można podróżować? (samochód, samolot, statek, pociąg, autobus)
   Czy ktoś z was podróżował pociągiem?
   Jak nazywa się miejsce, z którego ruszają pociągi?
   Kto nimi kieruje?
   Po czym poruszają się pociągi?
   Co trzeba kupić, aby pojechać pociągiem?
   Z czego składa się pociąg?
   Oglądanie ilustracji przedstawiających środki lokomocji.
2. Zabawa ruchowa — „Pociąg".
   Dzieci ustawiają się jedno za drugim, trzymając się za ramiona, śpiewają i poruszają się w rytm piosenki „Jedzie pociąg z daleka", po każdorazowym zaśpiewaniu zwrotki podnoszą prawe ręce, udając gest pociągania za hamulec bezpieczeństwa i dziecko z początku pociągu przechodzi pod nogami pozostałych na koniec pociągu.
3. Wyklejanie pociągu z przygotowanych elementów:
   - zaproszenie dzieci do stolików,
   - demonstracja przygotowanego wzoru,
   - rozdanie kartek i kopert z przygotowanymi elementami,
   - układanie i przyklejanie elementów wg wzoru połączone z nazywaniem figur geometrycznych i ich barwy.

Część końcowa:

1. Podziękowanie dzieciom za pracę.
2. Wywieszenie prac na wystawie w świetlicy.

Anna Bartusz-Kościukiewicz
SP nr 35 w Gdyni

Bibliografia

Poznaję świat, WSiP, Warszawa 1989

Programy nauczania dla dzieci sześcioletnich, przedszkolne i szkolne, np.: Łojewska Brygida, *W świecie przedszkolaka*, Bogdanowicz Zofia, *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*

Wgląd w programy nauczania pozwala na dobór treści adekwatny do przewidywanych umiejętności uczniów. Polecam również koleżankom pracującym z młodszymi dziećmi korzystanie ze stron internetowych z muzyką dla dzieci „Karaoke", na których można znaleźć i nagrać na CD ścieżki dźwiękowe wielu znanych piosenek i zabaw dla dzieci. Uatrakcyjniają i ożywiają one zajęcia.

Anna Grygiel

Program zajęć interakcyjnych z elementami socjoterapii realizowany w świetlicy szkolnej

Wstęp

Przed współczesną szkołą stawiane są coraz to nowe zadania. Obecnie niezbędne jest dążenie do wszechstronnego rozwoju młodego człowieka. Wiąże się to nie tylko z dbałością o odpowiedni poziom wiedzy uczniów, ale również o ich rozwój psychospołeczny, nierzadko również niezbędne okazuje się udzielanie pomocy psychopedagogicznej już najmłodszym dzieciom. Dzieci stają przed wieloma problemami, z którymi nie potrafią sobie poradzić. Jednym z coraz częściej spotykanych problemów jest nieumiejętność przystosowania się do życia w grupie rówieśniczej. Program ten ma za zadanie przybliżyć nauczycielom, jak ważne są właściwe interakcje w grupie rówieśniczej, a także jak pomóc dzieciom w stworzeniu tych interakcji. Zajęcia proponowane w tym programie zawierają również elementy socjoterapii.

Struktura programu

Program jest podzielony na bloki tematyczne. Do każdego bloku zostały przedstawione gry i zabawy interakcyjne, które można wykorzystać przy prowadzeniu zajęć. Każda zabawa jest opatrzona komentarzem, który ma na celu zwrócenie uwagi na najistotniejsze aspekty danych zajęć.
Tematyka programu.

1. Integracja grupy. Zawarcie kontraktu:
   — zabawy ułatwiające zapamiętywanie imion,
   — zabawy integrujące.
2. Kontakty:
   — ruch we dwoje,
   — masaż pleców,
   — chińskie posągi,
   — wyspa.
3. Postrzeganie:
   — poszukiwanie guzików,
   — widzę coś, widzę!
   — co się zmieniło?
4. Tożsamość:
   — wizytówki,
   — moje mocne strony.

5. Uczucia:
   — miny,
   — plakat uczuć i stanów.
6. Koledzy i przyjaciele:
   — dyplom dla kolegi,
   — łączące się atomy.
7. Komunikacja:
   — kalambury,
   — głuchy telefon.
8. Zaufanie:
   — ślepiec,
   — krąg zaufania.
9. Relaksacja:
   — okręt,
   — relaksacja Jacobsona,
   — relaksacja z wizualizacją.
10. Współpraca:
   — wyścigi na kocu,
   — układanie puzzli.
11. Koncert życzeń. Podsumowanie wszystkich zajęć:
   — zabawy, które najbardziej podobały się dzieciom w całym cyklu zajęć.

Pojęcie socjoterapii

Pojęcie socjoterapii coraz częściej pojawia się w praktyce wychowawczej, zwłaszcza w pracy z dziećmi i młodzieżą z zachowaniami problemowymi. Socjoterapia jest jednym ze sposobów łagodzenia lub eliminowania negatywnych norm i obyczajów w zachowaniach społecznie niepożądanych. Socjoterapia zajmuje się przede wszystkim grupą. Socjoterapia to również grupowa forma zajęć z dziećmi ukierunkowana na realizację celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych. Zajęcia tutaj proponowane nie są typowymi zajęciami socjoterapeutycznymi, gdyż takie zakładają, że grupa wraz z socjoterapeutą podczas spotkań omawia problemy dotyczące domu, rodziny itp. poszczególnych członków grupy.

Pojęcie interakcji

Tworząc grupę, należy się zastanowić, czym są interakcje. Interakcje leżące u podłoża życia społecznego są wymianą informacji, zachowań wraz z towarzyszącymi im poznawczymi i emocjonalnymi reakcjami, ludzie komunikują się ze sobą werbalnie i pozawerbalne, oddziałując w ten sposób na siebie.

Interakcje między członkami grupy pełnią następujące funkcje:
— pobudzają ogólną aktywność grupy,
— pomagają grupie w osiągnięciu celu,
— prowadzą do pojawienia się takich działań społecznych, które przyczyniają się do wytworzenia pozytywnych, serdecznych stosunków wewnątrzgrupowych.

Interakcje wymagają uczestników — aby zaistniała interakcja, muszą być co najmniej dwie osoby, interakcje mogą zachodzić między grupą a jednostką, jednostką a grupą, między podgrupami w obrębie danej grupy.

Interakcja obejmuje szereg zachowań — zachowania dzieci i grupy jako całości stanowią podstawę komunikacji, zakłada wzajemny wpływ — uczestnicy grupy

wpływają na siebie wzajemnie. W odróżnieniu od konwencjonalnych metod uczenia odnoszących się przede wszystkim do intelektualnego zrozumienia, gry interakcyjne uwzględniają całego uczącego się, jego myśli i uczucia, oddziałują na jego wiedzę, a szczególnie stymulują jego chęć do zabawy. Wiele gier interakcyjnych wykorzystuje energię, która zazwyczaj przeszkadza w zaplanowanych procesach edukacyjnych, np. nieodpartą chęć mówienia i poruszania się. Zabawy interakcyjne budzą w dzieciach ciekawość i radość uczenia się, pozwalają na zdobywanie nowych doświadczeń, pobudzają aktywność, ma to szczególne znaczenie w przypadku dzieci, które są na co dzień pasywne.

Cele wprowadzenia programu

Program ten realizuje ideę podmiotowości. Podmiotowość na gruncie pedagogiki to postrzeganie jednostki jako autonomicznej, posiadającej prawo do niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie. Jest to właściwość edukacji nastawionej na stymulowanie indywidualnego rozwoju każdego dziecka zgodnie z jego możliwościami. Nie stawia wobec wszystkich dzieci tych samych wymagań. Opiera się na aktywności wychowanków, rozwijając mocne strony każdego z nich. Wychowawca nie determinuje zachowania wychowanka, lecz łagodnie na nie wpływa, zaprasza go do wyboru między jednym a drugim kierunkiem, do przystosowania się przy zachowaniu swobody. Wychowawca tworzy warunki do aktywności wychowanka pochodzącej z jego wyboru.

Cele:

- rozwijanie umiejętności wyrażania własnych myśli i uczuć,
- kształtowanie umiejętności zagospodarowania czasu wolnego,
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych,
- nabywanie umiejętności opanowywania agresji,
- uczenie ponoszenia odpowiedzialności za własne zachowanie,
- kształtowanie postaw prozdrowotnych, prospołecznych, prorodzinnych,
- podnoszenie poczucia własnej wartości,
- zmniejszanie u dzieci izolacji społecznej,
- rozwój potrzeb poznawczych,
- rozwój intelektualny.

