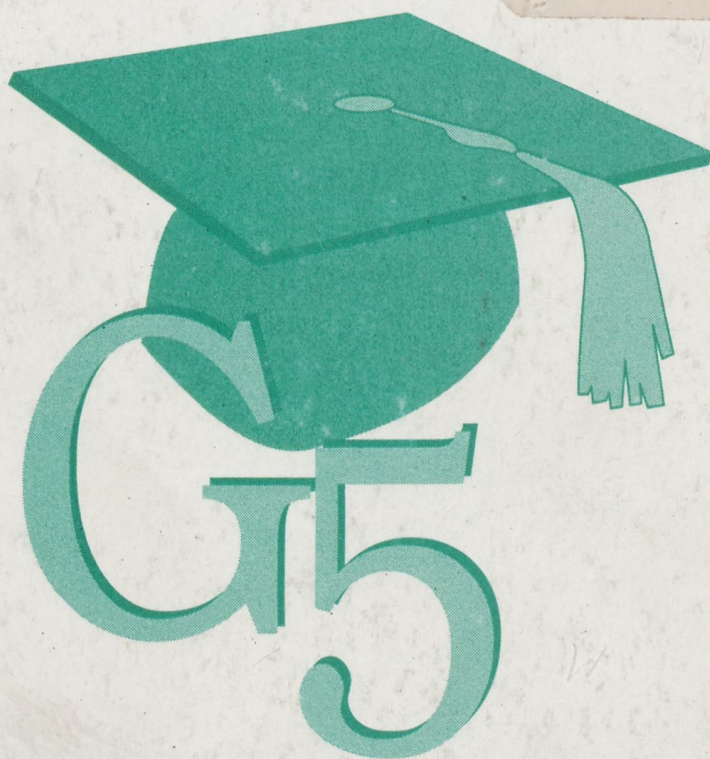


Zeszyt nr 1 (6)

ISSN 1641-4365

SŁUPSKIE STUDIA GIMNAZJALNE



im. Sejmu Polskiego

Słupsk 2003

© Copyright by Gimnazjum nr 5 w Słupsku, Słupsk 2000

„Słupskie Studia Gimnazjalne”. Pismo nauczycieli, uczniów i rodziców.

Adres redakcji: ul. Prof. Lotha 3, 76-200 Słupsk, tel./fax (0-59) 8425933,
e-mail: dyrektor@sp9.slupsk.pl www.gim5.slupsk.prv.pl

Wydaje: Gimnazjum nr 5 im. Sejmu Polskiego w Słupsku

Kolegium Redakcyjne: Iwona Gancarz, Barbara Kujat (przewodnicząca), Mirosława Kucharska (sekretarz), Bogdan Leszczuk, Grażyna Meger, Jan Wild (redaktor naczelny)

Redakcja techniczna: Jan Wild, Małgorzata Zaniewska

Wersja internetowa Słupskich Studiów Gimnazjalnych ukazuje się na oficjalnej stronie internetowej miasta Słupska www.slupsk.pl (w dziale Edukacja – publikacje), której administratorem jest firma Mars Computer Systems S.C.

ISSN 1641-4365

Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w publikowanych tekstach oraz zasięgania opinii rzeczoznawców.

SŁUPSKIE STUDIA GIMNAZJALNE

Pismo nauczycieli, uczniów i rodziców

Zeszyt 1 (6) 2003 r.

W ZESZYCIE:

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE	2
Jerzy Romanowicz, <i>Metoda dyskusji w nauczaniu historii</i>	2
Irena Michniewicz, <i>Freony i halony. Materiały pomocnicze dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych z zakresu chemii i ochrony środowiska</i>	7
Danuta Tylingo, <i>Nadpobudliwość psychoruchowa</i>	14
Lidia Haczyk, <i>Rola komputera w aktywizacji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim</i>	16
Anna Woś, <i>Przyczyny niepowodzeń szkolnych i sposoby ich przewycięzania</i>	17
Wiesław Kubielski, <i>Wartościowanie zadań testowych (część I)</i>	20
Andrzej Fijałkowski, <i>Geneza stereotypu Niemca w Polsce</i>	26
Bożena Tempska, <i>Status dyrektora szkoły</i>	29
REGIONALIA	31
Krzysztof Chochuł, <i>Judaika w zasobie słupskiego archiwum</i>	31
Anna Bojarska, <i>W zwiernadzie historii, czyli o patronach słupskich ulic</i>	32
Jan Wild, <i>VII Festiwal Piosenki Marynistycznej „Łajba 2003”</i>	36
RECENZJE, OMÓWIENIA.....	37
Elżbieta Krawczykiewicz, <i>Jak pomóc uczniom, nauczycielom i rodzicom?</i>	37
ROZMAITOŚCI.....	39
Halina Krupa, <i>Integracja Polski z Unią Europejską. O czym powinien wiedzieć przysłowiowy Kowalski?</i>	39
Bożena Gajdzis, <i>Trudna droga ku dorosłości</i>	41
Maria Lemanowicz-Lomber, Ewa Szypen, <i>Zmagania mitologiczne</i>	44
Urszula Sobala, <i>Maraton mitologiczny</i>	45
Beata Tęsna, <i>Trudne do kochania</i>	53
Jureń Lidia, <i>Czy stres ułatwia nam życie? Scenariusz zajęć wychowawczych dla uczniów gimnazjum</i>	55
Marzenna Brzezińska, <i>Nauczyciel a bezpieczna szkoła</i>	57
Iwona Gancarz, Barbara Kujat, Jolanta Plaga, Urszula Sobala, <i>Kto wychowuje?</i>	61
Joanna Janusiak, Anna Kabatek, Dorota Radzikowska, <i>Program Koła Dziennikarskiego dla uczniów gimnazjum</i>	62
DWIE SZPALTY	Okładka
Jacek Bochenek, <i>Aby słowo ciałem się nie stało</i>	
Urszula Zacharzewska, <i>A jednak Oaza...</i>	

Metoda dyskusji w nauczaniu historii

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnień składających się na istotną w nauczaniu-uczeniu się historii problematykę stosowania metody dyskusji, należącej do grupy metod słownych (werbalnych). W publikacji przedstawiono m.in. definicję dyskusji, zagadnienie jej przygotowania, przebiegu oraz odmiany dyskusji.

Dyskusja (łac. *discussio* – roztrząsanie sprawy) jako metoda nauczania polega na wymianie zdań i opinii, które ukazują poglądy uczestników na określony temat. Opiera się na jasnym i komunikatywnym sposobie przekazywania wiedzy oraz na konfrontacji zgłaszanych tez i argumentów z punktem widzenia innych¹.

2. Przygotowanie dyskusji i jej przebieg

Warunkiem zatem skutecznego posługiwania się tą metodą w pracy dydaktycznej jest uprzednie przygotowanie uczniów do wymiany myśli zarówno w sensie merytorycznym, jak i formalnym. Przygotowanie to polega przede wszystkim na wyposażeniu uczniów w wiadomości niezbędne do prowadzenia dyskusji. Bez spełnienia tego warunku byłaby ona pozbawiona treści i nieprecyzyjna. Nauczyciel powinien także wyrabiać w uczniach umiejętność prezentowania własnych punktów widzenia w merytorycznie uzasadniony i logicznie spójny sposób, formułowania problemów i pytań oraz operowania konkretnymi argumentami, trafiającymi do przekonania². Te umiejętności powinni opanować uczniowie na poziomie kształcenia ponadpodstawowego, dlatego dyskusją można się posługiwać dopiero w gimnazjum i w szkole średniej.

Podczas dyskusji uczniowie omawiają z nauczycielem wybrany problem historyczny³, zgłaszają swoje spostrzeżenia i wątpliwości oraz poddają je grupowej ocenie. Taka forma pracy przynosi wymierne korzyści: wzbogacenie znanego już materiału o nowe elementy, uporządkowanie go i utrwalenie, rozwijanie umiejętności formułowania dłuższych wypowiedzi, wzmacnianie krytycyzmu i tolerancji wobec odmiennych opinii, wdrażanie uczniów do wartościowania wypowiedzianych opinii czy kształtowanie kultury dyskusyjnej. Wyrażane w czasie dyskusji różne stanowiska i poglądy prowadzą zazwyczaj do uzupełnienia i modyfikacji dotychczasowych doświadczeń poszczególnych uczniów oraz uczą ich społecznego współżycia⁴.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na inne walory wychowawcze dyskusji. Negatywne skutki w życiu osobistym i publicznym może przynieść uparte trzymanie się własnego, fałszywego sądu, a nawet niekiedy forsowanie go wbrew obiektywnej, zweryfikowanej naukowo, rzeczywistości. Świadomość tego, że dla nauki położyli zasługi także twórcy poglądów dziś uznanych za przestarzałe, błędne, może powodować łatwiejszą zmianę swojego stanowiska

¹ T. J. Pióro, *Dyskusja – metoda aktywizująca uczniów w nauczaniu-uczeniu się historii*, „Wiadomości Historyczne” 1974, nr 6, s. 266.

² C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 144.

³ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 266.

⁴ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, s. 144-145.

(określonej postawy) i przyznanie się do popełnienia pomyłki. Wycofanie się z zajętego w dyskusji stanowiska powinno być odebrane jako akt rzetelności i samokrytycyzmu⁵.

Sz szczególnie ważnym walorem dyskusji w nauczaniu historii jest poszukiwanie prawdy⁶. Decydującą rolę odgrywa tu praca ze źródłem historycznym, dzięki której uczniowie uzyskują nie tylko nowe informacje, ale i bodziec do interpretacji tekstu źródłowego. Pożądane są porównania informacji źródłowych z informacjami zamieszczonymi w podręczniku, z punktem widzenia autora powieści historycznej, scenariusza filmowego⁷. Pozwala to odróżnić historię od innych przekazów, w tym przekazów fikcyjnych, będących tworem wyobraźni pisarza, poety, artysty, reżysera.

Warunkiem dobrej dyskusji jest staranne jej przygotowanie i umiejętne prowadzenie. Należy uwzględnić następujące zasady przebiegu dyskusji⁸:

- Określenie celu i problemu dyskusji. Musi być jasno ustalony temat i obszar dyskusji.
- Przygotowanie uczestników. Uczestnicy dyskusji powinni uświadomić sobie swoje stanowiska i wątpliwości.
- Wprowadzenie do dyskusji. Dyskusję należy rozpocząć od zagajenia. Rola zagajenia sprowadza się do pobudzania dyskusji, jasnego ustawienia problemu, przedstawienia celowości dyskusji i zachęcenia uczniów do zabierania głosu.
- Jak pisze Witold Doroszewski „Uczestnik dyskusji powinien być zdyscyplinowany, tzn. powinien się liczyć z tym, że jeśli mówi zbyt długo, to odbiera możliwość wypowiedzenia swych myśli innym dyskutantom”⁹.
- Uczony ten stwierdził, że „Uczestnik dyskusji powinien zdobywać się na wysiłek dokładnego zrozumienia tego, co twierdzi strona przeciwna, obejmując tym wysiłkiem nie tylko słowa, ale i intencję treściową słuchanej wypowiedzi.
- Uczestnik dyskusji powinien ściśle referować twierdzenia przeciwnika, nie deformując ich, nie wnosząc do nich żadnych obcych tym twierdzeniom akcentów”¹⁰.

Aby osiągnąć zamierzone efekty, nauczyciel powinien:

- pilnie obserwować przebieg dyskusji,
- udzielać głosu każdemu ze zgłaszających się uczniów,
- analizować treści wypowiedzi uczestników dyskusji i wskazywać antagonistom to, co ich łączy, wyjaśniać wypowiedzi przez ich odpowiednią interpretację, rozpatrywać tylko uzasadnione twierdzenia,
- właściwie formułować pytania w celu pobudzenia dyskusji,
- nie narzucać uczestnikom dyskusji własnego punktu widzenia,
- uświadamiać uczniom, jakie problemy zostały już omówione, a jakie jeszcze nie,
- uwzględniać prawo do repliki¹¹,
- panować nad przebiegiem dyskusji, zachować jej kulturalny charakter,
- zachować dyscyplinę czasową (2-5 min. dla każdego dyskutanta).

Dyskusja musi być zakończona konkretnymi wnioskami. Nauczyciel powinien ocenić dyskusję, ukazując jej zalety i wady tak, aby uczniowie mogli doskonalić umiejętność dyskusowania.

⁵ W. Marciszewski, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1976, s. 159.

⁶ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka...*, s. 266.

⁷ A. Zielecki, *Środki dydaktyczne w nauczaniu-uczeniu się historii*, Rzeszów 1976, s. 32 n.

⁸ T. J. Pióro, *Dyskusja...*, s. 269.

⁹ W. Doroszewski, *Sztuka dyskusowania*, „Trybuna Ludu” 1974, nr 208.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Zob. T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa 1963, s. 58-59.

Organizując dyskusję¹², szczególnie w klasach nie przyzwyczajonych do takiej formy pracy, nauczyciel może korzystać z metod usprawniających jej przebieg i uczących kultury dyskusowania. Należy tu wymienić:

- słuchanie innych – uczeń zabierający głos powinien swoimi słowami powtórzyć to, co powiedział przedmówca,
- żetony – każdy uczeń otrzymuje pewną liczbę żetonów „wartych” 10-15 sekund, którymi „płaci” za czas wykorzystany na zabranie głosu. Wyznaczony uczeń sprawdza czas i pobiera „opłatę”. Jeżeli uczeń wykorzysta wszystkie żetony, nie może już zabierać głosu. Pozwoli to uniknąć dominacji w dyskusji niektórych uczniów,
- piłka – uczeń zabiera głos po otrzymaniu piłki, przekazywanej od mówcy do mówcy w czasie dyskusji. Porządkuje to dyskusję oraz zmusza do uczestnictwa wszystkich uczniów¹³.

3. Odmiany dyskusji

Aktywizująca rola dyskusji, jej kształtujące walory spowodowały, że metoda ta znalazła zastosowanie na różnych szczeblach procesu dydaktycznego, w różnych ogniwach lekcji, wymagających wspólnego rozwiązania problemów. Dlatego rozróżniamy kilka odmian tej metody nauczania.

Dyskusja związana z wykładem nauczyciela lub referatem ucznia. Celem jest wzbogacenie informacji, wykrycie braków w wykładzie, referacie¹⁴.

Śnieżna kula – dyskusja piramidowa – zadanie (problem, pytanie) proponuje nauczyciel lub uczeń. Uczniowie rozwiązują postawiony problem w pojedynkę. Następnie uzgadniają swoje stanowiska: w dwójkach, w czwórkach, w ósemkach. Na koniec wypracowują wspólne stanowisko. Dyskusja piramidowa daje szansę każdemu uczniowi na wyrażenie swojego zdania na podany temat. Kształci umiejętność uzgadniania stanowisk, negocjowania, formułowania myśli.

Metaplan – jest to graficzny zapis dyskusji, polegający na tworzeniu plakatu. Metoda ta pozwala ocenić sytuację oraz odnaleźć przyczyny takiego, a nie innego przebiegu zdarzeń. Uczniowie (patrz Schemat metaplanu¹⁵) wyposażeni są w kartki o różnym kształcie – „chmurki” do zapisania tematu, kółeczka i owale do prezentacji odpowiedzi i prostokąty do zapisania w nich wniosków. Analizują przedstawiony przez nauczyciela problem, po czym odpowiadają indywidualnie na karteczkach na dwa pytania: *Jak jest (było)?* oraz *Jak powinno być?* Następnie przyklejają swoje odpowiedzi na planszy.

Kolejny etap – analizując treść kartek, odpowiadają na trzecie pytanie: *Dlaczego nie jest (nie było) tak, jak powinno być?* Kartki z odpowiedziami na to pytanie również przyklejają w odpowiednim miejscu planszy. Na koniec uczniowie analizują i porządkują swe odpowiedzi oraz spisują wnioski. Odpowiedzi na poszczególne pytania uczniowie mogą przygotować także w grupach, a następnie przed całą klasą skonfrontować wyniki pracy poszczególnych zespołów i w toku dyskusji sformułować wspólne wnioski. Przy stosowaniu metaplanu uczeń doskonali takie umiejętności, jak: analizowanie, formułowanie wniosków, myślenie przyczynowo-skutkowe.

Przykładowe tematy z zastosowaniem metody metaplanu (gimnazjum)¹⁶:

¹² Do dyskusji najlepiej rozmieścić uczniów w podkowę albo koło. R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 367.

¹³ Tamże, s. 374-375.

¹⁴ T. J. Pióro, *Dyskusja...*, s. 269.

¹⁵ Omawiany schemat znajduje się w: K. Zielińska, P. M. Majewski, M. Osińska, M. Tymowski, A. Ziółkowski, *Człowiek i historia. Program nauczania historii w liceum ogólnokształcącym (kształcenie w zakresie rozszerzonym)*, Warszawa 2002, s. 87.

¹⁶ Patrz: przykłady i propozycje tematów S. Lenard, *Aktywne metody nauczania historii w gimnazjum*, „Wiadomości Historyczne” 2000, nr 4, s. 189-192.

- Rzeczpospolita w 1763 roku (konsekwencje czasów saskich).
- Kryzys Rzeczypospolitej u schyłku XVII w.
- Zagrożenie tureckie w Europie w XVI w.
- Francja w przededniu rewolucji u schyłku XVIII w.

Liceum:

- Kryzys państwa polskiego w XVIII w. i koncepcje reform.
- Przyczyny powstania kościuszkowskiego (powstania listopadowego, powstania styczniowego).
- Zabezpieczenie ładu międzynarodowego po II wojnie światowej.

Dyskusja wielokrotna – po przedstawieniu problemu dokonuje się podziału uczestników na mniejsze grupy (5-7 uczniów). Grupy te dyskutują ten sam problem jednocześnie przez z góry określony czas. Członkowie grupy ustalają, kto będzie referować wynik dyskusji. Końcowym etapem jest ogólna dyskusja i wybór najlepszego rozwiązania. Zaletą tej metody jest to, że bierze w niej udział cała klasa i może być wysunięta duża liczba wniosków. W pracy z grupami można wykorzystać metaplany, które układają poszczególne grupy.

Dyskusja okrągłego stołu – polega na swobodnej wymianie poglądów między uczniami a nauczycielem, a także między samymi uczniami. Uczniowie przedstawiają własne poglądy i doświadczenia, wzajemnie udzielając sobie wyjaśnień, które uzupełnia i koryguje nauczyciel. Następuje przy tym sprzężenie zwrotne typu: stanowisko (zdanie ucznia) – jego ocena – propozycja zmiany.

Dyskusja punktowana – polega na przeprowadzeniu dyskusji pomiędzy kilkoma uczniami¹⁷ (4-6 osób) na podstawie wcześniej przygotowanego planu i kryteriów oceniania. Ponieważ o sukcesie tej metody decyduje dobre merytoryczne przygotowanie uczestników, zalecana jest przy planowaniu lekcji powtórzeniowych. Nauczyciel określa czas trwania dyskusji oraz kryteria oceny i punktację. Uczniowie otrzymują punkty dodatnie za sposób prezentacji wiedzy merytorycznej oraz punkty ujemne za niewłaściwą formę dyskusowania. Przykładowe kryteria dyskusji punktowanej – rozpoczęcie dyskusji: +1 pkt; prezentacja własnego stanowiska: +2 pkt; komentarz do wypowiedzi lub jej uzupełnienie: +1 pkt; wypowiedź nie na temat: -1 pkt; przerywanie innym wypowiedzi: -3 pkt. Dyskusję uczestników należy podsumować i ocenić. Liczba punktów odpowiadająca konkretnym ocenom jest następująca: 0-3 pkt = 1, 4-9 pkt = 2, 10-14 pkt = 3, 15-19 pkt = 4, 20-24 pkt = 5, 25 i więcej punktów = 6. Metoda ta przydatna jest w uaktywnianiu uczniów nieśmiałych. Mocną jej stroną jest uczenie się kultury dyskusowania. Przykłady tematów:

- Stosunki Polski z sąsiadami w czasach królów elekcyjnych 1573-1696.
- Stosunki polsko-krzyżackie od XIII do XV wieku.
- Dążenia niepodległościowe Polaków w latach 1795-1846.

Dyskusja panelowa (obserwowana, przedstawiciele) – polega na wybraniu spośród uczniów 3-5 osób, które otrzymują zadanie omówienia określonego problemu, każdy z innego punktu widzenia. Uczniowie ci powinni być dobrze przygotowani do dyskusji. Po przeprowadzeniu obserwowanej przez klasę dyskusji „ekspertów” reszta uczniów ustosunkowuje się do jej przebiegu. Następnie przedstawiciele odpowiadają na uwagi słuchaczy. Na zakończenie nauczyciel podsumowuje dyskusję i wyciąga wnioski¹⁸.

Burza mózgow (brainstorming¹⁹), zwana też *gieldą pomysłów*, także *metodą odroczonego wartościowania* – polega na swobodnej prezentacji pomysłów w celu rozwiązania postawionego problemu. Podzielony na grupy zespół klasowy w krótkim czasie (10-15 min) zgłasza oryginalne rozwiązania. Pomysły zostają zapisane na tablicy, zgodnie z zasadą *pierw-*

¹⁷ Mogą to być uczniowie wybrani przez nauczyciela lub samodzielnie zgłaszający się.

¹⁸ T. J. Pióro, *Dyskusja...*, s. 270.

¹⁹ Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001, s. 48.

sza myśl najlepsza. Po zakończeniu prezentacji pomysłów następuje ich ocena i wybór najlepszego.

W trakcie *burzy mózgów* uczniowie powinni respektować podstawowe jej reguły, takie jak:

- prezentować możliwie oryginalne rozwiązania,
- zgłaszać jak najwięcej pomysłów, ocenę ich odkładając na potem,
- nie krytykować pomysłów w trakcie ich zgłaszania,
- zgłaszać pomysły słownie lub pisemnie, anonimowo,
- ustalić ściśle określony czas zgłaszania pomysłów²⁰.

Burza mózgów jest metodą przeznaczoną do samodzielnego i szybkiego wymyślenia przez uczniów zbioru hipotez przy wykorzystaniu myślenia intuicyjnego²¹.

Na przykład realizując temat w gimnazjum: Zewnętrzne i wewnętrzne przyczyny upadku Rzeczypospolitej w XVIII w. (lekcja powtórzeniowa) można zastosować *burzę mózgów* – Jakie zmiany powinny być wprowadzone w Polsce w XVIII w., aby stała się silnym gospodarzem i politycznie państwem?

Technika nauczania „635” – jest to modyfikacja *burzy mózgów*, różniąca się od niej organizacją pracy ucznia na lekcji. Zmusza uczniów do szybkiego zgłaszania propozycji rozwiązań. 6 – to liczba osób (grup) biorących udział w rozwiązywaniu zadań; 3 – to liczba rozwiązań (pomysłów); 5 – to liczba powtórzeń (pięciokrotnie podaje się formularz z wpisanymi pomysłami sąsiadowi lub kolejnym grupom).

Organizacja pracy uczniów:

- zapis zadania na tablicy,
- podział klasy na 6 grup,
- każda grupa dysponuje kartką z propozycją rozwiązania trzech zadań,
- kartkę z trzema propozycjami rozwiązania grupa podaje dalej, np. zgodnie z ruchem wskazówek zegara,
- kartki wędrują do kolejnych grup,
- pomysłów nie należy powtarzać, można podany pomysł rozszerzyć,
- po pięciokrotnej wędrowce kartek każdy uczestnik otrzymuje kartkę, na której jest 18 pomysłów,
- nauczyciel i uczniowie oceniają pomysły i wybierają je według ustalonych kryteriów.

Debata za i przeciw – metoda ta polega na przeprowadzeniu dyskusji pomiędzy dwoma grupami, reprezentującymi przeciwne stanowiska, które wcześniej na podstawie instrukcji nauczyciela merytorycznie się do niej przygotowały. Zadaniem uczniów jest odeprzeć argumenty strony przeciwnej oraz przekonać do zmiany dotychczasowej opinii lub zajmowanego stanowiska. Każda z grup na przemian otrzymuje prawo wypowiedzi. Metoda ta umożliwia analizę wybranego problemu z dwóch różnych punktów widzenia, rozwija umiejętności argumentacji oraz twórczego i krytycznego myślenia.

Przykłady tematów (gimnazjum):

- Geneza unii polsko-litewskiej.
- Osiągnięcia, konsekwencje i ogólnodziejowe znaczenie rewolucji francuskiej w XVIII w.
- Polskie państwo podziemne w latach 1939-1945.

Liceum:

- Jak polska szlachta wykorzystwała przywileje uzyskane w XV-XVI w.?

²⁰ T. J. Pióro, *Dyskusja...*, s. 271.

²¹ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1993, s. 171.

- Czy średniowieczne przedstawicielstwa stanowe można uznać za *poprzednika* dzisiejszych parlamentów?
- Czy współczesna demokracja musi być tożsama z kapitalizmem?

4. Zakończenie

Dyskusja, w takiej lub innej odmianie, jest metodą stosowaną przez nauczycieli dążących do ograniczenia własnych wypowiedzi na rzecz pobudzania procesów poznawczych uczniów, rozwiązywania problemów. Jej aktywizująca rola i kształcące walory spowodowały, iż znalazła ona zastosowanie na różnych szczeblach procesu dydaktycznego i przy omawianiu różnych treści.

Stosujący metodę dyskusji na lekcjach historii nauczyciele nierzadko uskarżają się na brak gotowości uczniów do podjęcia zdyscyplinowanej rozmowy. Bierna postawa uczniów, braki wiedzy, niekulturalne wypowiedzi mogą zaprzepaścić efekt dydaktyczny dyskusji. Dobra znajomość uczniów i stopniowe wdrażanie ich do sztuki dyskusyjnej przyczyniają się do pokonywania tych trudności.

Niniejszy artykuł nie wyczerpuje badanej problematyki, ukazuje jednak ważniejsze kwestie, związane ze stosowaniem metody dyskusji i jej odmian w nauczaniu-uczeniu się historii.

Jerzy Romanowicz,
Pomorska Akademia Pedagogiczna

Irena Michniewicz

FREONY I HALONY. Materiały pomocnicze dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych z zakresu chemii i ochrony środowiska

Wstęp

Freony są to związki halogenoorganiczne powstałe przez całkowite lub częściowe zastąpienie w niższych alkanach atomów wodoru atomami chloru i fluoru. Chlorofluorometany i chlorofluoroetany określa się wspólną nazwą zwyczajową – freony, zaś pochodne zawierające dodatkowo atomy bromu nazywają się halony.

Freony i halony ze względu na chemiczne właściwości mają wiele zastosowań w różnych dziedzinach np. w lodówkach i klimatyzatorach, do produkcji pianek i jako składniki aerozoli. Związki te emitowane do atmosfery przebywają w niej długo i z czasem mogą niszczyć w stratosferze ochronną warstwę ozonu otaczającą kulę ziemską. Problem osłabienia warstwy ozonowej stał się problemem o charakterze globalnym, którego rozwiązanie wymaga współpracy ludzi na całym świecie. Dzięki badaniom naukowym wielu chemików, problem niszczenia ozonosfery może być ograniczony.

W pracy tej nauczyciele będą mogli znaleźć podstawowe informacje o freonach i halonach, ich zastosowaniu i zagrożeniach, jakie mogą powodować. Wiadomości te można wykorzystać na lekcjach lub kołach zainteresowań.

Nazewnictwo freonów i halonów.

Freony to chlorofluorowęglowodory określone skrótem CFC, pochodzącym od nazwy angielskiej: Chlorofluorocarbons. Odpowiednio, chlorofluorowęglowodory zawierające atomy wodoru w cząsteczce oznacza się symbolem HCFC, fluorowęglowodory nie zawierające atomów chloru i bromu w cząsteczce – HFC. Chlorowcopochodne węglowodorów używane w chłodnictwie oznacza się literą R (od angielskiego słowa Refrigerant – chłodziwo) oraz liczbą określającą ich skład chemiczny. Na przykład, trichlorofluorometan o wzorze CCl_3F

zapisuje się symbolem CFC – 11 lub R – 11. Pomędzy symbolem freonu a jego wzorem (składem) chemicznym istnieje ścisły związek. Jeżeli do liczby za symbolem freonu dodamy 90, to otrzymamy liczbę trzycyfrową. Pierwsza cyfra oznacza ilość atomów węgla, druga – ilość atomów wodoru, a trzecia – ilość atomów fluoru. Ilość atomów chloru wynika ze stechiometrii.

Przykład:

CFC – 11

1. $11 + 90 = 101$
2. Przyporządkowujemy: C – 1 : H – 0 : F – 1.
3. Węgiel jest czterowartościowy czyli $4 - 1 = 3$ atomy chloru.
4. Wzór sumaryczny CCl_3F – trichlorofluorometan.

W przypadku izomerów chlorowcopochodnych węglowodorów, które występują poczynając od pochodnych etanu, wprowadzono zasadę oznaczania izomerów małymi literami alfabetu łacińskiego: *a* lub *b* za symbolem freonu. Wzory strukturalne takich połączeń są różne, przy czym brak litery oznacza najwyższą możliwą symetrię podstawników atomów wodoru (np. R – 132: $\text{CHClF} - \text{CHClF}$). Litera *a* oznacza związek o asymetrycznym rozmieszczeniu podstawników chlorowcowych (np. R – 132 *a*: $\text{CHCl}_2 - \text{CHF}_2$), zaś *b* odnosi się do związków o jeszcze wyższej asymetrii (np. R – 132 *b*: $\text{CClF}_2 - \text{CH}_2\text{Cl}$). Gdy w skład cząsteczki chlorowcowęgłowodoru wchodzi brom, jego oznaczenie uzupełnione jest literą B oraz liczbą określającą ilość atomów bromu np. CBrF_3 (R – 13 B1). Chlorofluorowęgłowodory zawierające atomy bromu oraz dodatkowo atomy wodoru w cząsteczce oznacza się symbolem HBFC. Halony oznaczają się również literą H oraz liczbą czterocyfrową określającą ich skład chemiczny. Pierwsza cyfra oznacza ilość atomów węgla, druga – ilość atomów fluoru, trzecia – ilość atomów chloru, a czwarta – ilość atomów bromu w cząsteczce. Liczba atomów wodoru wynika ze stechiometrii.

Przykład:

H - 1201

1. Przyporządkowujemy:
ilość atomów C – 1
ilość atomów F – 2
ilość atomów Cl – 0
ilość atomów Br – 1
2. Węgiel jest czterowartościowy, czyli w związku musi znajdować się jeden atom wodoru ($4 - 3 = 1$).
3. Wzór sumaryczny CHBrF_2 – bromodifluorometan.

