

Zeszyt nr 1 (2)

ISSN 1641- 4365

SŁUPSKIE STUDIA GIMNAZJALNE



9264



im. Sejmu Polskiego

Słupsk 2001

© Copyright by Gimnazjum nr 5 w Słupsku, Słupsk 2000

Redakcja składa podziękowania za wsparcie finansowe wiceprezydentowi miasta dr Andrzejowi Gazickiemu, Polskiemu Związkowi Łowieckiemu, Spółce z o.o. "Energetyka Ciepła" w Słupsku i Firmie "ALKO" producentowi pionowych i poziomych żaluzji oraz rolet okiennych

"Słupskie Studia Gimnazjalne". Pismo nauczycieli, uczniów i rodziców.

Adres redakcji: ul. Prof. Lotha 3, 76-200 Słupsk, tel./fax (0-59) 8425933, e-mail:
gim5slupsk@wp.pl www.gim5.slupsk.prv.pl/

Wydaje: Gimnazjum nr 5 im. Sejmu Polskiego w Słupsku

Kolegium Redakcyjne: Iwona Gancarz, Barbara Kujat (przewodnicząca),
Miroslawa Kucharska (sekretarz), Andrzej Leśniak,
Halina Olsińska-Turczyńska, Jan Wild (redaktor naczelny)

Redakcja techniczna: Tomasz Kopyś, Małgorzata Zaniewska (redaktor techniczny i projekt okładki), Jan Wild (skład komputerowy)

Druk: GRAWIPOL Słupsk

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 (2) 2001 r.

W ZESZYCIE:

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE2

Ewa Bilińska-Suchanek, Barbara Kujat, *Szkoła w oczach uczniów gimnazjum.*

Dlaczego uczniowie tylko czasami chętnie chodzą do szkoły? 2

Mirosława Kucharska, Małgorzata Zaniewska, *Mierzenie jakości szkoły. Projekt na przykładzie Gimnazjum nr 5 w Słupsku*..... 6

Aleksandra Paździor, *Indywidualny program terapeutyczny* 18

Renata Lemisiewicz, *Kartoteka ortograficzna* 23

Jolanta Porada, *Chłopcy gorsi? Problem dysleksji w młodszym wieku szkolnym*. 25

REGIONALIA27

Krzysztof Chochuł, *Statki flot miast pomorskich XIII-XVII wieku* 27

Małgorzata Duda, *Błogosławiony Bronisław Kostkowski*..... 38

Maria Salamon, *„Muzyka łagodzi obyczaje” – rozwój życia muzycznego miasta po II wojnie światowej. Konspekt lekcji* 40

RECENZJE, OMÓWIENIA.....42

Elżbieta Wild, *Zintegrowany podręcznik*..... 42

Grażyna Meger, *Jak aktywizować uczniów?* 44

Jan Wild, *Nasza pomorska mała ojczyzna* 46

ROZMAITOŚCI46

Dariusz Winnicki, *Funkcjonowanie sejmu i sejmików w czasach Wazów* 47

Ewa Chochuł, *Siedemnastowieczna Polska w oczach cudzoziemców* 51

Joanna Kujat, *Jestem z tych dla których nauka jest czymś ważnym i pięknym* 55

Sukcesy „piątki” w roku szkolnym 2000/2001 58

Marianna Smużewska, *Wkład kultury polskiego średniowiecza w kulturę europejską na tle roku milenijnego*..... 59

DWIE SZPALTYOkładka

Halina Olsińska-Turczyńska, *Winien Einstein?*

Dariusz Duda, *Ratusz miejski w Słupsku*

Ewa Bilińska-Suchanek,
Barbara Kujat

Szkoła w oczach uczniów gimnazjum. Dlaczego uczniowie tylko czasami chętnie chodzą do szkoły?

Przejście uczniów ze szkoły podstawowej do gimnazjum wiąże się z trudnym dla młodych ludzi okresem dorastania. Już sama zmiana szkoły, środowiska rówieśniczego jest poważnym przeżyciem dla młodych ludzi, a tym bardziej, że w tej fazie rozwojowej grupa rówieśnicza jest swoistym „lustrem społecznym”, w którym młody człowiek przegląda się, porównuje, ocenia i utożsamia się. Jest ona mu potrzebna do tworzenia tożsamości poprzez relacje między sposobem jej postrzegania przez innych, a tym, za co sama się uważa. Składnikiem budowy tożsamości na tym etapie rozwoju jest odrzucanie inności, silna potrzeba demarkacji, wyraźnego zakreszenia własnych granic poprzez silne wykluczenia, ale również silne identyfikacje.

Ten zamęt tożsamościowy ma miejsce w czasie, kiedy młodzież uczęszcza do gimnazjum. Badania przeprowadzone w dwóch klasach: pierwszej i drugiej wskazują na typowe zmiany, jakie występują w tym okresie u młodzieży oraz specyficzne cechy szkoły warunkujące stosunek ucznia do szkoły.

Badania przeprowadzone w szkole – Gimnazjum Nr 5 w Słupsku dają częściową odpowiedź na pytanie: jakie elementy pracy szkoły warunkują pozytywne nastawienie uczniów wobec szkoły? W kwestionariuszu ankiety zawarto pytania dotyczące tylko wybranych elementów oddziaływań szkolnych. Odpowiedź na to pytanie, zdecydowanie wskazuje, że nie wszystkie oddziaływania szkoły są akceptowane przez badanych uczniów, co ujawnia się poprzez stosunek ucznia do szkoły i chęć chodzenia do niej. Pozytywnie ustosunkowanych do szkoły jest 20,83 % uczniów, negatywnie 10, 42 %, a 66,67% podaje, że tylko czasami ma chęć pójścia do szkoły. Ten ostatni największy wynik obejmuje zachowania dość typowe w okresie dorastania, charakteryzujące się ambiwalentnym (tzn. zmiennym, niepewnym, jednakowo silnym w dwie przeciwne strony) stosunkiem do osób, sytuacji i rzeczy – w tym przypadku związanym ze szkołą. Postawy negatywne, również są dość typowe w tej fazie rozwojowej i powstają na skutek uruchamiania się mechanizmu „atrybucji roli wroga”, nawet wobec osób pragnących dla młodzieży jej dobra. Pozytywne ustosunkowanie wobec szkoły natomiast przejawiają najczęściej uczniowie usatysfakcjonowani w relacjach formalnych i nieformalnych w klasie.