Aby wychowankowie mogli rozwijać w pełni swoje predyspozycje, należy im umożliwić:

- właściwy dobór roli społecznej i twórcze jej pełnienie,
- właściwy dobór zadań zgodny z momentem rozwojowym, zdolnościami i umiejętnościami wychowanka,
- przebywanie w grupie, gdzie znajdą bezpieczeństwo i oparcie.

Cele prowadzonych zajęć

Proponowane zajęcia mają na celu nabywanie określonych umiejętności, takich jak: umiejętność komunikowania się, podejmowania decyzji, asertywności, negocjacji, mediacji, odreagowywania stresów itd. Istotną rolę będzie odgrywać wzmacnianie osobowości dzieci, nagradzanie za zachowania społecznie pożądane i eliminowanie zachowań destrukcyjnych. W każdym okresie rozwojowym dominują określone potrzeby, których zaspokojenie odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju. U dzieci

w okresie wczesnoszkolnym dominują potrzeby: aktywności ruchowej, zabawy, zdobywania wiedzy o świecie, potrzeba twórczości, wsparcia ze strony dorosłych, zwłaszcza w sytuacjach nowych, a także potrzeba przebywania w towarzystwie rówieśników i podejmowania wspólnie aktywności. Mówimy więc tu o sytuacjach, w których dziecko będzie mogło lepiej siebie poznać, docenić swoje mocne strony i wykorzystać je w różnorodnych sytuacjach życiowych. Podczas zajęć dzieci będą mogły w bezpiecznej atmosferze „sprawdzać", jak radzą sobie, nabywając nowe kompetencje i umiejętności — zwłaszcza interpersonalne.

Struktura prowadzonych zajęć

Proponowane zajęcia będą miały charakter ustrukturalizowanych spotkań grupowych, na które składać się będą odpowiednio dobrane gry i zabawy interakcyjne. Każde spotkanie będzie miało określony cel.

Będą to zajęcia prowadzone w grupie. Myśląc o grupie, można przyjąć następującą definicję: dwie lub więcej osób, które spełniają przynajmniej cztery warunki:
- — między tymi osobami musi istnieć bezpośrednia interakcja,
- — osoby te muszą mieć wspólny cel,
- — w zbiorze jednostek stanowiących grupę muszą istnieć normy,
- — w zbiorze tym musi istnieć również struktura.

Jednostka, decydując się na przynależność do danej grupy, godzi się jednocześnie na podporządkowanie regułom, obyczajom i zasadom grupy. Zostaje ona jednocześnie uwikłana w system stosunków społecznych panujących w grupie. Poszczególni członkowie zajmują w grupie określone pozycje, istnieją pomiędzy nimi relacje, tworząc strukturę grupy, a także interakcje.

Etapy powstawania grupy

W procesie tworzenia grupy możemy wyróżnić kilka podstawowych etapów:
- — okres powstawania grupy — służy on poznaniu się uczestników spotkań, wspólnemu określeniu celów, ustaleniu norm grupowych, reguł i rytuałów, budowaniu atmosfery grupowej opartej na poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania;
- — właściwy etap pracy z grupą — realizacja zaplanowanych celów;
- — przygotowanie do zakończenia pracy grupy — podsumowanie nabytych umiejętności, ukazanie możliwości wykorzystania ich w życiu, udzielenie pozytywnych informacji zwrotnych.

Etapy wprowadzania zajęć interakcyjnych

Etapy wprowadzania każdorazowo zajęć interakcyjnych:
- — analiza sytuacji w grupie — prowadzący ma za zadanie ocenić, na jakim etapie jest grupa i czy jest przygotowana do wprowadzenia danego ćwiczenia;
- — wprowadzenie zabawy — jasne instrukcje i oczekiwania ze strony prowadzącego;
- — faza omówienia ćwiczenia — podsumowanie trudności, jakie się pojawiły, co było najważniejsze, wspólne dookreślenie celu wprowadzonej zabawy.

Metody

Metody, z jakich należy korzystać podczas prowadzenia zajęć:
- — praca w kręgu i rundki — umożliwiają swobodne dzielenie się swoimi spostrzeżeniami i wątpliwościami, zmniejszają dystans, sprzyjają nawiązywaniu kontaktu;

— „burza mózgów" — aktywizuje grupę i wyzwala jej potencjał twórczy;
— rysunki i prace plastyczne — dziecko przekazuje swoją wiedzę o świecie i swój stosunek emocjonalny;
— inscenizacje, odgrywanie scenek — nawiązanie do psychodramy;
— gry i zabawy interakcyjne.

Zadania wychowawcy

Zadania wychowawcy wspierającego podopiecznych w ich rozwoju to:
- zapewnienie dziecku bezpieczeństwa i stworzenie atmosfery akceptacji oraz motywowanie go do działań prospołecznych;
- stawianie realnych wymagań i stwarzanie warunków do rozwoju aktywności;
- oferowanie fachowej pomocy w rozwiązywaniu problemów, przy jednoczesnym niwelowaniu destrukcyjnych sposobów radzenia sobie z nimi;
- wskazanie społecznie akceptowanych wzorców zachowań poprzez psychoedukacyjny blok działań;
- stymulacja rozwoju intelektualnego;
- dostosowanie metod pracy, po rozpoznaniu predyspozycji psychicznych dziecka;
- wszechstronna współpraca z rodzicami w zakresie problemów wychowawczych.

Informacje dodatkowe

Na każde zajęcia przeznacza się jedno lub dwa spotkania, każde po 60 minut, w zależności od dynamiki grupy, jej zainteresowania i chęci do współpracy. To prowadzący określa długość zajęć i ich intensywność.

Zajęcia odbywać się mają raz w tygodniu o stałej porze i w stałej grupie. Ilość członków grupy: 8–12 osób. Najkorzystniej jest, jeśli dzieci są w równym lub zbliżonym wieku.

Spodziewane efekty

Poprzez realizowanie programu zajęć interakcyjnych z elementami socjoterapii uczniowie:
— rozwiną umiejętność wyrażania swoich myśli, uczuć i emocji;
— nabędą wiedzę niezbędną do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi;
— zdobędą niezbędną wiedzę potrzebną do opanowania agresji;
— będą mieli możliwość nauczyć się gospodarować swoim czasem;
— podniesie się ich poczucie wartości;
— zmniejszy się izolacja społeczna między jednostką a grupą;
— dzieci nabędą kompetencje pozwalające im dokonywać właściwych wyborów w sferach zdrowotnych, społecznych i rodzinnych;
— dzieci nabędą wiedzę umożliwiającą im odreagowywanie napięć.

Program jest skonstruowany tak, aby móc go wykorzystywać w pracy na każdym etapie edukacji, wprowadzenie go jednak w młodszych klasach szkoły podstawowej spowoduje lepsze funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej, rodzinie i szkole. Ułatwi to nauczycielom na wyższych etapach edukacji lepszy kontakt z dzieckiem. Dlatego też warto wprowadzić program już w klasach I–III.

Ewaluacja

Ewaluacją prowadzonych zajęć będzie obserwacja. Efekty pracy dziecka będą obserwowane na bieżąco podczas zajęć w świetlicy. Pod uwagę będzie brane zaangażowanie dzieci w zajęcia, staranność wykonanych prac oraz chęć uczestniczenia w zajęciach.