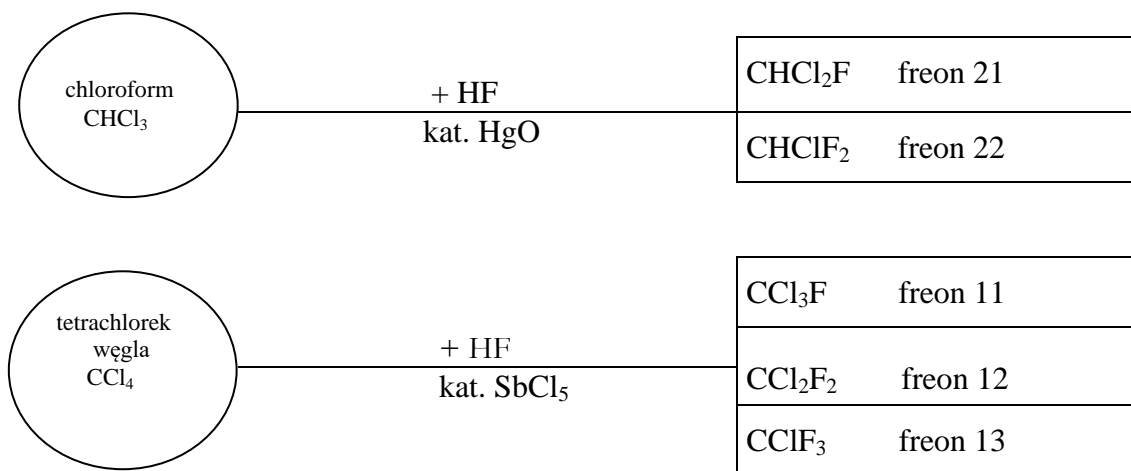
Otrzymywanie freonów i halonów.

A. Fluorowanie.

Fluorowanie jest procesem wprowadzania atomów fluoru do cząsteczki związku organicznego. W wyniku fluorowania w cząsteczce związku organicznego tworzą się wiązania C – F, które charakteryzują się wyjątkowo dużą trwałością chemiczną i termiczną. Bardzo duża energia wiązania C – F (znacznie większa niż C – C) powoduje, że fluoropochodne organiczne wykazują odmienne właściwości w porównaniu do organicznych chloro – bromo – i jodopochodnych. Z fluorowego związku organicznego nie jest możliwa ani eliminacja fluoru, ani też zastąpienie fluoru innym podstawnikiem. Z tego względu fluoropochodne organiczne, w odróżnieniu od pozostałych halogenopochodnych, stanowią produkty finalne (nie stanowią półproduktów dla syntezy organicznej).

W celu uzyskania freonu, wprowadzenie fluoru do cząsteczki związku organicznego następuje w wyniku podstawienia atomami fluoru atomów chloru w chloropochodnych organicznych.

W przemyśle fluorowaniu poddaje się chloropochodne metanu i etanu (prawie wyłącznie CCl_4 , CHCl_3 i $\text{CCl}_3 - \text{CCl}_3$) (rysunek 1).



Rys 1. Ogólny schemat stosowania chloropochodnych metanu do produkcji freonów.

W przemyśle do fluorowania związków organicznych nie stosuje się wolnego fluoru (w odróżnieniu od pozostałych procesów halogenowania, w których jako czynniki halogenujące wykorzystuje się Cl_2 , Br_2 i I_2).

Fluor wykazuje bardzo duże powinowactwo dla związków organicznych. Reaguje z tymi związkami gwałtownie, najczęściej wybuchowo, przy czym wydziela się bardzo duża ilość ciepła. Fluor w reakcji ze związkami organicznymi wykazuje stosunkowo małą selektywność (wywołuje perfluorowanie). Często też powoduje daleko posuniętą fluorolizę, tj. rozerwanie wiązań C – C.

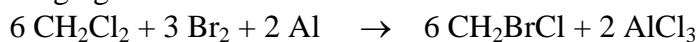
Fluorowanie chloropochodnych metanu i etanu przeprowadza się za pomocą fluorowodoru w obecności fluorków jako katalizatorów. Proces może przebiegać w fazie ciekłej pod zwiększonym ciśnieniem, w temp. ok. 100°C , w obecności fluorków antymonu – lub w fazie gazowej, w temp. ok. 150°C , w obecności fluorku glinu lub chromu.

B. Bromowanie.

Bromowanie jest procesem wprowadzania atomów bromu do cząsteczki związku organicznego. W jego wyniku uzyskuje się bromopochodne organiczne zawierające w cząsteczce wiązania C – Br. Jako czynniki bromujące wykorzystuje się w przemyśle elementarny brom, bromowódor, bromki (również w mieszaninie z Cl_2 wykorzystując wypierające działanie chloru).

Proces bromowania ma o wiele mniejsze znaczenie przemysłowe w porównaniu do procesu chlorowania, co jest rezultatem stosunkowo wysokiej ceny czynników bromujących (elementarny brom jest ponad 10 razy droższy od elementarnego chloru). Brom wprowadza się do związków organicznych tylko w takich przypadkach, gdy ich szczególnie korzystne właściwości (których nie wykazują odpowiednie chloropochodne) rekompensują stosunkowo wysoką cenę lub gdy bromowanie jest znacznie korzystniejsze pod względem technologicznym niż chlorowanie, np. przy wytwarzaniu niektórych półproduktów.

Halony otrzymujemy przez bromowanie halogenopochodnych metanu i etanu. Na przykład bromochlorometan otrzymuje się przez bromowanie chlorku metylenu w obecności metalicznego glinu:



Właściwości i zastosowanie.

W normalnych warunkach freony są gazami lub łatwo lotnymi cieczami o słabo eterycznym zapachu. Są chemicznie nieaktywne, charakteryzują się niepalnością, nietoksycznością, a w stanie gazowym są niewybuchowe. Ze względu na korzystną temperaturę i ciśnienie krytyczne jak też wymienione cenne właściwości są szczególnie przydatne jako chłodziwa w urządzeniach chłodniczych i klimatycznych. Freony wykorzystuje się jako propelenty, tj. środki wytwarzające ciśnienie w pojemnikach aerozoli. W postaci aerozoli przyrządza się między innymi środki przeciwogniowe, środki ochrony roślin, środki lecznicze, odświeżacze powietrza, liczne środki kosmetyczne (dezodoranty, lakiery do włosów, kremy do opalania i do golenia), farby i lakiery. Pozostałe zastosowanie freonów to: środki pianotwórcze przy produkcji tworzyw piankowych (np. pianek poliuretanowych) oraz środki myjące w elektrownice.

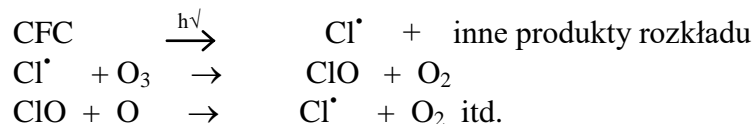
Halony stosowane są jako środki do gaszenia pożaru i dodatki przeciwstukowe do paliw. W grupie bromopochodnych metanu ważne znaczenie ma bromochlorometan (CH_2BrCl), który jako czynnik gaszący jest znacznie bardziej skuteczny niż powszechnie stosowany do tego celu CCl_4 – tetrachlorometan. Halon 1211 o wzorze CBrClF_2 (bromochlorodifluorometan) nadaje się do gaszenia wszystkich pożarów, a zwłaszcza pożarów urządzeń elektrycznych, elektronicznych i silników spalinowych. Inne środki gaśnicze, między innymi CBrF_3 (H – 1301) i $\text{C}_2\text{Br}_2\text{F}_4$ (H – 2402) mimo wysokiej ceny, służą do napełniania przenośnych gaśnic umieszczonych np. w samolotach.

Freony odkrył w 1928 roku Thomas Midgley jako rewelacyjny czynnik chłodzący zastępujący amoniak. W latach 50 – tych wielką popularność freonom zapewnił chemik Robert Abplanalp, który zastosował dichlorodifluorometan CCl_2F_2 (R – 12) do produkcji aerozoli ze względu na jego właściwości fizyczno – chemiczne, dużą wydajność i nietoksyczność. Freon – 12 jest bowiem nieaktywny i nie rozpuszcza się w wodzie, nie reaguje z substancjami z którymi się styka. Nie koroduje metali, nie niszczy farb i lakierów, nie drażni skóry i włosów. R – 12 to związek chemiczny parujący przy niskich temperaturach, pobiera on ciepło z najbliższego otoczenia obniżając jego temperaturę. Stosowany jest więc jako środek chłodniczy.

Halony i freony jako związki niszczące ozon.

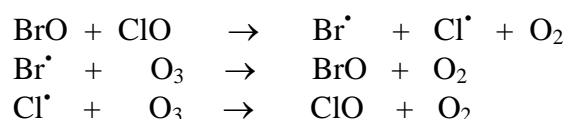
Przez 20 lat freony były symbolem nowoczesności i postępu, aż do 1971 roku, kiedy to dwaj chemicy Shewood Rowland (USA) i Molin (Meksyk) zaczęli wątpić w ich nieszkodliwość i niezniszczalność.

Łatwość uwalnianego freonu powoduje przedostanie się gazu do atmosfery. Ponieważ związki te są bierne w troposferze, przebywają w niej długo (miesiące, a często dziesiątki i setki lat). Z czasem przenikają do stratosfery na wysokość 15 – 40 km, czyli do ozonosfery, gdzie pod wpływem promieniowania słonecznego rozpadają się z odszczepieniem atomu chloru (bromu), który w reakcjach łańcuchowych niszczy warstwę ozonową.



Jeden atom chloru jest w stanie rozłożyć ok. 100 000 cząsteczek ozonu.

Bardzo silnym katalizatorem rozkładu ozonu jest brom, jest on 10 – 50 razy skuteczniejszy niż chlor. Brom powoduje również wzrost "skuteczności" działania chloru wg mechanizmu:



W tabeli 1 podano względne potencjały niszczenia ozonu, czas pobytu chlorowcowęglowodorów w atmosferze oraz przykłady zastosowań tych związków.

Względny potencjał niszczenia ozonu jest wskaźnikiem umożliwiającym ocenę zdolności danego chlorowcowęglowodoru do niszczenia ozonu, w odniesieniu do trichlorofluorometanu (CCl₃F). Definiuje się go jako stosunek ilości ozonu zniszczonej wskutek ciągłej emisji danego chlorowcowęglowodoru do ilości zniszczonej w skutek ciągłej emisji tej samej masy CCl₃F. Ocena tak zdefiniowanego potencjału jest możliwa na podstawie obliczeń modelowych procesów chemicznych i transportu w atmosferze.

Tabela 1

Przykłady zastosowań chlorowcowęglowodorów, ich względne potencjały niszczenia ozonu (potencjał niszczenia ozonu przez CCl₃F przyjęto za równy 1) oraz czasy pobytu tych związków w atmosferze (w latach).

Związek	Zastosowanie	Względny potencjał niszczenia ozonu	Średni czas pobytu w atmosferze (w latach)
* CCl ₃ F (CFC – 11)	środek chłodniczy, rozpuszczalnik, porofor, składnik aerozoli	1,0	65
* CCl ₂ F ₂ (CFC – 12)	środek chłodniczy, porofor, składnik aerozoli	0,9	120
CH ₂ F ₂ (HFC – 32)	środek chłodniczy,	0	8
* C ₂ Cl ₃ F ₃ (CFC – 113)	środek chłodniczy, składnik aerozoli	0,9	90
* C ₂ Cl ₂ F ₄ (CFC – 114)	środek chłodniczy, składnik aerozoli	0,8	200
* C ₂ ClF ₅ (CFC – 115)	środek chłodniczy, składnik aerozoli	0,5	400
C ₂ HCl ₂ F ₃ (HCFC – 123)	porofor, rozpuszczalnik	0,02	2
C ₂ HF ₅ (HFC – 125)	środek chłodniczy,	0	28
C ₂ H ₂ F ₄ (HFC – 134a)	środek chłodniczy, porofor, składnik aerozoli	0	16
C ₂ H ₃ F ₃ (HFC – 143a)	środek chłodniczy, rozpuszczalnik	0	65
C ₂ H ₄ F ₂ (HFC – 152a)	środek chłodniczy	0	2
* CBrClF ₂ (H – 1211)	środek chłodniczy i gaśniczy	3,0	20
* CBrF ₃ (H – 1301)	środek chłodniczy i gaśniczy	10,0	110
* C ₂ Br ₂ F ₄ (H – 2402)	środek gaśniczy	6,0	20
* CCl ₄ (R – 10)	substrat do produkcji freonów, rozpuszczalnik	1,2	50

Związek	Zastosowanie	Względny potencjał niszczenia ozonu	Średni czas pobytu w atmosferze (w latach)
* C ₂ H ₃ Cl ₃ (R – 140)	składnik aerozoli, rozpuszczalnik	0,14	6,5

* - Substancje kontrolowane przez Protokół Montrealski i jego późniejsze uzupełnienia.

Międzynarodowe programy zmniejszania produkcji i zużycia chloropochodnych węglowodorów.

Niebezpieczne dla życia na Ziemi zjawisko ubożenia warstwy ozonowej doprowadziło do działań międzynarodowych, których konsekwencją było podpisanie w marcu 1985 roku Konwencji Wiedeńskiej o ochronie warstwy ozonowej, a następnie we wrześniu 1987 roku Protokołu Montrealskiego w sprawie substancji zubożających warstwę ozonową.

Polska jest stroną Konwencji Wiedeńskiej o ochronie warstwy ozonowej i Protokołu Montrealskiego w sprawie substancji zubożających warstwę ozonową od 11 października 1990 roku, co wiąże się ze spełnieniem zawartych w nich zobowiązań. Konwencja Wiedeńska (1985r.) zobowiązuje sygnatariuszy do:

- prowadzenia systematycznych obserwacji, badań i wymiany informacji w celu określenia wpływu działalności człowieka na stan warstwy ozonowej oraz skutków jej zmian dla zdrowia ludzkiego i środowiska;
- prowadzenia uzgodnionej polityki w celu kontroli i ograniczenia działalności człowieka szkodliwej dla warstwy ozonowej.

Protokół Montrealski (1987r.) stanowi jeden z podstawowych elementów realizacji Konwencji Wiedeńskiej. Zasadniczym celem ustaleń tego protokołu [wraz z późniejszymi uzupełnieniami wprowadzonymi na spotkaniach w Londynie (1990r.) i Kopenhadze (1992r.)] jest stopniowa redukcja produkcji i zużycia freonów i halonów, uznanych za szkodliwe dla warstwy ozonowej. Redukcję należy przeprowadzać według uzgodnionego harmonogramu, aż do zaniechania ich produkcji.

Dotychczas określono terminy całkowitej redukcji zużycia i produkcji dla następujących substancji:

- HBFC₅ - od początku 1996r.
- CFCs, halony i CCl₄ - od początku 2010r.
- trichloroetan - od początku 2015r.
- HCFCs - do początku 2040r.

Krajom rozwijającym się przyznano dziesięcioletnie opóźnienie w realizacji zaleceń protokołu. Aby szybciej zredukować stosowanie freonów dopuszcza się do przejściowego stosowania substancji HCFC (chlorofluorowęglowodory zawierające atomy wodoru w cząsteczce). HCFC, jako zamienniki freonów, przewidziane są do stopniowego eliminowania począwszy od 2004 roku (35%) i prawie całkowitego zaprzestania ich stosowania od 2020r. (99,5%).

W tabeli 2 przedstawiono sześć spośród liczącej 34 związki grupy substancji przejściowych. Charakteryzują się one mniejszą trwałością i w związku z tym są mniej niebezpieczne dla warstwy ozonowej niż freony CFC.

HCFC zawierające w cząsteczce przynajmniej jeden atom wodoru ulegają działaniu rodnika OH i czas ich pobytu w troposferze gwałtownie się zmniejsza.

Tabela 2

Przejsiowe zamienniki freonów (do 2040r.).

HCFC – Chlorofluorowęglowodory zawierający atomy wodoru w cząsteczce

L.p.	Wzór sumaryczny	Oznaczenia stosowane w chłodnictwie	Nazwa
1	CHCl ₂ F	R – 21, HCFC – 21	Dichlorofluorometan
2	C ₂ HCl ₄ F	R – 121, HCFC – 122	1,1,2,2 – Tetrachloro – 2 – fluoroetan
3	C ₂ HCl ₃ F ₂	R – 122, HCFC – 122	1,1,2 – Trichloro – 1,2 – difluoroetan
4	C ₂ H ₂ Cl ₂ F ₂	R – 132, HCFC – 132	1,2 – Dichloro – 1,2 – difluoroetan
5	C ₃ H ₄ Cl ₃ F	R – 251, HCFC – 251	1,1,3 – Trichloro – 1 – fluoropropan
6	C ₃ H ₄ Cl ₂ F ₂	R – 252, HCFC - 252	1,3 – Dichloro – 1, 1 - difluoropropan

Substytuty freonów.

Pogłębiająca się destrukcja warstwy ozonowej wymaga wprowadzenia nowych, całkowicie bezpiecznych dla warstwy ozonowej substytutów freonów, za jakie uważa się związki typu HFC, które nie zawierają atomów chloru i bromu w cząsteczkach (tabela 3).

Niewielka ilość nowych zamienników freonów nie rozwiązuje jeszcze problemu, dlatego tysiące uczonych i konstruktorów na całym świecie wciąż pracuje nad substytutami stosowanych w chłodnictwie freonów, nad zmianami konstrukcyjnymi w urządzeniach chłodniczych oraz nowymi środkami gaśniczymi.

Tabela 3

Nowe zamienniki freonów

HFC – Fluorowęglowodory nie zawierające atomów chloru i bromu w cząsteczce.

L.p	Wzór sumaryczny	Oznaczenia stosowane w chłodnictwie	Nazwa
1.	CHF ₃	R – 23, HFC – 23	Trifluorometan Fluoroform
2.	CH ₂ F ₂	R – 32, HFC – 32	Difluorometan
3.	C ₂ HF ₅	R – 125, HFC – 125	1,1,2,2,2 - Pentafluoroetan
4.	C ₂ H ₃ F ₃	R – 143a, HFC – 143a	1,1,1 – Trifluoroetan
5.	C ₂ H ₄ F ₂	R – 152a, HFC – 152a	1,1 - Difluoroetan
6.	C ₂ H ₂ F ₄	R – 134a, HFC – 134a	1,2,2,2 - Tetrafluoroetan

Podsumowanie

Freony i halony ze względu na chemiczne właściwości mają wiele różnych zastosowań. Wytwarzanie tych związków przez człowieka doprowadziło do zmian w atmosferze. Freony i halony poprzez dyfuzję do stratosfery powodują wynoszenie tam halogenów, które niszczą warstwę ozonową.

Ozon zatrzymuje promieniowanie nadfioletowe Słońca, które jest zabójcze dla organizmów żywych. To dzięki warstwie ozonowej chronione jest życie na Ziemi. Spadek stężenia ozonu w stratosferze powoduje również zmiany klimatyczne na naszej planecie. Aby chronić warstwę ozonową ogranicza się produkcję chlorowcopochodnych węglowodorów oraz stosuje zamienniki. W obecnej dobie całkowicie z produkcji tych związków zrezygnować nie można ze względu na szerokie ich wykorzystanie w różnych dziedzinach gospodarki człowieka.

Irena Michniewicz,
nauczyciel chemii w Gimnazjum nr 5 w Słupsku; biolog
autor i realizator innowacji *Z chemią przez życie*

Danuta Tylingo

Nadpobudliwość psychoruchowa

Nadpobudliwość psychoruchowa jest zjawiskiem często występującym u dzieci w różnym wieku szkolnym i jest najczęstszą postacią tzw. nerwowości dziecięcej. Jest spowodowana zaburzeniami równowagi podstawowych procesów nerwowych: pobudzania i hamowania. U dzieci nadpobudliwych przeważają procesy pobudzania nad procesami hamowania. Wykonują one szereg ruchów dodatkowych, skupionych wokół własnego ciała, wyróżniają się określonym zespołem zachowania. Najbardziej widocznym, a często uciążliwym objawem nadpobudliwości, jest nadmierna ruchliwość. Dzieci te wymagają częstej zmiany pozycji, rezygnują z jednych czynności na rzecz innych. Odczuwają ogromną potrzebę ruchu i często uważane są za niesforne, niezdolne. Wielu psychologów i pedagogów uważa, że nadpobudliwość występuje coraz częściej i może być uznana za poważny problem społeczny.

Objawy dziecka nadpobudliwego:

- Nie potrafi usiedzieć w miejscu, gdy się je o to prosi,
- Łatwo rozprasza ją bodźce zewnętrzne,
- Trudno mu skupić się na jednym zadaniu lub grze,
- Często zaczyna inną czynność, nie zakończywszy poprzedniej,
- Wierci się i nie umie sobie znaleźć miejsca,
- Wykonuje niepotrzebne ruchy, np. obgryza ołówek, bazgrze po zeszytach, niszczy przedmioty znajdujące się w jego zasięgu,
- Nie potrafi się sprawnie ubrać czy spakować swoich rzeczy,
- Nie potrafi poczekać na swoją kolej podczas zajęć w grupie,
- Często wrywa się z odpowiedzią, zanim zadanie zostanie podane do końca,
- Ma problemy z wykonaniem do końca zadanych prac,
- Lubi hałasować podczas zabawy,
- Przerzywa innym,
- Mówi impulsywnie i z przesadą,
- Wydaje się, że nie słucha, gdy mówi do niego nauczyciel,
- Bez namysłu angażuje się w niebezpieczne zajęcia fizyczne,

- Regularnie gubi przedmioty (ołówki, przybory, kartki) niezbędne do wykonania szkolnych zadań.

Te formy zachowań ujawniają się przed siódmym rokiem życia i występują częściej niż u przeciętnego dziecka w tym samym wieku. Nadpobudliwość nie musi jednak dyskwalifikować człowieka. Do uczniów nadpobudliwych zaliczany był np. Leonardo da Vinci, zawsze aktywny fizycznie, kreatywny, impulsywny, wiecznie poszukujący czegoś nowego i ekscytującego. Niepokój ruchowy wraz ze zmianami rozwojowymi wieku dojrzewania zmniejsza się ok. 12 roku życia, aż wreszcie zanika. Dziecko staje się spokojniejsze, polepsza się jego zdolność koncentracji. Trzeba zatem umiejętnie i cierpliwie przetrwać trudny okres, bo jeśli dziecko będzie karane zarówno w szkole jak i w domu- zacznie się bronić przed karami stosownie do swoich możliwości np.: kłamstwem, oszustwem, nieszczerością, wagarami. Nie mając wsparcia, nie odczuwając miłości, nie będąc akceptowane przez otoczenie, będzie odpowiadało złem na zło. Bardzo ważna jest ze strony dorosłych tolerancja, cierpliwość, pochwały i okazywanie dziecku miłości. Pamiętajmy, to ostatnie jest najważniejsze.

Rady dla rodziców

- ❖ Umożliwić dziecku swobodny ruch, wybieganie się, choćby godzinę dziennie,
- ❖ Zapewnić w domu miłą, spokojną i pełną akceptacji atmosferę,
- ❖ Należy być konsekwentnym w ustalaniu reguł i obowiązków,
- ❖ Jasno określić granice, co dziecku wolno, a czego nie wolno,
- ❖ Podzielić obowiązki, które ma wykonać dziecko, na konieczne i mniej ważne,
- ❖ Należy dopilnować, aby dzienny rozkład zajęć był uporządkowany,
- ❖ Przestrzegać zasady systematyczności, odrabianie lekcji zawsze w określonych dniach i w tym samym czasie,
- ❖ Dziecko powinno mieć stałe miejsce wydzielone wyłącznie do nauki,
- ❖ Podczas odrabiania lekcji należy wyeliminować dodatkowe bodźce, które mogą rozpraszać np. chowamy zabawki, wyłączamy telewizor, magnetofon,
- ❖ Rozdzielać materiał, stopniować trudności, robić częste przerwy w nauce,
- ❖ Organizować dziecku zabawę, wspólnie się bawić, rozmawiać na różne tematy,
- ❖ Wyeliminować pośpiech- rano budzić dziecko wcześniej, aby zdążyło przed szkołą umyć się, zjeść śniadanie bez popędzania,
- ❖ W przypadku konfliktu dziecka z rodzicami lub rodzeństwem nie należy nadmiernie roztrząsać sprawy, raczej szybko ją zakończyć,
- ❖ Zawsze należy stwarzać dziecku poczucie bezpieczeństwa i dać dziecku do zrozumienia, że się je kocha, ale jest się konkretnym i wymagającym,
- ❖ Pomagać w wytwarzaniu poczucia samodzielności, kontrolować, naprowadzać i tłumaczyć,
- ❖ Krytykować tylko konkretny błąd.

Czego nie należy robić

Dzieci nadpobudliwe swą uciążliwością prowokują rodziców do popełniania błędów wychowawczych. Błędy te to najczęściej stosowanie niewłaściwych kar:

- Bicie, jako główny środek wychowawczy nie rozwiązuje problemów, najczęściej jeszcze je pogłębia, zwłaszcza w przypadku dzieci agresywnych stosowanie bicia może spowodować nasilenie tendencji do atakowania i agresji,
- Zakazy - nigdy nie zakazujemy tego, co jest związane z podstawowymi potrzebami dziecka nadpobudliwego, np. wyjście na podwórko, bowiem uzyskamy odwrotny do zamierzonego efekt - nadpobudliwość się zwiększy,
- Nie wolno wygrażać: „...bo nie będę Cię kochać" dziecko musi być pewne miłości rodziców w każdych okolicznościach, to podstawa poczucia bezpieczeństwa,
- Nie należy karać dziecka dodatkową nauką, wzmacnia się w nim wówczas przekonanie, że uczenie się, przygotowanie do szkoły jest karą,

- Nie należy wymierzać kary w wielkim zdenerwowaniu,
- Nie wolno stosować kar, które na pewno nie będą wykonane /brak konsekwencji/,
- Kara nie powinna dziecka zniszczyć, osądzić i obniżyć poczucia własnej wartości, lecz wskazać błąd, możliwość jego naprawy i uzyskania przebaczenia rodziców.

Kary wówczas są skuteczne w wychowaniu dziecka, jeśli nie jest ich więcej niż nagród

Jeśli mimo wysiłków ze strony rodziców i nauczycieli nie udaje się pomóc dziecku, należy skorzystać z porady i terapii u specjalisty.

Danuta Tylingo,
nauczyciel nauczania zintegrowanego SP nr 1 w Człuchowie

Lidia Haczyk

Rola komputera w aktywizacji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim

Nasze otoczenie ulega ciągłym zmianom, wzrasta też postęp naukowo – techniczny. W związku z tym nauczyciel musi zmieniać się razem z nim. Celem kształcenia specjalnego jest zabezpieczenie każdemu dziecku właściwych warunków do wszechstronnego rozwoju w pełni aktywizując jego możliwości psychofizyczne.

Dzieci niepełnosprawne intelektualnie mają zasadnicze trudności w prawidłowej adaptacji do stale i szybko zmieniających się warunków społecznych, wymagających od nich znacznie większej odporności społecznej i emocjonalnej, a przede wszystkim umiejętności podejmowania życiowo uzasadnionych i prawidłowych decyzji. Rolą nauczyciela jest pomaganie uczniom w rozwoju, towarzyszenie im w osiąganiu celów i we wzmacnianiu umiejętności radzenia sobie z życiem. Aby więc wspomagać rozwój dziecka, należy odpowiadać na ich potrzeby, zainteresowania i problemy. Nauczyciel powinien być przewodnikiem dziecka w poszukiwaniu wiedzy i umiejętności. Musi znać jego potrzeby, zdolności i zainteresowania. Jego zadanie winno się jawić jako dobieranie najskuteczniejszych środków i metod nauczania stosownie do wieku, uzdolnień i temperamentu uczniów, przy czym nauczyciel musi być świadomy celów, jakie chce osiągnąć za pomocą nowoczesnej technologii. Uczeń zaś powinien być podmiotem, a nie przedmiotem procesu kształcenia. W związku z tym na polskich nauczycielach spoczywa wielkie zadanie, jakim jest stwarzanie uczniom rzeczywistych sytuacji wychowawczo – poznawczych.

Odpowiednim narzędziem do realizacji tego celu może być komputer, który z całą pewnością zwiększy atrakcyjność i różnorodność procesu dydaktyczno-wychowawczego w pracy z młodzieżą upośledzoną umysłowo. Komputer można umiejętnie wykorzystać do: rozwiązywania problemów, gromadzenia danych, prezentacji informacji, ich przekazywania i wymiany, podejmowania decyzji oraz ułatwiania uczniom pojmowania, jak również wykrycia zdolności dziecka. W procesie komputerowego wspomaganie kształcenia, nauczyciel musi pełnić rolę animatora wspierającego działania ucznia, przez co łatwiej włączyć dziecko w nowoczesną rzeczywistość. Uczeń zaś powinien się czuć bezpiecznie i wiedzieć, że otaczający go ludzie darzą go sympatią i zaufaniem, że w razie potrzeby otrzyma konieczne mu wsparcie i pomoc. Pragnie on przecież osiągać sukcesy i dzielić się radością z innymi. Uczeń, będący w okresie intensywnego rozwoju, chce odkrywać swoje możliwości, zaspokajając ciekawość i odczuwać satysfakcję ze zdobywania wiedzy. Komputer pozwoli na zwiększenie motywacji do pracy i przewycięży uprzedzenia. Jest cierpliwy i potrafi powtarzać te same czynności dowolnie wiele razy - i to bez irytacji. Umożliwi też dziecku poznanie uczuć radości, satysfakcji i powodzenia. Przecież to on pełni rolę służebną w stosunku do ucznia i na-

uczyciela. Nauczyciele zobowiązani są wskazywać wyraźne, indywidualne etapy postępowania w zakresie wspomagania podopiecznych w ich rozwoju umysłowym. Ważne jest również stworzenie odpowiedniego klimatu i wypracowanie własnych poczynań. Należy pamiętać, że młody człowiek jest bardziej „chłonny” nowinek niż dorosły, gdyż pozbawiony on jest uprzedzeń. Zatem uczniowie powinni mieć możliwość przeżywania radości i satysfakcji z faktu tworzenia własnych prac, a co za tym idzie, przekazanie nabytych umiejętności innym rówieśnikom. Wobec tego trzeba stwarzać dzieciom warunki swobodnego uzewnętrzniania tego, co pragną wyrazić. W pracy rewalidacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo należy wykorzystywać komputer, ponieważ konieczne jest stosowanie specjalnych, efektywnych i nowoczesnych metod i środków dydaktycznych. Nauczyciel w swoich codziennych kontaktach z młodzieżą ma wiele możliwości, aby ich dowartościować. Dlatego też należy uatrakcyjnić pracę z dziećmi, wykorzystując właśnie komputer. Dodatkowym zadaniem nauczyciela jest też dbałość o to, aby uczniowie życzliwie z sobą współpracowali. Wykorzystanie zaś indywidualnych zdolności poszczególnych uczniów dla dobra ogółu stwarzać będzie klimat, w którym samoakceptacja i poczucie własnej wartości będą się rozwijać i umacniać. Należy przy tym pamiętać o przeszkodach tkwiących w sposobie myślenia naszych dzieci: „to mi się nie uda”, „jestem do niczego”, „nigdy się tego nie nauczę”. Pomoc nauczyciela w pokazaniu skutecznych sposobów pracy nad sobą, życzliwa atmosfera, zachęta do systematyczności sprawić może, że ich samoocena zacznie się umacniać. Kierując rozwojem młodzieży, należy koncentrować się na jego potrzebach, możliwościach i mocnych stronach. Praca przy komputerze może być twórcza i da okazję do przeżycia radości szczególnego rodzaju, ułatwi wyrażenie siebie, rozwinię wyobraźnię i ekspresję oraz płynność i oryginalność myślenia. Wykorzystanie komputera z pewnością usprawnia i unowocześnia proces nauczania i wychowania dzieci specjalnej troski. Komputer, wspomagając pracę nauczyciela i uczniów, jest wartościowy edukacyjnie, gdyż techniczne środki edukacyjne zawsze uatrakcyjnijają pracę uczniów, rozwijają ich wyobraźnię, aktywność, pamięć i zainteresowania.