Argumentem, który pozytywnie ustosunkowuje uczniów wobec szkoły jest to, że mają w niej dobrych kolegów (64,58%). I dla nich to właśnie chodzą do szkoły. Posiadanie przyjaciela w szkole, a szczególnie w klasie, umożliwia zdobycie określonej pozycji w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Pozycja społeczna ucznia akceptowanego daje poczucie wzajemności relacji, a co za tym idzie pozytywnego obrazu własnego ja i samoakceptacji. Odpowiedź „lubię szkołę, bo mam w niej dobrych kolegów” wybierali zarówno uczniowie, którzy tylko czasami chętnie chodzą do szkoły, jak i ci, którzy robią to chętnie. Więcej głosów pozytywnych oddali uczniowie starsi stażem (50%), ponieważ dłużej chodzą do szkoły i ich miejsce w strukturze klasy jest już bardziej ustabilizowane.

Zastanawiającym jest fakt, że najrzadziej uczniowie podają, jako argument akceptacji szkoły: interesujący sposób prowadzenia lekcji, czyli styl nauczania (8,33%), sprawiedliwość

nauczycieli (6,25%) oraz wystrój klasy (8,33%). Można zatem sądzić, że albo te cechy nie występują w badanej szkole, albo nie mają wpływu na stosunek ucznia do szkoły. Z dalszych odpowiedzi uczniów dowiadujemy się, że interesujący sposób przekazu wiedzy występuje rzadko (nauczyciele nie uczą tak jak bym chciał) i jest głównym powodem, który wyraźnie zniechęca uczniów wobec szkoły. Cechę tę podają, zarówno uczniowie ambiwalentni wobec szkoły, jak i chętnie do niej uczęszczający – częściej w klasach pierwszych gimnazjum.

Inną cechą, która negatywnie wpływa na stosunek uczniów wobec szkoły, jest zły stosunek nauczycieli do uczniów. Jest to bardzo ogólna odpowiedź i może się na nią składać wiele zachowań nauczycieli. Tę cechę najczęściej podają uczniowie klas drugich. Jest to również najczęstszy powód niechęci wobec szkoły uczniów mających do niej negatywny stosunek w obu badanych klasach.

Pozytywnym wnioskiem z analizy pytania: czego nie lubisz w szkole? jest bardzo mały procent uczniów (4,17%), którzy stwierdzili, że w tej szkole nie ma fajnych kolegów i koleżanek. Kłopoty w szkole, to następny motyw, który może stać się przyczyną niechęci uczniów wobec szkoły. Każdy człowiek stara się poradzić sobie z sytuacją trudną. Jedni robią to lepiej, inni gorzej. Posiadanie kompetencji do interakcji w sytuacji trudnej jest jednym z elementów kompetencji społecznej w rozwiniętej tożsamości człowieka. Zdobywanie tej kompetencji odbywa się między innymi w szkole. Uczeń stara się poradzić sobie szukając wsparcia w najbliższym otoczeniu, tj. wychowawców, kolegów, rodziców, pedagoga lub dyrektora. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie poszukują pomocy, bez względu na chęć uczęszczania do szkoły i poziom kształcenia, przede wszystkim u kolegów (68,75%) i rodziców (47,92%). Być może osoby te sytuację kłopotliwą i trudną dla ucznia nie wykorzystują przeciwko niemu i nie przyczyniają się do naznaczenia go cechą - stygmatem, który mógł być powodem wystąpienia tej sytuacji. Budzącym niepokój jest fakt, że uczniowie nie poszukują pomocy u wychowawcy, którzy z racji pełnionej roli do takiej funkcji jest przeznaczony, a tym bardziej pedagoga szkolnego posiadającego przecież przygotowanie merytoryczne. Również nie wskazano na dyrektora szkoły, jako osobę, która mogłaby uczestniczyć w rozmowach na temat kłopotów ucznia. W tym przypadku jest to poprawna odpowiedź, ponieważ problemami wychowawczymi poszczególnych uczniów powinni zajmować się wyżej wymienieni pracownicy szkoły, a dopiero w sytuacjach wyjątkowych wkroczyć może dyrektor.

Kolejnym elementem oddziaływań szkoły wpływającym na akceptację szkoły jest poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole. Tu rozkład głosów, między poczuciem bezpieczeństwa, niepewnością i osamotnieniem, jest zróżnicowany w zależności od poziomu kształcenia. Uczniowie klas drugich gimnazjalnych mający ambiwalentny stosunek do szkoły (czasami lubią chodzić do szkoły) częściej dają odpowiedź wskazującą, że w szkole czują się bezpiecznie (41%), bo wiedzą, że nic złego ich tu nie spotka. Tego samego zdania są pierwszoklasiści chętnie uczęszczający do szkoły. Natomiast niepewnie czują się w szkole ci uczniowie pierwszych klas, którzy też nie są pewni swego stosunku wobec szkoły (30,77%). W pierwszym przypadku wskazanie na poczucie bezpieczeństwa może wynikać, zarówno z posiadanej pozycji społecznej w klasie, wsparcia kolegów, jak i ustabilizowanej sytuacji szkolnej ucznia. Natomiast poczucie niepewności pierwszoklasistów o chwiejnej aprobacie szkoły i negatywnym nastawieniu wobec szkoły jest związane z sytuacją odwrotną do przedstawionej wyżej. Aby dogłębnie zbadać ten problem należałoby dodać więcej zmiennych.

Informacją dobrą wynikającą z odpowiedzi na pytanie o poczucie bezpieczeństwa jest niski procent osób czujących się samotnie.