Tematyka zajęć	Proponowane zabawy interakcyjne	Uwagi
Integracja grupy Zawarcie kontraktu	**Zabawy ułatwiające zapamiętanie imion:** pierwsza osoba w kręgu podaje swoje imię, następna podaje imię osób przed sobą oraz swoje; każde dziecko pokazuje gest, z którym chciałoby być kojarzone i mówi swoje imię, następnie dzieci mówią do swoich kolegów: mam na imię... i pokazują gest, mówię do... i pokazują gest kolegi, do którego się zwracają. **Zabawy integrujące:** sąsiedzi — dzieci siedzą w kręgu na krzesłach, których jest o jedno mniej niż dzieci, jedna osoba jest w środku, podchodzi do dzieci i zadaje pytanie: Czy lubisz swoich sąsiadów? Jeśli osoba zapytana odpowie TAK, wówczas osoby siedzące obok niej zamieniają się miejscami — osoba w środku kręgu próbuje zająć miejsce którejś z osób, jeśli osoba pytana odpowie NIE, wówczas wszystkie osoby poza pytaną zamieniają się miejscami — osoba stojąca w środku usiłuje zdążyć zająć miejsce przed innymi dziećmi, dziecko, dla którego zabraknie miejsca, staje w kręgu i zadaje pytanie: Czy lubisz swoich sąsiadów? dzieciom siedzącym na krzesłach itd.; prześcieradło Grzesia — potrzebne materiały: duże prześcieradło lub płachta materiału. Dwie osoby trzymają prześcieradło, reszta dzieli się na dwie różne grupy, które stają po dwu stronach pionowo trzymanego koca, gdy prześcieradło opada, każdy ma powiedzieć szybko imię osoby stojącej za prześcieradłem.	Podczas tych zajęć niezwykle ważne jest, aby ustalić normy grupowe i zasady obowiązujące podczas wszystkich zajęć. Zasady powinny być tworzone przez wszystkich członków grupy, podczas każdych zajęć znajdować się w widocznym miejscu, aby zawsze można się było do nich odwołać. Podczas prowadzenia zajęć niezwykle istotne jest, aby omawiać każde ćwiczenie tuż po zakończeniu.
Kontakty	**Ruch we dwoje:** — dobieracie się parami i ze swoją parą spacerujecie po sali, kiedy spotkacie inną parę, ukłońcie się pięknie tej parze i zamieńcie się partnerami — stańcie tyłem do partnera i złapcie się za ręce z tyłu, ostrożnie chodźcie po sali, uważajcie, żeby nie wypuścić rąk partnera, na dźwięk gwizdka zatrzymajcie się i pożegnajcie z partnerem — wybierzcie inną osobę, z innym partnerem złapcie się za ręce i skaczcie jak żabki po sali, na dźwięk gwizdka zmieńcie się partnerami — na dźwięk dwu gwizdków siadacie w kręgu.	Po skończonej zabawie istotne jest omówienie ćwiczenia. Zadanie dzieciom pytań: — Jak się teraz czują? — Czy zabawa im się podobała? — Czy zawsze miały za partnerów tych, których chciały? — Czy same dokonywały wyboru, czy czekały, aż inne je wybiorą? — Jakie mają spostrzeżenia, uwagi? Ważne jest, aby forma i styl pytań były dostosowane do wieku i poziomu uczestników.

	Masaż pleców: Dzieci dobierają się parami, siadają jedno za drugim i postępują zgodnie z instrukcją: połóżcie ostrożnie ręce na plecach partnera, najpierw uderzajcie rękami, jakbyście byli ciężkim zwierzęciem, teraz przebiegnijcie lekko jak mysz przez plecy kolegi (używajcie tylko końców palców), teraz przebiegnijcie jak galopujący koń, a teraz jak ogromny wąż, wyobraźcie sobie, że plecy kolegi to delikatny bębenek — uderzajcie w bębenek delikatnie, zacznijcie powoli, potem coraz szybciej i szybciej, teraz bądźcie delikatni jak deszczyk. Zamieńcie się rolami. Wychowawca przekazuje instrukcje następnym dzieciom.	Podczas tego ćwiczenia należy cały czas przypominać dzieciom, że zachowujemy się zgodnie z zasadami oraz delikatnie i z wyczuciem wobec kolegi. Po skończonym ćwiczeniu należy zadać dzieciom pytania: — Co było dla nich przyjemniejsze — klepać plecy partnera czy być poklepywanym? — Który sposób klepania podobał im się najbardziej? — Które zwierzę przedstawiały najchętniej? — Co im się podobało najbardziej w zabawie?
	Chińskie posągi: Jedna osoba staje pośrodku w dowolnej pozie, druga podchodzi i zmienia pozycje jej ręki, nogi itd., następne osoby robią to samo, kiedy prowadzący wypowie słowo MRÓZ, dzieci zastygają w pozycji, następnie wybiera się kolejną osobę, która jest „gliną" rzeźbiarzy.	Na koniec zabawy należy zadać pytania dzieciom: Co im się najbardziej podobało? Czy wolały być rzeźbiarzami, czy posągami?
	Wyspa: Rozkładamy duży koc na podłodze — mówimy dzieciom, że to wyspa, dookoła której jest woda, dzieci muszą tak ze sobą współpracować, aby żadne z nich nie wypadło do morza. Po chwili mówimy dzieciom o sztormie, który zniszczył część wyspy (zaginamy koc, który staje się znacznie mniejszy), mówimy dzieciom, że nadal muszą tak współpracować, aby zmieściły się wszystkie na wyspie. W ten sposób koc składamy kilka razy.	Po zakończeniu zabawy pytamy dzieci, co im się w zabawie podobało. Co było szczególnie trudne? Czy każde z dzieci poradziłoby sobie samo? Czy pomoc innych dzieci była potrzebna? Jakie umiejętności są niezbędne w takiej zabawie? W tym bloku zabaw bardzo ważne jest, aby nie kazać dzieciom „na siłę" nawiązywać kontaktów z innymi dziećmi.
Postrzeganie	**Poszukiwanie guzików:** Uczniowie wychodzą z sali na pewien czas, w tym czasie wychowawca ukrywa na terenie sali np. kolorowe guziki. Dzieci po powrocie mają za zadanie odnaleźć jak największą ilość guzików w określonym czasie (np. 5 minut), osoba, która odnajdzie najwięcej, wygrywa. **Widzę coś, widzę!** Jedna osoba mówi o jakimś przedmiocie, który jest na terenie sali: widzę coś, widzę... to, co widzę, jest (np.) czerwone; wówczas wszystkie dzieci wymieniają czerwone rzeczy, które widać w sali, jeśli nie udaje im się zgadnąć, osoba, która mówi: widzę coś, widzę może dać wskazówkę, np. mówiąc: widzę coś, widzę, coś, co jest czerwone i bardzo małe.	Po zakończeniu zabawy wychowawca pyta dzieci: — Co w tej zabawie sprawiło im szczególną radość? — Co było w niej trudne? — Czy znają już wszystkie kolory? — Jakie są ich ulubione kolory? — Do czego są potrzebne kolory w codziennym życiu? — Gdyby miały mieć inny kolor, niż mają, to jakiego koloru chciałyby być?

	Co się zmieniło? Dzieci siadają w kręgu i kładą w środku kilka przedmiotów. Jedno z dzieci wychodzi za drzwi. Dzieci zamieniają kolejność przedmiotów, zabierają jeden przedmiot itp. Po powrocie osoby, która była na zewnątrz, pytają ją, co się zmieniło. Mogą być różne wersje takiej zabawy, np. dzieci zamienią się miejscami.	Po zakończeniu ćwiczenia należy zapytać dzieci, co im się w zabawie najbardziej podobało, a co sprawiło im największą trudność, do czego ludziom w życiu przydaje się spostrzegawczość i czy są jakieś sposoby, aby ją ćwiczyć.
Tożsamość	**Wizytówki:** Dzieci otrzymują kartkę sztywnego papieru i ich zadaniem jest stworzenie swojej własnej wizytówki. Dzieci nic na tej wizytówce nie piszą, tylko rysują coś, co je określa, co jest dla nich charakterystyczne. Po narysowaniu wychowawca zbiera kartki z wizytówkami i pokazuje kolejno każdą. Dzieci zgadują, do kogo mogłaby należeć dana wizytówka i dlaczego, z czym im się kojarzy dana praca. Ważne, aby dzieci za szybko nie zdradziły, że dana wizytówka należy właśnie do nich. **Moje mocne strony:** Dzieci otrzymują duże kartki papieru, na tych kartkach mają za zadanie napisać lub narysować rzeczy, w których są dobre i które potrafią dobrze robić; np. umiem szybko liczyć, umiem dobrze jeździć na rowerze itd. Następnie na dużym arkuszu papieru spisywane są dobre cechy wszystkich dzieci — wspólnie ustalamy, w czym jesteśmy dobrzy jako grupa i jakich zadań moglibyśmy się podjąć, a także rozmawiamy na temat tego, dlaczego każdy jest potrzebny w grupie i że jego cechy i umiejętności są nam potrzebne.	Po zakończeniu zadania zadajemy dzieciom pytania: — Co podobało im się w tej zabawie? — Co było w niej trudne? — Co wybrały, żeby narysować na swojej wizytówce i dlaczego? — Jak szybko rozpoznali je inni? — Gdyby miały podpisać swoją wizytówkę jednym słowem, a nie byłoby to ich imię, to jakim? Po zakończeniu zadania zadajemy dzieciom pytania: — Jak czuły się podczas tej zabawy? — Czy byłoby im łatwiej wymienić swoje słabe strony? — Czy wymienianie mocnych stron było dla nich trudne? — Czy łatwiej było wymieniać swoje mocne strony, czy łatwiej było przypominać kolegom o ich mocnych stronach? — Jakie mocne strony podkreśla się w grupie? — Kto z osób im bliskich i otoczenia zwraca uwagę na ich zalety?
Uczucia	**Miny:** Dwoje dzieci siada w środku kręgu — prowadzący na ucho mówi jednemu z nich, jakie uczucie ma przedstawić tylko za pomocą mimiki twarzy. Przykładowe uczucia: radość, smutek, zdziwienie, zaskoczenie, strach, duma, zainteresowanie itp.	Po zakończeniu zadania należy dzieciom zadać pytania: — Jak im się podobała zabawa? — Co było najtrudniejsze podczas zabawy? — Czy poznały jakieś nazwy uczuć? — Czy łatwo im na co dzień odczytywać uczucia innych?