Zatem, konieczna jest koncepcja programowa, która zakłada wyposażanie szkół specjalnych w sprzęt komputerowy, chociaż przedsięwzięcie to wymaga dużych nakładów finansowych związanych nie tylko z zakupem sprzętu i oprogramowania, ale również z profesjonalnym przygotowaniem pedagogów do prowadzenia zajęć. Dla nauczyciela ważne jest również poznanie otwartych perspektyw kształcenia, co w rezultacie ukazać może nowe przesłanki procesu dydaktyczno – wychowawczego w nauczaniu dzieci specjalnej troski. Należy podjąć wysiłki, by przyczynić się do jeszcze większego rozwijania nowych form i tendencji nauczania w szkołach specjalnych.

Lidia Haczyk
nauczyciel SOSW w Słupsku

Anna Woś

Przyczyny niepowodzeń szkolnych i sposoby ich przezwyciężania

Zmieniające się warunki ekonomiczno-społeczne wywierają wpływ na sytuację oświaty oraz oddziałują na sytuację rodziny. W ostatnich latach uwidacznia się zmiana jej systemu wartości. Coraz częściej rodzi się przekonanie, że rozwiązania wielu problemów społecznych należy szukać

w rodzinie. W dzisiejszych czasach coraz trudniejsze staje się przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie. Do dzieci i młodzieży docierają różne opinie, poglądy, przekonania, normy i wartości - niejednokrotnie sprzeczne lub niespójne pod względem treści wychowawczych. Wpływy te powodują dezorientację dziecka. Rodzina, która niezbyt do-

brze spełnia swe funkcje, jest ważnym źródłem różnego rodzaju trudności wychowawczych przejawianych przez dzieci i młodzież.

Trudnościami wychowawczymi są wszelkie formy nieposłuszeństwa, brak zdyscyplinowania, aroganckie zachowanie, brak szacunku dla rodziców i nauczycieli, konfliktowe współżycie z rówieśnikami, kłamstwa, ucieczki z domu, wagary, niszczenie mienia społecznego, itp. Trudności wychowawcze są jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych, dlatego też konieczne staje się tworzenie takich warunków, które by te trudności zmniejszały, jak też takie wychowanie dzieci, aby umiały być niezależne od tych warunków. Inną przyczyną niepowodzeń szkolnych jest niski poziom opanowania wiedzy przez uczniów. Poziom ten zależy nie tylko od wkładu pracy, czy też od wysiłku intelektualnego oraz od poziomu aktywności, ale także od systematyczności w pracy, wnikliwości i od umiejętności porządkowania oraz strukturyzowania zdobytych informacji.

Działalność zawodowa nauczyciela musi obejmować nie tylko proces przekazywania uczniom określonych treści, ale również umiejętności niezbędne do zaprezentowania zawartych w nich walorów kształcących, wychowawczych, światopoglądowych, jak też wszystkich tych kwestii, które są związane ze zdobywaniem wiedzy przez własną aktywność uczniów. Nauczyciel musi uwzględniać warunki psychiczne uczniów, ich możliwości percepcyjne, poziom aktywności intelektualnej.

Ważne jest, aby nauczyciele mówili wyraźnie, pisali czytelnie na tablicy, używali bogatego języka, aby pokazywali uczniom różne reprezentacje omawianych na lekcjach pojęć i faktów, a przy tym budowali jednoznaczne wypowiedzi i takich żądali od uczniów, wskazywali, jakie konsekwencje leżą u podstaw prezentowanych schematów. Pytania zadawane przez nauczycieli powinny zmuszać uczniów do wyobrażania sobie omawianych na lekcji zagadnień, do łączenia ich w większe całości informacyjne.

Doświadczenia szkolne pokazują, że jednym z istotnych powodów trudności uczniów w uczeniu się jest niesystematyczność ich pracy powodująca luki w podstawowych wiadomościach. W wyniku licznych eksperymentów stwierdzono, że zapamiętane zostały przede wszystkim te składniki treściowe, które najłatwiej włączały się w już istniejące struktury pojęciowe albo jako identyczne z nimi, albo do nich podobne, albo pozostające w innej do nich relacji odzwierciedlanej przez ucznia.

To, co uczeń może zapamiętać, powinno być włączone w jego poprzednie doświadczenie, zdobytą wiedzę i umiejętności. Zapamiętanie zależy także od pewnych czynników emocjonalnych, m.in. w zainteresowaniu problemem, zadowoleniem z jego rozwiązania, satysfakcją ze zrozumienia tego, co było początkowo niezrozumiałe itp. Uczeń powinien być świadomy tego, że problem polega nie tylko na zrozumieniu danego materiału, ale także na jego zapamiętaniu.

Przyczyną niepowodzeń szkolnych są także błędy występujące w procesie nauczania-uczenia się. Są to z jednej strony postawy i zachowania ucznia, który mówi lub pisze byle co, bo nie interesuje go rozwiązanie problemu, chwilowa pomyłka, wywołana brakiem uwagi, błędy wynikające z luk w wiedzy, które nie mogą być łatwo poprawione przez samego ucznia, gdy pozostawi mu się czas na refleksję lub uzupełnienie wiadomości, wniosków opartych na lekkomyślnym zgadywaniu itp., z drugiej zaś strony świadome rozumowanie logicznie niepoprawne, oraz błędy ujawniające głęboko zakorzenione fałszywe koncepcje, których uczeń nawet z uporem broni, jeśli mu na to pozwalamy.

Oczywiście reakcja nauczyciela w tych dwóch różnych sytuacjach musi być zupełnie różna. Aby odróżnić pomyłkę od istotnego błędu trzeba mieć czas, trzeba traktować każdego ucznia indywidualnie, trzeba aby uczeń miał zaufanie do nauczyciela i należy wyeliminować strach przed błędem. To wszystko jest bardzo trudne w przepełnionych klasach, przy programach obowiązujących i przeciążonych treściami, nie dostosowanych do możliwości średniego ucznia. W takich sytuacjach błąd staje się katastrofą zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

Błędy popełniane przez nauczyciela wiążą się z jego wykształceniem kulturalnym, zawodowym, z jego językiem werbalnym (mówionym i pisanym), z niedostatecznym wyjaśnianiem reguł, z nieznaną lub lekceważeniem funkcjonowania myśli ucznia. Błędy spowodowane przez samego ucznia wiążą się z warunkami socjalno-kulturowymi, z umiejętnością wypowiedzenia się w mowie i piśmie, z automatyzacją, z bezwładnością w stosowaniu pewnych formalizmów, z niepokojami i zniechęceniem.

Rozróżniamy dwie sytuacje, w których pojawiają się błędy. W pierwszej błąd ma charakter konstruktywny, czasem sprowokowany przez nauczyciela w celu wywołania poznawczego konfliktu. W drugiej błąd jest rezultatem nieporozumień i luk powstałych w poprzednim okresie uczenia się, często jest to błąd uporczywy. Możliwość takich błędów trzeba przewidywać i wcześniej im przeciwdziałać. W podejściu dydaktycznym opartym na rozwiązywaniu problemów błąd powinien być traktowany jako element konstruktywny. Chodzi o taką atmosferę nauczania, aby błąd ucznia nie blokował jego zainteresowania przedmiotem.

W rzeczywistości szkolnej dzieci boją się błędu, często błąd jest podstawą selekcji; obawa błędu, to powód strachu np. przed matematyką. To, co jest uważane przez nauczyciela za błąd, niekoniecznie musi być uznawane za błąd przez ucznia. Czy można mówić o błędnej odpowiedzi, gdy uczeń nie zrozumiał pytania?

Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z różnych typów błędów, jeżeli chce błędy rozumieć, oceniać je i właściwie wykorzystywać.

Należy:

- wskazywać uczniom błędy i je z uczniami analizować,
- wykorzystywać konflikty w celu wyjaśniania pewnych pojęć,
- prowokować błędy w przypadku, gdy zachodzi możliwość błędnego rozumienia,
- pomijać pewne błędy (w zależności od ich typu),
- nie zawsze pomagać, ale trzeba wywoływać dyskusję pomiędzy uczniami, nie narzucać własnych idei,
- błąd lub niejasność w jakimś tekście może przekształcić problem zamknięty w problem otwarty i wywołać prowadzącą do lepszego rozumienia dyskusję,
- można celowo wykorzystywać błędy nauczyciela.

Uczniowie sami mogą poprawiać swoje błędy (można to organizować na przykład grupując uczniów w dwójki, lub skłaniając ich do komentowania własnych błędów w tekście, nad którym mogą ponownie pracować). Można przedstawiać opowiadania zawierające błędy, które uczniowie będą wykrywać, komentować i poprawiać. Błędy stanowią istotny czynnik procesu nauczania i uczenia się. Trzeba wziąć pod uwagę to, że wykorzystywanie błędów w nauczaniu może prowadzić do niepewności, do zachwiania równowagi zarówno u ucznia, jak i nauczyciela. Nauczyciel powinien móc lepiej zaakceptować możliwość tej niepewności i destabilizacji. U ucznia stabilność jako cel polega na jego osobistej zdolności do działania, poszukiwania, sprawdzania. Nauczyciel powinien pogodzić się z tym, że nie można uniknąć błędów w procesie pedagogicznym, bo nie istnieją środki i metody o uniwersalnych wartościach, znaczeniu i zastosowaniu. Nauczyciel powinien umieć oceniać błędy uczniów w zależności od ich psychologicznego rozwoju.

Analiza błędu powinna być związana z doświadczeniem nauczyciela w okresie jego studiów i kształcenia podyplomowego. Należałoby doprowadzić do tego, aby nauczyciel umiał i chciał uświadamiać sobie własne sposoby uczenia się, aby zdawał sobie sprawę z roli doświadczenia, aktywności i błędu w tym procesie. Na różne błędy trzeba reagować rozmaicie, co więcej, na ten sam błąd trzeba reagować rozmaicie w zależności od kontekstu, w którym się błąd pojawił. Dydaktyczne wykorzystanie błędu może zmieniać tradycyjne sposoby oceniania uczniów.

Wiedza powinna być zdobywana na drodze odkrywania (metody poszukujące). Nauczyciele powinni za pomocą różnych środków prowokować, ośmielać uczniów do myślenia i wypowiadania własnego zdania. Należy przeciwdziałać zautomatyzowaniu procesu myślenia, należy stawiać uczniom problemy otwarte i prowokujące do podjęcia dłuższego wysiłku. Uczniowie powinni sami stawiać problemy i je przedłużać (np. zastosowanie twierdzenia Pitagorasa, Talesa). Należy kształcić język ucznia, aby mógł przedstawiać jasno swoje pomysły, kształcić intuicję, pobudzać do przewidywania i uzasadniania.

Należy uczyć heurystycznych strategii rozwiązywania problemów (heureza – sposób postępowania w skończonej ilości kroków, nie dających gwarancji rozwiązania – jest warunkiem koniecznym, ale nie dostatecznym). Należy wprowadzać konstruktywny (twórczy) stosunek do błędów. Należy pobudzać uczniów do dyskusji, refleksji i argumentowania, by często stawiali sobie najwartościowsze pytania: Dlaczego?, Po co?, Co osiągnięto?, W jaki sposób?, Jak można inaczej?, Co jeszcze? (pytania konstruktywne).

Bibliografia

Dydaktyka matematyki. Rocznik Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Redaktor naczelny Z. Krygowska. Warszawa 1989,

Zych E., *Wprowadzenie do charakterystyki zawodowej nauczycieli matematyki*. Warszawa 1989,

Rożnowska A., *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*. Słupsk 1998.

Anna Woś,

nauczyciel matematyki Gimnazjum nr 2 w Słupsku

Wiesław Kubielski

Wartościowanie zadań testowych (część I)

Test dydaktyczny, test kompetencji szkolnych składa się z różnego rodzaju zadań²². Każde zadanie testowe możemy poddać analizie w dwojaki sposób, traktując je jako osobne narzędzie pomiaru i jako odrębny test. Potraktowanie każdego zadania testowego osobno, pozwala precyzyjnie dokonać jego wartościowania ze względu na miejsce, jakie powinno zajmować w teście i cel jakiemu ma ono służyć. Mimo że staramy się wartościować każde zadanie testowe oddzielnie, to jednak staramy się analizować je w kontekście elementu większej całości czyli całego testu. Stąd analiza i ocena powinna obejmować zarówno pojedyncze zadania jak i cały test. Procedura taka umożliwi spojrzenie na test jako pewną całość i stanowi podstawę jego optymalizacji (doskonalenia).

Przyjmuje się, że analiza zadań (*ang. item analysis*) jest procesem, który powinien trwać już od momentu tworzenia pomysłów zadań, ale w zasadzie może być rozwinięty i zakończony dopiero po przeprowadzeniu testowania i uzyskaniu w ten sposób odpowiednich wyników, gdyż to właśnie na nich oparte są podstawowe wskaźniki statystyczne wartościowania zadań testu, czyli określenia ich przydatności do określonego testu dydaktycznego²³. Przy czym, mówiąc o testowaniu, mamy na uwadze tzw. testowanie próbne (*ang. protesting, item tryout*), które towarzyszy ocenie testów profesjonalnych (szerokiego użytku). W naszym przypadku będzie to testowanie główne i jedyne, a uzyskane wyniki posłużą tylko do interpretacji rezultatów osiągniętych przez testowanych uczniów.

²² W. Kubielski, *Test dydaktyczny i jego konstruowanie*, Słupsk 2002, s.25 i dalsze

²³ B. Niemiernko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s.146

Czym jest testowanie próbne ? Otóż, testowanie próbne „jest badaniem osiągnięć uczniów nastawionym wyłącznie na sprawdzenie jakości testu i jego poszczególnych zadań”²⁴. Testowaniem próbnym możemy objąć nie tylko podstawową wersję testu, ale również i te zadania, które z różnych przyczyn nie znalazły się w pierwotnej jego wersji. Takie postępowanie umożliwia gruntowną selekcję zadań z zachowaniem pierwotnej wersji testu zgodnej z przyjętym planem. Dla naszych potrzeb wystarczy próba kilkudziesięcioosobowa, ale specjalnie dobrana np. według doboru celowego (*ang. purposive sampling*), doboru przypadkowego (*ang. accidental sampling*) czy doboru losowego (*ang. random sampling*)²⁵.

Po tym krótkim wprowadzeniu przejdźmy do istoty zagadnienia zamieszczonego w tytule tego opracowania. Można przyjąć, że wartościowanie zadań testowych obejmuje dwie procedury, jakościową i ilościową.

Zanim przejdziemy do pierwszej z nich, określmy, co będziemy rozumieć przez jakość narzędzia badawczego. Otóż, przez jakość narzędzia pomiaru dydaktycznego najogólniej rzecz ujmując będziemy spełnienie pewnych oczekiwań użytkowników tych narzędzi, a więc uczniów, nauczycieli, administracji szkolnej itp. Przy czym warto zauważyć, że na przykład, dla wyżej wymienionych użytkowników testów oczekiwania te zarówno w stosunku do kompletnych testów jak i do poszczególnych zadań będą różne. Nie wdając się w rozważania co do możliwości przyjęcia przez wszystkich użytkowników ogólnych kryteriów wspólnych wielu zastosowaniom testów, przejdźmy do jakości zadania testowego.

Przyjęto, że od poprawnie skonstruowanego zadania testowego powinno wymagać się trzech podstawowych właściwości: *poprawności dydaktycznej, rzetelności oraz stosowności*.

Poprawność dydaktyczna w ogólnym zarysie sprowadza się do tego, by zadanie testowe nie szkodziło w kształceniu. Jakie zadania szkodzą uczniom? Nie ulega wątpliwości, że takie, które: a/ poprzez złą ich konstrukcję pozwalają uczniom na utrwalanie błędnych informacji, faktów, pojęć, b/ wytwarzają niepożądane nawyki umysłowe (np. odwoływanie się głównie do pamięci, powierzchowność, brak precyzji wypowiedzi itp.), c/ poprzez wprowadzenie nieodpowiednich typów zadań wywołują jednostronne operacje logiczne, d/ są zbyt trudne lub zbyt łatwe, e/ są stereotypowe, prezentowane zawsze w takiej samej formie, f/ żądają od ucznia wiedzy encyklopedycznej, tym samym zniechęcają do przedmiotu itp.

A zatem nie szkodzi kształceniu zadanie, które charakteryzuje się *poprawnością rzeczową, redakcyjną oraz odpowiednią trudnością*. Co rozumie się pod tymi pojęciami ? *Przez poprawność rzeczową* zadania testowego rozumieć będziemy jego zgodność ze stanem wiedzy naukowej w danej dziedzinie w ujęciu właściwym dla określonego szczebla kształcenia. *Poprawność redakcyjna* zadania jest dopasowaniem jego formy do treści oraz do norm językowych obowiązujących na danym szczeblu kształcenia. Można przedstawić bardziej szczegółowe wskazania odnoszące się do poprawności redakcyjnej, do których można zaliczyć:

- *jasność*, zadanie powinno być tak skonstruowane, by miało wyraźny sens oraz umożliwiałoby łatwe odczytanie głównej myśli przez testowaną osobę,
- *zwięzłość*, to jest uniknięcie nadmiaru słów i innych znaków, jeżeli treścią zadania nie jest radzenie sobie z takim nadmiarem (np. w pracy z katalogiem narzędzi),
- *autentyczność*, zadanie powinno mieścić się w możliwie naturalnym dla uczniów kontekście treściowym, nawiązującym do ich potrzeb oraz doświadczeń życiowych ewentualnie zawodowych,

²⁴ tamże, s.148

²⁵ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, s.246

- *żywość*, to jest urozmaicenie tekstu zadania różnymi formami ilustracji (rzeczowej, obrazowej lub słownej), a uniknięcie suchego teoretyzowania.
- *wieloznaczność*, np. zwroty „ma duże znaczenie” (dla kogo?), „jest podobny” (jak bardzo?), „są stosowane”(jak często? gdzie ?) itp.,
- *błędy językowe*, zwłaszcza składniowe i stylistyczne,
- *pulapki*, np. błędy ukryte w trzonie zadania typu, „Nietoperz jest ptakiem, ponieważ...”,
- niepotrzebne utrudnienia w postaci zbyt ścisłej terminologii (naukowej, technicznej), zbędnej formalizacji twierdzeń i skomplikowanej struktury zdań²⁶.

Ostatnim elementem poprawności dydaktycznej jest trudność zadania - zadanie powinno być tak skonstruowane, aby do znalezienia rozwiązania osoba rozwiązująca test musiała wykonać planowaną czynność. A zatem zadanie testowe nie powinno być ani za trudne, ani za łatwe, najlepiej gdy będzie to zadanie umiarkowanie trudne, mieszczące się w granicach wskaźnika 0,50–0,69, wyzwoli wówczas u uczącego się pozytywną motywację do działania.

Drugą właściwością charakteryzującą jakość zadania testowego jest jego rzetelność. *Rzetelność* (ang. *reliability*) zadania testowego jest to zbieżność wyników uzyskanych z rozwiązanych zadań przez tych samych badanych uczniów przy stosowaniu w różnym czasie równoległych wersji tych zadań. Najprostszym i najlepszym sposobem oszacowania rzetelności zadania jest porównanie jego wyników z wynikami podobnych zadań. Jeżeli wyniki podobnych zadań (powtórzeń jednostkowego pomiaru) będą rozbieżne, to możemy przyjąć, że przynajmniej niektóre z tych zadań są nierzetelne. Oszacowania takiego możemy dokonać, posługując się tzw. statystyczną analizą wyników zadań, o czym będzie mowa szerzej przy okazji prezentacji procedury ilościowej oceny zadania testowego. I wreszcie trzecią właściwością charakteryzującą jakość zadania testowego jest tzw. *stosowność zadania* testowego (ang. *item validity, item relevance*), która jest niczym innym jak tylko trafnością doboru jego treści, a więc w zasadzie dotyczy wykonania planu testu. W literaturze przedmiotu, a praktyka to wyraźnie pokazuje, że postulat budowy zadania według wcześniej opracowanego planu testu wydaje się oczywisty²⁷.

Po tym co dotychczas powiedziano, nie ulega wątpliwości, że procedura jakościowa wartościowania zadania testowego odnosi się przede wszystkim do jego poprawności merytorycznej, redakcyjnej i dydaktycznej natomiast procedura ilościowa odnosić się będzie do obliczenia wskaźników takich jak: frakcji opuszczeń zadania testowego, jego łatwości, trudności oraz tzw. mocy różnicującej lub inaczej mocy dyskryminacyjnej.

Na wstępie podkreślmy to jeszcze raz, że analizy ilościowej zadania testowego możemy dokonać tylko po przeprowadzeniu tzw. testowania próbnego, o którym była już mowa wcześniej. Uzyskane wyniki stanowią podstawę ich analizy statystycznej. Tworzymy tabelę zbiorczą wyników testowania i przystępujemy do pierwszej czynności, jaką jest zwrócenie uwagi na zadania, które zostały przez uczniów opuszczone. Opuszczanie zadań przez ucznia traktowane jest jako wskaźnik pomocniczy poprawności dydaktycznej i stosowności zadania. Za zadanie opuszczone uważa się każde zadanie pozostawione przez ucznia bez odpowiedzi, jeżeli na którekolwiek z zadań o wyższej numeracji podał on odpowiedź prawidłową lub błędną, całkowitą lub częściową. Jeżeli natomiast uczeń np. na 25 rozwiązywanych zadań doszedł do rozwiązania zadania 16 i dalej nie ma żadnego zapisu jego odpowiedzi, to nie traktuje się tych zadań (od 17 do 25) jako zadań opuszczonych. Przyjmuje się, że nie zostały one rozwiązane, np. z powodu zbyt wolnej pracy ucznia czy też osłabieniu jego motywacji co do dalszej pracy z testem. Zapis w tabeli zbiorczej może wówczas wyglądać tak:

²⁶ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s.150

²⁷ B. Niemierko, *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1975b; F.B. Baker, *Computer Technology in Test Construction and Processing* [w:] R.L.Linn (red.) *Educational Measurement Third Edition*, New York 1989, ACE; M. Nowakowska, *Psychologia ilościowa z elementami naukometrii*, Warszawa 1975; W. Kubielski, *Test dydaktyczny i jego konstruowanie*, Słupsk 2002

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
+	+	+	-	-	+	0	-	-	+	+	0	+	-	0	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Gdzie: + odpowiedź prawidłowa; - odpowiedź błędna; 0 – opuszczenie zadania

Miarą wartości opuszczeń każdego zadania testowego jest wyliczenie tzw. frakcji opuszczeń. Frakcja opuszczeń zadania jest stosunkiem liczby uczniów, którzy je opuścili, do liczby uczniów biorących udział w testowaniu. Można wyrazić to wzorem:

$$f = \frac{n_0}{n}$$

gdzie:

- f - frakcja opuszczeń zadania,
- n_0 - liczba uczniów, którzy opuścili zadanie,
- n - liczba testowanych uczniów,

Przyjmuje się, że frakcja opuszczeń zadania nie powinna przekraczać wartości 0,15, gdy jest większa, zadanie jest dydaktycznie, merytorycznie lub redakcyjnie niepoprawne lub po prostu za trudne. Ponieważ do analiz wyników testowania potrzebny jest pozytywny wskaźnik osiągnięć studentów w każdym zadaniu, to jest taki, którego wartość rośnie wraz ze wzrostem osiągnięć, stąd trudność zadań testowych jest częściej wyrażana ich wskaźnikiem „łatwości” niż wskaźnikiem „trudności”. Łatwość zadania testowego (*ang. item easiness*) jest stosunkiem liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie tego zadania przez uczniów biorących udział w testowaniu do maksymalnej liczby punktów możliwej do uzyskania przez tę liczbę studentów. Wyraża to wzór:

$$p_{x_i} = \frac{\sum x_i}{n \cdot k}$$

gdzie:

- p_{x_i} - łatwość zadania i -tego ($i = 1, 2, \dots, n$),
- $\sum x_i$ - suma punktów uzyskanych za rozwiązanie i -tego zadania przez n uczniów,
- n - liczba testowanych uczniów,
- k - maksymalna liczba punktów możliwa do uzyskania przez jednego ucznia za rozwiązanie i -tego zadania.

Zaznaczmy, że wzór ten stosuje się tylko wówczas, gdy zadania testu punktowane są w sposób dowolny w skali np. 0 – 1, 2, 3 itp. (*ang. item easiness*), to znaczy uczeń za rozwiązane zadanie może otrzymać 0 punktów, 1 punkt, 2 lub 3 punkty. W przypadku zadań testu punktowanych w układzie 0 – 1 (*ang. p.-value*) nie rozwiązał – rozwiązał, powyższy wzór można uprościć do postaci:

$$p = \frac{n_p}{n}$$

gdzie:

- p - łatwość zadania punktowanego 0 – 1,
- n_p - liczba uczniów, którzy rozwiązali zadanie,
- n - liczba testowanych uczniów.

W analizie wyników testu złożonego z zadań punktowanych 0 – 1 przydatny może się również okazać tzw. negatywny wskaźnik osiągnięć uczniów, który nosi nazwę „wskaźnika trudności” i jest to stosunek liczby uczniów, którzy nie rozwiązali prawidłowo tego zadania (podali błędną odpowiedź, opuścili je lub nie doszli do niego np. z powodu braku czasu) do liczby uczniów biorących udział w testowaniu. Wyraża to wzór:

$$pq = p \cdot (1 - p)$$

gdzie:

- pq - trudność zadania punktowanego 0 – 1,
 p - łatwość zadania punktowanego 0 – 1,

Wszystkie trzy scharakteryzowane powyżej wskaźniki przybierają wartości w przedziale $\{0; 1\}$. Ich interpretacji można dokonać w sposób jaki prezentuje tab.1²⁸.

Tabela 1.

Interpretacja wskaźnika łatwości zadania

Wskaźnik	Interpretacja
0,00 – 0,19	Zadania bardzo trudne
0,20 – 0,49	Zadania trudne
0,50 – 0,69	Zadania umiarkowanie trudne
0,70 – 0,89	Zadania łatwe
0,90 – 1,00	Zadania bardzo łatwe

Źródło: B. Niemierko., Pomiar wyników kształcenia ... op.,cit.

Obok informacji o statystycznych właściwościach pojedynczego zadania (frakcji opuszczeń, łatwości zadania jego trudności), interesują nas jeszcze informacje o związku jego wyników z wynikami innych zadań rozpatrywanego testu. Przede wszystkim chodzi o te zadania, które miały mierzyć podobne osiągnięcia uczniów. Innymi słowy chodzi o tzw. *współzmiennność* wyników zadań, czyli korelację²⁹. Ponieważ obliczenie i analiza współczynników korelacji każdego zadania z każdym innym byłaby bardzo pracochłonna, stąd procedurę tą zastąpiono obliczaniem i interpretacją współczynników korelacji wyników poszczególnych zadań z wynikami całego testu, w którym mieszczą się, obok analizowanego zadania wszystkie inne zadania testu. Z tego też powodu powstało pojęcie tzw. „mocy różnicującej zadania testowego” (moc dyskryminacyjna), która jest korelacją wyników analizowanego zadania z wynikami testu, w którym to zadanie się mieści.

W naszej procedurze wartościowania zadań testu można zastosować tzw. wskaźnik zastępczy mocy różnicującej zadania, który obliczany jest na podstawie różnicy łatwości zadania między grupami: wyników lepszych i wyników gorszych. Można go obliczyć wg wzoru:

$$D_{50} = P_L - P_G$$

gdzie:

- D_{50} - wskaźnik zastępczy mocy różnicującej obliczony z wyników grup połówkowych,
 P_L - łatwość zadania w górnej połowie wyników testu,
 P_G - łatwość zadania w dolnej połowie wyników testu.

Wskaźnik mocy różnicującej wykorzystywany jest do badania zadań testu ich rzetelności bądź nierzetelności czy niestosowności ich konstrukcji, czyli generalnie do zapewnienia testowi większej rzetelności. Jego interpretacja jest dość skomplikowana przede wszystkim z względu na wielostronne uwarunkowania korelacji wyników pojedynczego zadania testu z ogólnymi wynikami tego testu, np. w zależności od łatwości zadania, od rodzaju kryterium czy zależności od długości danego testu, gdy stanowi on kryterium mocy różnicującej zadań. Z tego też względu do naszych rozważań przyjmijmy ogólną interpretację według umownych norm wielkości zamieszczonych w tab. 2³⁰.