Ważnym podsystemem w systemie społecznym szkoły są nauczyciele, którzy w znaczącym stopniu wpływają na stosunek ucznia do szkoły. Do cech nauczycieli, które pozytywnie wpływają na chęć chodzenia do szkoły należą, zdaniem badanych uczniów: poczucie humoru (75%) i przyjazny stosunek do uczniów (45,83%). Częściej wskazują na te cechy

uczniowie o niezdecydowanym i pozytywnym stosunku do szkoły w obu badanych klasach. Zdecydowanie inaczej przedstawia się lista wyborów pozytywnych cech nauczycieli dokonana przez uczniów niechętnie przychodzących do szkoły. Młodszy z nich stwierdzili, że wśród nauczycieli, którzy ich uczą, są nauczyciele pogodni i z poczuciem humoru, pomocni w problemach szkolnych i osobistych i przyjaźni w stosunku do uczniów, ale nie ma zrozumiałe przekazujących wiedzę, nie krzyczących na uczniów i nie stosujących kar. Bardziej krytycznej oceny dokonali starsi uczniowie, negatywnie odnoszący się do szkoły – podkreślili tylko jedną cechę pozytywnie interpretującą nauczycieli gimnazjum. Stwierdzili, że wśród nauczycieli są tacy, którzy nie stosują kar wobec uczniów.

Jeżeli chodzi o negatywne cechy nauczycieli, to uczniowie słupskiego gimnazjum nie wykazali się oryginalnością wypowiedzi, ponieważ wskazali na cechę, którą podają wszyscy uczniowie polskich szkół, tj. brak sprawiedliwości (64,58%) (dla porównania – uczniowie amerykańscy podają, jako cechę negatywną nauczyciela, brak kompetencji merytorycznych). Polski system oceniania jest wysoce niedoskonały, mimo zmian jakie dokonuje się od wielu lat. Być może brak pozytywnych rezultatów zmian związana jest z typem socjalizacji negatywnej, która ma swoje przełożenie w ocenianiu w szkole. Częściej wskazują na nią uczniowie klas pierwszych gimnazjum.

Potwierdzeniem podanych wyżej wyników są odpowiedzi dotyczące jednakowego traktowania uczniów przez nauczycieli. Zdecydowana większość uczniów podała, że tylko niektórzy nauczyciele traktują uczniów tak samo jak wszystkich innych w klasie (60,42%).

Drugą z kolei cechę negatywnie charakteryzującą nauczycieli w badanej szkole, w opinii uczniów, jest zadawanie bardzo dużej ilości prac domowych (58,33%). Podają ją wszyscy uczniowie, ale najczęściej wskazują na nią uczniowie ustosunkowani ambiwalentnie wobec szkoły z drugich klas. Czas, który jest przeznaczony na naukę w szkole, a w domu na odrabianie lekcji, zajmuje tak wiele miejsca w życiu młodego człowieka, że staje się to dla niego wyjątkowo uciążliwe i męczące. Jest to czas, który konkuruje z czasem wolnym ucznia, na pewno atrakcyjniejszym chociażby z tego powodu, że ten drugi jest zagospodarowany dobrowolnie. Duża ilość zadawanych prac domowych jest również najczęstszym argumentem niechęci wobec szkoły w badaniach CBOS-u.

Do tego obrazu warto dodać odpowiedzi uczniów dotyczące wskazania cech uczniów, które lubią nauczyciele. I tu wypadło nie najgorzej. Są to przede wszystkim: aktywne uczestnictwo w lekcji, poprawne i grzeczne zachowanie, inteligencja i prawdomówność. Tak sądzą uczniowie o niezdecydowanym stosunku do szkoły. W grupie akceptujących szkołę są to aktywność i inteligencja. Uczniowie negatywnie nastawieni do szkoły, w obu badanych klasach, najczęściej wskazują podlizywanie się, jako cechę aprobowaną u uczniów przez nauczycieli. Lizusostwo, jako cecha osobowości w ocenie młodych ludzi interpretowana jest negatywnie a jest to ważne, ponieważ cechy osobowościowe w znacznym stopniu determinują pozytywne wybory w strukturze grupy rówieśniczej w okresie dorastania.

Zdaniem uczniów, najmniej nauczyciele lubią u uczniów posiadanie własnego zdania. Takie stanowisko zajmują zarówno uczniowie lubiący chodzić do szkoły, jak i nie.

Na chęć chodzenia do szkoły może również wpłynąć współpraca rodziców ze szkołą, a szczególnie z wychowawczynią – między innymi w organizacji imprez klasowych. Zdecydowanie częściej pomagają rodzice starszych dzieci. Jest to na pewno związane z dłuższym pobytem uczniów w szkole, a co za tym idzie - z większą ilością spotkań z rodzicami.

Kolejnym elementem oddziaływań szkoły determinującym stosunek uczniów wobec szkoły jest organizacja pozalekcyjnych form spędzania wolnego czasu w szkole. Młodzież generalnie preferuje dyskoteki (54,17%), uroczystości i imprezy szkolne (52,08%) oraz wycieczki szkolne (50%). Tak przedstawia się sytuacja szczególnie u uczniów starszych. Natomiast w pierwszej klasie rzadziej podkreślano odpowiedź: uczestniczę w dyskotekach. Głosy na pozostałe formy organizacji wolnego czasu w szkole, takie jak: uczestnictwo w kółkach

zainteresowań i zawodach sportowych we wszystkich grupach rozkładały się mniej więcej tak samo. Różnorodność imprez szkolnych daje możliwość wyboru aktywności zgodnie z zainteresowaniami uczniów, a także integracji środowiska szkolnego, tj. uczniów, nauczycieli, rodziców, administracji oraz społeczności lokalnej.

Ważnym elementem sytuacji ucznia w szkole jest znajomość zasad oceniania i wymagań nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz zasad oceniania dotyczącego zachowania. Z przeprowadzonej analizy wynika, że młodzież zna wymagania nauczycieli i zasady oceniania tym lepiej, im dłużej przebywa w szkole.