	Plakat uczuć i stanów: Na podstawie wcześniej omówionych uczuć i stanów człowieka sporządzamy wraz z dziećmi listę tych uczuć, które chcielibyśmy przedstawić na plakacie. Z kolorowych magazynów wycinamy twarze osób i przypisujemy je do danego uczucia. Uczucia grupujemy, przyklejamy je do dużego brystolu, podpisujemy kategorie.	Po zakończeniu plakatu wieszamy go w widocznym miejscu. Zadajemy dzieciom pytania na temat pracy, którą wykonały: — Co było w niej najtrudniejsze? — Czy jest możliwe określenie czyjegoś uczucia tylko na podstawie twarzy? — Czy lubią, kiedy ich uczucia są odgadywane przez innych? — Czy współpraca była łatwa? — Czy za każdym razem myśleli tak jak grupa?
Koledzy i przyjaciele	**Dyplom dla kolegi:** Każde z dzieci otrzymuje kartkę papieru i przybory plastyczne. Zadaniem każdego jest sporządzenie dyplomu dla kolegi, którego lubi za jego pozytywne cechy. Formuła na dyplomie: dyplom dla... (imię kolegi), za... (cechy, które są szczególnie pozytywne, lub coś, za co chce podziękować swojemu koledze). **Łączące się atomy:** Dzieci biegają po sali, na hasło prowadzącego: łączą się ci, co... (np. mają sznurowane buty, mają czarne włosy, są ubrani na czerwono itp.) dzieci łączą się w pary lub grupki, po czym znowu chodzą lub biegają po sali do usłyszenia kolejnego hasła.	Po zakończeniu zadania należy porozmawiać z dziećmi na temat zajęć, zapytać: — Czy trudno było takie dyplomy sporządzić? — Czy sami zasługują na taki dyplom? — Czy warto innym osobom mówić o tym, że są dla nas ważni? — Rozmowa na temat tego, dlaczego jedne dzieci są lubiane, a inne nie? — Dlaczego akurat te osoby wybieramy na swoich kolegów? Po zakończeniu zabawy prowadzący powinien zadać pytania: — Czy tylko osoby, które są podobne, mogą się przyjaźnić? — Czy łatwiej nam widzieć podobieństwa, czy różnice między ludźmi?
Komunikacja	**Kalambury:** Grupa siedzi na podłodze, jedno dziecko jest zaproszone na środek, wychowawca na ucho mówi temu dziecku hasło, które ma pokazać niewerbalnie. Dziecko, które zgadnie pokazywane hasło, staje na środku i pokazuje następne zadane hasło. **Głuchy telefon:** Dzieci siadają obok siebie. Wychowawca przekazuje pierwszemu dziecku hasło, dzieci po kolei przekazują sobie to hasło, mówiąc na ucho do kolejnego dziecka, ostatnie dziecko mówi hasło na głos.	Po zakończeniu zabawy wychowawca powinien porozmawiać z dziećmi na temat: — Czy łatwo się porozumiewać bez słów? — Która rola bardziej się dzieciom podobała — zgadującego czy pokazującego? — Co jest najtrudniejsze w rozmowie bez słów? Po zakończeniu zabawy wychowawca rozmawia z dziećmi na temat przejęzyczeń i błędów w komunikacji.

Zaufanie	**Ślepiec:** Na dywanie układamy labirynt z różnych rzeczy. Dzieci dobierają się parami — jedno dziecko ma zawiązane oczy, drugie ma za zadanie prowadzić kolegę przez ten labirynt, tak aby dziecko było bezpieczne. Po przejściu labiryntu dzieci zamieniają się rolami.	Przy tej zabawie należy przypominać dzieciom, że są odpowiedzialne za bezpieczeństwo kolegi i dlatego nie wolno im w jej trakcie żartować. Po zakończeniu zabawy należy zapytać dzieci: — W której roli było im trudniej, a w której łatwiej? — Dlaczego taka zabawa może być trudna? — Dlaczego nauczyciel tak bardzo nalegał na zachowanie zasad bezpieczeństwa?
	Krąg zaufania: Dzieci stają w kręgu — bardzo blisko siebie, jedno dziecko wchodzi do środka i na sztywnych nogach delikatnie opiera się na kolegach, dzieci przekazują sobie osobę w środku, tak aby ona kręciła się dookoła. Osoba w środku ma zamknięte oczy.	Zabawa, która może być przeprowadzona tylko w odpowiedzialnej grupie. Nigdy nie można zmuszać żadnego dziecka, aby weszło do kręgu. Po zakończeniu zabawy prowadzący powinien zadać następujące pytania: — W której roli chętniej się znajdowały? — Co było trudne w zadaniu? — Czy inni mogli mu na tyle zaufać, żeby poddać się w zabawie? — Czym jest zaufanie i co mogłoby się stać, gdyby w tym przypadku zaufanie zostało zawiedzione?
Relaksacja	**Okręt:** Uczestnicy stoją na środku sali zwróceni w jednym kierunku. Prowadzący podaje różne komendy, np. — lewa burta — wszyscy biegną na lewą stronę sali — prawa burta — wszyscy biegną na prawą stronę sali — rufa — wszyscy biegną na tył sali — dziób — wszyscy biegną do przodu — pokład — wszystkie osoby stoją w miejscu, nikt nie może się ruszyć. Po każdej komendzie odpada jedna osoba, która najpóźniej ją wykonała lub pomyliła się.	Zabawa ta ma za zadanie odreagowanie napięć i rozluźnienie. Po zakończeniu zadania należy zapytać dzieci: — Jak im się podobała zabawa? — Czy na co dzień można wykorzystywać takie ćwiczenia? — Co jest trudne, kiedy chcemy się odprężyć?

	Relaksacja Jacobsona: Dzieci postępują zgodnie z instrukcją: 1. Unieś wyprostowane ramiona. Zaciśnij mocno pięści, wolno policz do trzech. Puść. Rozewrzyj dłonie, opuść ramiona. 2. Unieś ramiona w górę w bok. Dłonie skieruj grzbietem w górę, mocno zegnij w nadgarstkach. Palce skieruj w dół. Wytrzymaj 5 sek., opuść. 3. Ramiona jak poprzednio, dłonie grzbietami w dół. Napnij mięśnie ramion. Odpręż się. 4. Ściągnij łopatki mocno w tył. Mięśnie ramion winny być odprężone. 5. Skręć głowę mocno w prawo. Napnij mięśnie szyi, odpręż się, wytrzymaj 5 sek., powróć do poprzedniej pozycji. 6. Skręć głowę mocno w lewo. Napnij mięśnie szyi, odpręż się, wytrzymaj 5 sek., powróć do poprzedniej pozycji. 7. Skłoń głowę na piersi maksymalnie nisko. Wytrzymaj napięte mięśnie. Wróć do pozycji poprzedniej. 8. Otwórz usta tak szeroko, jak potrafisz. Jeszcze szerzej. Odpręż się, rozchyl lekko usta. 9. Napnij i zaciśnij wargi. Usta mocno zaciśnięte, zaciskaj! Odpręż się. Pomyśl, jakie uczucie towarzyszy odprężaniu. 10. Naciskaj silnie językiem podniebienie, odpręż się. 11. Naciskaj językiem dół jamy ustnej. Mocno, odpręż się. 12. Zamknij oczy, naciskaj mocno powieki. Staraj się normalnie oddychać. Zaciskaj oczy. Odpręż się. 13. Otwórz oczy, jak tylko możesz szeroko. Otwieraj. Odpręż się. 14. Zmarszcz czoło mocno, jak tylko potrafisz. Zmarszcz! I rozluźnij się. 15. Ściągnij i naprężmięśnie brzucha. Napnij! Jeszcze silniej! I odpręż się. 16. Wtłocz powietrze do brzucha. Napnij jego mięśnie. Brzuch musi być twardy. Wtłaczaj powietrze, odpręż się. Poczuj, jak się coraz bardziej odprężasz. 17. Napnij mięśnie pośladków. Napnij i rozluźnij! Odpręż się. 18. W leżeniu zegnij stopy tak, aby palce stóp skierowane były ku twojej twarzy. Mocno zginaj! Później odpręż się.	Przekazujemy dzieciom instrukcję. Po zakończeniu rozluźniania i napinania mięśni pytamy dzieci o wrażenia z przeprowadzonego ćwiczenia.