²⁸ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*. Skrypt dla uczestników II Podyplomowego Studium Pomiaru Dydaktycznego i Egzaminowania na Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 1997

²⁹ W. Kubiński, A.A. Suchocka., *Statystyka dla pedagogów*. Słupsk 2003, s. 67

³⁰ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*. Skrypt dla uczestników II Podyplomowego Studium Pomiaru Dydaktycznego i Egzaminowania na Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 1997; B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa 1975

Interpretacja wskaźnika mocy różnicującej (D_{50})

Wskaźnik	Interpretacja
0,00 – 0,20	Zadania nie różnicują uczniów ze względu na osiągnięcia w obrębie grupy, ocena zadań niedostateczna
0,21 – 0,40	Zadania różnicują uczniów ze względu na osiągnięcia w obrębie grupy w sposób dostateczny
0,41 – 0,60	Zadania różnicują uczniów ze względu na osiągnięcia w obrębie grupy w sposób dobry
0,61 – 1,00	Zadania różnicują uczniów ze względu na osiągnięcia w obrębie grupy w sposób bardzo dobry

Zatrzymajmy się jeszcze nad interpretacją mocy różnicującej zadania. Wcześniej stwierdziliśmy, że interpretacja tego wskaźnika jest skomplikowana, przede wszystkim ze względu na wielostronne uwarunkowania korelacji wyników pojedynczego zadania z wynikami testu. Rozważmy trzy spośród tych uwarunkowań, które wyznaczają wartość wskaźników, a zarazem umożliwiają wnioskowanie o jakości zadania testowego. Rozpatrzmy zależności od: łatwości zadania, rodzaju kryterium oraz długości testu, gdy stanowi on kryterium mocy różnicującej zadań.

Zależność od łatwości zadania. Można przyjąć, że tylko zadania umiarkowanie trudne (0,50 – 0,69) i trudne (0,20 – 0,49) mogą poprawnie różnicować testowanych uczniów w obrębie badanej zbiorowości. Zadania bardzo trudne (0,00 – 0,19) i bardzo łatwe (0,90 – 1,00) mają niskie wskaźniki korelacyjne i jeszcze niższe wskaźniki zastępcze. Czyli innymi słowy zadania, które rozwiązują wszyscy uczniowie lub nie rozwiązują je żaden z nich, mają zerowe wskaźniki mocy różnicującej bez względu na ewentualne dydaktyczne walory takich zadań. W związku z powyższym jesteśmy zmuszeni interpretować wartość wskaźników mocy różnicującej łącznie ze wskaźnikami łatwości zadania (tab.1). W innym przypadku moglibyśmy uznać za wadliwe wszystkie zadania bardzo łatwe i bardzo trudne. Jaki wynika stąd wniosek? Otóż jeśli będziemy mieli do wyboru zadania o podobnej stosowności i poprawności dydaktycznej, w tym – łatwości, a nierówne pod względem mocy różnicującej, to powinniśmy wybrać te zadania, które charakteryzują się wyższym wskaźnikiem mocy różnicującej.

Zależność od rodzaju kryterium. Jeśli przyjmiemy rozumienie mocy różnicującej jako pewnej zdolności zadania testowego odróżniania uczniów o wyższych i niższych osiągnięciach w zakresie programowym objętym danym testem oraz mierzenia jej za pomocą korelacji wyników pojedynczego zadania z wynikami całego testu, w którym mieści się to zadanie, to stanowić to będzie podstawowe kryterium jej wartości. Możemy jednak przyjąć o wiele silniejsze kryterium porównawcze, jakim byłyby np. wyniki jakiegoś innego testu lub egzaminu lub wyniki pewnej części danego testu, przewidzianej w planie testu jako bardziej jednorodna, pod warunkiem, iż ta część zawiera więcej niż kilka zadań (jest zadowolająco rzetelna). Ponieważ od testu kompetencji nie oczekuje się takiej jednorodności, jaką mają np. testy psychologiczne, a raczej zakładamy jego różnorodność, dostosowaną do różnorodności treści kształcenia, nie powinniśmy spodziewać się wysokich korelacji wyników zadań z ogólnym wynikiem testu³¹. Pomimo tego zadania o bardzo niskich, zerowych lub ujemnych wskaźnikach wymagają bezwzględnie optymalizacji, gdyż ich stosowność względem planu testu oraz poprawność dydaktyczna mogą być niezadowolające.

³¹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, s.263; D. Magnusson, *Wprowadzenie do teorii testów*, Warszawa 1991; S. Messick, *Test validity and the ethics of assessment*, „American Psychologist”, 1980, Nr 35

Zależność od długości testu. Najprostszym sposobem obliczeń jest wykorzystanie miary mocy różnicującej w postaci korelacji wyników analizowanego zadania testowego z wynikami całego testu w którego strukturę wchodzi nasze zadanie. W konsekwencji zastosowania takiej procedury obliczeń i tym samym pozostawienia wyniku tego zadania w wyniku testu pewna wartość mocy różnicującej powstaje jako pozorna moc różnicująca zadania testowego (*ang. spurius discrimination*), to jest korelacja spowodowana wyłącznie udziałem wyników danego zadania w obu zmiennych. A zatem pozorna moc różnicująca zadania będzie tym wyższa, im krótszy będzie test. Jeśli założymy, że zadania testowe są podobnie punktowane, a ich łatwość jest wyrównana, to wówczas można zbudować tabelę pokazującą, jakie minimalne wartości wskaźników korelacyjnych, r_{ix} , r_{pb} , i wskaźnika zastępczego D_{50} przekraczają ich wartość pozorną oraz jakie wartości zapewniają zadowalająco rzetelny test, prezentuje to tab. 3.

Tabela 3.

Minimalna i zadowalająca moc różnicująca zadań w testach o różnej długości

Liczba zadań w teście	Minimalna rzeczywista moc różnicująca zadań	Zadowalająca moc różnicująca zadań
100	0,10	0,22
25	0,20	0,42
10	0,32	0,60
5	0,45	0,75

Źródło: Niemierko 1975a, s265-268

Łatwo zauważyć, że aby podnieść rzetelność przyszłego testu powinniśmy wybierać zadania o wysokiej mocy różnicującej. Należy jednak pamiętać, że rzetelność nie jest najważniejszą właściwością narzędzia pomiaru, jakim w naszym przypadku jest test.

I uwaga końcowa, pomimo uproszczeń we wzorach na moc różnicującą i ograniczenie się do obliczenia wskaźnika zastępczego mocy różnicującej, praca nauczyciela ewentualnego konstruktora testu, który chce dokonać statystycznej analizy zadań, jest dość pracochłonna co w konsekwencji odstrasza potencjalnych konstruktorów - nauczycieli do pogłębionej analizy statystycznej zadań testu. To co dotychczas powiedziano, odnosi się do teoretycznych podstaw wartościowania zadań testu. W drugiej części postaramy się zaprezentować praktyczną egzemplifikację zaprezentowanych w niniejszym opracowaniu założeń teoretycznych.

dr Wiesław Kubielski,

Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku

Andrzej Fijałkowski

Geneza stereotypu Niemca w Polsce

Obraz Niemca w Polsce kształtował się w ciągu długotrwałych i złożonych procesów historycznych. Poznawanie sąsiada pozwalało dostrzegać podobieństwa i różnice występujące między obu narodami, wzajemne wady i zalety, jednocześnie jednak często rodziło poczucie ksenofobii czy megalomanii³². Narodziny stereotypu etnicznego wiązały się niemal zawsze z wytwarzaniem więzi wewnątrz własnej grupy i umacnianiem poczucia odmienności wobec innych. Owa odmiennosc łatwo przeistaczała się w uczucie obcości i uprzedzenia, te zaś prowadziły do niechęci, przegradzającej się we wrogość, a niekiedy w pogardę. Stereotypy etnicz-

³² Zob.: J. Bystron, *Megalomania narodowa*, Warszawa 1935.

ne wyrastały nie z jednostkowych kontaktów, lecz z doświadczeń szerszych społeczności. Kształtowały się zazwyczaj w układzie dychotomicznym: *my - oni*, chętnie przypisując własnej grupie narodowej zalety, innym zaś wady³³. Były i są więc one wypełnione przede wszystkim informacjami o wadach i sądach negatywnych, chociaż są w nich obecne oceny pozytywne. Te ostatnie jednak spełniają jak gdyby funkcje dodatkowe, mające umocnić i uwiarygodnić sądy pejoratywne. Ponadto są one mniej liczne i mniej trwałe.

W dziejach ponad tysiącletnich stosunków polsko – niemieckich niepoślednią rolę czynnika kształtującego polityczne, społeczno – gospodarcze i kulturalne odniesienia między tymi państwami i narodami odegrały wzajemne wyobrażenia specyfiki i charakteru Polaków i Niemców. Zainteresowanie losami drugiego narodu zaczynało się od ciekawości odnoszącej się do warunków jego życia i rozszerzało się w miarę powiększania horyzontów geograficznych, nawiązywania kontaktów gospodarczych, kulturalnych i politycznych. Na formułowanie opinii i ocen tworzących obraz Polaka wśród Niemców i Niemca w Polsce w dużej mierze wpływały występujące między nimi spory i konflikty zbrojne. To właśnie tego rodzaju sytuacje kryzysowe, z reguły bardziej niż przejawy i przykłady pozytywnych stosunków między narodami oddziaływały na rozwój wzajemnego zainteresowania. Z konfliktów często brały się wzajemne uprzedzenia, bezpodstawne i fałszywe zarzuty, celowo ukazujące w *krzywym zwierciadle* stronę przeciwną, by nie tylko doprowadzić ją do dyskwalifikacji, lecz przede wszystkim ukryć własne kompleksy i historyczne niepowodzenia³⁴.

W stosunkach polsko – niemieckich brak było początkowo cech antagonizmu. Nie przeczą temu stwierdzeniu fakty sporadycznych starć, głównie o charakterze lokalnym, które nie osłabiły linii współpracy i przyjaźni³⁵. Na potwierdzenie tego faktu można przytoczyć fragment XIV-wiecznej kroniki wielkopolskiej, w której czytamy: *Tak i Niemcy mając państwa sąsiadujące ze Słowianami, często z nimi obcują i nie ma na świecie innych narodów tak uprzejmych i przyjacielskich względem siebie jak Słowianie i Niemcy*³⁶.

Wyrazem dobrosąsiedzkich kontaktów były też liczne ślady obecności od XI wieku w Polsce przybyszów z Niemiec. Napływ kolonistów niemieckich na ziemie polskie miał charakter pokojowy. Nie dochodziło wówczas wśród ludności miejscowej do konfliktów i wybuchów nienawiści do obcych. Co więcej prawo niemieckie stało się synonimem wolności osobistej. Wraz z tym prawem przejmowali chłopci i rzemieślnicy polscy przeniesione przez Niemców nowinki techniczne. Śladem owych procesów jest termin – *logia*, dotycząca wielu dziedzin życia, zachowana w języku polskim, a pochodząca z języka niemieckiego; czy np: słowo *granica* od niemieckiego *die Grenze*, czy też odwrotnie; w języku niemieckim zachowały się do dzisiaj wyrażenia pochodzenia polskiego np: *der Quark* od słowiańskiego *tworogu*³⁷. Od XIII wieku rozwinęła się moda na niemieczynę. Jej wpływ dostrzec można *od życia codziennego, strojów, potraw aż po rozrywki, taniec, obrzędy*³⁸. Jak łacina była wspólnym językiem duchowieństwa, tak wraz z obyczajem rycerskim wkroczył język niemiecki. Każdy

³³ Szerzej zob.: T. Szarota, *Stereotypy narodowe jako temat badań historycznych w Polsce*, „Dzieje Najnowsze” 1995, nr 2, s.3 – 12; W. Wrzesiński, *Polskie badania nad stereotypami Niemców i Polaków*, w: *Z badań nad dziejami stosunków polsko – niemieckich*, pod red. A. Czubińskiego i R. Wryka, Poznań 1991, s. 2325 – 265.

³⁴ M. Maciejewski, *O stereotypie Niemca wśród Polaków*, „Komunikaty Mazursko – Warmińskie” 1993, nr 2, s. 209.

³⁵ G. Labuda, *Polska granica zachodnia. Tysiąc lat dziejów politycznych*, Poznań 1974, s. 85 – 86; T. Łepkowski, *Poglądy na jedno- i wieloetniczność narodu polskiego w pierwszej połowie XIX wieku*, w: *Swojskość i cudzoziemszczyzna w dziejach kultury polskiej*, pod red. Z. Stefanowskiej, Warszawa 1993, s. 240.

³⁶ Cyt. za: J. Strzelczyk, *Początki słowiańsko – germańskich związków dziejowych (Słowianie i Germanie w starożytności i wczesniejszym średniowieczu)*, w: *Z badań nad dziejami stosunków polsko – niemieckich*, pod red. A. Czubińskiego i R. Wryka, Poznań 1991, s. 26.

³⁷ J. Bystron podaje szereg innych przykładów przenikania do języka polskiego wyrazów pochodzenia niemieckiego. Zob.: J. Bystron, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, t. 1: *Wiek XVI – XVIII*, Warszawa 1976.

³⁸ B. Zientara, *Cudzoziemcy w Polsce w X – XV wieku: ich rola w zwierciadle polskiej opinii średniowiecznej*, w: *Swojskość i cudzoziemszczyzna w dziejach kultury polskiej*, pod red. Z. Stefanowskiej, Warszawa 1973, s. 19.

szanujący się rycerz był zobowiązany posługiwać się tym językiem, a jeżeli nie umiał, to przynajmniej udawał, że potrafi. Do dzisiaj jest znana historia księcia Bolesława Rogatki, który starał się używać języka niemieckiego mimo trudności w wysłowieniu, co wywoływało żywiołową radość słuchaczy³⁹. Polacy cenili u Niemców gospodarność, zaradność, umiejętność szybkiego przystosowania się do nowych warunków życia, otwartość.

Wpływ niemieczyny nie byłby możliwy w izolacji. Wymagał on długotrwałego współżycia ludności napływowej z miejscową. Jednak mimo dobrych stosunków Polaków z osadnikami od XIII wieku zaczęła rozwijać się *ideologia patriotyczna*, do której głównych składników należała tendencja antyniemiecka. Powodem przejawów niechęci wobec kolonistów niemieckich była ich duża liczebność, przejście czołowych stanowisk państwowych, a przez to dominacja w życiu politycznym, handlu, rzemiośle i odsunięcie od władzy starych miejscowych rodów rycerskich. Właśnie w łonie polskich warstw rządzących: duchowieństwa i rycerstwa narastało od XIII wieku coraz większe poczucie zagrożenia. Stąd właśnie na przełomie XIII i XIV wieku trzeba szukać klimatu, w którym wyrosło powiedzenie: *Jak świat światem nie będzie Niemiec Polakowi bratem*, a które w XVI i XVII wieku funkcjonowało już jako powielany stereotyp, odnawiany na użytek aktualnych potrzeb politycznych⁴⁰.

Jednak dopiero w sporze z Krzyżakami tkwi geneza wybuchającego od XV wieku antagonizmu polsko – niemieckiego. Konflikt z Krzyżakami i wynikająca z niego kampania prowadzona przeciwko Polsce na forum międzynarodowym w XV wieku przyczyniły się do pełnego uświadomienia własnej odrębności narodowej Polaków. W tym też czasie w średniowiecznej Europie stał się powszechnie znany fakt, że *Polacy i Niemcy nie kochają się nawzajem*⁴¹. Tu należy więc szukać źródeł powstania dychotomicznego obrazu Niemców w Polsce w okresie średniowiecza; z jednej strony przedstawianych jako nosiciele osiągnięć cywilizacyjnych na ziemiach słowiańskich, gospodarnych, pracowitych, wytrwałych, posiadających, umiejętności organizatorskie, a z drugiej strony jako *zbójów krzyżemznaczonych*⁴², uosobionych przez zakon krzyżacki, chciwych, fałszywych, obłudnych, podstępnych, agresywnych, brutalnych wobec słabszych, łamiących prawo itp. Mimo powszechnych opinii negatywnych o Niemcach: *prostackich i zniewieściałych mnichach*⁴³, *wrogach pokoju i przyjaciółach podstępny*⁴⁴, pyszałkowatych i dumnych doceniano i podziwiano ich zdolności strategiczne, wzorową organizację wojskową i zakonną. Podkreślano, że wszystko czynili z rozsądkiem, czasami graniczącym z wyrachowaniem. Odzwierciedleniem tych opinii było powiedzenie: *Jeżeli jesteś mądry, to oszukaj panów, co rządzą Prusami*⁴⁵.

³⁹ Tamże, s.22 – 23.

⁴⁰ G. Labuda, *Geneza przysłowia: „Jak świat światem nie będzie Niemiec Polakowi bratem”*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu”. Historia, z. 8, Poznań 1978, s.18.

⁴¹ S. Kot, *Polska Złotego Wieku a Europa. Studia i szkice*. Wyboru i wstęp S. Kot, *Polska Złotego Wieku a Europa. Studia i szkice*. Wyboru i wstępu dokonał H. Barycz, Warszawa 1987, s. 759.

⁴² G. Labuda, *Polska granica zachodnia...*, s. 87.

⁴³ S. Kot, *Polska Złotego Wieku...*, s. 94.

⁴⁴ B. Zientara, *Cudzoziemcy w Polsce...*, s. 30.

⁴⁵ Cyt. Za: S Srokowski, *Miasta i ludzie Prus Wschodnich*, Warszawa 1946, s. 16.

Tak więc dzieje Polski od początku splatały się z losami państwa i narodu niemieckiego. Wzajemne stosunki były złożone, pełne współpracy i ożywionych kontaktów sąsiedzkich i rodzinnych, jak i konfliktów oraz rodzących się na ich gruncie animozji. Stereotyp Niemca jako potężnego i groźnego wroga Polaków ukształtował się dopiero na przełomie średniowiecza i czasów nowożytnych⁴⁶.

Andrzej Fijałkowski,
nauczyciel historii w Gimnazjum nr 5 w Słupsku

Bożena Tempska

Status dyrektora szkoły

Człowiek, będący uczestnikiem życia społecznego, nieustannie staje przed koniecznością dokonywania wyboru i podejmowania decyzji. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w warunkach pracy dydaktyczno-wychowawczej i procesie kierowania szkołą. Tu każda sytuacja jest czymś niepowtarzalnym, dotyczy wszakże najważniejszego podmiotu środowiska szkolnego – ucznia.

W całej strukturze organizacyjnej systemu oświaty i procesie kierowania, szczególnie ważną rolę spełnia dyrektor szkoły. Jego status i pozycja były w poprzednich latach dość różnie traktowane. Miały też różne uregulowania prawne. Obecne prawo oświatowe wyraźnie wzmocniło pozycję dyrektora, wzrosła też jego rola oraz zakres uprawnień. Do najważniejszych aktów prawnych na nowo określających autonomię dyrektora szkoły należą: ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z póź.zm.) oraz Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 – Karta Nauczyciela (z póź.zm.). Wyżej wymienione ustawy obudowane zostały wieloma aktami wykonawczymi. Terazniejsza szkoła wymaga właściwego stylu kierowania, kreatywności i samodzielności. Konieczności rozpoznawania problemów, tworzenia koncepcji ich rozwiązywania, umiejętności określania efektów i skuteczności działań. To dyrektor szkoły jest podstawowym wykonawcą polityki państwa w zakresie edukacji. To od jego decyzji zależy funkcjonowanie placówki. Znaczenie tego stanowiska jest szczególnie istotne w procesie budowania szkoły usamodzielnionej. Zakres działań dyrektora szkoły odnieść można do kilku zagadnień: polityki kadrowej, działalności merytorycznej i polityki finansowej. Polityka kadrowa jest niezwykle ważnym obszarem życia szkoły. Właściwe jej funkcjonowanie jest gwarantem uzyskiwania pozytywnych efektów, sprzyja dobremu klimatowi nauki i pracy w szkole.

Dyrektor szkoły posiada również uprawnienia związane z działalnością merytoryczną kierowanej przez siebie placówki:

- jest przewodniczącym rady pedagogicznej,
- wydaje decyzje w sprawie obowiązku szkolnego,
- czuwa nad tworzeniem prawa wewnątrzszkolnego,
- wydaje zarządzenia organizacyjne pracy szkoły,
- przeprowadza, dokumentuje i wykorzystuje wyniki mierzenia jakości pracy szkoły,
- opracowuje program rozwoju szkoły,
- inspiruje nauczycieli w podejmowaniu nowatorstwa pedagogicznego,
- kieruje wewnątrzszkolnym doskonaleniem nauczycieli,
- programuje proces doształcania i doskonalenia kadry,

⁴⁶ J. Krzyżaniakowa, *Poglądy polskich kronikarzy średniowiecznych na Niemcy i stosunki polsko – niemieckie*, w: *Wokół stereotypów Niemców i Polaków*, pod red. W. Wrzeńskiego, Wrocław 1993, s. 15 – 72.

- dopuszcza do użytku szkolnego szkolny zestaw programów,
- w zależności od potrzeb zagospodarowuje godziny do dyspozycji dyrektora szkoły.

Wreszcie dyrektor dysponuje środkami finansowymi określonymi w planie finansowym szkoły, może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę placówki. Posiada zatem samodzielność w zakresie dysponowania środkami własnymi oraz pomieszczeniami należącymi do szkoły (wynajem) w ramach sprawowanego zwykłego zarządu z upoważnienia gminy. Tak więc obecne kierowanie szkołą coraz bardziej staje się kierowaniem innowacyjnym, twórczym polegającym na planowaniu i urzeczywistnianiu określonych programów zmiany. Odtwórcze administrowanie ustępuje miejsca czynnemu kształtowaniu wizerunku szkoły. Na ile proces ten nabierze tempa, w dużej mierze zależy od osoby dyrektora, od jego inwencji i chęci działania w nowych warunkach.

Bożena Tempska,
nauczyciel historii, wicedyrektor Szkoły Podstawowej nr 55 w Gdańsku

Judaika w zasobie słupskiego archiwum

W zasobie Archiwum Państwowe w Koszalinie Oddział w Słupsku znajduje się stosunkowo niewielka liczba materiałów odnoszących się do dziejów lokalnych społeczności żydowskich. Zdecydowana większość z nich to dokumenty pochodzące z XIX i pierwszej połowy XX stulecia. Nieliczne przekazy można znaleźć w dokumentacji powojennej.

Głównym źródłem wiedzy o dziejach Żydów są akta lokalnych urzędów administracji państwowej, samorządowej i sądowniczej. Akta wytworzone przez poszczególne gminy synagogałne zachowały się do naszych czasów w bardzo szczątkowej ilości (4 j.a. wytworzone przez gminę miasteczką i koszalińską). W słupskim zasobie archiwalnym materiały dotyczące historii Żydów znajdują się w zespołach: Akta Miasta Słupska (Magistrat der Stadt Stolp 1525-1945), Urząd Katastralny w Słupsku (Katasteramt Stolp), Urząd Katastralny w Sławnie (Katasteramt Schlawe), Urząd Katastralny w Bytowie (Katasteramt Bütow), Urząd Katastralny w Miastku (Katasteramt Rummelsburg), Sąd Obwodowy w Słupsku (Amtsgericht Stolp), Sąd Obwodowy w Człuchowie (Amtsgericht Schlochau) oraz w aktach grupy zespołów: Akta Urzędów Stanu Cywilnego Województwa Słupskiego 1874-1898.

W zespole Akta Miasta Słupska znajduje się 26 poszytów dokumentów dotyczących historii gminy żydowskiej w Słupsku (wśród nich sporadyczne są także informacje dotyczące gmin w Bytowie, Sławnie i Koszalinie). Zachowane materiały to głównie rejestry, korespondencja, odpisy dokumentów, uwierzytelnione sądowo wyciągi z ksiąg metrykalnych (1848-1874), wycinki prasowe i z dzienników urzędowych, statuty gminy wyznaniowej, akta dotyczące wyboru jej władz oraz dokumentacja techniczna niektórych budynków będących własnością lub pod zarządem gminy. Na szczególną uwagę zwracają listy osobowe członków gmin synagogałnych, dokumentacja dotycząca budowy i utrzymania synagog, cmentarzy, życia religijnego, szkolnictwa wyznaniowego, spraw podatkowych i kontaktów z władzami lokalnymi i państwowymi. Najwcześniejszym dokumentem jest wpis z roku 1810 dotyczący złożenia przysięgi w synagodze zgodnie z postanowieniem Deklaracji z 25 września 1809 roku, najpóźniejszą dokumentacją przebudowy w 1943 roku żydowskiego domu pogrzebowego na potrzeby ogrodnictwa.

W zespołach Urzędu Katastralnego w Słupsku, Bytowie, Miastku i Sławnie, oraz w aktach zespołu Sądu Obwodowego w Słupsku i w Człuchowie zachowała się dokumentacja dotycząca nieruchomości będących własnością gmin żydowskich w tych miastach. Natomiast w posiadanych przez nas księgach metrykalnych poniemieckich urzędów stanu cywilnego znajdują także wpisy osób wyznania mojżeszowego (akta te nie są jednak osobno zinwentaryzowane).

Równie cenna jest dokumentacja mało znanej lokalnym historykom Fundacji Rodziny Wolffów (Raffael-Wolff-Stiftung), założonej i utrzymywanej jako instytucji dobroczynnej dla ubogich oraz przytułek, podlegającej dozorowi bożniczemu. Zachowana dokumentacja przedstawia zakres działalności, jej formy i zasięg działania (daleko wykraczający poza miejscową społeczność).

W ostatnich latach znacznie wzrosło zainteresowanie środowisk naukowych dziejami mniejszości narodowych zamieszkujących nasz region. Rezultatem tego jest systematyczny wzrost publikacji poświęconych tej tematyce. Mam nadzieję, że zawarte w niniejszej publikacji informacje zainteresują powyższą tematyką szerszą rzeszę miłośników lokalnej historii.

Krzysztof Chochuł,
historyk, archiwista Archiwum Państwowego Oddział w Słupsku

W zwierciadle historii, czyli o patronach słupskich ulic

Wędrówka ulicami miast i miasteczek pozwala ich mieszkańcom, przynajmniej kilkakrotnie, przejrzeć się w zwierciadle historii. Nazwy ulic, które mijamy – to nazwiska ludzi zasłużonych w wielu dziedzinach i w różnych okresach historycznych. Patronowie ulic bywają związani z historią powszechną, ogólnopolską lub lokalną tradycją danej miejscowości. Mijając tabliczki z nazwami ulic czujemy się zazwyczaj pewnie w kręgu polskich królów, dynastii, bohaterów narodowych, pisarzy, artystów. Gorzej z nazwiskami związanymi z naszym miastem i regionem.

Czy wielu z nas wie, kim byli Jan Bauer, Szymon Krofey, a czym zasłużyli się naszemu miastu Tadeusz Czapliński, czy Jan Posmykiewicz? Te niedyskretne pytania zadawane zwłaszcza przez dzieci, które chcą wszystko wiedzieć, wywołują w nas zażenowanie i dowodzą, iż nasza wiedza na ten temat jest znikoma. Intensywnie żyjąc dniem dzisiejszym zapominamy, że nasza terażniejszość jest konsekwencją przeszłości i że wiedza o niej pomaga w budowaniu przyszłości. Przeglądając się w zwierciadle ulic poznajemy zatem naszą przeszłość a wiedza o patronach ulic pozwoli zapewne wypełnić tę lukę.

Wielu owych znakomitych ludzi dochodziło do wytyczonych celów ciężką, rzetelną pracą, a idee, którymi się kierowali nie straciły do dziś na aktualności. Patronowie ulic Słupska, których chciałam zaprezentować poniżej, mają swoje małe uliczki za Laskiem Północnym, są to: Szymon Krofey, Jerzy Pałubicki, Jan Bauer, rodzina Styp – Rekowskich, ks. Adolf Pojda. Łączy te postaci to, iż stali się oni symbolami upartej walki o polskość z polityką germanizacyjną. Żyli i działali w różnych okresach historycznych, ale każdy z nich na swój sposób działał w obronie polskości. Sylwetki wymienionych powyżej patronów przedstawię chronologicznie.

Ks. Szymon Krofey – urodzony ok. 1545-1550 w podbytowskiej wsi księżęcej Dąbie jako syn sołtysa. Kaszub. Zarządzający tymi dobrami były ewangelicki biskup kamieński przeznaczył pieniądze na jego studia teologiczne w Wittenberdze w latach 1567-68. Przepuszczalnie od 1569 r. był pisarzem miejskim i nauczycielem w Bytowie, a po 1570 r. rektorem tamtejszej szkoły. Pod koniec lat 70-ych XVI w. – prawdopodobnie po 10 latach pełnienia funkcji diakona (kaznodziei pomocniczego) – został proboszczem. Pastor z Bytowa wyznaczył sobie patriotyczny cel: zachowanie kaszubskiej mowy na mocno już zgermanizowanym Pomorzu, działał więc świadomie przeciwko germanizacji. Sz. Krofey to autor pierwszych druków kaszubskich powszechnie używanych od XVI do XVIII wieku: *Duchownych pieśni D. Marcina Lutra* (1586, reprint 1958) i *Ćwiczeń katechizmowych, przez pytania i odpowiedzi...* (1586?). Pastor z Bytowa przetłumaczył księgi kościoła luterańskiego na język polski, ściślej na dialekt kaszubski, który sam określił mianem języka sławieńskiego. Dzięki Krofeyowi na Pomorzu Zachodnim pojawiły się (wydane w Gdańsku przy poparciu finansowym książąt pomorskich – Barnima i Jana Fryderyka) pierwsze druki polskie z domieszką dialektyzmów kaszubskich. *Duchowne pieśni...* - główne dzieło Krofeya to śpiewnik, stanowiący tłumaczenie i adaptację kancjonału W. Babsta z 1545 r., zawierało 96 pieśni ułożonych zgodnie z porządkiem roku kościelnego, a także m.in. katechizm i Dekalog, wyznania wiary, 11 psalmów oraz modlitwy. Druk uważany przez niektórych badaczy Pomorza „za pierwszą wyraźną próbę tworzenia pomorskiego języka literackiego opartego o mowę kaszubów słowiańskich. Ocenia się, iż książki Krofeya przyczyniły się do przedłużenia żywotności słowiań-

skiej na Ziemi Bytowskiej. Zmarł w 1590 r. Kontynuatorem jego dzieła był w XVIII wieku pastor smoldziński – ks. **Michał Brüggemann Pontanus Mostnik**.

Jerzy Pałubicki – pochodził z drobnej szlachty pomorskiej, która zachowała związki z polskością. Od 1622 r. sprawował urząd burmistrza Słupska (prawdopodobnie jak jego ojciec Maciej i na pewno jak jego synowie Jerzy i Fryderyk). W początkach XVII wieku istniały w Słupsku dwa rodzaje szkół: elementarna, zwana szkołą niemiecką oraz szkoła łacińska. Jerzy Pałubicki – świadomy potrzeb rodaków, podjął starania o utworzenie osobnej szkoły polskiej w Słupsku. Jednak (prawdopodobnie) nie odniosły one skutku ze względu na opór niemieckiego patrycjatu miejskiego. J. Pałubicki studiował na uniwersytetach we Frankfurcie nad Odrą i w Greifswaldzie. Jako rajca, szafarz i burmistrz wiele uwagi poświęcał sprawom szkolnictwa słupskiego. Czterech jego synów (piąty był chory psychicznie) odbyło studia uniwersyteckie lub wojskowe wyższego stopnia. Zmarł w sierpniu 1638 roku na terenie Prus Królewskich.