Ostatnie pytanie w kwestionariuszu ankiety dotyczyło samopoczucia ucznia w kontaktach z nauczycielami, kolegami i dyrektorem szkoły. Bardzo dobrze układają się kontakty uczniów z kolegami, potem z nauczycielami i na końcu z dyrektorem. Najlepiej w kontaktach z nauczycielami czują się uczniowie klas drugich chwiejniej w swoim stosunku do szkoły i to dość „często”, a ich młodszy koledzy z tej samej grupy i także pozytywnie ustosunkowani wobec szkoły - raczej „czasami”. W interakcjach z kolegami samopoczucie zdecydowanie częściej występuje „zawsze” i „często” w obu badanych klasach, a z dyrektorem: „nigdy” i „czasami”.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają wcześniejsze stwierdzenia, że nawiązanie i utrzymanie satysfakcjonujących stosunków z grupą przyjaciół – rówieśników jest głównym zadaniem rozwojowym w okresie dorastania. Nowy typ identyfikacji kształtuje się na podstawie silnej potrzeby „przynależności grupowej”. Ogromne znaczenie w tym okresie mają sytuacje, ich charakter i kompensacje oferowane przez grupę. Dlatego właśnie przynależność do grupy rówieśniczej jest często kompensacją niepokoju związanego z poszukiwaniem takiego zajęcia, któremu młody człowiek będzie chciał się oddać, które stanie się jego indywidualnym wyrazem. Nowy typ identyfikacji ma związek z jakością społecznej puli ról i oferty identyfikacyjnej, z jaką styka się młody człowiek i którą ma do dyspozycji chcąc „wejść” w świat dorosłych.

dr Ewa Bilińska-Suchanek,
nauczyciel akademicki,
przewodnicząca Rady Rodziców Gimnazjum nr 5 w Słupsku
Barbara Kujat,
nauczyciel rusycysta i nauczania zintegrowanego,
dyrektor gimnazjum

Mierzenie jakości szkoły. Projekt na przykładzie Gimnazjum nr 5 w Słupsku

1. CELE:

W mierzeniu jakości nie zakładamy dokonywania oceny pracy, kiedy praca jest zakończona. Kładziemy nacisk na dokonywanie diagnoz o różnym zakresie tematycznym, różnej skali, ale zawsze towarzyszących procesowi pracy. To, że obserwacja pracy zaczyna się w momencie jej rozpoczęcia, pozwala eliminować w trakcie pojawiające się błędy czy niedoskonałości. Mierzenie jakości służy więc ciągłemu doskonaleniu tego, co robimy. Jakość w edukacji wiąże się z koniecznością:

- badania oczekiwań klientów szkoły,
- diagnozowania obecnego stopnia zaspokojenia potrzeb klientów szkoły,
- projektowania zmian w szkole, służących lepszemu spełnianiu oczekiwań klientów,
- zespołowego współdziałania w realizowaniu zaprojektowanych zmian,
- mierzenia, diagnozowania jakości realizowanych zmian (monitoring),
- ewaluacji zmian.

Przez klientów szkoły rozumiemy: uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów, instytucje nadzorujące i wspierające.

2. PROCEDURY JAKOŚCI:

- Badania osiągnięć szkolnych uczniów,
- ankietowanie uczniów,
- wywiady z rodzicami,
- samoocena nauczyciela,
- hospitacje,
- diagnozy zespołowe i zespołowe rozwiązywanie problemów,
- tworzenie szkolnych standardów wymagań i osiągnięć,
- badanie losów absolwentów,
- dane statystyczne gromadzone w arkuszach kalkulacyjnych,
- tworzenie szkolnych programów edukacyjnych.

Zestaw przedstawionych technik będzie się składał na system zbierania, generowania i wykorzystywania informacji. System ten będzie stanowił wewnątrzszkolny monitoring, wewnątrzszkolny system „wczesnego ostrzegania”.

„...Monitorowanie winno być prowadzone w taki sposób, aby umożliwić dokonywanie częstych ocen czynionych postępów i wspomaganie usuwania wszelkich niepożądanych zjawisk niezwłocznie po ich stwierdzeniu...”

Monitoring w gimnazjum nr 5 będzie służył do samooceny i samokorekty, do pozyskiwania zwrotnych informacji o efektach swej pracy i dzięki nim wprowadzać ewentualne modyfikacje w działaniu pedagogicznym szkoły.

3. CHARAKTERYSTYKA NIEKTÓRYCH NARZĘDZI POMIARU JAKOŚCI:

A. Pomiar dydaktyczny (badanie osiągnięć szkolnych uczniów)

Szkoła nasza przywiązuje ogromną wagę do efektów pracy uczniów i nauczycieli. Tego oczekują uczniowie i ich rodzice. Jest bowiem ważne, czy uczniowie odpowiednio do swoich możliwości planują wybór szkoły, czy dobrze zdają testy kompetencji do liceum. Temu celowi mają służyć testy sprawdzające (forma wewnętrznego egzaminu sprawdzającego), prowadzone w I-II klasie. Treści, zawarte w teście, będą zgodne z celami kształcenia tzn. zamierzonymi właściwościami uczniów wyrażającymi się opanowaniem przez nich określonych czynności. Osiągnięcia uczniów, przewidziane programem nauczania, będą przeliczane na

stopnie szkolne według zatwierdzonych, przez radę pedagogiczną, wymagań na poziomach: konkretnym, podstawowym, rozszerzającym, dopełnieniowym, wykraczającym (nieokreślonym). Szczegółowy opis wymagań na oceny: dopuszczającą, dostateczną, dobrą, bardzo dobrą, celującą znajduje w wewnątrzszkolnym systemie oceniania gimnazjum nr 5.

Głównym celem „akcji” jest pomoc uczniowi w sprostaniu różnym wymaganiom egzaminacyjnym. Ponieważ wymogi te zmieniają się, więc i testy będą się zmieniać.

Nauczyciele przedmiotów objętych „testami” wspólnie ustalają treść i formę zadań. Nad całością nadzór sprawuje dyrektor lub inny, doświadczony nauczyciel, ponieważ często sam sposób zadania pytań ma bardzo duże znaczenie, jeśli chodzi o wyniki uczniów.

B. Kwestionariusz ankiety (ankietowanie uczniów, nauczycieli, rodziców)

Kwestionariusze ankiet skierowane do uczniów, rodziców, nauczycieli mają na celu:

- szybkie zebranie informacji od wielu i przez to wiarygodnej,
- możliwość uzyskania tej informacji bez potrzeby natrętnego pytania wprost,
- bardzo szybkie wykorzystanie wyników ankiet do korekty realizacji np. programu edukacyjnego lub niezbędnego powtórzenia,
- zdobycia informacji, która nie jest zafałszowana,
- pozyskanie zawsze interesującej informacji o pracy ze strony jej odbiorców,
- skłonienie do autorefleksji nad metodyczną stroną lekcji, pobudzić do samokształcenia lub podjęcia doskonalenia zawodowego,
- uzyskanie potwierdzenia swoich walorów osobowych i zawodowych,
- umożliwienie nauczycielom ustalenia osiągnięć zawodowych lub ich braku.