	Relaksacja z wizualizacją: Dzieci kładą się na dywanie, zamykają oczy i mają sobie wyobrazić to, co nauczyciel czyta: Jest ciepły dzień, bardzo ciepły, słońce mocno grzeje. Jesteś ubrany tylko w krótkie spodenki i przewiewną bluzkę. Idziesz na wycieczkę, spacerujesz wzdłuż rzeki, potok szumi cichutko, idziesz powoli, słońce świeci, delikatnie przygrzewa twój kark. Idziesz spokojnie przez las, drzewa szumią, z daleka słychać śpiew ptaka, może to słowik, może szczygieł... wsłuchujesz się w ten śpiew. Idziesz dalej, spotykasz małą sarenkę, wyciągasz dłoń, żeby ją pogłaskać, ona delikatnie liże twoją rękę. Mijasz wielki las, idziesz dalej, widzisz wielki kamień. Siadasz obok tego kamienia na trawie, siedzisz, opierasz się o kamień, nagle tuż pod kamieniem dostrzegasz...	Tekst należy czytać spokojnym i ciepłym głosem. Po zakończeniu czytania należy dać dzieciom chwilę czasu, żeby mogły nadal sobie wyobrażać, co widzą. Po zakończeniu relaksacji należy zapytać dzieci, co widziały pod kamieniem i co im się najbardziej podobało.
Współpraca	**Wyścigi na kocu:** Na podłodze zaznaczamy linie startu i mety. Dzieci dzielą się na dwie grupy, rozbierają buty, kładą koce na podłodze i stają w szeregu. Zadaniem każdej grupy jest jak najszybciej przemieścić się do linii mety — dzieci muszą cały czas znajdować się na kocu, nikt nie może z tego koca zejść. Technikę poruszania się dzieci wybierają same. Grupa, w której chociaż jedna osoba zejdzie na podłogę, musi zacząć wyścig od początku. Kolejna wersja zabawy — dzieci dzielą się na grupy, słyszą identyczną instrukcję, ale tym razem nie mogą się ze sobą porozumiewać. **Układanie puzzli:** Dzieci mają za zadanie ułożyć puzzle, wspólnie lub każde z osobna. W przypadku kiedy dzieci w ciągu 30 minut ułożą puzzle razem, wygrywają czekoladę dla całej grupy, jeśli dane dziecko w ciągu takiego czasu ułoży puzzle samo, dostaje czekoladę tylko dla siebie. Jest 5 kompletów identycznych puzzli. Trudność polega jednak na tym, że puzzle są pomieszane, a część z nich jest pochowana na terenie świetlicy.	Po zakończeniu zadania należy zadać dzieciom następujące pytania: — Czy podobała im się zabawa? — Co sprawiło im największą przyjemność? — Kiedy wyścig był najtrudniejszy, a kiedy najłatwiejszy? — Kiedy współpraca się udaje, a kiedy się nie udaje? — Kiedy było łatwiej, a kiedy trudniej współpracować — kiedy można było się porozumiewać, czy kiedy trzeba było milczeć? Zadanie jest tak pomyślane, żeby samodzielne ułożenie puzzli było prawie niemożliwe — jedne dzieci muszą szukać puzzli, kiedy inne je układają. W przypadku jeśli nie uda się ułożyć puzzli, czekolada przepada. Jeśli wychowawca widzi, że dzieci ze sobą dobrze współpracowały, może dać czekoladę jako nagrodę pocieszenia, aby dzieci się nią sprawiedliwie podzieliły. Po zakończeniu zadania należy zapytać dzieci o ich wrażenia z zabawy i dlaczego warto współpracować.

Koncert życzeń Podsumowanie wszystkich zajęć	Zabawy, które się dzieciom najbardziej podobały w całym cyklu zajęć.	Wychowawca rozmawia z dziećmi na temat zajęć, jakie miały miejsce w tym cyklu, co im się najbardziej podobało, co było najmniej ciekawe. — Czy czegoś się dzieci nauczyły podczas zajęć? — Czy chciałyby wziąć udział w podobnych zajęciach jeszcze raz?

Anna Grygiel
SP nr 40 w Gdyni

Literatura

Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży. Cz. 1–4*, Kielce 1999
Rojewska J., *Grupa bawi się i pracuje. Cz. 1–2*, Wałbrzych 1994
Portmann R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Kielce 2003
Portmann R., *Zabawy rozwijające inteligencję*, Kielce 2003
Vopel K.W., *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999
Vopel K.W., *Jak pobudzić kreatywność grupy*, Kielce 1999
Weston D.C., Weston M.S., *Co dzień mądrzejsze*, Warszawa 1999
Porębska M., *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982
Bojakowska A. i in., *Razem z dzieckiem*, Warszawa 2008
Divinyi J., *Dyscyplina krok po kroku*, Warszawa 2003
Socjoterapia, red. K. Sawicka, Warszawa 1999
Kelly K., *Jak poradzić sobie z niegrzecznymi dziećmi*, Warszawa 2005

Karolina Korzycka

Bezpieczna droga do szkoły — program zajęć wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczych dla świetlicy szkolnej

Wstęp

Najważniejszym zadaniem rodziców i nauczycieli jest zagwarantowanie młodemu pokoleniu bezpieczeństwa. Musimy nauczyć je umiejętności przewidywania zagrożeń i niebezpieczeństw. Możemy to uczynić poprzez własną postawę życiową. To my powinniśmy przestrzegać pewnych zasad:
- — być wzorem prawidłowego postępowania w każdej sytuacji,
- — prawidłowo poruszać się po drodze,
- — być rozważnym i przewidującym.

Bezpieczeństwo uczniów w drodze do szkoły można zapewnić poprzez:
- — staranny wybór trasy z uwzględnieniem natężenia ruchu osób i pojazdów,
- — przekazanie wiadomości wraz z wyjaśnieniem niezrozumiałych kwestii z zakresu ruchu drogowego,
- — przypomnienie dziecku, że nie można zbaczać ze wspólnie ustalonej trasy,
- — zakazanie wsiadania do pojazdów kierowanych przez obcych.

Jednym z priorytetowych celów szkoły jest przygotowanie uczniów do rozsądnego i rozważnego udziału w ruchu drogowym. Jest to proces długotrwały, ale przynoszący zamierzone efekty. Osiągnięcie rezultatu może dokonać się dzięki temu, że będzie realizowany w sposób przemyślany i dostosowany do rozwoju psychofizycznego ucznia.

Duża odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach, którzy powinni działać według wyznaczonego planu i celów nauczania.

Świetlica szkolna na czas nieobecności rodziców zastępuje młodszym dzieciom dom i stwarza przyjazną atmosferę. Celem działalności świetlicy jest przede wszystkim zapewnienie opieki i bezpieczeństwa uczniom przed zajęciami lekcyjnymi i po nich.

W trosce o bezpieczne zachowanie się uczniów, zwłaszcza najmłodszych, na drodze stworzyłam ten program.

Przeznaczony jest on do realizacji podczas zajęć wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczych przez uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Zajęcia te będą prowadzone z częstotliwością dostosowaną do możliwości czasowych pracy świetlicy.

Cele programu

Program *Bezpieczna droga do szkoły* ma na celu:
— utrwalenie zasad prawidłowego przekraczania jezdni i chodzenia po chodniku;
— zapoznanie z wybranymi znakami drogowymi, sygnałami świetlnymi i dźwiękowymi;
— nabywanie przez dzieci umiejętności bezpiecznego zachowania się w ruchu drogowym;
— rozwijanie koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej;
— kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie i bezpieczeństwo;
— zmotywowanie dzieci do koniecznego noszenia elementów odblaskowych.

Formy i metody zajęć:

— praca indywidualna;
— praca w małych grupach;
— słowna: objaśnienia nauczyciela;
— oglądowa: pokaz, obserwacja uczniów;
— czynnościowa: zadania do wykonania.

Oczekiwane osiągnięcia uczniów:

Dziecko:
— opisuje swoją drogę do szkoły;
— wyjaśnia potrzebę noszenia elementów odblaskowych;
— omawia zasady prawidłowego przechodzenia przez jezdnię;
— rozpoznaje znaki drogowe.