Działalność **Jana Bauera** i rodziny **Styp-Rekowskich** związana była przede wszystkim z Ziemią Bytowską. Ziemia ta należała do tych polskich terenów, które w latach kształtowania się drugiej Rzeczypospolitej nie powróciły do Macierzy. Pozostali tam ci, którzy uznali za swój patriotyczny obowiązek – zachować kulturę, tradycję i mowę polską. Grono prawdziwych patriotów w 1922 r. utworzyło Związek Polaków w Niemczech. Centrala Związku mieściła się w Berlinie. Związek Polaków w Niemczech obejmował półtora miliona Polaków mieszkających w różnych częściach Rzeszy, stąd podział Związku na pięć dzielnic: I Śląsk, II Berlin i Niemcy środkowe, III Westfalia i Nadrenia, IV Warmia, Mazury i Powiśle, V Ziemia Łódzka, Bytowska, Łęberska, Lubuska. Pierwszym i naczelnym zadaniem ZPwN była walka o egzystencję narodową, obrona przed wpływami germanizacyjnymi. Związek wytworzył atmosferę upartej walki o język, kulturę narodową, o słuszne prawa wśród Polaków, których konieczność dziejowa po I wojnie światowej zmusiła do pozostania na obczyźnie.

Jan Bauer był pierwszym polskim inteligentem, który w okresie dwudziestolecia międzywojennego podjął na Ziemi Bytowskiej działalność wśród Polaków. Z czasem stał się centralną postacią ruchu polskiego na tym terenie. Urodził się w 1904 r. na Warmii, ukończył Seminarium Nauczycielskie w Lubawie (1926 r.). W Bytowie powierzono mu stanowisko kierownika Polskich Towarzystw Szkolnych. Tu działał od 1928 do 1931 r. Praca narodowa na odcinku oświatowym okazała się jego powołaniem. Istotną zasługą J. Bauera było ożywienie ruchu kulturalnego młodzieży polskiej, która na zebraniach kół poznawała Polskę – jej historię, kulturę, tradycje. Nic więc dziwnego, iż tak aktywny działacz polonijny zwalczany był przez miejscowych Niemców i atakowany przez władze niemieckie, które poszukiwały pretekstu, aby zakazać mu działalności wśród polskiej ludności. Uwikłały J. Bauera w proces sądowy, w czasie którego oskarżono go o krzywoprzysięstwo. Rozprawa sądowa miała miejsce w 1932 r. w Słupsku, gdzie skazano go na rok więzienia. Konsekwencją procesu było zahamowanie działalności polonijnej szkół oraz organizacji, m.in. odebranie prawa nauczania w polskich szkołach mniejszościowych wielu Polakom. Jan Bauer natomiast, po odbyciu kary więzienia, nie mógł powrócić do pracy na terenie powiatu bytowskiego. Swoją działalność oświatowo – kulturalną kontynuował w polonijnych ośrodkach na terenie Niemiec. Jan Bauer podzielił los wielu polskich nauczycieli i działaczy. Po procesie słupskim stanął przed sądem w Lipsku pod spreparowanym zarzutem zdrady państwa niemieckiego. Tuż przed wybuchem II wojny światowej znalazł się w obozie koncentracyjnym w Sachsenhausen koło Oranienburga, gdzie został zamordowany w 1940 r.

W. Wach w książce *Na kaszubskim szanću* stwierdził, iż: *zginął człowiek, który umiłował sprawę polską nade wszystko. Jej poświęcił całe życie i w ciągu kilku lat rozpalił na Kaszubach płomień, który według opinii Niemców miał spalić ówczesne słupy graniczne między Bytowem a Polską.*

Jan Styp-Rekowski (ojciec) zasłużył się m.in. tym, że w jego domu w Płotowie w roku 1923 zorganizowano Związek Polaków w Niemczech na obwód rejencji koszalińskiej. W latach 1918–20 rodzina ta zdecydowanie walczyła o przyłączenie Ziemi Bytowskiej i Lęborskiej do Polski. Płotowo – ich rodzinna wieś była jednym z najsilniejszych na Ziemi Bytowskiej ośrodków działalności polonijnej. Janowi Styp-Rekowskiemu w działalności propolskiej pomagali synowie: Józef – ksiądz, Edmund – nauczyciel, Alfons – rolnik, Marcelli – student ekonomii w Królewcu, Wacław – student prawa w Poznaniu oraz córki: Kazimiera, Władysława, Róża. Za swoją działalność więzieni w obozach koncentracyjnych Sachsenhausen, Mauthausen–Gusen, Dachau, Ravensbruck, gdzie część z nich zginęła.

Ksiądz **Adolf Pojda** urodził się w 1881 r. w okolicach Rybnika. W czasie pracy duszpasterskiej budził dumę narodową wśród Polaków na Śląsku i Pomorzu, krzewił wiarę katolicką w Słupsku, m.in. czytał w języku polskim ewangelię – było to jedyne słowo polskie głoszone wówczas publicznie w Słupsku, gdzie był proboszczem parafii św. Ottona w latach 1917 – 1926. Podczas plebiscytu na Śląsku (1921 r.) agitował osobiście na rzecz przyłączenia tych ziem do Polski. Tej propolskiej działalności nigdy mu Niemcy nie wybaczyli. Najpierw został usunięty ze Słupska, potem, w czasie II wojny światowej w 1940 r., aresztowany. Zginął w 1942 r. w komorze gazowej w obozie Hertheim na terenie Austrii.

Jolanta Nitkowska – Węglarz, w książce „Słupsk – miasto niezwykle, podsumowując zasługi księdza Pojdy – tak o nim pisze: *Działalność księdza Pojdy poszła w zapomnienie, chociaż całym swoim życiem udokumentował bezgraniczną miłość do Polski, za którą w końcu zginął. Jego sylwetki próżno jednak szukać w podręcznikach historii i na lekcjach wiedzy o regionie. Wielki zapomniany Polak nadal czeka na odkrycie.*

Patronowie słupskich ulic, których działalność pokrótce zaprezentowałam, tworzyli wspaniałą, ale tragiczną historię walki o polskość Pomorza. Narażeni na prześladowania, za swą działalność zapłacili więzieniem, obozem koncentracyjnym, życiem. To wielcy zapomniani Polacy, których życiorysy godne są upowszechnienia.

Bibliografia

- Bolduan Tadeusz, *Pomnik duchowej kultury Kaszubów*, Pomerania 1980 nr 3 s. 4 – 5.
- Borzyszkowski Józef, *Księga życia*, Pomerania 1989 nr 10 s. 29 – 31.
- Dudzińska Zofia, *Warmiak na Kaszubach*, Gazeta Olsztyńska 1979 nr 9 s. 1 – 3.
- Galikowski Stanisław, *Jan Bauer – bojownik o polskość Ziemi Bytowskiej*, Zapiski Koszalińskie 1967 nr 3 s. 36 – 49.
- Homa Edward, *Nazwy ulic w Słupsku*, Z badań nad społeczeństwem i kulturą Pomorza Środkowego, Słupsk 1977, s. 187-199.
- Konarski Bernard, *Szymon Krofey i jego kaszubski kancjonał z 1586 roku*, Przegląd Zach. – Pom. 1995 nr 4 s. 209 – 214.
- Maciuszko Janusz, *Krofey Szymon*, Religia - Encyklopedia PWN, Warszawa 2002, tom 6, s. 99.
- Mazurek Jerzy, *Nauka polskiego. W 55 rocznicę procesu Jana Bauera*, Gryf 1987 nr 2 s. 3 – 5.
- Mączka Jan, *Rozpałił na Kaszubach płomień*, Głos Pomorza 1984 nr 185 s. 7.
- Narkowicz Józef, *Polskość w stanie oskarżenia*, Pobrzeże 1969 nr 7 s. 4 – 5, 9.
- Nitkowska–Węglarz Jolanta, *Podzwonne dla Stypów*, Zbliżenia 1984 nr 6 s. 1, 4.
- Nitkowska–Węglarz Jolanta, *Słupsk – miasto niezwykle*, Słupsk 2001.
- Prondziński Gerard, *Pod znakiem Rodła*, Zbliżenia 1989 nr 16 s. 6.
- Szturc Jan, *Ewangelicy w Polsce Słownik biograficzny XVI-XX wieku*, Bielsko-Biała 1998.
- Wach Władysław, *Na kaszubskim szańcu*, Warszawa 1968.
- Wild Jan, *Ksiądz Szymon Krofey z Bytowa*, PE Słowo i Myśl, Łódź 1993 Nr 2.

Anna Bojarska,

nauczyciel bibliotekarz w Gimnazjum nr 5

VII Festiwal Piosenki Marynistycznej „Łajba 2003”

22 marca 2003 roku w sali Słupskiego Ośrodka Kultury miało miejsce podsumowanie V Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego „Latarnie morskie” i II Konkursu Dziennikarskiego o laur „słupskich kotwic” oraz koncert finałowy VII Festiwalu Piosenki Marynistycznej „Łajba 2003”.

Organizatorem konkursów oraz festiwalu jest Szkoła Podstawowa nr 9, jedyna słupska placówka edukacyjna kultywująca tradycje marynistyczne. Patronat nad festiwalem sprawowali: **Maciej Kobyliński**, prezydent miasta i **Zdzisław Kołodziejski**, starosta słupski. Do koncertu finałowego jury, kierowane przez **Wiesława Helinskiego**, zakwalifikowało 5 solistów, 1 duet oraz 10 zespołów.

Ostatecznie w kategorii szkół podstawowych przyznano dwa pierwsze miejsca: zespołowi „Słoneczka” z SP 8 w Słupsku (za wykonanie „Hej żeglujże” i „Mkołajki”) oraz „Duetowi N” z „dziewiątki” („Pieśń powrotu”, „Śmiały harpunnik”). Drugie miejsce zajęła **Agnieszka Środowska** (SP 6 – „Ach jak przyjemnie”, „Jutro popłyniemy daleko”), trzecia lokata przypadła **Amadeuszowi Kordasińskiemu** (SP Zaleskie – „Mój ocean”, „Piosenka o kapitanie”). W kategorii szkół gimnazjalnych nie przyznano I miejsca, II przypadło **Agnieszce Koralewskiej** z Głównyc za wykonanie piosenek: „Ten sam wiatr” i „Jeszcze się tam żagiel bieli”, III zajął zespół „Dominanta” z Objazdy z repertuarem: „Bałtycki wiatr” i „Piosenki morskich przyjaciół”.

Grand Prix – główna nagroda festiwalu przypadła zespołowi „Marzenie”, kierowanemu przez **Annę Pietruszewską** i **Katarzynę Sawicką** ze Szkoły Podstawowej nr 2. Wykonali oni „Zaskrzypiał blok” i „Gdański port”. W nagrodę otrzymali model okrętu wykonany przez marynarzy z Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Ustce oraz wyjadą na wycieczkę szlakiem latarni morskich zorganizowaną przez Urząd Morski w Słupsku.

W konkursie dziennikarskim „złota kotwica” – decyzją jury kierowanego przez **Zbigniewa Babiarsza-Zycha** – przypadła **Darii Jabłońskiej** z Gimnazjum nr 2 za artykuł „Ludzie morza” (opiekun **Joanna Janusiak**). „Srebrną kotwicę” wręczono **Marcie Lasota** i **Paulinie Rymon-Lipińskiej** za artykuł „Trzy miesiące z Marynarce Wojennej”. W konkursie tym przyznano także 6 wyróżnień.

Konkurs plastyczny rozgrywany był w trzech kategoriach wiekowych. Wśród najmłodszych wygrała **Julia Rogaczewska** z Objazdy, tuż przed **Robertem Rawuszewiczem** z SP nr 79 z Gdańska i **Anną Kosicką** z Zaleskich. W drugiej kategorii laur przypadł **Krzysztofowi Szczepaniakowi** ze słupskiej „dwójki”. W kategorii gimnazjów najwyżej oceniono prace **Joanny Borowicz** z Objazdy i **Marzeny Salwiak** z Gimnazjum nr 2 w Słupsku.

Występom uczestników festiwalu towarzyszył koncert laureatów tegorocznego przeglądu „Mini Playback Show”, orkiestry reprezentacyjnej Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej i piosenkarki **Anny Chodyna Erbel**.

Jan Wild,
Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego

Adele Faber, Elaine Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1999, ss. 223

Elżbieta Krawczykiewicz

Jak pomóc uczniom, nauczycielom i rodzicom?

W swojej wychowawczej pracy nauczyciele i rodzice spotykają się z coraz większymi trudnościami. Dzieci wychowywane w dobie komputerów, telefonów komórkowych, agresywnej muzyki techno, reklamowo-telewizyjnym świecie luksusu nie przyjmują często wartości przekazywanych im przez nauczycieli i rodziców.

Bardzo często młodzież za wzór do naśladowania wybiera sobie ludzi ze świata przestępczego, tych, którzy szybko dorobili się ładnych domów i drogich samochodów. Młodzi ludzie nie chcą przyjąć często do wiadomości informacji o dalszych losach ich „bohaterów”. Nie słuchają słów krytyki pod swoim i ich adresem. Przy próbach nawiązywania z takimi dziećmi kontaktów obserwujemy niechęć do rozmowy i agresję z ich strony. Praca z nimi jest bardzo trudna, zarówno dla doświadczonych pedagogów jak i dla rodziców. W szczególnej sytuacji są tutaj rodzice, bo to przecież na nich ciąży obowiązek wychowania swoich dzieci. A dzisiejszy rodzic często jest zbyt mocno zapracowany, i zbyt mocno ufa swoim dzieciom - nie zauważa ich potrzeb i uczuć. Uczniowie często ignorują nauczyciela (rodzica też), nie słuchają jego poleceń, są agresywni „Nie podniosę tego papieru”, „I co pani mi może zrobić?”, „To, o czym pani mówi, jest nudne i głupie”, „Nie chce mi się”, „I tak nie będę pisał, czytał” - to są słowa coraz częściej wypowiedane przez uczniów, a można by ich przytoczyć jeszcze więcej. A co na to nauczyciel? (podejrzewam, że i rodzic w domu też) - nic. Zaciśnie zęby, uśmiechnie się, powtórzy jeszcze raz prośbę, poprosi innego ucznia np. o podniesienie papierka i szuka szybko jakiegoś rozwiązania w głowie. Szuka, szuka i nic czasami znaleźć nie może. Szuka pomocy u pedagoga, kolegów wychowawców, rodziców.

Ja takie rozwiązanie znalazłam, czytając książkę Adele Faber i Elaine Mazlish „Jak mówić, żeby dzieci się uczyły”. Autorki tej książki też są nauczycielami. Swoimi przemyśleniami odsłoniły psychikę dziecka oraz obraz pracy nauczyciela w szkole i rodzica w domu. Oto scenka z lekcji (cytat z książki):
Uczeń: *Nie umiem pisać.*
Nauczyciel: *To nieprawda.*
Uczeń: *Ale nie umiem nic wymyślić.*
Nauczyciel: *Ależ umiesz! Tylko przestań narzekać i zacznij pisać.*
Uczeń: *Nienawidzę historii. Kogo to obchodzi, co się działo sto lat temu?*
Nauczyciel: *Powinno cię to obchodzić. Każdy człowiek powinien znać historię swojego kraju.*
Uczeń: *To jest nudne.*
Nauczyciel: *Wcale nie! Gdybyś uważał, to na pewno by cię ten przedmiot zainteresował.*

Takich scenek z korelacji dziecko – dorosły każdy z nas mógłby przytoczyć dużo. Często jednak zapominamy, że istnieje bezpośredni związek między tym, co dzieci czują, a ich zachowaniem. Kiedy dzieci czują się dobrze, dobrze się zachowują. Jak możemy im pomóc dobrze się poczuć? – pomożemy poprzez zaakceptowanie ich uczuć. A co zrobił w zaprezentowanej scenie nauczyciel? Nauczyciel przekazał informację: *Nie możesz czuć tego, co czujesz. Lepiej słuchaj mnie.* Ale czy to znaczy, że nauczyciel ma nie zachęcać ucznia do pracy? Nie, ma go zachęcać, po prostu inaczej z nim rozmawiając. Cytat *Nie jest łatwo wymyślić o czym pisać. Słyszysz, że nie lubisz historii. Dziwisz się, jak kogokolwiek może obchodzić, co się wydarzyło sto lat temu.* Jak my, nauczyciele, pomyślimy o swoim sposobie nauczania, to czasami dojdziemy do wniosku, że sprawiamy wrażenie sierżanta: *otwórz zeszyt! wypluj gumę! nie rozmawiaj! siedź prosto! nie rzucaj papierami! nie pluj! nie bij go!* itd.

Zamiast przekazywać uczniom wiadomości, to trawimy czas na „rozkazy”, a wiemy, że im więcej rozkazów tym większy opór stawia młodzież. Nie możemy jednak uczniom pobłażać i nie wymagać, ale zmienimy metodę pracy.

Zamiast sarkazmu: „Kto jest tym geniuszem, który nie podpisał sprawdzianu?” - W klasie cicho. Opisz problem: *Mam tu nie podpisany sprawdzian. - Och to mój.* Zamiast rozkazywać: *Przestańcie hałasować! Marsz do klasy. Ale już.* Opisz problem *Chłopcy słyszą was na drugim końcu korytarza.*

➤ **Gdy nauczyciel (rodzic) opisuje problem, zamiast oskarżać lub wydawać rozkazy uczniowie są bardziej skorzy do tego, by zachowywać się odpowiedzialnie.**

Zamiast oskarżać: *Co ty sobie wyobrażasz? Kto ci pozwolił rysować po ławce?* (uczeń myśli - znowu się czepia). Udziel informacji: *Nie wolno pisać po biurku. Do tego jest papier.* (uczeń myśli – ma baba rację). Zamiast poniżać: *Twoja koszulka śmierdzi! Nikt ci nie mówił, do czego służy mydło i woda?* (uczeń myśli – nienawidzę jej). Udziel informacji: *Koszulki trzeba prać raz w tygodniu, żeby ładnie pachniały* (uczeń myśli – rzeczywiście muszę ją częściej prać)

➤ **Kiedy nauczyciel udziela informacji zamiast obrażać, istnieje większe prawdopodobieństwo, że uczeń zmieni swoje zachowanie.**

Zamiast zniechęcać do myślenia: *Jeszcze nie zacząłeś pisać?! W takim tempie skończysz za sto lat.* Zaproponuj wybór: *Najgorzej zacząć. Chcesz pomyśleć, czy wolisz omówić to ze mną.*

➤ **Groźby i rozkazy wywołują w uczniach poczucie bezradności albo chęć oporu. Wybór otwiera furtkę do nowych możliwości.**

➤ **Uczniowie nie lubią wysłuchiwać kazań ani długich wyjaśnień. Jedno słowo zachęca ich do myślenia o problemie i zastanawia się, co należy zrobić.**

Zamiast zawstydząć: *Pan X powiedział mi, jacy byliście wstętni. Wstydzicie się.* Powiedz im, co czujesz: *Przykro mi było słuchać, że sprawialiście kłopot panu X, gdy mnie zastępował.*

➤ **Kiedy nauczyciel opisuje uczucia, nie atakując i nie ośmieszając uczniów, są oni w stanie go wysłuchać i zareagować w sposób odpowiedzialny.**

➤ **Kiedy nauczyciel wspólnie rozwiązuje z klasą problem, to wypracowane zasady postępowania są bardziej akceptowane przez zespół**

- wysłuchaj, co mówią uczniowie i jakie mają problemy,
- wypunktuj spostrzeżenia uczniów,
- wyraż ich uczucia i potrzeby,
- zachęcaj klasę do „burzy mózgów”,
- zapisz wszystkie pomysły, nie oceniaj ich,
- razem zdecydujcie, które pomysły wam się podobają, a które akceptujecie, zaplanujcie, jak można je wprowadzić w życie.

➤ **Nie zapominajcie drodzy państwo o odrobinie humoru i uśmiechu na lekcji (lub w domu), czasami dobrym żartem można zyskać wiele.**

Może przytoczone przykłady nie wystarczą w pełni, żeby pracować troszeczkę inaczej, może początkowo będzie trudno, ale warto spróbować. Ja spróbowałam, mnie się udało, mam mniej problemów ze swoimi podopiecznymi. Zachęcam do lektury.

Elżbieta Krawczykiewicz
nauczyciel biologii, wicedyrektor Gimnazjum Nr5 w Słupsku

Integracja Polski z Unią Europejską. O czym powinien wiedzieć przysłowiu Kowalski?

Utworzenie Wspólnot Europejskich oraz Unii Europejskiej to przełomowe momenty w historii integracji europejskiej. Głównym celem tych struktur jest umacnianie i rozszerzanie więzi gospodarczych i politycznych państw Starego Kontynentu.

Traktat o Unii Europejskiej z Maastricht podpisany w grudniu 1991r. otworzył dla integracji europejskiej nową fazę rozwojową. Zgodnie z jego postanowieniami z dniem 1 listopada 1993r. Wspólnota Europejska przekształciła się w Unię Europejską. Traktat zakładał stworzenie rzeczywistej unii politycznej oraz gospodarczo-walutowej.

Państwa Piętnastki tj. Austria, Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Luksemburg, Niemcy, Portugalia, Szwecja, Wielka Brytania, Włochy przekazują część swoich suwerennych praw niezależnym instytucjom, których zadaniem jest organizować współpracę europejską w interesie wszystkich członków. Najważniejsze instytucje Unii mają siedziby w Brukseli, Strasburgu i Luksemburgu. Radę Europejską tworzą głowy państw lub rządów krajów członkowskich. Ich spotkania służą wyznaczeniu zasadniczych linii polityki Unii Europejskiej. Postanowienia Rady Europejskiej stanowią często wytyczne dla najważniejszego ciała ustawodawczego Unii-Rady Unii Europejskiej. Jest to organ decyzyjny Unii, w którym zasiadają ministrowie spraw zagranicznych w celu negocjowania i głosowania kwestii związanych z prawodawstwem.

Toteż zabiegi Polski o członkostwo w Unii Europejskiej oznaczają, że Polska geograficznie jest w Europie i należy do wspólnoty duchowej i kulturowej.

Korzyści wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej mają charakter polityczny, gospodarczy i społeczny.

Korzyścią natury politycznej jest zacieśnienie związków Polski z resztą Europy na poziomie indywidualnym, lokalnym i regionalnym. Aktywny udział w działalności Unii Europejskiej zwiększa bezpieczeństwo obywateli i państwa.

Korzyści natury gospodarczej to udział w Wewnętrznym Rynku Unii, głosowanie za swobodą przepływu towarów, usług, ludzi i kapitału a także dostęp do funduszy strukturalnych, napływu inwestycji i nowych technologii. Integracja Polski z Unią Europejską umożliwia swobodne podróżowanie (bez kontroli granicznych, osiedlanie się i podejmowanie pracy).

Korzyści natury społecznej to szansa na zbliżenie Polski do standardów europejskich w dziedzinie bezpieczeństwa wewnętrznego, pracy, zdrowia i edukacji. Wdrożenie europejskich norm ekologicznych przyczyni się do poprawy warunków życia ludzi.

Stosowanie nowoczesnych, przyjaznych dla środowiska technologii, racjonalne zużycie surowców i energii pozwoli poprawić efektywność gospodarowania. Dążenie Polski do członkostwa w Unii Europejskiej wymaga utrzymania reform gospodarczych, których celem jest utworzenie sprawnej gospodarki rynkowej. Wymaga też uporządkowania prawa gospodarczego oraz przekształceń organizacyjnych, własnościowych i restrukturyzacyjnych. Celem Polski jest udział we wszystkich obszarach integracji z pełnią praw członkowskich. Perspektywnym celem jest dołączenie do krajów Unii Europejskiej tworzących Unię Gospodarczą i Walutową.

Polska w trakcie negocjacji w sprawie przystąpienia do Unii Europejskiej może domagać się zastosowania wobec wybranych gałęzi gospodarki okresów ochronnych (przejściowych), które pozwolą na ich pełne dostosowanie się do wymogów unijnych. Przystępując do Unii Europejskiej Polska korzysta z pomocy finansowej w ramach programu PHARE. Polska liczy, że skorzysta ze specjalnych funduszy Unii, które pozwolą na dokonanie niezbędnych dostosowań gospodarczych w kraju. W momencie wstąpienia do Unii Europejskiej Polska uprawniona będzie do korzystania z pomocy rozwojowej w ramach środków finansowych skupionych w funduszach strukturalnych.

Temat integracji Polski z Unią Europejską wzbudza w społeczeństwie polskim wiele emocji. Społeczeństwo nie jest przygotowane do myślenia w kategoriach wolnego rynku UE oraz rozwoju społeczno-politycznego, ponieważ proces przemian nie daje w szybkim czasie oczekiwanych efektów przeciętnemu obywatelowi.

Decyzje dotyczące wejścia do Unii Europejskiej nie są alternatywą dla Polski i możliwością lepszej przyszłości, lecz koniecznością wynikającą z położenia geograficznego i chęci uczestnictwa w transformacji systemowej. Konkretnie korzyści natury gospodarczej będą wynikały m.in. z włączenia Polski do obszaru swobodnego przepływu towarów, usług, kapitału i osób.

Wymierną korzyścią procesu integracji z UE będą zwiększone transfery ze wspólnotowego budżetu. W UE wsparcie z budżetu jest udzielane państwom członkowskim w celu złagodzenia dysproporcji w rozwoju ekonomicznym i społecznym między krajami i regionami, a także w celu zwalczania bezrobocia i rozbudowy infrastruktury. Przystępując do Unii, Polska ma możliwość włączenia się do głównego nurtu rozwoju technologicznego i naukowego, uzyskując pełny dostęp do wspólnotowych programów naukowych i finansujących je środków. Swobodny przepływ osób, który jest jednym z podstawowych elementów funkcjonowania jednolitego rynku wewnętrznego UE, obejmuje swobodę osiedlania się w krajach UE i możliwość podejmowania tam pracy. Obawy może budzić możliwy zwiększony odpływ do państw UE kwalifikowanej siły roboczej, zachęconej możliwościami wzrostu dochodów oraz podjęcia ciekawszej pracy.

Wymiernym kosztem członkostwa będą wpłaty do budżetu Unii. Szacuje się, że pełna składka do wspólnotowego budżetu wyniosłaby około 2,3 mld EUR, gdyby Polska stała się członkiem Unii w 2003/4 r. Polska postuluje (w ciągu 5 lat) dochodzenie do pełnej składki wpłat do budżetu i podkreśla, że powinna być beneficjentem wspólnotowych funduszy. W warunkach członkostwa w UE nieuchronne będzie przekazanie władzom wspólnotowym znacznej części uprawnień narodowych np. w zakresie kształtowania polityki m. in. handlowej, rolnej, docelowo – monetarnej. Decyzja taka może być trudna do zaakceptowania dla części społeczeństwa. W rzeczywistości Polska jest już stroną wielu umów międzynarodowych, które nałożyły zobowiązania na polskie władze.

Część społeczeństwa obawia się, że wejście do Unii zagrozi polskim wartościom narodowym i polskiej tożsamości. Obaw takich nie należy lekceważyć, a trzeba się z nimi zmierzyć. Włączenie Polski do Unii również wniesie wiele nowych wartości do życia społecznego i politycznego, a także ułatwi przenikanie za granicę polskiej kultury, obyczajów i tradycji. Członkostwo w Unii Europejskiej jest dla Polski szansą wydobywania się z zapaści oraz wzmocnienia roli międzynarodowej, a główny nacisk kładzie się na skok gospodarczo – cywilizacyjny, natomiast nie przystąpienie do Unii pogorszyłoby warunki rozwoju gospodarczego Polski m. in. z uwagi na to, że jej atrakcyjność inwestycyjna zdecydowanie spadłaby w porównaniu z atrakcyjnością tych krajów Europy Środkowej i Wschodniej, które zostałyby członkami UE. Stwierdzam, że korzyści nie będą jedynie udziałem krajów kandydujących. Odniosą je także kraje Unii Europejskiej i posunąć się można do takiego stwierdzenia, że rozszerzenie UE jest korzystnym zwrotem, który może wyprowadzić Unię z jej ekonomicznej i politycznej stagnacji.

Bibliografia:

- Czachór Z., *Unia Europejska Informator*, Warszawa 1997,
- Kawecka-Wyrzykowska E., Synowiec E., *Unia Europejska Przygotowania Polski do członkostwa*, Warszawa 2001
- Stanicka-Apostoł D., *W służbie Unii Europejskiej*, Gliwice 1996

Halina Krupa,
nauczyciel wos w Gimnazjum nr 5,
konsultant ODN Słupsk

Bożena Gajdzis

Trudna droga ku dorosłości

Każdy uczeń powinien mieć możliwości rozwoju wszystkich sfer swojej osobowości. Wychowawca klasy może stać się dla niej liderem i pomóc uczniom w ich rozwoju zarówno intelektualnym, jak i duchowym oraz emocjonalnym.

Należy pracować nad rozwojem zachowań asertywnych, twórczym wykorzystaniem stresu, nad podnoszeniem własnej wartości młodego człowieka oraz nad umiejętnościami rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

W tym artykule znajdują się propozycje ćwiczeń do wykorzystania przez nauczycieli – wychowawców, którzy chcą być przewodnikami dla swoich uczniów w trudnej drodze ku dorosłości. Pierwsza jego część będzie zawierała przykłady ćwiczeń dotyczących rozwijania asertywności, w drugiej natomiast pokażę, jak można pomóc młodym ludziom radzić sobie ze stresem. Wszystkie ćwiczenia stanowią tylko propozycję zajęć, można je w zależności od potrzeb modyfikować.