C. Karta obserwacji (hospitacje)

Projektując pomiar jakości w tej dziedzinie zadaliśmy sobie pytanie: czy hospitacja może być kontrolą? Oczywiście nie może, gdyż:

1. nauczyciel jest hospitowany raz w roku (to jest co prawda norma minimum, ale zwiększanie częstotliwości będzie odbierane przez nauczyciela co najmniej niechętnie, nie mówiąc o wciąż napiętym bilansie czasu dyrektora), a stanowi to mniej niż jeden procent wszystkich działań edukacyjnych w ciągu roku, czy tak fragmentaryczna obserwacja może być kontrolą?
2. z reguły hospitacje są zapowiadane, a więc lekcje są na ogół prowadzone inaczej. Ta odmienność może np. wynikać z wiedzy nauczyciela o tym, na co zwraca uwagę dyrektor w hospitowanych przez niego lekcjach. Często dyrektorzy posługują się arkuszami obserwacji lekcji, które są nauczycielom przecież znane. Faktycznym twórcą lekcji jest wtedy nie nauczyciel, ale dyrektor i jego arkusz obserwacji. Możemy tu mówić o teatrze a więc lekcji specjalnie przygotowanej na okazję hospitacji,
3. istnieje przedmiotowa bariera specjalizacyjna, która oznacza, że w zdecydowanej większości hospitacji dyktant lub ignorant doradza fachowcowi.

Postanowiliśmy odrzucić balast tradycji i hospitować nie nauczyciela a ... ucznia. Nie interesować się zastosowanymi przez nauczyciela strategiami działania, formami pracy, itd., bo to przede wszystkim zakres jego autonomii, ale obserwować osiągnięty poziom sprawności uczniowskich umiejętności. Za kryterium porównań będą służyć standardy wymagań szkolnych i osiągnięć. W ten sposób hospitacje będą powiązane z zewnętrznym badaniem osiągnięć edukacyjnych uczniów. Skoordinowanie znanych wszystkim nauczycielom, uczniom i rodzicom zewnętrznych standardów osiągnięć z wewnątrzszkolnymi standardami wymagań wobec uczniów pozwoli uniknąć minimalizowania wymagań w szkole. Wskaźnikami jakości edukacji będą tu również wyniki pomiarów kompetencji ucznia.

D. Decyzje rady pedagogicznej (diagnozy zespołowe)

Diagnozy zespołowe mają służyć, w gimnazjum nr 5, zespołowemu podejmowaniu decyzji przez grupę – radę pedagogiczną. Będą one elementem monitorowania przynoszącym następujące korzyści:

1. udział nauczycieli w podejmowaniu decyzji (zmiany) zwiększa ich utożsamianie się z wprowadzaną decyzją (zmianą),
2. dostrzegane są różne warianty i modyfikacje decyzji (zmiany), a więc decyzja jest bardziej trafna,
3. rozpoznawane są wzajemne możliwości i pomysły na pracę szkoły oraz systemy wartości wyznawane przez poszczególnych członków zespołu,
4. dostrzegany jest przez nauczyciela większy kontekst jego własnej pracy,
5. pojawia się zintegrowanie zespołu a zmniejsza „konfliktowość”,
6. zmiana jest realizowana łatwiej i szybciej, więcej o niej wiadomo,
7. wywołane mogą być procesy samooceny – autorefleksji w trakcie realizowania zmiany i entuzjazmu dla zmiany.

Zespół będzie miał czas na podjęcie decyzji, czas odpowiedni – ani za krótki, ani za długi. Wtedy umożliwi mu się spokojną pracę koncepcyjną a jednocześnie utrudni zbyt szybkie godzenie się na łatwe i mało twórcze propozycje.

E. Zestawienie standardów (Tworzenie szkolnych standardów wymagań i osiągnięć)

W mierzeniu jakości pracy szkoły standardem nazywamy umownie przyjęty poziom jakości. W pracy szkoły wyróżniamy: standardy osiągnięć i standardy wymagań. Standardy wymagań są zróżnicowane, inne w każdej szkole. Standardy wymagań gimnazjum nr 5 są szczegółowo opisane w wewnątrzszkolnym systemie oceniania szkoły.

Standardy osiągnięć powstają na szczeblu centralnym, ogólnokrajowym. My przyjęliśmy te, które uczeń musi opanować, aby zdać egzamin zewnętrzny w III klasie gimnazjum.

Zestaw umiejętności kluczowych i szczegółowych z zakresu przedmiotów humanistycznych:

1. CZYTANIE I ODBIÓR TEKSTÓW KULTURY

Uczeń:

- Czyta teksty kultury na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym.
- Interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy (odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną od fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie).
- Wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury (wyszukuje informacje w tekstach literackich, publicystycznych, popularnonaukowych, aktach normatywnych, ilustracjach, mapach, tabelach, diagramach, wykresach, schematach, itp.).
- Dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje (dostrzega środki wyrazu typowe dla: tekstów literackich, publicystycznych, dzieł sztuki plastycznej i muzyki).
- Odnajduje i interpretuje związki genetyczne i przyczynowo – skutkowe w polityce, gospodarce, kulturze i życiu społecznym).
- Dostrzega konteksty niezbędne dla interpretacji tekstów kultury (dostrzega kontekst: historyczny, biograficzny, literacki, plastyczny, muzyczny, aksjologiczny, regionalny).
- Dostrzega wartości wpisane w teksty kultury.

2. TWORZENIE WŁASNEGO TEKSTU

Uczeń:

- Buduje wypowiedzi w formach określonych w podstawie programowej, poprawne pod względem językowym i stylistycznym (buduje wypowiedzi w następujących formach: opis, opowiadanie, charakterystyka, sprawozdanie, recenzja, rozprawka, notatka, plan, reportaż, artykuł, wywiad, ogłoszenie, zaproszenie, dedykacja, podanie, list, pamiętnik).
- Posługuje się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych i ścieżek edukacyjnych.