Procedury osiągnięcia celów:

W celu osiągnięcia przeze mnie celów, jakie sobie wyznaczyłam, należy zastosować procedury, które ułatwią dzieciom bezpiecznie pokonać drogę z domu do szkoły:
— ćwiczenia w terenie;
— pogadanki;
— pokazy;
— działania praktyczne;
— gry dydaktyczne.

Ewaluacja

Wdrożenie programu ma doprowadzić do realizowania zasad bezpieczeństwa podczas przemierzania drogi z domu do szkoły. Efekty ucznia będę obserwowała podczas zajęć w świetlicy.

Po upływie roku od wprowadzenia programu zbadam ponownie wiedzę z opanowania zasad bezpieczeństwa poprzez stworzoną przeze mnie grę oraz przeprowadzenie konkursu.

Szczegółowy rozkład treści programowych

Obszar	Wiodące zagadnienia tematyczne	Szczegółowe zagadnienia tematyczne	Uwagi
Obszar edukacji komunikacyjnej	Jestem bezpieczny na drodze	ZASADY BEZPIECZEŃSTWA W RUCHU DROGOWYM • zasady przechodzenia przez jezdnię — ćwiczenia w terenie; • elementy ruchu ulicznego (znaki drogowe, sygnalizator świetlny i dźwiękowy, zebra); • znaczenie terminów: droga, pobocze, chodnik, jezdnia.	
		MOJA DROGA DO SZKOŁY • oznaczenia odblaskowe; • Strażnik Ruchu Drogowego; • Co byś zrobił, aby bezpiecznie dotrzeć do szkoły — quiz.	
		POJAZD DWUKOŁOWY • zasady poruszania się rowerem (egzamin na kartę rowerową); • budowa i obsługa roweru; • Pojazd ekologiczny — konkurs plastyczny.	
		AUTOBUS PRZYJAZNY DZIECKU • kultura i trzeźwość kierowcy; • zasady dobrego zachowania się w pojeździe; • przestrzeganie reguł obowiązujących podczas jazdy autobusem.	

Bibliografia

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Bezpieczeństwo dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999

„Wychowawca". Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich 2007, nr 2

Internetowy magazyn publikacji: **www.literka.pl**

Maciołek B., *Liście wielkiego drzewa życia. Program wychowawczy świetlic*, Rzeszów 2007

Maciołek B., *Liście wielkiego drzewa życia. Przewodnik metodyczny do programu wychowawczego świetlic*, Rzeszów 2007

PRZYKŁADOWY SCENARIUSZ ZAJĘĆ

Temat zajęć: Budowa i obsługa roweru.

Realizator spotkania: wychowawca świetlicy.

Uczestnicy: uczniowie klasy III.

Czas realizacji: 60 minut.

Realizacja obszarów: edukacja komunikacyjna.

Cel główny:

— zdobycie podstawowych wiadomości na temat budowy i obsługi roweru przez uczniów.

Cele operacyjne

Uczeń potrafi:
— opisać budowę i zasady prawidłowego korzystania z roweru;
— powiedzieć, do czego służy: pompka, bidon, hamulec, dzwonek;
— wyjaśnić dostosowanie odpowiedniego ubioru na jazdę na rowerze;
— opisać wyposażenie roweru.

Formy pracy:

— indywidualna, zbiorowa.

Metody:

— podająca (pogadanka, objaśnienie);
— eksponująca;
— praktyczna.

Środki dydaktyczne:

— rower wraz z wyposażeniem, kask, rękawiczki rowerowe, kamizelka odblaskowa, zestawy zadań przygotowane przez nauczyciela.

Przebieg zajęć

Część wstępna:

— sformułowanie tematu i określenie celu zajęć;
— wyjaśnienie, jak będą wyglądały zajęcia.

Część główna:

— pogadanka wprowadzająca (nauczyciel świetlicy);
— podchodzenie indywidualne do roweru i pokazywanie części, z których składa się rower;
— zapoznanie uczniów z odpowiednią odzieżą potrzebną do jazdy na rowerze poprzez dotyk;
— podział uczniów na dwie grupy i rozdanie zestawów zadaniowych;
— przedstawienie nauczycielowi wyników wykonanych zadań przez jedną osobę z każdej grupy.

Część podsumowująca:

— omówienie pracy grup i udzielonych odpowiedzi w poszczególnych zadaniach;
— podziękowanie uczniom za udział w zajęciach.

Zadania dla uczniów

ZADANIE 1.

Wskaż i podpisz najważniejsze części roweru.

ZADANIE 2.

Do obowiązkowego wyposażenia roweru zaliczamy:

.....

.....

KONKURS

1. Ponumeruj zasady przechodzenia przez jezdnię tak, żeby kolejność była prawidłowa.

..... PATRZĘ W LEWO

..... ZATRZYMUJĘ SIĘ

..... DROGA WOLNA — IDĘ

..... PATRZĘ W PRAWO

..... PATRZĘ W LEWO

2. O czym informują nas kolory sygnalizacji świetlnej?

Kolor czerwony — .....

Kolor żółty — .....

Kolor zielony — .....

3. Na zadane pytania odpowiedz TAK lub NIE.

1. Czy rowerzyście wolno czepiać się innych pojazdów? .....
2. Czy wolno jeździć bez karty rowerowej? .....
3. Czy wolno jeździć po chodniku? .....
4. Czy wolno zawracać na moście? .....
5. Czy w czasie jazdy rowerzysta może zdejmować obie ręce z kierownicy? .....

4. Rozwiąż zagadki.

1. Dobrym okiem, bystrym słuchem kieruje ulicznym ruchem .....
2. Jest przy każdej jezdni po to, by chodzić po nim piechotą .....
3. Oko — zwrócone w twoją stronę czerwone, żółte i zielone .....
4. Stoi przy szosie, ma jedną nogę i pokazuje podróżnym drogę .....
5. Zwierzę to ma coś wspólnego z porządkiem ruchu drogowego .....
6. Choć nóg nie posiada, szybko pędzi szosą, bo nie ma nogi, ale koła po szosie go niosą .....

5. Co to za znaki?

a) Chociaż Cię chętka bierze, nie wolno Ci wjechać na rowerze.

.....

b) Znak ten woła — uważaj, w pobliżu szkoła!

.....

c) Wymagam, abyś przede mną koniecznie się zatrzymał — oczywiście.

.....

6. Dokończ zdania, korzystając z wyrażeń z ramki.

na pasach; przekraczając jezdnię; na chodniku; na jezdnię; przekraczaj jezdnię

Nie wbiegaj .....!

Nie czytaj .....!

Nie graj w piłkę .....!

Nie zatrzymuj się .....!

Prawidłowo .....!

Karolina Korzycka
SP nr 16 w Gdyni

Polecamy...

…nauczycielom matematyki

Książka **„Jak rozwiązywać zadania tekstowe z matematyki”** podzielona jest na trzy rozdziały.

W rozdziale pierwszym „Porównywanie wartości liczbowych” treść przedstawionych zadań dotyczy życia codziennego. Takie przedstawienie treści zmusza czytelnika do szukania odpowiednich znaków, liczb czy liter, za pomocą których zostanie zapisana treść wyrażona słowami. Bardzo pomocne są użyte tutaj tabele i rysunki, które naprowadzają czytelnika na sposób rozwiązania zadania. Zadania te bazują na układaniu równań. Autorzy umiejętnie wprowadzają zależności między liczbami utrwalające pojęcia dotyczące porównywania różnicowego i ilorazowego.

W drugim rozdziale stopień trudności zadań jest większy. W zaprezentowanych zadaniach dotyczących sytuacji realnych występuje długość, ciężar, czas, droga w odpowiednich jednostkach. Wykonanie wymaga tzw. metody logicznego rozumowania, która polega na zadawaniu pytań cząstkowych i szukaniu na nie odpowiedzi drogą rozumowania. Autorzy prowadzą czytelnika „za rączkę”, ucząc go rozwiązywania zadań tego typu.

Ostatni rozdział dotyczy całości i jej części. Zgromadzone zostały zadania dotyczące między innymi prób i stężeń procentowych. Podobnie jak w poprzednich rozdziałach zadania prowadzą do równań, ale w większości oparte są na porównywaniu danych liczbowych.

Pozwolę sobie zacytować autorów: „Zadania i ich rozwiązania są jednak dobrane w ten sposób, abyście mieli możliwość rozwiązania ich różnymi metodami. Trzeba sobie uświadomić, że każdy z nas urodził się z określonymi zdolnościami matematycznymi i to właśnie one często decydują o tym, którą metodę rozwiązania wybierzemy”.

Mimo że książka ma podtytuł „Poradnik dla uczniów gimnazjum”, polecam ją również nauczycielom.