Trudna sztuka bycia asertywnym

Człowiek asertywny jest odpowiedzialny za własne uczucia, szanuje siebie, ale także tych, do których się odnosi. Mówi o wszystkim szczerze w taki sposób, w jaki to postrzega, bez przesady. Powinna to być typowa postawa. Jednak nie wszyscy są asertywni. Niektórzy zastępują tę formę zachowania agresją, krytykowaniem innych, dokuczaniem albo wzbudzają w ludziach poczucie winy, aby osiągnąć zamierzony cel. Doprowadza to do wielu sytuacji konfliktowych i utrudnia życie. Należy więc uświadomić młodzieży, jak ważna jest asertywność. Człowiek przecież ma swoje prawa i może śmiało dopominać się o to, co mu się słuszenie należy.⁴⁷

Pierwsze spotkanie z młodzieżą można zacząć od postawienia jej pytania o świadomość istnienia. Należy zapytać, skąd się wie, że istniejemy. Zapewne młodzi ludzie odpowiedzą, że informacje o swoim istnieniu czerpią stąd, że widzą wokół siebie ludzi i przedmioty, słyszą różne dźwięki, czują bicie własnego serca, fantazjują itp. Wtedy można uzyskane od uczniów informacje uporządkować. Prowadzący zajęcia rozdaje im kartki z poniższym tekstem:

„Wiadomości o własnym istnieniu docierają do Ciebie z czterech obszarów:

- a) ze świata zewnętrznego – odbierasz je poprzez zmysły:
 - widzisz (ludzi, przedmioty)
 - słyszysz (muzykę, hałasy)
 - wąchasz (zapachy brzydkie i ładne)
 - smakujesz (potrawy, napoje)

⁴⁷ Fijewski Piotr, *Jak rozwinąć skrzydła*, Wydawnictwo Intra, 1993.

- wyczuwasz skórą (ubranie, które masz na sobie, czyjś dotyk)
- b) z własnego ciała i organizmu:
 - czujesz bicie serca
 - czujesz ucisk w żołądku
 - czujesz napięcie mięśni
- c) ze sfery uczuć:
 - czujesz złość
 - czujesz radość
 - czujesz strach
- d) ze sfery myśli i wyobraźni:
 - myślisz o tym, co masz do zrobienia jutro
 - wspominasz ostatnie wakacje
 - marzysz o podróży dookoła świata

Należy wskazać uczniom, że przez całe życie jednocześnie i bez przerwy odbierają sygnały z wymienionych obszarów, choć z wielu w ogóle mogą nie zdawać sobie sprawy. Sygnały te odbierane są przez świadomość, która rejestruje tylko część informacji. Wrażliwość świadomości można ćwiczyć i pogłębiać. Jest możliwe nauczenie się lepszego rozumienia samego siebie i tego, co się z człowiekiem dzieje w konkretnym, ważnym dla niego momencie.

Teraz można wykonać 5 krótkich ćwiczeń, trwających od 5 do 7 minut, dzięki którym uczniowie poznają sposoby rejestrowania w świadomości sygnałów docierających z czterech różnych sfer.

Ćw. I

Połóż się wygodnie na plecach i zamknij oczy. Skup uwagę na wszystkich sygnałach, które docierają do Twojej świadomości poprzez zmysły. Postaraj się skoncentrować i być świadom tego, co widzisz, tego, co słyszysz, tego, co rejestrujesz węchem, dotykiem i smakiem. Przez cały czas powtarzaj w myślach to, czego w tym momencie jesteś świadomy, np. „Jestem świadomy, że widzę sufit, lampę, jestem świadomy, że słyszę odgłosy z ulicy, jestem świadomy smaku pasty do zębów, jestem świadomy zapachu..., jestem świadomy, że dotykam swoim ciałem do...”

Ćw. II

Znów połóż się na plecach. Łatwiej Ci będzie wykonać to ćwiczenie, gdy zamkniesz oczy. Skoncentruj świadomość na wszystkich sygnałach, które wysyła Twoje ciało. Twoje narządy wewnętrzne, twój organizm. Powtarzaj w myślach to, czego będziesz stawał się świadomy, np. „Jestem świadomy swędzenia w lewej stopie, jestem świadomy napięcia mięśni mojego karku, jestem świadomy bicia serca, jestem świadomy mojego oddechu...” Przez kilka minut rejestruj tylko te sygnały. Potem wykonaj następne ćwiczenie.

Ćw. III

Połóż się na plecach. Możesz zamknąć oczy. Swoją uwagę skoncentruj na uczuciach i emocjach, czyli wszystkich doznaniach składających się na Twój obecny nastrój, stan emocjonalny. Nie próbuj rozumieć, dlaczego przeżywasz to, co przeżywasz. Zarejestruj jedynie swoje uczuciowe doznania, nawet, jeżeli będą bardzo słabo odczuwalne. Powtarzaj w myślach to, co w danym momencie zauważysz, np. „Jestem świadomy, że czuję niepokój, uświadamiam sobie, że jest mi trochę smutno, jestem świadomy, że czuję zniecierpliwienie...”

Ćw. IV

Połóż się ponownie na plecach. Jeżeli chcesz, zamknij oczy. Skoncentruj się na myślach, wyobrażeniach, marzeniach. Obserwuj myśli tak, jakbyś siedział w kinie i rejestrował obrazy i dźwięki, które do Ciebie docierają. Powtarzaj zdania: „Jestem świadomy, że myślę teraz o..., uświadamiam sobie, że wyobrażam sobie..., jestem świadomy, że przypominam sobie....”

Po tej serii ćwiczeń uczniowie powinni uzupełnić tabelkę, którą otrzymają od prowadzącego. Do każdej rubryki niech wpiszą te doznania z danej sfery, które pamiętają, np.:

Sfera zmysłów	Sfera ciała	Sfera ciała	Sfera myśli
Np. Widziałem ścianę i obraz na ścianie, słyszałem dźwięki z ulicy, czyli odgłosy samochodów...	Głównie czułem ucisk w żołądku, zimne stopy, ale miałem ciepłe dłonie....	Byłem trochę napięty, potem poczułem spokój, a potem jakby smutek...	Marzyłem długo o wakacjach nad morzem, potem były myśli na temat pracy z polskiego...

Należy porozmawiać z uczniami o tym, co zapisali. Niech zwrócą uwagę na to, która sfera jest opisana najszerzej, a która tylko zarysowana. Przez jakie zmysły najczęściej odbierali sygnały, przez jakie słabo albo wcale. Czy odbierali sygnały w napięciu mięśni, czy rozluźnieniu mięśni – których? Czy mieli kłopoty z nazwaniem swoich emocji, czy ich myśli były uporczywe, powtarzające się – czego dotyczyły, a może odczuwali pustkę w głowie? Wszystkie pytania należy zadawać w drugiej osobie liczby pojedynczej!

Ćw. V

W poprzednich ćwiczeniach nauczyłeś się nasłuchiwać i rejestrować w świadomości sygnały docierające z 4 różnych sfer. Jednocześnie celowo koncentrowałeś uwagę na wybranej sferze.

Położ się teraz tak jak poprzednio i nasłuchuj, jakie sygnały i z której sfery docierają w tej chwili do Twojej świadomości. Nie koncentruj się na żadnej ze sfer. Pozwól, aby te sygnały przepływały i odpływały same. Powtarzaj w myślach, np. „Jestem świadomy lekkiego bólu głowy, a teraz jestem świadomy dźwięków dochodzących z drugiej sali, a teraz jestem świadomy, że odczuwam rozluźnienie...” Niczego sobie nie narzucaj, jedynie słuchaj i obserwuj.

Po ćwiczeniu można zaproponować młodzieży, aby zapisała na kartkach krótką charakterystykę na temat: **Moje słyszenie samego siebie**. Niech uczniowie zastanowią się czy w ich życiu jest podobnie jak w ćwiczeniach.

Ta charakterystyka może wyglądać np. tak: „Bardzo słabo słyszę swoje emocje. Bardzo rzadko wiem, co czuję w danej chwili. Poza tym mam kłopoty z nazywaniem moich uczuć. Najlepiej słyszę własne myśli. Najważniejszym zmysłem jest dla mnie wzrok itp.”

Należy wyjaśnić uczniom, że jeśli przeżyli coś dziwnego, np. niewytłumaczalny smutek, lęk lub radość, to jest normalne i naturalne. Dzieje się tak dlatego, ponieważ rzadko wsłuchują się tak intensywnie w siebie. Każdy uczestnik powinien zdobyte po sesji tych ćwiczeń umiejętności praktycznie ćwiczyć – samodzielnie w domu. Pomoże to wzbogacić wiedzę o nim samym i zrozumieć samego siebie.

Po tych ćwiczeniach wstępnych przyszła kolej na inne – pomagające zrozumieć młodemu człowiekowi, że ma on prawo do bycia asertywnym. Zaprezentuję je w następnej części artykułu.

Bożena Gajdzis,
nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego nr 2 w Słupsku

Zmagania mitologiczne

W Szkole Podstawowej nr 4 w Słupsku od lat w lutym odbywają się potyczki mitologiczne klas piątych. Jest to wspaniała zabawa, w której uczestniczą wszyscy: uczniowie, rodzice, wychowawcy i zaproszeni nauczyciele. Dzięki pomocy plastyków odbywa się to w starożytnej scenerii. Częstym gościem jest lokalna prasa. Potyczki obejmują całość zagadnień związanych ze starożytnym światem. W takim dniu po szkole spacerują uczniowie przebrani w antyczne stroje.

Scenariusz potyczek mitologicznych w SP 4 w Słupsku w roku szkolnym 2002/2003

Uczniowie na dwa tygodnie przed terminem potyczek losują temat plakatu: kolumna w stylu jońskim, doryckim lub korynckim z charakterystycznymi elementami każdego porządku.

Każda klasa ma obowiązek przygotować scenkę związaną z boginią grecką lub rzymską – mogą to być: narodziny Wenus, narodziny Ateny z głowy Zeusa, sąd Parysa, polowanie Diany, porwanie Europy lub inna scenka .

Czas trwania scenki do 5 minut - oceniane są stroje, tekst, rekwizyty, ogólne wrażenie.

Każda klasa przygotowuje wazon - wazę kształtami podobnymi do greckich naczyń - który ma być w kolorze czarnym lub czerwonym (technika barwienia dowolna), farby, plastelinę, wycinanki.

Klasa przygotowuje 4 osobową drużynę - 3 osoby do odpowiedzi, 1 osoba do prac plastycznych przy wazie. Na 2 tygodnie przed potyczkami drużyna dostaje wykaz mitów, których dotyczy będą pytania. Pozostali członkowie klasy mają za zadanie przygotować hasła, okrzyki dopingujące i przebrać się w stroje z tej epoki .

PRZEBIEG POTYCZEK

1. Drużyny siedzące przy stolikach losują pytanie dotyczące jednego z mitów, osoba plastycznie uzdolniona ma na przyniesionej wazie umieścić podany na kartce element związany z mitem i pytaniem , które wylosowała drużyna – technika dowolna – plastelina, wycinanki, farby, kredki, mazaki - czas do końca turnieju. Drużyny po chwili zastanowienia odpowiadają na pytanie z mitu – komisja ocenia odpowiedź.
2. Drużyny losują pytania dotyczące ogólnej wiedzy o epoce - odpowiedzi na kartkach – PRAWDA – FAŁSZ (np. Rzymianie posługiwali się sztucami.). Wszystkie drużyny mają takie same pytania. Komisja zbiera kartki i ocenia prawidłowość odpowiedzi.
3. Komisja ocenia plakaty z kolumnami, które klasy miały przygotować na potyczki.
4. Klasy przedstawiają przygotowane scenki mitologiczne. Komisja po obejrzeniu wszystkich prezentacji dokonuje ich oceny.
5. Komisja ocenia prace plastyczne na wazach (na czerwonej czarne elementy, na czarnej czerwone), ocenie podlega: zgodność z wylosowanym tematem, technika, estetyka.
6. Klasy prezentują swoje przebrania, hasła, okrzyki – ocena komisji.
7. Podsumowanie całej punktacji - dyplomy i nagrody dla zwycięskiej klasy.

Wykaz mitów do potyczek :

- Jak narodziła się wiosna?
- Prometeusz,
- Orfeusz i Eurydyka,
- Król Midas,
- Persefona,
- Dedal i Ikar,
- Herakles i jego czyny.

Pytania i zadania plastyczne:

I.1. Opowiedz w kilku zdaniach: Dlaczego Persefona rzuciła klątwę na Ziemię?

I.2. Na miniaturce wazonu umieść:

a) rydwan Hadesa z koniem LUB

b) podziel wazon na 4 pola i na każdej umieść element jednej z pór roku.

II 1. Opowiedz w kilku zdaniach: Jak i za co Prometeusz został ukarany ?

II.2. Na miniaturce wazonu umieść:

a) ogień LUB

b) ołtarz z ofiarą dla Zeusa.

III.1. Opowiedz w kilku zdaniach: Za co i jak został ukarany król Midas?

III.2. Na miniaturce wazonu umieść:

a) Midasa ze skarbami (skrzynie, beczki, worki) LUB

b) głowę króla Midasa po ukaraniu go przez bogów.

IV.1. Opowiedz w kilku zdaniach: Czy i jak Orfeusz odzyskał Eurydykę?

IV.2. Na miniaturce wazonu umieść:

a) Orfeusza z owcami LUB

b) Orfeusza grającego na ukochanym instrumencie.

V.1. Opowiedz w kilku zdaniach: Jak i za co podziękowano Dedalowi i Ikarowi?

V.2. Na miniaturce wazonu umieść:

a) Minotaura LUB

b) skrzydła i wieżę.

Ewa Szypen,
nauczyciel historii SP 4 Słupsk
Maria Lemanowicz-Lomber,
nauczyciel języka polskiego SP 4 Słupsk

Urszula Sobala

Maraton mitologiczny

Mity zajmują ważne miejsce w polonistycznej edukacji gimnazjalistów. Podejmują próby wyjaśnienia zagadnień powstania świata i człowieka, ingerencji bogów w losy ludzkie oraz niepokojących zjawisk przyrody. Spośród różnych mitologii najbliższa uczniowi jest mitologia grecka. W szkole podstawowej posiadał on już pewną, wcale niemałą wiedzę i teraz w gimnazjum będzie ją pogłębiał. Te najstarsze teksty kultury helleńskiej są bogatym źródłem wiedzy o człowieku. To w nich zostały utrwalone pierwsze wzory ludzkich postaw i zachowań. Nauka traktuje te pierwowzory jako archetypy, czyli niezmiennie wyobrażenia, które tkwią w zbiorowej świadomości. Z tego też powodu wydaje mi się bardzo ważne utrwalanie wiedzy mitologicznej, a nawet zabawa z nią. Proponowany konkurs składa się z dwóch etapów- pisemnego i ustnego, ale zadania można dobierać dowolnie, zgodnie z własnym uznaniem. Adresuję go do uczniów pierwszych lub drugich klas gimnazjum, ale i tu nauczyciel ma wolny wybór.

Życzę miłego obcowania z mitologią grecką.

Instrukcje dla ucznia

Maraton mitologiczny składa się z dwóch etapów.

Etap I odbędzie się dzisiaj i polega na rozwiązaniu testu.

Najpierw uważnie przeczytaj tekst. Zadania od 1. do 9. odnoszą, się właśnie do tego tekstu i sprawdzają, czy czytasz ze zrozumieniem. Kolejne zadania (od 10 do 30) dotyczą różnych wiadomości i umiejętności, które zdobyłeś z zakresu mitologii greckiej.

Etap II - zakwalifikują się do niego uczniowie, którzy z testu uzyskają powyżej 75% poprawnych odpowiedzi.

Życzymy Ci powodzenia!

ZEUS, NEMEZIS I LEDA

Noc, córka Chaosu, była kiedyś wielką i poważną boginią. Miała wiele córek i synów. Wśród nich szczególnie wyróżniały się Temida i Nemezis. Temida była boginią Sprawiedliwości i doradczynią Zeusa. Nemezis zaś była uosobieniem „zemsty bogów”, boginią, która podobnie jak erynie, karała zbrodnie i występowała przeciwko nadmiernej pysze władców. Wykonywała więc tym samym wyroki swojej siostry Temidy, kiedy to ludzie nie przestrzegali praw ustanowionych przez boginię Sprawiedliwości. Nemezis nie pozwalała, by ludzie ignorowali zalecenia siostry. Miała dwa rodzaje sandałów. Przy jednej parze były skrzydła, które szybko unosiły boginie kary. Gdy tylko człowiek naruszył prawo, Nemezis zjawiała się błyskawicznie i z gniewem spoglądała na winowajcę. Druga para takich skrzydeł nie posiadała, więc Nemezis poruszała się w nich znacznie wolniej. Dlatego zdarzało się, że ludzie, którzy przekraczali zakazy bogini Sprawiedliwości, raz poddawani byli szybkiej karze, a kiedy indziej kara nadchodziła nieco później.

Nie myślcie, że Nemezis nie wiedziała, co czyni. Otóż wiedziała doskonale. Wiedziała, kiedy ubrać jedną parę sandałów, a kiedy drugą. Robiła tak rozmyślnie. Gdy ubierała sandały bez skrzydeł, pragnęła, aby ci, co zawinili, sądzili, że Nemezis o nich zapomniała. Ale pragnęła także, żeby ci, co czynili zło, usatkwowali się i pojęli swoje zgubne czyny. Nieraz długo powstrzymywała się przed karą, żeby tylko dać ludziom szansę poprawy.

Zeus był pełen podziwu dla Nemezis. Odnaczała się ona pięknnością, siłą i wieloma innymi cnotami, a nade wszystko umiłowaniem swojej siostry, Temidy. Przyglądał się jej często z wysokiej góry, a serce biło mu szybciej. Nemezis, zauważywszy poczynania Zeusa, zaczęła go unikać. Wiedziała też, że gdyby uległa pokusom i słowom Zeusa, zaniedbałaby swoją siostrę. Nie mogła na to pozwolić.

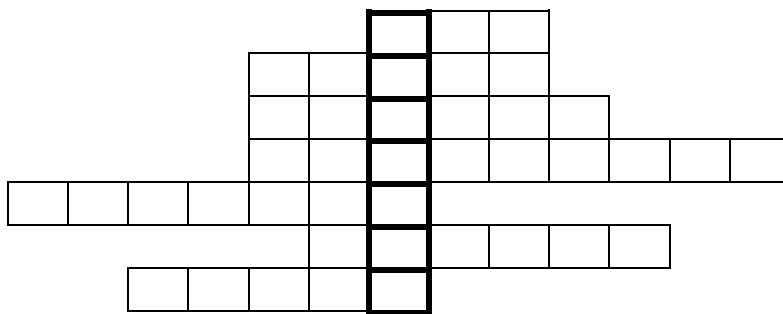
Zeus jednak uparł się i postanowił podbić serce wybranki. Rozważał różne sposoby, snuł intrygi i przemyślnie plany. Im bardziej się Nemezis gniewała i odrzucała jego zaloty, tym bardziej usilniej starał się ją usidlić. Wszystko na darmo. Uciekała przed Zeusem, kryjąc się wśród wzgórz, w gajach oliwnych i długich wąwozach, albo też mknęła przez ciemne wody morza. Zeus nie ustawał jednak w pościgu. Pędził za nią nocami i dniami, aż dogonił ją nad morzem. Zbliżył się ku niej, lecz Nemezis nagle zmieniła się w rybę i zniknęła w ciemnościach morza.

Zeus nie dawał za wygraną. Szukał jej nadal. Przenikał wszystkie zakamarki ziemi, aby ją tylko odnaleźć. Dotarł nawet do Oceanu, lecz Nemezis wciąż była nieuchwytna. Jak długo mogła się jednak kryć w głębinach wód?

Wypłynęła ukradkiem na brzeg i widząc, że nikogo nie ma, postanowiła się schować w pobliżu. Zmieniła się w gęś, będąc pewna, że bóg jej nie pozna. Zeus spotkawszy gęś, zatrzymał się. „Skąd taka dziwna gęś w tej okolicy?” — zastanawiał się. „Nigdy jej tutaj nie widziałem. Czyżby przyleciała z innej krainy?” — pomyślał. Szybko się zorientował, że ta niezwykła i piękna gęś to Nemezis w nowej postaci. Natychmiast więc przyjął postać łabędzia i połączył się z nią. Gęś zniosła ogromne i dziwne jajko. Miało kolor niebieskiego hiacyntu, a pozostawione w zielonej trawie, wyglądało jak słońce, które rozświetla niebo i ziemię. Akurat przechodził tamtędy pewien pasterz ze stadem owiec. Spostrzegł dziwne jajko, a nie widząc nikogo w pobliżu, wziął jajko i zaniósł je w darze królowej Ledzie. Królowa przyjęła je z radością i ukryła pod bogactwem swego stroju. Tam ogrzewała przez wiele dni i nocy, aż do dnia, w którym jajko pękło, a z jego środka wyskoczyła najpiękniejsza dziewczyna, jaką kiedykolwiek widziano na ziemi. Nazwano ją Heleną.

Kiedy dziewczyna urosła, została nazwana Piękną Heleną i panowała w Sparcie z królem Menelaosem. Wiele lat potem Piękna Helena stała się przyczyną wielkiej wojny, zwanej wojną trojańską. Ale to już zupełnie inna historia.

1. Kto był matką Nemezis?
2. Czyje wyroki wykonywała Nemezis?
3. Zaznacz szereg, który zawiera wyłącznie cechy charakteryzujące Nemezis:
 - a) piękna, nieugięta, kochała siostrę
 - b) przebiegła, uparta, zwodnicza
 - c) silna, urokliwa, fałszywa
4. Dlaczego w tekście wyrazy typu Chaos, Sprawiedliwość są pisane wielką literą?
 - a) wszystkie rzeczowniki piszemy wielką literą
 - b) wyrazy te pełnią funkcję nazw własnych
 - c) są to wyrazy pochodzenia obcego
5. Rozwiąż diagram, korzystając z informacji zawartych w tekście.
 1. Matka Temidy i Nemezis.
 2. Największy akwen, do którego dotarł Zeus w poszukiwaniu Nemezis.
 3. Bogini Sprawiedliwości, doradczyni Zeusa.
 4. Kolor jajka zniesionego przez Nemezis po zamianie w gęś.
 5. Osoba, która przyniosła królowej jajko.
 6. Przymiotnik (pierwsza część imienia) Heleny, żony Menelaosa.
 7. Dziadek Temidy i Zeusa.



6. Wytłumacz, co znaczą wyrażenia:
 - a) być uosobieniem zemsty
 - b) ignorować zalecenia
 - c) snuć intrygi
7. Wykorzystując wszystkie zamieszczone w tekście wskazówki, sporządź drzewo genealogiczne Heleny.
8. Połącz pary mitologiczne:

1. Eurydyka	a) Tezeusz
2. Ariadna	b) Odyseusz
3. Helena	c) Orfeusz
4. Penelopa	d) Parys
9. Połącz muzy ze sztuką, którą się opiekują:

1. Melpomena	a) taniec
2. Terpsychora	b) poezja miłosna
3. Erato	c) historia
4. Klio	d) tragedia
10. Wyjaśnij związki frazeologiczne:
 - a) róg Amaltei
 - b) stajnia Augiasza

- c) puszka Pandory
 - d) węzeł gordyjski
 - e) szata Dejaniry
11. Potwór, pies o 3 głowach, którego ukąszenie było jadowite to:
- a) Chimera
 - b) Cerber
 - c) Minotaur
 - d) Bazyliszek
12. Piękne, młode dziewczęta o urzekającym głosie .uwodziły żeglarzy, to:
- a) Muzy
 - b) Meduzy
 - c) Syreny
13. Koza, która opiekowała się Zeusem to:
- a) Arachne
 - b) Scylla
 - c) Amaltea
14. Opiekunem złodziei i kupców był:
- a) Dionizos
 - b) Hermes
 - c) Eskulap
15. Kaleki bóg ognia i kunsztu kowalskiego:
- a) Boreasz
 - b) Hefajstos
 - c) Tanatos
16. Połącz parami:
- | | |
|------------------------|--------------|
| 1. morza i oceany | a) Hades |
| 2. ogień | b) Eol |
| 3. burza | c) Demeter |
| 4. wiatr | d) Hefajstos |
| 5. urodzaj | e) Posejdon |
| 6. królestwo podziemia | f) Zeus |
17. Świat wywodzi się:
- a) z Chaosu
 - b) z Olimpu
 - c) z niczego
18. Stajnię Augiasza oczyścił:
- a) Herkules
 - b) Hermes
 - c) Hades
19. Minos zbudował labirynt, aby ukryć:
- a) Minotaura
 - b) Złoto
 - c) Cerbera
20. Prometeusz dał duszę człowiekowi z:
- a) ognia niebieskiego
 - b) słońca
 - c) łez
21. Pegaz to:
- a) bożek leśny
 - b) skrzydlaty koń

- c) skrzydlaty duch
22. Spojrzenie Meduzy :
- odmładzało
 - uzdrawiało
 - zamieniało w kamień
23. Tytani, cyklopi i sturęcy byli dziećmi:
- Uranosa i Gai
 - Kronosa i Rei
 - Zeusa i Hery
24. Postać pół—człowieka, pół—kozła ma:
- faun
 - smok
 - cyklop
25. Król, który kochał złoto to:
- Minotaur
 - Minos
 - Midas
26. Bóg, który jechał w złotym rydwanie, to:
- Dionizos
 - Ares
 - Apollo
27. Jakich bogów określisz następującymi epitetami:
- gromowładny
 - czarnoskrzydły
 - zrozpaczona
 - wiatronogi
 - kulawy
 - mądra
 - zazdrosna
 - kłótniwa

28. Połącz nazwiska z profesjami:

rzeźbiarstwo	Tales
sztuki teatralne	Ajschylos
matematyka	Praksyteles
medycyna	Sofokles
	Hipokrates
	Fidiasz
	Pitagoras
	Eurypides
	Archimedes
	Arystofanes

Klucz do etapu I

- Noc- córka Chaosu
- Swojej siostry Temidy
- a
- b
- 1) Noc, 2) ocean, 3) Temida, 4) niebieski, 5) pasterz, 6) Piękna, 7) Chaos
- a) być uosobieniem zemsty- nieść zemstę, karać, być symbolem zemsty
b) ignorować zalecenia- lekceważyć zalecenia, nie przywiązywać wagi
c) snuć intrygi- podstępnie snuć nieczne plany

7. Chaos –Noc -Temida i Nemezis – Zeus – Helena
8. 1 – c
2 – a
3 – d
4 – b
9. 1 –d
2 – a
3 – b
4 – c
10. a) róg Amaltei – dobrobyt, obfitość
b) stajnia Augiasza – nieład, bałagan
c) puszka Pandory – źródło nieszczęść
d) węzeł gordyjski – trudny problem
e) szata Dejaniry – cierpienia, męczarnie, od których nie ma ucieczki
11. b
12. c
13. c
14. b
15. b
16. 1 e, 2 d, 3 f, 4 b, 5 c, 6 a,
17. a
18. a
19. a
20. a
21. b
22. c
23. a
24. a
25. c
26. c
27. gromowładny – Zeus, czarnoskrzydły - Tanatos, zrozpaczona - Demeter, wiatronogi - Hermes, kulawy - Hefajstos, mądra - Atena, zazdrosna - Hera, kłótniwa - Eris
28. rzeźbiarstwo - Praksyteles, Fidiasz sztuki teatralne - Ajschylos, Sofokles, Eurypides, Arystofanes, matematyka - Tales, Pitagoras, Archimedes, medycyna - Hipokrates

Etap II:

Zadanie I

Odpowiedz na wybrane pytania:

1. Jak nazywała się góra ,na której mieściła się siedziba bogów? (Olimp)
2. Co było pokarmem , a co napojem boskim? (nektar i ambrozja)
3. Kto jest autorem obrazu „Upadek Ikara" (Peter Bruegel)
4. Kto zakochał się we własnym odbiciu? (Narcyz)
5. Kto wyskoczył z głowy Zeusa? (Atena)
6. Jak nazywała się koza karmiąca Zeusa? (Amaltea)
7. Jak nazywała się żona Zeusa? (Hera)
8. Jak nazywał się jednooki tytan? (cyklop Polifem)
9. Podaj definicję mitu.
10. Co nazywamy mitologią? (zbiór mitów)
11. Kim był Hermes? (posłańcem bogów)
12. W jakich górach odbywał karę Prometeusz? (góry Kaukazu)

13. Kim był Ikar? (synem Dedala)
14. Jak nazywała się rzeka zapomnienia w Hadesie? (Styks)
15. Co zawierała puszka Pandory? (nieszczęścia trapiące ludzkość)
16. Czego pomysłodawcą i twórcą był Dedal? (labiryntu, skrzydeł, koła garncarskiego, piły, cyr-
kla)
17. Jak nazywał się bóg morza? (Posejdon)
18. Jak nazywał się bóg wojny? (Ares)
19. Jak nazywała się bogini urodzaju? (Demeter)
20. Która z boginek była opiekunką ogniska domowego? (Hestia)
21. Która z boginek była opiekunką małżeństwa? (Hera)

Zadanie II

Odpowiedz na zadane pytania:

1. Kogo opisuje ten fragment mitologii? „Przyszedł na świat z nogami i rogami kozła. Uszy miał długie kosmate, capią brodę i cały był porośły gęstą sierścią” (Pan)
2. Która z rusalek wodnych rozplynęła się w strumień nazwany jej imieniem i dlaczego? (Kiane, chciała ratować Korę)
3. Wyjaśnij związek frazeologiczny, który ma swój rodowód w mitologii: szata Dejaniry.
4. j/w męki Tantalosa
5. j/w pięta Achillesa
6. j/w syzyfowe prace
7. j/w nić Ariadny
8. j/w paniczny strach
9. j/w miecz Damoklesa
10. j/w stajnia Augiasza
11. Dlaczego Prometeusza nazwano dobroczyńcą ludzkości? (wykradł bogom ogień)
12. O kim mowa? „Na próżno matka pytała o nią każdego przechodnia. Ani bóg, ani człowiek, ani ptak żaden nie podał jej wieści o córce”. (Demeter Kora)
13. Najpiękniejszym z bogów był... (Apollo)
14. Apollo grał mistrzowsko na cytrze. Z kim wdał się kiedyś w zawody? (z Marsjase)
15. Co się stało z Marsjase, gdy przegrał pojedynek z Apollinem? (pojedynek dot. gry na cytrze i fletni; został obdarty ze skóry przez Apollina)
16. Który król ukrywał ośle uszy pod czapką? (Midas)
17. Dlaczego Midasowi wyrosły ośle uszy? (nie zgadzał się z tym, że Apollo gra pięknie od Marsjasa)
18. wyjaśnij:
 - 1) Styks
 - 2) Obol
 - 3) Charon
19. Potworne psisko o trzech paszczach to... (Cerber) Jaką pełnił rolę w Hadesie? (strzegł, by dusze nie mogły wrócić na ziemię)
20. O kim mowa: „Brzydki i niechlujny dziad zrzęda i gbur, syn Nocy, stoi w czarnej Łodzi” (Charon)
21. Czym był Tartar? (najmroczniejszą częścią Hadesu)
22. Kto trzyma straż w Tartarze? (Erynie, 3 siostry)
23. Gdzie znajdowała się kraina wiecznej szczęśliwości? (na Polach Elizejskich)
24. Kim byli Orfeusz i Eurydyka? (Orfeusz -król Tracji, Eurydyka- jego żona)

Zadanie III

Wyjaśnij, na czym polega błąd rzeczowy w zdaniu (zdaniach). Podaj wersję prawidłową.