- Tworzy teksty o charakterze informacyjnym lub perswazyjnym, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej.
- Przestrzega zasad organizacji tekstu (tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym).
- Formułuje, porządkuje, wartościuje argumenty uzasadniające stanowisko własne lub cudze.
- Analizuje, porządkuje, porządkuje i syntetyzuje informacje zawarte w tekstach kultury.
- Dokonuje celowych operacji na tekście: streszcza, rozwija, przekształca stylistycznie.
- Wypowiada się na temat kontekstowych uwarunkowań tekstów kultury (analizuje kontekstowe uwarunkowania tekstów kultury, wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury: plastyką, literaturą, muzyką).
- Wypowiada się na temat związków między kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi (komentuje powiązania, zwłaszcza między kulturą polską a śródziemnomorską, określa te powiązania w różnych obszarach: polityce, kulturze, gospodarce, życiu codziennym, w odniesieniu do przeszłości i w czasach obecnych).
- Formułuje problemy, podaje sposoby ich rozwiązania, wyciąga wnioski (wypowiada się na temat sytuacji problemowej, dostrzeżonej w tekstach kultury, stawia pytania zmierzające do określenia istoty problemu).

Zestaw standardów wymagań z zakresu przedmiotów matematyczno – przyrodniczych;

1. UMIEJĘTNE ZASTOSOWANIE TERMINÓW, POJĘĆ I PROCEDUR Z ZAKRESU PRZEDMIOTÓW MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH NIEZBĘDNYCH W PRAKTYCE ŻYCIOWEJ I DALSZYM KSZTAŁCENIU

Uczeń:

- Stosuje terminy i pojęcia matematyczno-przyrodnicze:
 - a. czyta ze zrozumieniem teksty, w których występują terminy i pojęcia matematyczno-przyrodnicze, np. w podręcznikach, w prasie,
 - b. wybiera odpowiednie terminy i pojęcia do opisu zjawisk, właściwości, zachowań obiektów i organizmów,
 - c. stosuje terminy dotyczące racjonalnego użytkowania środowiska.
- Wykonuje obliczenia w różnych sytuacjach praktycznych:
 - a. stosuje w praktyce własności działań,
 - b. operuje procentami,
 - c. posługuje się przybliżeniami,
 - d. posługuje się jednostkami miar,
- Posługuje się własnościami figur:
 - a. dostrzega kształty figur geometrycznych w otaczającej rzeczywistości,
 - b. oblicza miary figur płaskich i przestrzennych,
 - c. wykorzystuje własności miar.

2. WYSZUKIWANIE I STOSOWANIE INFORMACJI

Uczeń:

- Odczytuje informacje przedstawione w formie:
 - a. tekstu,
 - b. mapy,
 - c. wykresu,
 - d. tabeli,
 - e. rysunku,
 - f. schematu,
 - g. fotografii.
- Operuje informacją:

- a. selekcjonuje informacje,
 - b. porównuje informacje,
 - c. analizuje informacje,
 - d. przetwarza informacje,
 - e. interpretuje informacje,
 - f. czytelnie prezentuje informacje,
 - g. wykorzystuje informacje w praktyce.
3. WSKAZYWANIE I OPISYWANIE FAKTÓW, ZWIĄZKÓW I ZALEŻNOŚCI ZWŁASZCZA PRZYCZYNOWO – SKUTKOWYCH, FUNKCJONALNYCH, PRZESTRZENNYCH I CZASOWYCH.

Uczeń:

- Wskazuje prawidłowości w procesach, w funkcjonowaniu układów i systemów:
 - a. wyodrębnia z kontekstu dane zjawisko,
 - b. określa warunki jego występowania,
 - c. opisuje przebieg zjawiska w czasie i przestrzeni,
 - d. wykorzystuje prawa i zasady do objaśniania zjawisk.
 - Posługuje się językiem symboli i wyrażeń algebraicznych:
 - a. zapisuje wielkości za pomocą symboli,
 - b. zapisuje wielkości za pomocą wyrażeń algebraicznych,
 - c. przekształca wyrażenia algebraiczne,
 - d. zapisuje związki i procesy w postaci równań i nierówności.
 - Posługuje się funkcjami:
 - a. wskazuje zależności funkcyjne,
 - b. opisuje funkcje za pomocą wzorów, wykresów i tabel,
 - c. analizuje funkcje przedstawione w różnej postaci i wyciąga wnioski.
 - Stosuje zintegrowaną wiedzę do objaśniania zjawisk i środowisk przyrodniczych:
 - a. łączy zdarzenia w ciągi przemian,
 - b. wskazuje współczesne zagrożenia dla zdrowia człowieka i środowiska przyrodniczego.
 - c. analizuje przyczyny i skutki oraz proponuje sposoby przeciwdziałania współczesnym zagrożeniom cywilizacyjnym,
 - d. potrafi sytuacje dotyczące środowiska przyrodniczego w szerszym kontekście społecznym.
4. STOSOWANIE ZINTEGROWANEJ WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI DO ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW.

Uczeń:

- Stosuje techniki twórczego rozwiązywania problemów:
 - a. formułuje, sprawdza hipotezy,
 - b. kojarzy różnorodne fakty, obserwacje, wyniki doświadczeń i wyciąga wnioski,
- Analizuje sytuację problemową:
 - a. dostrzega i formułuje problem,
 - b. określa wartości dane i szukane (określa cel).
- Tworzy modele sytuacji problemowej:
 - a. wyróżnia istotne wielkości i cechy sytuacji problemowej,
 - b. zapisuje je w terminach nauk matematyczno-przyrodniczych.
- Tworzy i realizuje plan rozwiązania:
 - a. rozwiązuje równania i nierówności stanowiące model problemu,
 - b. układa i wykonuje procedury osiągnięcia celu.
- Opracowuje wyniki:
 - a. ocenia wyniki,

- b. interpretuje wyniki,
- c. przedstawia wyniki.

E. Tabela (Badanie losów absolwentów)

Tabela, dotycząca losów absolwentów, będzie w gimnazjum nr 5 rodzajem ewaluacji wskazującej ilość uczniów kończących, po ukończeniu gimnazjum, liceum, wyższe studia, szkołę zawodową. Ewaluacja wśród absolwentów ma ujawnić jakie wiadomości i umiejętności zdobyte w gimnazjum ułatwiły im osiągnięcie planów życiowych, które stały się barierą, którą musieli pokonać by osiągnąć swoje cele. Wyniki ewaluacji będą służyły doskonaleniu standardów wymagań, modyfikacji szkolnych programów edukacyjnych.