Ewa Madziąg
doradca metodyczny matematyki

☞ Kotyra D., Sivošová A., *Jak rozwiązywać zadania tekstowe z matematyki*, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2003

…nauczycielom przedmiotów ekonomicznych

W ostatnim czasie ukazało się wiele pozycji z zakresu ekonomii dotyczących globalizacji gospodarki i integracji europejskiej. Na uwagę zasługują pozycje, których treści dotyczą naszego kraju i mogą być wykorzystane przez nauczycieli, studentów, uczniów oraz osoby interesujące się problematyką ekonomiczną.

Jedną z takich książek jest **„Polska w handlu światowym"**, w której pokazane zostały zmiany, jakie nastąpiły w handlu światowym na przełomie wieków XX i XXI oraz rola Polski w handlu światowym.

Współczesny handel międzynarodowy jest bardzo wymagający. Bogata treść uwzględnia globalizację w handlu światowym w ujęciu mikroekonomicznym i makroekonomicznym oraz czynniki decydujące o intensywności handlu.

Drugą z polecanych pozycji jest praca zbiorowa pt. **„Globalizacja i integracja europejska. Szanse i zagrożenia dla polskiej gospodarki"**. Autorzy przekonują w niej, że globalizacja w czasach silnej konkurencji, zmian ekonomicznych oraz politycznych, a także wejście Polski do Unii Europejskiej stwarza naszemu krajowi szansę realizacji celów gospodarczych, społecznych i politycznych. Zmniejsza tym samym dystans cywilizacyjny i ekonomiczny do krajów wysoko rozwiniętych. Na szczególną uwagę zasługują treści dotyczące szans i zagrożeń związanych z konkurencyjnością polskiej gospodarki i społeczeństwa w Unii Europejskiej.

Krystyna Skalska
doradca metodyczny przedmiotów zawodowych

- ☞ Czarny Elżbieta, Śledziewska Katarzyna, *Polska w handlu światowym*, PWE, Warszawa 2009
- ☞ *Globalizacja i integracja europejska. Szanse i zagrożenia dla polskiej gospodarki*, pr. zb. pod red. nauk. Juliusza Kotyńskiego, PWE, Warszawa 2005

…nauczycielom języka polskiego

Książka zatytułowana **„Czytam różne teksty kultury. Ćwiczenia językowo-redakcyjne dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej"** autorstwa Anny Konkolewskiej i Piotra Janusza Pardy skierowana jest do uczniów i nauczycieli szkół podstawowych, II etapu edukacyjnego. Zawiera propozycje ćwiczeń w czytaniu symbolu i znaku, rysunku, komiksu, obrazu, rzeźby, filmu, teatru, a także 3 rodzajów literackich. Umiejętności te są także wymagane przez podstawę programową obowiązującą od roku szkolnego 2009/2010. Autorzy, tworząc ten podręcznik, myśleli o młodym odbiorcy dzieł kultury, który chce zrozumieć, umieć odczytać i zinterpretować wszelkie teksty, nie tylko literackie. Pozwala on także lepiej przygotować się do wykonania zadań zawartych w arkuszu testowym egzaminu zewnętrznego przeprowadzanego po klasie 6. Przede wszystkim jednak książka może być pomocna nauczy-

cielowi na etapie planowania lekcji, zestawu ćwiczeń jako samodzielnych prac domowych oraz w sferze doskonalenia umiejętności odbiorczych i nadawczych uczniów.

Omawiana pozycja ma przejrzystą i powtarzalną kompozycję. Do każdego rodzaju tekstu kultury podany jest materiał ćwiczeniowy ujęty w trzy bloki o różnym, rosnącym stopniu trudności. Każdy z nich zawiera pytania i podpowiedzi naprowadzające na właściwy tor pracy nad tekstami. Zadania podpowiadają wiele dróg interpretacyjnych. Wszystkie są tak pomyślane, by zainteresować odbiorcę, zmobilizować do pracy, przemyśleń. Teksty dotyczą tego, co ucznia interesuje, pobudza do myślenia, ale również poszerzają jego wiedzę teoretyczną odnoszącą się do poszczególnych dziedzin sztuki. Autorzy starali się, aby tam gdzie to konieczne, znalazło się przypomnienie o spełnianiu normy ilościowej i jakościowej pracy. Proponowane ćwiczenia z pewnością wzbogacają słownictwo czynne uczniów, ich wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne. Bardzo profesjonalnie autorzy przygotowali kartoteki czynności do poszczególnych zagadnień z określeniem właściwego standardu sprawdzianu zewnętrznego, który jest również zawarty w nowej podstawie programowej. Jest to bardzo pomocne dla nauczycieli i uczniów korzystających z książki, aby przekonać ich, że materiał w niej zawarty jest przydatny w przygotowaniu uczniów do dalszego etapu kształcenia. Uświadamia także to, że proces ten przebiega w sposób ciągły od szkoły podstawowej do matury.

Schemat punktowania uwzględnia zasadę przyznawania punktów za wykonanie czynności. Modele odpowiedzi z jednej strony są bardzo konkretne i nie „rozpieszczają" uczniów, z drugiej pozwalają na dużą samodzielność myślenia, premiują dobre rozumowanie.

Najtrudniejszym i najważniejszym zadaniem dla konstruktora zadań, ćwiczeń lub całego testu jest znalezienie właściwego materiału literackiego, pozaliterackiego i ikonograficznego, którym może się posłużyć. Można powiedzieć, że autorzy wykonali ogromną pracę, a teksty zachęcają do pracy. Mamy do wyboru bardzo różne teksty kultury, pochodzące z różnych epok, odwołujące się do różnych stylistyk estetycznych. Są tu fragmenty klasyki literackiej, dzieł popularnonaukowych, fotografie, rysunki, symbole, reprodukcje itd. Tematyka „tekstów wstępnych" pozwala na sformułowanie ćwiczeń prowadzących ucznia krok po kroku do rozwiązania najważniejszego zadania, zrozumienia, zinterpretowania na poziomie przenośnym i symbolicznym omawianego tekstu kultury.

Ćwiczenia ułożone w trzy bloki pozwalają uczniowi wykonywać zadania od najprostszych do coraz trudniejszych, co pozwoliło zachować podstawową zasadę nauczania: stopniowanie trudności. Uczeń zapoznaje się z wszystkimi dziedzinami sztuki, a także ich odmianami (mamy, na przykład, pracę z obrazem, rysunkiem, symbolem, komiksem). Ćwiczy formy najprostsze (przynajmniej dla ucznia), jakimi są teksty literackie, ale poznaje również teksty popularnonaukowe. Bardzo ciekawie skomponowano ćwiczenia dotyczące symboli narodowych, pobudzając patriotyczne wychowanie młodzieży. Uczeń ma swobodę w doborze materiału, może pracować na dowolnej adaptacji tekstu kultury. Cały materiał charakteryzuje się różnorodnością poleceń. Szczególnie ciekawe wydają się kolejne kroki czytania komiksu, poznawania specyficznej sztuki teatru i jego znaków. Pojawiły się ćwiczenia kształcące umiejętności ponadprzedmiotowe. Na uwagę zasługuje także tytuł książki. Czytam różne teksty kultury — tak po wykonaniu wszystkich ćwiczeń będzie mógł powiedzieć o sobie uczeń szkoły podstawowej, czyli ich adresat. Spośród innych zasad

nauczania została spełniona także zasada przystępności, systematyczności i motywacji uczenia się.

Materiał jest z pewnością profesjonalnie przygotowany, bardzo ciekawy, nowatorski i z punktu widzenia dydaktyki przedmiotowej bardzo użyteczny. Kolorowe duże wkładki z dziełami sztuki omawianymi w kolejnych rozdziałach książki dodatkowo zachęcają do korzystania z niej. Bez problemu nauczyciel może dzięki przygotowanemu przez autorów materiałowi ćwiczyć z uczniami konkretne zapisy zarówno obowiązującej, jak i nowej podstawy programowej. Jeden z nich (w nowej podstawie) brzmi: *II Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych informacji:*

— *umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych,*
— *język jako wielofunkcyjne narzędzie komunikacji,*
— *poznawanie dzieł sztuki,*
— *rozpoznawanie różnych tekstów kultury oraz stosowanie odpowiednich sposobów ich odbioru.*

Uczeń poznaje teksty kultury odpowiednie dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej.

III Uczeń rozwija umiejętność wypowiadania się w piśmie na temat związany z przedstawionymi tekstami kultury.