1. Persefona to małżonka *Thanatosa*. (Hadesa)
2. Niobe podkreślała swą wyższość nad Latoną, szczycąc się licznym potomstwem. *Została ukarana urodzeniem pięcioraczków*. (dzieci jej zostały zabite przez Apolla i Artemidę)
3. Demeter miała córkę o imieniu *Kirke*. (Korę)
4. Piękna Helena jest córką *Niobe* i Zeusa. (Ledy / Nemezis – są dwie wersje mitu)
5. Narcyz był młodzieńcem, który zakochał się w kwiatku. (we własnym odbiciu w lustrze wody)
6. Hera była małżonką *Hefajstosa*? (Zeusa)
7. Hellada to starożytne państwa- miasta leżące na *Półwyspie Apenińskim*. (Półwyspie Peloponez)
8. Helena - jako najpiękniejsza kobieta świata - została obiecana Parysowi przez *Herę*. (Afrodytę)
9. Troję rządził podstępny i sprytny *Odyseusz*. (Priam – ojciec Parysa)
10. Penelopa i Telemach długo czekali na powrót *Szyzyfa* spod Troi. (Odysa)
11. *Szyzyf* to król Feaków, który ugościł Odysa. (Alkinoos)
12. Zbiór mitów nazywamy *epopeją*. (mitologią)
13. Autorstwo Iliady i Odysei przypisuje się *Horacemu*. (Homerowi)
14. Zeus wystąpił przeciw *Chaosowi* i pokonał go, przejmując władzę nad światem. (Kronosowi)
15. Egida to tarcza Zeusa wykonana z *byczej skóry*. (ze skóry kozy Amaltei \ lub z metalu)
16. Złote jabłka w ogrodzie Hesperyd były strzeżone przez *Cerbera*. (stugłowego smoka Ladona)
17. Achilles został wykąpany, z wyjątkiem pięty, w wodach rzeki *Stabro*. (Styks)
18. Jabłko zostało rzucone między trzy boginie przez różanopalcą *Eos*. (Eris)
19. Melpomena jest opiekunką *komedii* i wyróżnia się (na wizerunkach muz) *maską komiczną*. (tragedii, maską tragiczną)
20. Herkules oczyścił stajnię *Agamemnona*. (Augiasza)
21. *Zeus* połykał swe dzieci, obawiając się, że odbiorą mu władzę nad światem. (Kronos)
22. Nessos zemścił się na Heraklesie, a narzędziem jego zemsty „zza grobu” stała się suknia *Demeter*. (szata – suknia Dejaniry)
23. Kirke zmieniła towarzyszy Odysusza w *kozy*. (w świnie)

Zadanie IV

Złośliwy chochlik pomieszał wyrazy w związkach frazeologicznych. Uporządkuj je, tworząc poprawne:

- 1) męki Augiasza
- 2) praca Tantalą
- 3) stajnia jerychońska
- 4) syzyfowa manna
- 5) trąba z nieba
- 6) gordyjskie zwycięstwo
- 7) węzeł Parysa
- 8) sąd pyrrusowy włosy stanęły jak wryte
- 9) stanął jak dąb

Zadanie V

W czasie jednej z uczt na Olimpie, złośliwy gość poprzestawiał wizytówki. Małżonkowie, kochankowie chcieli usiąść obok siebie. Uporządkuj pary:

- 1) Parys - Eurydyka
- 2) Zeus - Ariadna
- 3) Persefona - Orfeusz
- 4) Tezeusz - Hera
- 5) Penelopa - Hades
- 6) Helena - Odyseusz
- 7) Herakles - Merope
- 8) Syzyf - Dejanira

Urszula Sobala,
nauczyciel języka polskiego Gimnazjum nr 5

Beata Tęsa

Trudne do kochania

Coraz częściej jako nauczyciel – wychowawca spotykam się z problemem nadpobudliwości psychoruchowej. W związku z tym postanowiłam odpowiedzieć na nurtujące mnie pytanie. Czy nadpobudliwość i złe zachowanie, to jedno i to samo.

Aktywność jest podstawową właściwością zachowania. Ze względu na temperament dzieci różnią się pod względem aktywności. Niektóre z nich poznają świat spokojnie i systematycznie, inne w sposób żywiołowy.

Kiedy dziecko jest żywe, rodzice się cieszą, bo widzą w tym znamiona inteligencji. Kiedy jednak jego energia jest tak wielka, że uniemożliwia wręcz przyswajanie przezeń umiejętności wymagających skupienia, mamy do czynienia z nadpobudliwością. I to właśnie te dzieci sprawiają otoczeniu największą trudność wychowawczych ze względu na ich gwałtowność, nadmierną żywotność, ruchliwość, niespokojność, wszystkiego są ciekawe, wykonują w tym samym czasie mnóstwo różnych czynności a ich uwagę można łatwo rozproszyć. Tak więc swym postępowaniem zniechęcają do siebie rodziców i wychowawców, nadmiernie absorbując ich uwagę, angażując bez przerwy w swoje sprawy, wyczerpując zapasy cierpliwości. Prawdziwym utrapieniem takie dziecko staje się w szkole: nie jest w stanie usiedzieć na miejscu, jego głowa, ręce, nogi są w ciągłym ruchu; nie umie się skupić, łatwo się rozprasa; dużo mówi; wyrwa się do odpowiedzi, nawet zanim do końca usłyszy pytanie; nie podporządkowuje się zasadom gier grupowych; gubi rzeczy; zapomina polecenia i zadania domowe; naraża się na urazy; nie ma dystansu do starszych [bywa niegrzeczne]. W dodatku u dzieci nadpobudliwych często występują deficyty rozwojowe, utrudniające naukę: dysleksja [problemy z czytaniem], dysgrafia [„brzydkie” pisanie], dysortografia [robienie błędów ortograficznych mimo znajomości zasad] i dyskalkulia [problemy z liczeniem].

Oprócz sfery ruchowej nadpobudliwość dotyczy też sfer emocjonalnej i, jak już wyżej wspomniałam, intelektualnej. Dziecko nadpobudliwe łatwo popada w skrajne nastroje, jest emocjonalnie chwiejne i wrażliwe a jego potrzeby poznawcze są często większe niż spokojnych rówieśników. Tak więc należy zapamiętać, iż krzykiem, reprimendami, naganami niczego nie „zwojujemy”, tylko doprowadzimy dziecko do poczucia winy, zaburzeń nerwicowych i emocjonalnych, a nawet do wzrostu w nim agresji. Trzeba sobie uświadomić, że dziecko nie jest winne: ma taki napęd, konstrukcję nerwową. Dziecko nadpobudliwe posiada „mankament” polegający na tym, że jego system nerwowy nie pracuje w sposób harmonijny. W prawidłowo działającym systemie nerwowym człowieka procesy pobudzenia równoważone są procesami hamowania. U dziecka nadpobudliwego widać brak tej równowagi polegający na przewadze procesów pobudzania nad procesami hamowania. Dlatego właśnie dziecko przychodzi na świat już z temperamentem nadpobudliwym. Może on być uwarunkowany zarówno predyspozycjami genetycznymi, jak i czynnikami zewnętrznymi, np. mikrouszkodzenia mózgu w okresie płodowym, spowodowane na przykład infekcjami w czasie ciąży, nadużywaniem papierosów, alkoholu lub narkotyków; urazy podczas porodu i zaburzenia biochemii mózgu.

Zespół nadpobudliwości w porę dostrzeżony można wyeliminować odpowiednim wychowaniem. Najlepiej, żeby doprowadzić do zmiany zachowania, zanim dziecko pójdzie do szkoły, gdyż wtedy jego problemy pogłębiają się, a szkolne niepowodzenia rzutują na całe życie.

Dziecko nadpobudliwe jest karane bez przerwy, ponieważ konsekwencje przewinień same w sobie stanowią dla niego karę, np. zepsuta zabawka. W procesie wychowania kary powinny być równoważone nagrodami i pochwałami. Dziecko nadpobudliwe rzadko jest chwalone, ma małe szanse na przeżywanie sukcesów. Dlatego tak ważne jest, aby rodzice dostrzegali te zachowania, które są pozytywne, aby czasami pochwalili dziecko i okazali swoje zadowolenie. Dziecko nadpobudliwe można wychować tak, aby było ono przez otoczenie odbierane jako grzeczne, choć wymaga to od rodziców szczególnych wysiłków i starań. Z dzieckiem nadpobudliwym trzeba dużo rozmawiać, tłumaczyć, zachowując stoicki spokój i koniecznie powstrzymując się od zbyt częstych poleceń i pouczeń.

Ponadto rodzice powinni dołożyć starań, aby nie udzieliła im się nadpobudliwość dziecka. Najwięcej bowiem błędów i problemów powstaje w sytuacji, gdy pobudzenie dziecka dotyka całą rodzinę. Nadmierna hałaśliwość i ruchliwość dziecka przyczynia się do zdenerwowania i zniecierpliwienia rodziców. Aby do tego nie dochodziło, trzeba wyrobić w sobie pewien rodzaj odporności na emocje dostarczane przez dziecko. Spokój i konsekwencja to klucz do powodzenia w wychowaniu dziecka nadpobudliwego. Ponadto rodzice muszą wykazać się cierpliwością i życzliwością, co nie oznacza braku reakcji na przewinienia. Swoje niezadowolenie z zachowania dziecka należy sygnalizować kulturalnie tak, aby dziecko wiedziało, że to jego postawa jest naganna, nie ono samo.

Dziecko nadpobudliwe od małego należy uczyć systematyczności: musi mieć stały porządek dnia. Trzeba też ukierunkować jego zabawy: aby skupiło się na jednej zabawce i kończyło to, co zaczęło. Zajęcia powinny być krótkie, ale często powtarzane. Ich temat musi być zgodny z zainteresowaniami dziecka. Wskazane są zajęcia sportowe i spacer.

Źle wychowane dziecko nadpobudliwe może mieć zaburzenia emocjonalne[lęk, przygnębienie] i zaburzenia zachowania, które zaowocują trudnościami w szkole, a u nastolatka i dorosłego nawet zachowaniami aspołecznymi. W ok. 1\4 przypadków dziecko nadpobudliwe ma jako dorosły zaburzenia osobowości. Zwykle jednak po okresie dojrzewania ustępuje wzmożona aktywność ruchowa, pozostają za to zaburzenia koncentracji uwagi.

Rodzice bardzo często złe zachowanie swojego dziecka tłumaczą jego nadpobudliwością. Tymczasem nadpobudliwość i złe zachowanie to dwie całkiem od siebie różne sprawy. Pierwsza dotyczy temperamentu i systemu nerwowego, druga natomiast przyswojenia norm współżycia społecznego. Tak więc źle wychowane dziecko nie musi wcale być nadpobudliwe. Często jest to dziecko o całkowicie zrównoważonym temperamencie, natomiast nie posiada ono przyswojonych norm współdziałania społecznego. Dziecko takie często po prostu nie wie, co wolno a czego nie. Takie dzieci trafiają zwykle z rodzin dysfunkcyjnych: m. in. rozbitych, z problemem alkoholowym, w których rodzice sami mają zaburzenia emocjonalne czy osobowości. Takie rodziny nie potrafią zaspokoić potrzeb materialnych, biologicznych i emocjonalnych dziecka, nie dają mu pozytywnych wzorców, stosunki między ich członkami są wrogie. Może też dojść do tego typu zaburzeń u dziecka z pozornie dobrej, ciepłej rodziny kiedy rodzice są niekonsekwentni w wychowaniu, nadmiernie pobłażliwi i opiekuńczy lub wręcz przeciwnie – za bardzo rygorystyczni czy odrzucający dziecko np. dlatego, iż nie spełnia oczekiwań.

W wymienionych typach rodzin dziecko może przyjąć postawę buntowniczą: kłóci się z rodzicami, odnosi do nich wulgarnie, nie słucha ich. Dochodzi do zaburzeń zachowania, czego objawami są: nadaktywność dziecka w poszukiwaniu nowości, powierzchowność zainteresowań, braku konsekwencji w dążeniu do celu. Towarzyszą temu nadmierna drażliwość, egocentryzm, skłonność do zachowań agresywnych, zmienność w ocenie własnych możliwości – od euforii po negatywizm. Tak więc zaburzenia zachowania prowadzą w końcu do trudności w szkole, a w konsekwencji do ucieczek z lekcji, podczas których uczeń, poszukując nowych wrażeń, sięga po alkohol i narkotyki. Zaczynają się kradzieże z domu, włamania. Nastolatek łączy się w grupę z podobnymi sobie dziećmi i dochodzi nawet do poważniejszych zachowań przestępczych. Dzieci te są zadowolone z tego, że różnią się od rówieśników, nie zależy im na zmianie zachowania mimo problemów, jakie mają w szkole.

Dlatego też rolą rodziców jest wychować swoje dziecko, a więc uczyć, co wolno, a czego nie wolno, czym sprawia się radość, a czym ból, uczyć norm i granic współżycia z otoczeniem. Należy również od jak najwcześniejszych lat rozwijać zainteresowania, pomagać mu w ciekawym organizowaniu jego wolnego czasu, zachęcać do udziału w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. To rola nie tylko dla rodziców, ale i dla nauczycieli. Dzieci nadpobudliwe trudniej niż inne przyjmują te normy, przez co często wśród nich są źle wychowane. Człowiek nadpobudliwy, także i dziecko, różni się od źle wychowanego postawą społeczną.

Coraz więcej rodziców szuka pomocy u specjalistów, psychologów, neurologów i pedagogów. Warto pracować nad tymi dziećmi, żeby nie skazać ich na całe życie na marginesie. Czasami zapominamy, że nadaktywne zachowanie dzieci jest odbiciem gorączkowego pośpiechu naszych czasów. Tak więc spróbujmy zrozumieć własne dziecko, zaakceptować je takim, jakie jest. Spróbujmy myśleć o nim pozytywnie [przecież nie ma ludzi do końca złych], a przede wszystkim mówić o nim w takich kategoriach, bowiem to, jak i co mówimy o naszym dziecku, decyduje, w jaki sposób widzą je inni i w jaki sposób widzi się ono samo. Pozwólmy naszym dzieciom na budowanie pozytywnego obrazu samego siebie. Spójrz na nie realistycznie, nie wymagaj więcej, niż możesz osiągnąć. Chcąc zmieniać własne dzieci, musimy zacząć od zmiany własnych nastawień, zachowań, które często mają destrukcyjny wpływ na nasze pociechy.

Beata Tęsa,
nauczyciel pedagogiki wczesnoszkolnej SP 8 Słupsk

Lidia Jureń

Czy stres ułatwia nam życie? Scenariusz zajęć wychowawczych dla uczniów gimnazjum

Cele:

- Rozpoznawanie oznak stresu i znajomość czynników wywołujących stres
- Uświadomienie, że stres jest normalnym zjawiskiem fizjologicznym służącym ustrojowi
- Przekonanie, że sytuacje stresowe wyzwalają w organizmie energię obronną mobilizującą układ nerwowy i hormonalny
- Uświadomienie, że przewlekły i długotrwały stres może być niebezpieczny i powodować choroby
- Kształcenie umiejętności patrzenia na siebie, refleksji nad przeżywanymi trudnościami
- Kształcenie umiejętności dostrzegania innych ludzi, ich potrzeb i przeżyć, otwartości na otoczenie
- Poszukiwanie sposobów radzenia sobie w sytuacjach stresowych

Środki:

Encyklopedia, leksykony, arkusze papieru, małe karteczki, mazaki, przyklepce, klej, ankiety; karty pracy.

Przebieg zajęć:

1. Co to jest stres?

- „burza mózgow” - nauczyciel zapisuje na tablicy wyraz **STRES**, uczniowie podają i zapisują na tablicy różne określenia stresu, zauważają trudność w sformułowaniu definicji stresu;
- uczniowie szukają definicji stresu w różnych zgromadzonych na lekcji materiałach (encyklopedie, leksykony, podręczniki), odczytują je, a następnie wybierają najtrafniejszą definicję stresu, zapisują ją na arkuszu papieru i przyklepiają arkusz w centralnym punkcie klasy;

2. Jakie są objawy stresu?

- każdy uczeń indywidualnie wypisuje na małej kartce 5 oznak stresu;

- uczniowie w 4-osobowych zespołach dyskutują o objawach stresu, porównują swoje zapisy z wypowiedziami innych członków grupy i wybierają 5 najczęściej występujących oznak stresu, które zapisują na kartce i wieszają na tablicy;
- uczniowie, wymieniając objawy stresu, podają zarówno oznaki fizjologiczne stresu, jak i sferę uczuć, emocji, zachowań;

3. Sytuacje stresujące.

- Uczniowie otrzymują kartę pracy – Sytuacje stresujące

Karta pracy dla ucznia – Sytuacje stresujące

Pewne sytuacje są szczególnie stresujące.

Oznacz przykładowe sytuacje odpowiednio:

! jeśli sytuacja jest dla Ciebie szczególnie stresująca

jeśli sytuacja jest dla Ciebie umiarkowanie stresująca

+ jeśli sytuacja wcale nie jest dla Ciebie stresująca

1. Przedstawienie się na prywatce nieznanemu osobie.
2. Pierwszy dzień w nowej szkole.
3. Przemawianie do dużej grupy ludzi.
4. Prośenie rodziców o pieniądze.
5. Pójście z kimś na pierwszą randkę.
6. Wyjaśnienie nauczycielowi, dlaczego z opóźnieniem oddajesz pracę domową.
7. Pierwszy w życiu lot.
8. Samotna jazda do domu ostatnim wieczornym autobusem.
9. Wizyta u dentysty.
10. Udział w kłótni.

- w trakcie dyskusji uczniowie wskazują różne sytuacje, które ich stresują, podkreślają, które mobilizują ich do pracy, a które osłabiają ich aktywność, opisują uczucia, jakie towarzyszą sytuacjom stresującym (wtedy czułem, że.....).

4. Ustalenie właściwego dla siebie poziomu stresu.

- uczniowie odpowiadają na pytania zawarte w ankiecie i ustalają właściwy dla siebie poziom stresu

Ankieta dla ucznia – Odpowiedni dla Ciebie poziom stresu (wg Hamer)

Każdy człowiek jest inny. To, co dla jednego stanowi zagrożenie, dla innego może być urozmaiceniem życia. Jeśli chcesz wiedzieć, jak jest z Tobą, podkreśl przy każdym z pięciu punktów jedną możliwość **a** lub **b**.

Nie staraj się dobrze wypaść; nie ma tu odpowiedzi dobrych lub złych; **Sprawdź siebie.**

Ja zazwyczaj:

- 1a. Uważam za właściwe odpoczywać od nauki lub pracy jak najczęściej, nie przemęczać się, prowadzić życie towarzyskie.
- 1b. Poświęcam jak najwięcej czasu nauce lub pracy, a jeśli już zmarnuję czas na coś innego, to z poczuciem winy.
- 2a. Bardzo uważam, żeby się nie spóźnić.
- 2b. Nie warto się spieszyć, zawsze zdążę.
- 3a. Jestem dobrym słuchaczem.
- 3b. Zdarza mi się komuś przerwać w pół zdania, żeby dokończyć je za niego.
- 4a. Staram się zawsze nauczyć czegoś nowego.
- 4b. Nie mam cierpliwości do doksztalcania się.
- 5a. Nienawidzę własnych błędów, ale nie toleruję krytyki.
- 5b. Traktuję własne błędy i krytykę jako pożyteczną informację na przyszłość.

Wartość każdego stwierdzenia w punktach:

1a=1 2a=3 3a=1 4a=1 5a=3

1b=3 2b=1 3b=3 4b=3 5b=1

Dodaj uzyskane punkty. Ich wartość określa odpowiedni dla Ciebie poziom stresu.

0-4 oznacza szkodliwe, bardzo niskie napięcie opisywane w kategoriach apatii i braku napędu do działania.

5-6 oznacza, że Twoje zachowania sprzyjają niskiemu napięciu i jest to zwykły dla Ciebie poziom stresu, z którym dobrze się czujesz; przy wyższym funkcjonujesz nieco gorzej.

7-8 oznacza, że najlepiej działasz w sytuacji średniego napięcia i takiego poziomu stresu szukasz; przy wyższym i niższym nie czujesz się dobrze.

9-10 oznacza, że Twoje zachowania sprzyjają wysokiemu napięciu i jest to zwykły dla Ciebie poziom stresu, który lubisz; przy niższym nudzisz się lub zasypiasz.

11-15 oznacza szkodliwe, bardzo wysokie napięcie opisywane jako lękowo-agresywna dezorganizacja działania.

5. Jak radzić sobie ze stresem?

- Długotrwały stres jest szkodliwy i może prowadzić do chorób. Dlatego bardzo ważne jest umiejętne rozładowywanie go.
- Zastanówmy się, jak radzić sobie ze stresem? Podajcie znane wam sposoby zwalczania stresu i nadmiernego napięcia. Uczniowie w swobodnej rozmowie wymieniają różne sposoby radzenia sobie ze stresem (słuchanie muzyki, czytanie książki, rozmowa z przyjacielem, spacer, gra w piłkę.....)
- Następnie każdy uczeń indywidualnie na małej kartce zapisuje preferowany przez siebie sposób radzenia sobie ze stresem (jeden uczeń może napisać kilka pomysłów, każdy na oddzielnej kartce)
- Nauczyciel zawiesza na ścianie duży arkusz papieru
- Uczniowie podchodzą i przyklejają swoje karteczki i w ten sposób powstaje „antystresowa mapa”.

6. Podsumowanie.

7. Stres jest normalnym zjawiskiem fizjologicznym. Badania psychologiczne wskazują, że jest on niezbędny dla rozwoju i stanowi cechę naszej egzystencji. To dzięki niemu żyjemy i zachowujemy czujność w trudnych sytuacjach. To stres pozwala nam osiągać sukcesy i wytyczone cele. Jest motorem naszych działań. Jednak silny i długotrwały stres może być przyczyną groźnych chorób. Dlatego stres musimy kontrolować.

Lidia Jureń,

nauczyciel Gimnazjum w Dębnicy Kaszubskiej

Marzenna Brzezińska

Nauczyciel a bezpieczna szkoła

Pojęcie bezpieczeństwa mimowolnie kojarzy się nam z ochroną przed zagrożeniami. W tym wymiarze bezpieczeństwo rozumiane jest jako unikanie, przezwyciężanie lub eliminowanie zagrożeń. Jest to daleko idące uproszczenie, gdyż pojęcie to ma znaczenie szersze. „Istota bezpieczeństwa tkwi w takich formach istnieniach, które zapewniają trwanie, przetrwanie i rozwój oraz doskonalenie, tudzież trwanie, stabilizację i rozwój”⁴⁸. W tym znaczeniu bezpieczeństwo ma bardzo humanistyczny wymiar, gdyż wiąże się z pomyślnością zarazem w wymiarze indywidualnym jak i zbiorowym.

⁴⁸ J. Świniarski, *Przywództwo immanentnym celem edukacji dla bezpieczeństwa*, w: *Wokół filozofii wychowania*, pod red. M. Adamkiewicza i S. Konstańczaka, Słupsk 2000, s. 160

Poczucie zagrożenia towarzyszy ludziom od zarania cywilizacji, nawet jeśli nie jest ono pochodną realnych niebezpieczeństw, nakazuje zwykłą przezorność w przejawianiu naszej aktywności życiowej. Z drugiej zaś strony uświadamia to, iż problem bezpieczeństwa pojawia się jako skutek naszych działań, a zatem w znacznej mierze jest możliwy do rozwiązania przez nas samych. Zamierzam zaprezentować uwagi dotyczące bezpieczeństwa w szkole jako miejscu pracy, aby ograniczać obszary ignorancji i niekompetencji, a samych zainteresowanych nauczyć rozpoznawać istniejące zagrożenia. To paradoksalne, ale nauczycieli trzeba także uczyć, jak funkcjonować bezpiecznie w szkole. W znacznej mierze jest to edukacja spontaniczna, a więc odbywająca się w ramach, w interakcji, w obrębie samego środowiska pedagogicznego.

Bezpieczeństwo formalne (materialne)

Jest najłatwiejsze do zapewnienia. Obejmuje ono materialną stronę środowiska pracy, czyli hałas, oświetlenie, pomoce naukowe oraz przygotowanie miejsca pracy poprzez eliminację wszelkich możliwych do usunięcia zagrożeń jeszcze przed przystąpieniem do pracy. Tę sferę normuje szczegółowo rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 17 sierpnia 1992 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny w szkołach i placówkach publicznych⁴⁹. W tym zakresie bezpieczeństwo pracujących nauczycieli można uznać za zadawalające.

Jednym z elementów z poczucia bezpieczeństwa jest także wynagrodzenie za pracę. Nie można go jednak rozpatrywać w oderwaniu od uposażeń innych zawodów i warunków życia ludności. W tej mierze trudno uznać sytuację nauczycieli za zadawalającą, ale także nie odbiega ona w większym stopniu od poziomu bezpieczeństwa ekonomicznego w innych zawodach.

Bezpieczeństwo fizyczne

Nauczyciel ma do czynienia z bardzo zróżnicowanym środowiskiem społecznym i coraz częściej spotyka się bezpośrednio z niektórymi formami brutalizacji życia społecznego. Często on sam jest głównym celem agresji otoczenia, czego dowodów w życiu społecznym w ostatnich latach znajdziemy w nadmiarze. Niepokój środowisk pedagogicznych wzbudziły zwłaszcza dwa przypadki, z których oba dotyczyły uczniów prawnie dorosłych i w pełni odpowiedzialnych za swoje czyny. „24 marca 1998 r. uzbrojony w nóż i siekiere Piotr P., uczeń III klasy IX LO, wszedł kolejno do trzech klas licealnych, atakując nauczycielki. Władysławę R., zastępczynię dyrektora, uczącą geografii, zaatakował siekiere, a nauczycielkę matematyki Lucynę O. N. i nauczycielkę fizyki Krystynę I. M. uderzał nożem. Piotr P. zadał im rany głowy, rąk i klatki piersiowej. Najciężej poszkodowana została nauczycielka fizyki”. Powód uczniowskiego ataku był prozaiczny i w zasadzie mógłby dotyczyć niemal każdego nauczyciela: „Podczas śledztwa prokuratura ustaliła, że oskarżony uzyskiwał słabe wyniki z przedmiotów ścisłych i biologii. Drugi rok powtarzał III klasę. W pierwszym semestrze roku szkolnego 1997/98 otrzymał niedostateczną z geografii. To miało spowodować powstanie u podsądnego negatywnych uczuć wobec nauczycielek fizyki, matematyki i geografii. Piotr P. postanowił „ukarać” kobiety uczące tych przedmiotów, gdyż jak stwierdza akt oskarżenia „poniżały go w oczach klasy”. Tego zamachu nic nie usprawiedliwiało, gdyż „biegli psychiatrzy stwierdzili, że Piotr P. nie cierpi na chorobę psychiczną ani nie jest upośledzony umysłowo”⁵⁰.

Drugi przypadek dotyczył studenta: „Niezadowolony student II roku Politechniki Gdańskiej zaatakował siekiere swoich wykładowców. Rany, jakie odniósł jeden z nich, okazały się śmiertelne”⁵¹.

⁴⁹ „Dziennik Ustaw” 1992, Nr 65, poz. 331; z późniejszymi zmianami; Dz. U. z 1996 r., Nr 119, poz. 562

⁵⁰ R. Bubnicki, *Rewanż za dwóje*, „Rzeczpospolita” z dn. 5 listopada 1999 r.

⁵¹ PAD, *Śmiertelne ciosy*, „Rzeczpospolita” z dn. 20 czerwca 2002 r.

Czy jest możliwe pełne fizyczne bezpieczeństwo nauczycieli? Statystyki nie skłaniają do optymizmu. „Populacja wieku 13-17 lat stanowi u nas zaledwie 5 proc. mieszkańców, ale jej udział w przestępstwach jest trzy razy wyższy, a w niektórych grupach (włamania, kradzieże, rozboje) sięga nawet 30-40 proc. [...]Wśród ogółu podejrzanych o zabójstwa liczba nieletnich sięga 6 proc. (dane z 1997 r.), a to w skali roku daje kilkadziesiąt przypadków”⁵². Brutalizacja życia społecznego jest faktem i nic nie wskazuje na to, aby miała ominąć szkołę. Zatem bezpieczeństwo fizyczne nauczycieli nie będzie rosło i coraz częściej będą musieli się liczyć z różnymi formami przemocy i agresji skierowanej pod swoim adresem, czy to ze strony uczniów, czy też ze strony ich bliskich.

Eliminacja tego typu zagrożeń byłaby możliwa dopiero po zniesieniu obowiązku szkolnego i daniu możliwości szkole usuwania najbardziej agresywnych uczniów. Takie rozwiązanie kłóci się jednak z demokratyczną zasadą równości szans, gdyż oznaczałoby to radykalne rozwarstwienie społeczne, praktycznie pozbawiając możliwości tzw. awansu społecznego wielu grup społecznych.

Bezpieczeństwo psychiczne

W mało którym zawodzie odgrywa ono tak znaczącą rolę jak w przypadku nauczycieli. Dlatego też wśród zawodów, w których wiek emerytalny jest najniższy, znajdują się właśnie nauczyciele. Wypada jedynie zauważyć, iż być może znacznie taniej byłoby zapewnić odpowiedni poziom bezpieczeństwa psychicznego nauczycielom, niż pozwalać na to, aby już po 30 latach pracy tracić bezpowrotnie wysoko kwalifikowanego pracownika. W sytuacji, gdy większość nauczycieli korzystających z możliwości wcześniejszego przejścia na emeryturę potrafiło już dać sobie radę z najpoważniejszymi sytuacjami stresogennymi i zapewnić sobie pewien komfort związany z bezpieczeństwem psychicznym w miejscu pracy, to odchodzą oni z zawodu.

Od wielu lat w publikacjach poświęconych problemom oświaty boleje się nad tzw. negatywnym doborem do zawodu nauczycielskiego. Wynikać to miałyby z niskiego statusu materialnego i związanej z tym pauperyzacji pozycji ludzi pracujących w szkołach. Pozwoliło to niejako usprawiedliwić szereg negatywnych zachowań przedstawicieli zawodu nauczycielskiego, z których najistotniejsze wydają się być wszelkie przejawy korupcji, jak choćby przymusowe korepetycje itp., co przy okazji uchroniło wiele niekompetentnych osób przed eliminacją z nauczycielskiego stanu. Dziś sytuacja zmieniła się dość diametralnie. Wraz ze zmniejszeniem się liczby uczniów zmniejszają się jednak szeregi nauczycieli, rosą wymagania i rosą na szczęście także nauczycielskie pobyry.