Posłużą też analizie zmian jakie miały miejsce między wyborem ucznia a realizacją jego planów; jakie były ich przyczyny: błędy edukacyjnych wynikające z pracy szkoły czy zmiana planów absolwenta.

F. Arkusze kalkulacyjne (dane statystyczne).

Dane statystyczne ujęte w dziennikach lekcyjnych, pozalekcyjnych, arkuszach ocen. Analiza tych danych służyć będzie ocenie: frekwencji, rozkładu ocen cząstkowych, wyników pomiaru edukacyjnego; omówieniu wniosków z obserwacji uczniów prowadzonych podczas hospitacji.

Pozyskamy w ten sposób zwrotne informacje o efektach swej pracy i dzięki nim wprowadzać będziemy ewentualne modyfikacje w działaniu pedagogicznym.

G. Rozkłady materiałów nauczania (szkolny program nauczania).

Tworząc szkolny program nauczania wzięliśmy pod uwagę:

- „Podstawy programowe” (wymóg formalny),
- ambicje i możliwości zespołu nauczycielskiego,
- oczekiwania uczniów i rodziców, lokalnych władz i środowiska,

Rozkłady nauczania różnią się. Niektóre opierają się tylko o podstawy programowe, inne to skonstruowane na bazie podstaw własne programy – innowacje, zatwierdzone przez radę pedagogiczną, radę rodziców, samorząd uczniowski.

Ustalając projekt pomiaru jakości gimnazjum korzystałyśmy z opracowań dotyczących pomiaru jakości szkoły Stefana Wlazło, Ireny Dzierzgowskiej, Marii Kalinowskiej, Wigi Bondarkowej oraz z sylabusów.

Niżej przedstawiamy kwestionariusze ankiet zastosowane w Gimnazjum Nr 5.

ANKIETA DLA NAUCZYCIELI

Szanowni Państwo!

Prosimy o wypełnienie poniższej ankiety. Na podstawie udzielonych odpowiedzi chcemy uzyskać informacje czy i jak w Państwa szkole tworzone są warunki zapewniające właściwy dla jej funkcjonowania KLIMAT. Ankieta jest anonimowa.

1. Jest Pani / Pan zadowolona / zadowolony ze szkoły, w której pracuje.		Zdecydowanie tak
		Tak
		Jest mi to obojętne
		Raczej nie
		Nie

2. Pani / Pana praca zyskuje uznanie:	Tak	Nie
---------------------------------------	-----	-----

	a) uczniów,		
	b) kolegów nauczycieli,		
	c) dyrektora,		
	d) rodziców,		
	e) nie zyskuje uznania.		

3. Pani / Pan najbardziej ceni u uczniów:

- | | | | |
|------------------------------|--|--------------------------------|--|
| a) inteligencję, | | e) posiadanie własnego zdania, | |
| b) pracowitość, | | f) prawdomówność, | |
| c) aktywność podczas lekcji, | | g) koleżeństwo. | |
| d) kulturę osobistą, | | | |

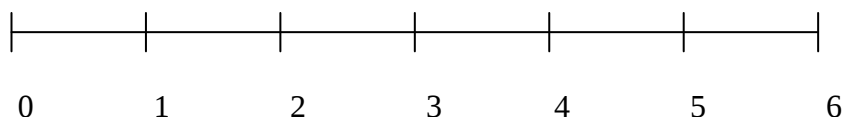
4. Według Pani / Pana uczniowie w zachowaniu nauczycieli lubią:

- | | | | |
|---|--|--|--|
| a) poczucie humoru i pogodę ducha, | | f) przyjazny stosunek do uczniów, | |
| b) wyrozumiałość, | | g) nie stosowanie kar wobec uczniów, | |
| c) umiejętność przekazywania wiedzy, | | h) systematyczność, | |
| d) nie krzyczenie na uczniów, | | i) brak wymagań w stosunku do uczniów. | |
| e) pomaganie uczniom w problemach osobistych i szkolnych, | | | |

5. Zadaniem Pani / Pana rada pedagogiczna szkoły:

- | | |
|--|--|
| a) pracuje jak dobrze zgrany zespół, mający jasno określony cel, | |
| b) nie jest zintegrowany, trudno podejmuje się wspólne decyzje. | |

6. Proszę ocenić w skali od 0 do 6 możliwość wypowiadania własnego zdania w czasie obrad rady pedagogicznej.



7. Najczęściej zadowolenia w pracy z uczniem sprawia Pani / Panu:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| a) rozwijanie jego zainteresowań, | |
| b) obserwacja jego rozwoju, | |
| c) zaufanie jakim mnie darzy, | |
| d) jego sukces na miarę możliwości. | |

8. Zdaniem Pani / Pana rodzice w stosunku do szkoły są:

- | | | |
|--|-----|-----|
| a) aktywni, | Tak | Nie |
| b) cenią wysoki poziom nauczania, | | |
| c) wtrącają się do spraw pedagogicznych, | | |
| d) życzliwie nastawieni do szkoły, | | |
| e) zainteresowani pracą szkoły. | | |

9. Bierze Pani / pan udział w doskonaleniu zawodowym:

Tak	Nie
-----	-----

	wewnątrzszkolnym,		
	zewnątrzszkolnym.		

10. Proszę ocenić warunki bazowe swojej szkoły w skali od 0 do 6.



11. W jaki sposób rozwiązuje Pani / Pan problemy, trudności wychowawcze swoich uczniów?

12. Zdaniem Pani / pana szkoła, w której Pan /i/ pracuje, jest:

- a) bezpieczna,
- b) tolerancyjna,
- c) humanitarna,
- d) przyjazna dziecku.

Tak	Nie

13. Sukcesem w Pani / Pana pracy wychowawczej jest...

14. Za porażkę w swojej pracy wychowawczej uważa Pani / Pan...

Dziękujemy za szczere odpowiedzi!

Data badania: _____

ANKIETA DLA RODZICÓW

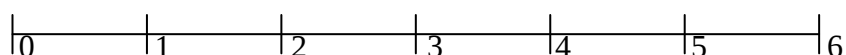
Szanowni Państwo!