Biorąc pod uwagę wszystkie przedstawione tu aspekty omawianej pozycji lekturowej, mogę z pewnością stwierdzić, iż nowa propozycja znanej już polonistom pary autorów, A. Konkolewskiej i P. J. Pardy, zasługuje na szczególną uwagę nauczycieli. I to chyba nie tylko w szkole podstawowej.

Iwona Chojnacka
doradca metodyczny języka polskiego

☞ Konkolewska A., Pardo P.J., *Czytam różne teksty kultury. Ćwiczenia językowo-redakcyjne dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Seneka — Piotr Multan, Sopot 2009

…wszystkim nauczycielom

Książkę pt. **„Uczenie się w małych grupach w klasie"**, której ocenę własną chciałabym przedstawić, proponuję traktować jako metodyczny przewodnik przeznaczony w szczególności dla nauczycieli, ale także dla studentów pedagogiki lub innych osób pracujących bądź chcących pracować z dziećmi. W szerokim zakresie przygotowuje ona czytelnika do takiej organizacji procesu nauczania-uczenia się, która opierałaby się na pracy w małych grupach.

W opracowaniu tym wyróżnić można siedem rozdziałów, które koncentrują się wokół następujących treści:

1. W rozdziale pierwszym autorzy wyjaśniają zasadność pracy w małych grupach w odniesieniu do teorii uczenia się, prezentują podstawową ideę książki, ja-

ką jest „przekonanie, że dobremu uczeniu się służy klasa oparta na wzajemnej współpracy".

2. Rozdział drugi poświęcony jest prezentacji pięciofazowego modelu uczenia się, który w założeniu ma przebiegać od świadomego zdobywania przez uczniów informacji do ich rozumienia. Spotykamy się tutaj ze słowami krytyki autorów skierowanymi pod adresem tradycyjnego modelu nauki z całą klasą. Otrzymujemy wskazówki do kierowania małymi grupami, które mają pomóc nam w rozwiązaniu potencjalnych problemów bądź zapobiec ich powstawaniu. Wskazówki te dotyczą m.in.: atmosfery panującej w klasie, sposobu przedstawiania wyników pracy przez uczniów oraz kwestii czasu potrzebnego na wykonanie zadań — rozwiązanie problemu itd.
3. Kolejny rozdział — trzeci — zaznajamia nas z szeregiem „złotych zasad", których należy przestrzegać, aby można było mówić o efektywności podjętych działań. Zasady te dotyczą przede wszystkim roli nauczyciela. Oto przykładowe: „Nauczyciele muszą pokazać, że cenią dyskusje uczniów", „Uczniowie powinni mieć do wykonania jasno sprecyzowane i odpowiednie zadania".
4. W celu uzyskania „większej pewności siebie" w kierowaniu małymi grupami proponuję zapoznać się z rozdziałem IV. Zawiera on bowiem mnóstwo informacji na temat tego, jak przygotowywać się do zajęć. Ułatwieniu planowania pracy w zakresie każdego z pięciu stadiów nauczania-uczenia się mają służyć podane tu pytania. Do listy uwag przekazanych przez autorów w tej części książki można zaliczyć te dotyczące: sposobu kontrolowania pracy uczniów, możliwości wzajemnego oddziaływania na siebie nauczyciela i pracującej grupy, ustawienia mebli w klasie, czasu oczekiwania na odpowiedź uczniów itd.
5. Rozdział piąty zawiera trzy przykładowe lekcje zapoczątkowujące pracę w małych grupach oraz trzy próbne lekcje wprowadzające dla młodszych klas szkoły podstawowej. Porusza też kwestię organizacyjną klasy oraz prezentuje charakterystykę grupy ze szczególnym zwróceniem uwagi na cechy decydujące o jej efektywności bądź nieefektywności.
6. Przyjmując formę pracy proponowaną w tej książce, osoba pracująca z dziećmi może napotkać na pewne problemy, o których mowa w rozdziale szóstym książki. Zostały tu one podane w postaci pytań wraz z gotowymi „receptami" ich rozwiązania.
7. Konstruowaniu systemu kształcenia poświęcono rozdział siódmy. Wzięto tu pod rozwagę trzy pytania, jakie powinien postawić sobie nauczyciel decydujący się na pracę w małych grupach: *Dlaczego powinienem pracować w małych grupach?*, *Kiedy powinienem pracować w małych grupach?*, *Jak powinna wyglądać praca w małych grupach?*.
8. Ostatni — ósmy — rozdział zawiera treści koncentrujące się wokół dwóch pojęć: „ocena" i „oszacowanie". W obrębie tematu regularnej oceny proponuje się opracowanie i wypełnianie tzw. list kontrolnych, które mogą być pomocne w usystematyzowaniu przez nauczyciela posiadanych informacji z zakresu jakości pracy członków poszczególnych grup.

W posłowiu zatytułowanym „Teoria i praktyka" autorzy zwracają się do odbiorców z zachętą do podjęcia wyzwania, jakim jest wyżej wymieniona forma pracy. Nie nakłaniają do usilnego „kopiowania" całej procedury, wbrew własnym przekonaniom. Dopuszczają także włączenie tylko wybranych strategii, zaznaczając, iż w każdym

przypadku wykorzystanie pracy w małych grupach wpłynie na „poszerzenie i wzbogacenie zawodowego doskonalenia się".

Czytając tę książkę, niejednokrotnie odwoływałam się do własnych doświadczeń szkolnych, które bardzo kontrastowały z zaprezentowanym tu modelem uczenia się. Przez wiele lat nauki przekazywano mi gotowe wiadomości, których przyswojenie sprawdzano, jak by powiedziała Andrea Folkierska, „niepedagogicznymi pytaniami", tzn. pytaniami, na które z góry znałam odpowiedź. Świadoma uwarunkowań własnego procesu myślenia zastanawiałam się początkowo, w jakim stopniu ja i osoby z podobnymi do moich doświadczeniami potrafią się oderwać od „oczywistości schematów szkolnych" i otworzyć na prezentowane przez autorów treści. Całościowy obraz tej lektury dał mi przekonanie, iż niesłabnący entuzjazm wypływający ze słów autorów, szczegółowe odniesienie do problemu przekona każdego czytelnika do zalet wypływających z uczenia się w małych grupach.

Dalszym etapem mojej pracy z tą książką było przeanalizowanie jej koncepcji pod kątem funkcjonalności w wychowaniu i nauczaniu integracyjnym. W ten sposób dostrzegłam jeszcze więcej jej pozytywów. Uczenie się w małych grupach jest świetną okazją do integracji zespołu klasowego, podniesienia aktywności i w konsekwencji samooceny dzieci, wyrobienia w całej klasie postawy odpowiedzialności za uczniów z deficytami rozwojowymi. Na podstawie tych przemyśleń wyciągnęłam wniosek o wykorzystaniu przez autorów ciekawego pomysłu na napisanie książki.

W sytuacji gdy nauczyciel — odbiorca książki zdecyduje się na wykorzystanie w swojej działalności pedagogicznej pracy w małych grupach, znajdzie w opracowaniu pełną pomoc w zakresie przygotowania się do jej realizacji. Książka jest poradnikiem w najlepszym słowa tego rozumieniu. Można nawet powiedzieć, że jest samouczkiem w zakresie stosowalności tej formy pracy. Czyta się ją bardzo dobrze nie tylko z uwagi na interesującą, praktycznie przedstawioną treść, ale także za sprawą łatwego w odbiorze języka, dostępnego — jak sądzę — szerokiemu gronu czytelników. Dla ułatwienia zrozumienia prezentowanych zagadnień autorzy zamieścili tu jasne i przejrzyście rozpisane i rozrysowane schematy.

Stosowanie modelu uczenia się prezentowanego przez Jo-Anne Reid, Petera Forrestala i Jonathana Cooka pozwoli nauczycielowi na uniknięcie rutyny w pracy. Nie da się bowiem zaplanować całego przebiegu zajęć, wyznaczyć kategoryczne kierunku rozmów prowadzonych przez uczniów.

Podzielam stosunek autorów do wagi stosowania zasady indywidualizacji w procesie nauczania-uczenia się. Zgadzam się z ich założeniem, że aby uczniowie mieli szansę zrozumienia tego, czego się uczą, muszą mieć „możliwość indywidualizowania wiedzy" oraz zapewnione warunki do wyboru indywidualnej formy pracy.

Nie będzie zatem przesadą, jeżeli ocenię tę książkę jako wartościową dla każdego nauczyciela, który chce doskonalić swój warsztat pracy. Obowiązkowa zaś ta lektura powinna być dla studentów pedagogiki.

Mariola Gruchała
SP nr 13 w Gdyni

☞ Reid Jo-Anne, Forrestal Peter, Cook Jonathan, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, WSiP, Warszawa 1996