Zapewne nie jest łatwo być nauczycielem, gdyż ma on prawie same obowiązki, a prawa tylko o charakterze socjalnym. Prawo oświatowe nie daje mu niemal żadnych uprawnień do egzekwowania wymogów poprzez stosowanie sankcji negatywnych. Daje natomiast szereg możliwości uczniom i ich rodzicom, aby egzekwować różnorodne obowiązki od nauczycieli. Ta głęboka różnorodność praw i obowiązków wprost prowadzi do powstawania założenia, iż normalnie człowiek wykonujący swoją rolę zawodową stara się spełniać ją najlepiej jak potrafi. Nauczyciele nie są w tej mierze żadnym wyjątkiem. Miejscem pracy nauczyciela jest klasa lekcyjna, w której naraz przebywa duża grupa dzieci lub młodzieży. Interakcje, do jakich dochodzi w trakcie lekcji, zmuszają nauczyciela do ciągłego dostosowywania się do poszczególnych uczniów. Nauczyciel wchodzi w rolę, czyli stara się dostosować do poziomu ucznia. To niezwykle wyczerpujące zadanie, gdyż nauczyciel „gra” na sposób ucznia, a jednocześnie musi umieć natychmiast przestawić się na swoją rolę zawodową. Tego typu ambiwalencja postaw jest bardzo wyczerpująca.

„Wypalanie” zawodowe jak w żadnej innej profesji jest związane z nieustannym balansowaniem w rolach: od kontrolnej i nadzorczej po współuczestniczącą, współodczuwającą.

⁵² S. Podemski, *Zabić z ciekawości*, „Polityka” 2000, nr 33 (2258)

Nauczyciel nie jest w stanie odizolować się od stresów w swojej pracy, są one niejako wkalulowane w wykonywanie tego zawodu. Unikanie stresów za wszelką cenę jest właśnie objawem „wypalenia zawodowego”. Jak zauważają pedagodzy: „Skutki wypalenia zawodowego w stanach zaawansowanych objawiają się stosowaniem technik depersonalistycznych, takich jak etykietowanie uczniów, uprzedmiotawianie ich, co w efekcie powoduje obwinianie podopiecznych, stosowanie kar i zachowań cynicznych. Takie izolowanie się od stresu zawodowego daje wprawdzie natychmiastowe wzmocnienie pod postacią obniżenia napięcia, ale sprawia jednak, że spirala zaburzeń o charakterze wypalenia się zaczyna „nakręcać”. Sprzyja to utracie kompetencji zawodowych”⁵³.

Poczucie frustracji jest więc częstym udziałem niemal każdego nauczyciela. Brak sukcesów pedagogicznych łatwo przeradza się w niechętny stosunek do wykonywanej pracy, a w ślad za tym sprzyja zachowaniom agresywnym nauczycieli. Taki nauczyciel staje się słabym ogniwem „w łańcuszku szkolnej agresji” [...] nauczyciel zirytowany, bezsilny, sfrustrowany - niezależnie od tego skąd przyniósł te uczucia - zazwyczaj przekazuje je uczniom. Taki sposób przekazu agresywnych emocji zwany jest przemieszczaniem się agresji w szkole”⁵⁴. Nie wydaje się być prawdziwa teza, iż to nauczyciele psują uczniów, bo ci przychodzą już w znacznej mierze ukształtowani przez swoje środowisko.

Nikt nie jest doskonały- nauczyciel także, ale on, w przeciwieństwie do uczniów, jest świadomy. Jeżeli natomiast nie jest, to nieustanne stresy i przedwczesne wypalenie zawodowe spowodują, że nie będzie w stanie pogodzić idealnego obrazu samego siebie z istniejącą rzeczywistością szkolną.

Można sobie postawić pytanie, dlaczego jest tak, że szkoła wymaga od nauczyciela bardzo wiele, a prawie wcale nie chroni go przed groźącymi mu niebezpieczeństwami? Dlaczego więc szkoła nie jest bezpiecznym miejscem pracy? Pewną odpowiedź znajdziemy w praktyce oświatowej, gdyż nastąpiło zachwianie w tradycyjnym podziale pracy w szkole. Nauczyciele często dysponują znacznie mniejszą siłą przebicia, niż np. pracownicy szkoły. Większą część zadań przyjmują nauczyciele, niezależnie od tego, czy chodzi o dyrekcję, czy też samych wychowawców.

W ramach grona pedagogicznego również istnieją podziały, które stanowią podłoże wielu konfliktów. Rezygnacja z dominującej pozycji w szkole jest trudna do zaakceptowania przez wielu nauczycieli. Trwają więc nieustanne spory pomiędzy zwolennikami tradycyjnych metod wychowania, a nauczycielami akceptującymi „nowinki” pedagogiczne. W rezultacie brak jednolitego stanowiska wobec uczniów niewątpliwie osłabia efektywność nauczania i obniża satysfakcję z pracy pedagogicznej. Poza tym przedmioty wykładane w szkole nie są ze sobą powiązane merytorycznie, co powoduje chaos pojęciowy oraz metodyczny. Dlatego też szkoła jawi się przeciętnemu uczniowi, jako instytucja pozbawiona sensu, jako ośrodek przymusu i ograniczania jego własnej wolności. Stąd też najprawdopodobniej bierze się niechęć uczniów do szkoły.

Mimo powszechnych postulatów dotyczących zmian w usytuowaniu nauczycieli w szkołach wszystkich typów, w większości placówek oświatowych niezmiennie dominuje tradycja. Prawdopodobnie dzieje się tak, iż kurczowe trzymanie się utartych sposobów jest po prostu „bezpieczniejsze” dla samych nauczycieli. Także rodzice raczej nie oczekują rewolucji

⁵³ A. Suchora-Olech, *Wypalenie zawodowe nauczycieli ocenianie uczniów*, w: „Wychowanie dla przyszłości” pod red. A. Karpińskiego i in. Słupsk 1998, s.303

⁵⁴ T. Plich, *Socjalizacja przez „wychowującego cyborga”*, w: „Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca, incydent czy znak czasu?” pod red. L. Pytka i B. Głowackiej, Warszawa 2000, s. 10-11

w szkolnictwie. Sytuacja jest więc patowa. Impas może przezwyciężyć tylko powszechna zgoda na zmiany⁵⁵. Tymczasem takiej zgody nie ma i nie wydaje się ona możliwa do osiągnięcia w najbliższym czasie. Szkoły ratują się w tej sytuacji jak mogą, bo starają się zapewnić nauczycielom bezpieczeństwo we wszystkich wymiarach. Obecnie kładzie się największy nacisk na bezpieczeństwo fizyczne, angażując agencję ochrony obiektów szkolnych i osób w nich przebywających. Zakłada się systemy całodobowego monitoringu. To wszystko pochłania wiele środków finansowych, których z konieczności zabraknie w innych miejscach. Koncentrując się na bezpieczeństwie uczniów mimowolnie zwiększamy zakres zagrożeń związanych z pracą samych nauczycieli. Szkoła jest często podzielona na „strefy odpowiedzialności” nauczycieli. Z zadań kontrolnych prawie zupełnie został wyłączony personel zabezpieczający funkcjonowanie szkoły, co pogłębia istniejące rozdzwięki wśród ogółu zatrudnionych w placówkach oświatowych. Zatem środki doraźne, jak monitoring szkoły, bądź straż szkolna, nie eliminują zagrożeń, a tylko je przenoszą poza strefę kontrolowaną. W każdym przypadku słusznym wydaje się stwierdzenie, iż bezpieczna szkoła to bezpieczni nauczyciele, co jest także koniecznym warunkiem bezpieczeństwa uczniów.

Marzenna Brzezińska,

Prywatne Młodzieżowe Liceum Ogólnokształcące

Artykuł opracowano w oparciu o niepublikowany referat S. Konstańczaka, Bezpieczna szkoła, Słupsk 2003

Iwona Gancarz, Barbara Kujat, Jolanta Plaga, Urszula Sobala

Kto wychowuje?

Nasz Przewodnik Duchowy – Jan Paweł II w swoich orędziach zawsze wypowiada się na temat rodziny, bo tę ukochał najbardziej. W orędziu ogłoszonym na XXVII Światowym Dniu Pokoju czytamy: *...Rodzina, jako niezastąpiona i podstawowa wspólnota wychowawcza, jest środowiskiem stwarzającym najlepsze warunki do kształtowania własnej tożsamości człowieka. Może to osiągnąć poprzez odpowiednie wypełnianie zadań wychowawczych przez rodziców, którzy powinni wpajać swoim dzieciom poszanowanie godności każdej osoby...* Od takiego stanowiska nie waży się odciąć nikt. Wszystkie inne autorytety moralne, wielcy psychologowie, pedagodzy powtarzają, że to, jaki będzie człowiek w przyszłości, zależy od tego, jak jego złożoną psychikę „wyposaży” rodzina. Zatem do gimnazjum wkracza człowiek, który posiada pewne wartości religijne, kulturowe, a na pewno ma ukształtowaną indywidualną, trzynastoletnią już tożsamość – co nauczyciele częstokroć na własnej skórze odczuwają boleśnie. Nikt i nic nie zastąpi rodziny, szkoła może jedynie pomóc kształtować młodego człowieka, ale niestety, już go nie zmieni. A takie właśnie są oczekiwania społeczeństwa i tych, którzy w swojej bezradności zwracają się do nauczycieli, dyrekcji o pomoc, bo jak określają w swoich anonimowych telefonach, a nawet listach: „wypuszczamy bydło ze szkoły”.

Dlaczego nas – nauczycieli obarcza się odpowiedzialnością za edukację, wychowanie i wszystko co dotyczy dziecka w tzw. wieku szkolnym? Przecież wszyscy wiedzą, że rodzice dzieci sprawiających problemy wychowawcze, unikają kontaktów ze szkołą, nie reagują na wezwania nauczyciela, nie interesują się swoimi dziećmi, a kiedy wreszcie pojawiają się w szkole, często nauczyciel słyszy: „A co ja mogę? Nie mam wpływu na dziecko”, albo: „W domu nie mam żadnych problemów z synem czy córką”. Tymczasem Straż Miejska przyłapując młodzież na paleniu papierosów w miejscu publicznym nie reaguje lub prowadzi „palczy” nie do rodziców tylko do dyrektora szkoły (dobrze, że chociaż ten ma autorytet). Pani z

⁵⁵ S. Konstańczak, *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej*, Słupsk 2000, s. 190

kiosku (jak mówi młodzież) sprzedaje papierosy na sztuki. Kontrolerzy MZK przyłapując młodego człowieka na korzystaniu z komunikacji bez biletu, też przyprowadzają młodego człowieka do szkoły, nie do rodzica, itd., itp.

Młody człowiek wychodzący z nauczycielem poza teren szkoły zachowuje się zgodnie z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Nie można zatem obarczać nauczyciela odpowiedzialnością za wszystkie zachowania młodzieży, m.in. w drodze do - czy ze szkoły! Przecież wszystkie instytucje dotyczące szkolnictwa mają w nazwie OŚWIATA, nie wychowanie! Warto podkreślić jeszcze raz, że pierwszym i najważniejszym wychowawcą, nauczycielem i autorytetem jest Rodzic!

Wydaje się też, że społeczeństwo, nie reagując na niewłaściwe zachowanie dzieci i młodzieży, daje im przyzwolenie i aprobatę dla takich zachowań. Jeżeli grupa młodych ludzi zachowuje się nagannie gdzieś na jakiejś ulicy swojego osiedla, to właściwą reakcją odpowiedzialnego i zbulwersowanego mieszkańca byłoby zwrócenie uwagi, powiadomienie rodziców lub odpowiednich organów. Gdyby rodzice, nauczyciele, organy porządku publicznego robiły to, do czego są powołani, nie byłoby z pewnością tylu problemów wychowawczych z naszą młodzieżą.

Nadmienić również należy, że większość młodzieży, to wspaniali, mądrzy i inteligentni młodzi obywatele, których społeczeństwo nie dostrzega albo nie chce dostrzec. Patrzy na nich przez pryzmat tych zdemoralizowanych, zagubionych, dla których nie istnieją żadne normy i autorytety, a o których tyle się mówi i pisze w mediach.

**Iwona Gancarz,
Barbara Kujat,
Jolanta Plaga,
Urszula Sobala,**

nauczyciele Gimnazjum nr 5 w Słupsku

Joanna Janusiak, Anna Kabatek, Dorota Radzikowska

Program Koła Dziennikarskiego dla uczniów gimnazjum

I Ogólna charakterystyka programu

Koło dziennikarskie przeznaczone jest dla uczniów o zdolnościach humanistycznych, chcących aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i regionu.

Takie możliwości daje im praca przy redagowaniu szkolnego czasopisma.

Każdy uczeń może doskonalić swoje umiejętności, rozwijać własne zainteresowania, mobilizować się do jak najlepszego wykonania powierzonego mu zadania - elementu wspólnego przedsięwzięcia, jakim jest szkolna gazetka.

Najważniejszym założeniem auterek programu jest połączenie umiejętności wyniesionych z lekcji języka polskiego i informatyki, wiedzy o literaturze ze sprawnością redakcyjną. Dzięki temu pisane dotąd „szkolne wypracowania” staną się funkcjonalnymi, znajdą wielu adresatów, dadzą możliwość swobodnego wypowiedzenia własnych opinii, sądów i twórczego realizowania pomysłów.

Zajęcia koła przeznaczone są dla uczniów klas I - III, dlatego też w trzyletnim cyklu uczniowie będą mogli zapoznać się z różnymi formami pracy dziennikarskiej. W pierwszym roku pracy koła zamierzamy skupić się jedynie na zagadnieniach związanych z pracą dziennikarza prasowego, w drugim i trzecim rozszerzymy program o zagadnienia związane z dziennikarstwem radiowym i telewizyjnym.

Efektem pracy koła dziennikarskiego będzie systematyczne, comiesięczne wydawanie gazetki szkolnej. Umożliwi to współpraca z nauczycielem informatyki oraz udostępnienie szkolnej pracowni komputerowej.

II Cele :

1. Redagowanie gazetki szkolnej:

- a) zapoznanie uczniów z procesem powstawania szkolnego czasopisma;
- b) bogacenie leksyki oddającej rytm powstawania czasopism i służącej ich opisywaniu;
- c) doskonalenie poznanych na lekcjach oraz poznawanie nowych form wypowiedzi dziennikarskich;
- d) założenie sekcji tematycznych;
- e) wyposażenie uczniów w umiejętność dziennikarskiej pracy z komputerem, a także korzystania z niego jako źródła wiedzy o świecie;
- f) ćwiczenie umiejętności pracy z magnetofonem i dyktafonem, aparatem fotograficznym i kamerą filmową;
- g) rozwijanie umiejętności segregowania , opracowywania zdobytych informacji;
- h) określania własnego stanowiska- umotywowanych sądów aprobujących lub krytycznych;
- i) rozbudzanie motywacji do korzystania z różnych źródeł, tekstów kultury, zachęcanie do samokształcenia, stałego rozwoju swojej osobowości;
- j) rozwijanie umiejętności pracy w zespole, wspólnego tworzenia przedsięwzięcia;
- k) poznanie specyfiki swojego środowiska (szkoły, miasta, regionu), jego tradycji, kultury, spraw życia codziennego;
- l) wdrażanie do łatwiejszego nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, odnajdowania swojego miejsca w grupie;
- m) nawiązanie kontaktów ze szkołami ponadgimnazjalnymi;
- n) organizowanie konkursów.

2. Współpraca z lokalnymi mediami:

1. nawiązanie stałego kontaktu z redakcją lokalnej gazety (np. *Głosem Pomorza*);
2. wycieczki do redakcji;
3. spotkania z zawodowymi dziennikarzami;
4. poznanie specyfiki pracy dziennikarza, prasowego, radiowego i telewizyjnego;
5. uczestniczenie w warsztatach dziennikarskich.

3. Wprowadzenie w świat mass mediów:

- a) przygotowanie do świadomego korzystania ze środków masowej komunikacji;
- b) poznanie podstawowych procesów komunikowania się ludzi;
- c) czytanie i analizowanie czasopism, wyciąganie wniosków, dyskusja (podkreślenie kulturalnego wypowiedziania własnych opinii i przyjmowania argumentów interlokutora).

4. Zdobywanie sponsorów- współpraca z organizacjami samorządowymi i przedsiębiorstwami.

III Metody pracy:

- metoda warsztatowa,
- ćwiczenia redakcyjne,
- burza mózgów,
- dyskusja,
- aktywizująca z wykorzystaniem technologii informacyjnej,
- praktyczna.

IV Treści programowe

I rok	II rok	III rok
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zapoznanie uczniów z procesem powstawania szkolnego czasopisma. 2. Wyposażenie uczniów w leksykę oddającą rytm powstawania czasopism. 3. Zdobywanie umiejętności pracy z magnetofonem i dyktafonem, aparatem fotograficznym. 4. Specyfika i kodeks pracy dziennikarza. 5. Doskonalenie znanych form wypowiedzi dziennikarskich: <ul style="list-style-type: none"> • wywiad, • sprawozdanie, • recenzja. 6. Poznanie nowych form wypowiedzi i ich typów: <ul style="list-style-type: none"> • reportaż, • sondaż, • felieton. 7. Język literacki a język publicystyczny. 8. Zdobywanie umiejętności czytelnego formatowania tekstu i organizacja go w szpalty. 9. Wyposażenie uczniów w umiejętne wzbogacanie tekstu grafiką i wykresami. 10. Zdobywanie umiejętności wyszukiwania informacji zawartych w Sieci Internet i programach multimedialnych oraz możliwościach ich wykorzystania. 11. Poznanie programu obsługującego skaner. 12. Poznanie programów graficznych przydatnych w pracy dziennikarskiej. 13. Poznanie układu stron czasopisma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Doskonalenie poznanych form wypowiedzi dziennikarskich. 2. Specyfika pracy dziennikarza radiowego. 3. Pojęcia związane z pracą w radiu. 4. Wykorzystanie poznanych form wypowiedzi dziennikarskich w pracy dziennikarza radiowego. 5. Kultura żywego słowa, dykcja, likwidacja błędów wymowy. 6. Doskonalenie zdobytych umiejętności pracy z komputerem. 7. Zapis i obróbka dźwięku przy pomocy komputerowych programów dźwiękowych. 8. Zdobywanie umiejętności obróbki graficznej zdjęć. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Doskonalenie form wypowiedzi dziennikarskich poznanych w latach ubiegłych. 2. Dyskusja na łamach gazety, w studiu radiowym i telewizyjnym. 3. Specyfika pracy dziennikarza telewizyjnego. 4. Środki wyrazu w przekazie telewizyjnym. 5. Zdobywanie umiejętności obsługi kamery filmowej i sprzętu audio - video. 6. Doskonalenie umiejętności komputerowej obróbki tekstu. 7. Zapoznanie z programami służącymi do montażu i obróbki filmów.

V Sposoby realizacji:

1. Redagowanie gazetki szkolnej.
2. Współpraca z redakcjami lokalnych mediów- poznawanie specyfiki pracy dziennikarza, spotkania i konsultacje z dziennikarzami, wycieczki do redakcji.
3. Przygotowywanie materiałów reklamowych- afisze i ulotki.
4. Prowadzenie teczek tematycznych. Gromadzenie, segregowanie, przetwarzanie zdobytych materiałów.
5. Korelacja z innymi przedmiotami.
6. Udział w konkursach dziennikarskich.
7. Nawiązanie kontaktów z kołami dziennikarskimi w innych szkołach, wymiana doświadczeń.
8. Ćwiczenia dykcyjne.
9. Ćwiczenia stylistyczne i redakcyjne.
10. Uczestniczenie w ważnych wydarzeniach kulturalnych szkoły i regionu.
11. Ćwiczenia w komputerowym opracowywaniu tekstu.

12. Ćwiczenia w obróbce obrazu, dźwięku i filmu.
13. Ćwiczenia w obsłudze skanera, magnetofonu, dyktafonu, aparatu fotograficznego i kamery filmowej.

VI Planowane umiejętności i zamierzone efekty:

1. Redagowanie prasowych form wypowiedzi poznanych i doskonalonych na zajęciach koła dziennikarskiego: wywiad, recenzja, reportaż, sondaż, felieton.
2. Samodzielne opracowanie materiału prasowego, korzystanie z różnych źródeł wiedzy, korekta pracy.
3. Wykorzystanie wiedzy i umiejętności w redagowaniu gazetki szkolnej przy zastosowaniu profesjonalnych programów edytorskich.
4. Umiejętność posługiwania się magnetofonem, dyktafonem, aparatem fotograficznym, kamerą.
5. Rozumienie pojęć związanych z dziennikarstwem prasowym, radiowym i telewizyjnym.
6. Umiejętność dowodzenia własnych racji i formułowania wniosków.
7. Łatwość nawiązywania kontaktów, umiejętność swobodnego wypowiadania się na forum.
8. Uczestniczenie w dyskusji zgodnie z zasadami kultury.
9. Wykorzystywanie w publicznych wystąpieniach pozawerbalnych środków komunikacji.

VII Ewaluacja

Przewidziane są dwa etapy ewaluacji:

1. ewaluacja po wydaniu każdego numeru gazetki- uczniowska słowna ocena,
2. ewaluacja całoroczna- prezentacja dorobku redakcji na ostatnim spotkaniu w roku szkolnym oraz dyskusja; ankieta dla nauczyciela- uczniowska ocena pracy koła dziennikarskiego.

VIII Lektura pomocnicza

1. Bortnowski S., *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 1999.
2. Kuziak M, Rzepczyński S., *Jak pisać?*, Bielsko - Biała 2002.
3. *Encyklopedia wiedzy o prasie* pod red. J. Maślanki, Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk 1976.

**Joanna Janusiak,
Anna Kabatek,
Dorota Radzikowska,**
nauczyciele Gimnazjum nr 2 w Słupsku

DWIE SZPALTY

za, a nawet przeciw

Aby słowo ciałem się nie stało

*„Dzieci wesoło wybiegły ze szkoły,
Zapaliły papierosy, wyciągnęły flaszki,
Chodnik zapłuły, ludzi przepędziły,
Siedzą na ławeczkach i ryczą na siebie”.*

Co zrobić, aby ten żartobliwy, na pierwszy rzut oka fragment piosenki zespołu „Elektryczne Gitary” nie stał się opisem realnej rzeczywistości? Czy współczesna młodzież ma jeszcze jakieś autorytety? Czy wzoruje się na czymś lub na kimś? Czy tylko „łysi panowie”, którzy w wieku dwudziestu kilku lat są właścicielami luksusowych samochodów, kupionych, naturalnie, za „uczciwie” zarobione pieniądze, są idolami dzisiejszej młodzieży? Jeśli wykształcenie, zdolności, wrażliwość, uczciwość, moralność, poszanowanie drugiego człowieka są dobrem to, dlaczego młodzi ludzie wybierają taką drogę swojego życia? Czy sytuacja ze Starachowic, w których wspólnie z władzami miasta rządziła mafia będzie odosobniona? Łatwy zarobek, mało pracy, oto powody, dla których dzisiaj tak łatwo wejść na złą drogę, z której w większości przypadków zejść się już nie da.

Wpajanie podstawowych wartości powinno odbywać się jak najwcześniej. Równocześnie powinno się wykrywać to, co zarówno jest dobre w dziecku, jak i złe. Wszyscy nauczyciele muszą uważnie obserwować swoich podopiecznych i zwracać uwagę tak na uzdolnienia, zainteresowania, jak i trudności szkolne oraz niepokojące zachowania np. w środowisku młodego człowieka. Wcześniej zdiagnozowany problem edukacyjny, wychowawczy, czy środowiskowy daje dziecku i osobom zajmującym się jego kształtowaniem czas na modyfikację niepokojących symptomów.

Niestety zdarza się i tak, że dzieci pochodzące z rodzin patologicznych nie mają w rodzicach

żadnego oparcia, wówczas ciężar wychowania oraz kształtowania osobowości młodego człowieka spada na szkołę. Wszystko zależy od wychowawcy i pedagoga szkolnego, którzy mogliby podjąć odpowiednie kroki. Może się okazać, że uczeń, który w licznej grupie uchodził za nieuka, łobuza, czarny charakter i czarną owcę, nie jest uczniem niezdolnym a indywidualne podejście nauczyciela pozwoli mu dogonić uczniów, którzy z nauką nie mają żadnych problemów. Takie specyficzne podejście do ucznia zasktywizuje go do nauki i zachęci do dalszej pracy. Czasami większa uwaga nauczyciela może pobudzić ucznia do pracy, zachęcić do nauki, sprawić, że szkoły nie będzie traktował jako „miejsca tortur”, których i tak nie brak mu w codziennym życiu dziecka z niewydołnej wychowawczo rodziny, lecz dostrzeże w niej miejsce, w którym może otrzymać wsparcie i pomoc. Niestety w przepelnionych klasach dotarcie do każdego ucznia jest niezwykle trudne, wydawałoby się, że rozwiązaniem mogłoby być utworzenie mniej licznych klas, do których uczęszczaliby uczniowie o podobnych uzdolnieniach, lub tacy, którzy wymagają większej uwagi i mają podobne problemy wychowawcze lub edukacyjne. Wtedy jednym można byłoby skuteczniej rozwijać, drugim zaś skuteczniej pomagać.

Nie wiadomo jak podobne problemy rozwiązywane są w innych miastach. Słupszczanie mogą być jednak dobrej myśli, gdyż prezydent miasta Maciej Kobyliński w swoim programie wyborczym obiecał utworzenie klas piętnastoosobowych, a w takich oddziałach praca będzie łatwiejsza dla ucznia i nauczyciela, pozostaje więc trzymać Pana prezydenta za słowo i czekać, aż słowo ciałem się stanie.

Jacek Bochenek,
polonista, nauczyciel świetlicy SP 9 Słupsk

A jednak Oaza ...

Zacząło się niewinnie, ale odważnie, bez złej woli i zgodnie, bo decyzją całej Rady Pedagogicznej. Pomysł nie był nowy, ponieważ rodził się wielokrotnie w wielu szkołach, ale z reguły na jego realizację brak odwagi, konsekwencji, wytrwałości i zgodności.

Nowa, zreformowana szkoła daje Dyrektorowi i Radzie Pedagogicznej wiele możliwości w sferze decydowania o sposobach i metodach pracy. Wydawałoby się, że powinna przynieść również reformę myślenia tych, którzy w bezpośredni bądź pośredni sposób wpływają na kształt i oblicze placówek oświatowych. Okazało się jednak, że tak nie jest! A pokazała to śmiała i nie mniej kontrowersyjna decyzja podjęta w Gimnazjum Nr 5 w Słupsku. Podział dwóch klas pierwszych po I semestrze wywołał prawdziwą burzę. Burzę na miarę słupskiego piekielka: od mediów począwszy, na Wizytatorze do spraw Przestrzegania Praw Ucznia i Dziecka skończywszy. Rzecz dotyczyła podziału pierwszoklasistów na klasę, w której możliwości intelektualne uczniów są niskie i problemy wychowawcze trudniejsze, i klasę, w której poziom nauczania i ambicje dzieci są większe.

I jak w życiu, jedni przyjęli postawę wyczekującą („zobaczymy, co z tego wyniknie”), inni (najczęściej sfrustrowani i niedowartościowani) przeprowadzali krytyczne oceny negujące działania grona pedagogicznego Gimnazjum Nr 5, wsparte powszechną obecnie zasadą prasy: „Only bad news makes the news” (tylko zła wiadomość jest interesująca). Przez kilka tygodni trwały więc prasowe nagonki na decyzję szkoły i personalnie na jej Dyrektora. Nie ma bowiem nic bardziej medialnego jak złe wiadomości, a „jeśli na drodze stoi prawda, jest pokusa, żeby ją obejść lub wdeptać w błoto”. Nie pokuszono się o analizę przyczyn podziału klas, nie dotarto do dokumentacji pedagogów szkoły, wychowawców. Nie zapytano samych zainteresowanych. Próbowano wydać wyrok z góry skazujący.

A przecież wystarczyła odrobina zaufania, wiary, że takie kroki poczynione są przede wszystkim dla dobra dziecka, zarówno tego najsłabszego, jak i tego zdolniejszego. Wystarczyło jedynie dać szansę tym wszystkim, którzy zdecydowali się dostosować realia do obowiązujących wymogów nowej, zreformowanej szkoły. Ta nowa, zreformowana szkoła właśnie apeluje o indywidualne podejście do ucznia, stworzenie mu jak najlepszych warunków do wychowania i rozwoju intelektualnego. I właśnie nauczyciele Gimnazjum Nr 5 zrozumieli to. Mieli na tyle wrażliwości i odwagi, by mimo specyfiki i trudności pracy w podzielonych klasach, podjąć to wyzwanie. Ryzyko było i będzie, choć czas pokazuje, że są powody do zadowolenia. Jednakże większym grzechem byłby grzech zaniechania i przekreślenia szans tych uczniów, którzy z różnych przyczyn z obowiązkiem szkolnym sobie nie radzili.

Tym bardziej więc cieszy, że znaleźli się i tacy, którzy decyzję podziału klas w Gimnazjum Nr 5 uszanowali i poparli. Ze zrozumieniem i profesjonalną pomocą spotkała się szkoła ze strony dyrektora Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, który potrafił wesprzeć placówkę w trudnych chwilach forsowania swojego postanowienia. Poparcia udzieliło też kilku dyrektorów szkół, nauczycieli czynnych i emerytowanych, rodziców uczniów i tych, którzy uczniami szkoły będą oraz wszystkich, dla których dobro dzieci jest najważniejsze, choćby osiągnięte niepopularnymi posunięciami.

Dziś pierwsze efekty lutowego podziału są już widoczne. Nie są to spektakularne, medialne sukcesy. To drobne kroczyki na codziennej, szkolnej drodze: lepsza frekwencja i lepsze oceny w klasie słabszej, wyrównana praca z uczniami o wyższej średniej nauczania, większa motywacja i mobilizacja. To jeszcze niewiele, ale już coś. I kiedy teraz hałas medialny ucichł, a władze oświatowe nie oponują, odzywają się tak oczekiwane wcześniej słowa poparcia i uznania za upór, konsekwencję i wiarę w sens takich działań. Ale jak napisała jedna z czytelniczek lokalnej gazety: „... sukces będzie miał wielu ojców.”

Urszula Zacharzewska,
nauczyciel polonista w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Słupsku