Zabierzcie głos w sprawach ważnych dla Was i Waszego dziecka. Poniższa ankieta pozwoli nam zebrać informacje na temat klimatu pedagogicznego panującego w szkole.

Ankieta jest anonimowa. Przy większości odpowiedzi prosimy o postawienie znaku X w wybranym miejscu. Przy pozostałych znajdziecie Państwo oddzielną instrukcję.

1. Czy zdaniem Pani / Pana rodzice mają wpływ na sprawy:		
A. klasy	☐	Tak
	☐	Nie
B. szkoły	☐	Tak
	☐	Nie

2. Czy jest Pani / Pan zadowolona / zadowolony ze szkoły, do której uczęszcza Pani / Pana dziecko? Proszę wstawić znak X w wybranym przez siebie miejscu na przedstawionej niżej skali.



3. Czy Pani / Pana dziecko chętnie opowiada o swojej szkole?	☐	Tak
	☐	Nie

4. Czy z tych wypowiedzi tworzy Pani / Pan obraz szkoły:	☐	Pozytywny
	☐	Negatywny

5. Czy Pani / Pana dziecko chętnie chodzi do szkoły?	☐	Tak
	☐	Nie

6. Jak Pani / Pan ocenia ilość prac domowych zadawanych dziecku do domu? Jeżeli wybrała Pani / Pan pierwszą odpowiedź, prosimy ją uzupełnić.

- a. zbyt dużo, zwłaszcza z przedmiotów,
b. tyle, ile trzeba

7. Czy Pani / Pana dziecko odrabia prace domowe najczęściej:	☐	a. samodzielnie,
	☐	b. z pomocą członków rodziny,
	☐	c. z pomocą korepetytora,
	☐	d. z pomocą koleżanek/kolegów

8. Czy zadawane przez nauczyciela prace domowe są:	a. sprawdzane:	
	☐	systematycznie,
	☐	sporadycznie?
	☐	nie wiem.
	b. oceniane:	
	☐	systematycznie,
☐	sporadycznie?	
☐	nie wiem.	

9. Czy Pani / Pan jest systematycznie informowana /	☐	Tak
---	--------------------------	-----

ny o postępach szkolnych swego dziecka?		Nie
---	--	-----

10. Czy kontaktuje się Pani / Pan z wychowawcą dziecka:		a. na prośbę nauczyciela,
		b. z własnej inicjatywy?

11. Jak ocenia Pani / Pan współpracę z wychowawcą swego dziecka? Proszę wstawić znak X w wybranym przez siebie miejscu na przedstawionej niżej skali.		
0----- 1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6		

12. Do kogo najchętniej się Pani / Pan zwróci w razie szkolnych problemów dziecka:		a. wychowawcy,
		b. nauczyciela przedmiotu,
		c. pedagoga,
		d. dyrektora,
		e. przedstawiciela innej instyt.

13. Czy może Pani / Pan liczyć na pomoc szkoły w sytuacji zaistniałych trudności z nauką lub wychowaniem dziecka?		Tak
		Nie

14. Czy bierze Pani / Pan udział w zebraniach organizowanych przez szkołę?		a. systematycznie
		b. od czasu do czasu
		c. nie biorę udziału

15. W jakim zakresie pracy szkoły można by było liczyć na Pani / Pana pomoc:		
	a. organizowania imprez klasowych i szkolnych,	
	b. pomocy materialnej (wpłaty na Radę Rodziców),	
	c. dzieleniu się swoją wiedzą (pomoc w przeprowadzaniu np. godzin wychowawczych)	
	d. pomocy w utrzymaniu estetyki szkoły, klasy (malowanie, naprawa sprzętu)?	

11. Czy znane są Pani / Panu formy wyróżniania rodziców okazujących szkole pomoc?		Tak
		Nie

Dziękujemy!

Data badania: _____

ANKIETA DLA UCZNIÓW GIMNAZJUM

Przeczytaj uważnie pytania, zastanów się i przy wybranej odpowiedzi w okienku postaw znak X. Nie podpisuj ankiety!

1. Czy chętnie chodzisz do swojej szkoły?		Tak
		Nie

		Czasami
--	--	---------

2. Za co lubisz swoją szkołę?

- a) nauczyciele prowadzą interesująco lekcje,
- b) w szkole mam dobrych kolegów,
- c) mam serdeczną, wyrozumiałą wychowawczynię,
- d) otrzymuję sprawiedliwe oceny,
- e) w szkole jest miła atmosfera,
- f) uczę się w ładnej klasie,
- g) mogę rozwijać swoje zainteresowania w kołach pozalekcyjnych,
- h) inne.

3. Czego nie lubisz w swojej szkole?

- a) poza nauką nic się tu nie dzieje,
- b) uczę się nie potrzebnych mi wiadomości,
- c) nauczyciele mają zły stosunek do uczniów,
- d) nauczyciele uczą nie tak, jak bym chciał,
- e) jest tu nudno,
- f) nie ma tu fajnych kolegów / koleżanek.

4. Jeśli masz kłopoty w szkole, to najczęściej rozmawiasz o nich z:

- a) wychowawcą,
- b) kolegą / koleżanką,
- c) rodzicami,
- d) pedagogiem,
- e) dyrektorem.

5. Czy w swojej szkole czujesz się:

- a) niepewnie, bo może Ci przytrafić się coś niemiłego,
- b) bezpiecznie, bo wiesz, że nic złego Cię nie spotka,
- c) osamotniony.

6. Czy są wśród Twoich nauczycieli tacy, którzy:

- a) mają poczucie humoru i pogodę ducha,
- b) zrozumiale przekazują wiedzę,
- c) nie krzyczą na uczniów,
- d) pomagają uczniom w problemach szkolnych i osobistych,
- e) są przyjaźni w stosunku do uczniów,
- f) nie stosują kar wobec uczniów.

7. Czy są wśród Twoich nauczycieli tacy, którzy:

- a) stawiają bardzo dużo ocen niedostatecznych,
- b) są złośliwi, wyzywają uczniów,
- c) zadają bardzo dużo prac domowych,
- d) są niesprawiedliwi.

8. Jakich według Ciebie uczniów lubią nauczyciele w Twojej szkole?

- a) biorących aktywny udział w lekcji,

--

b) grzecznych,	
c) koleżeńskich,	
d) inteligentnych,	
e) prawdomównych,	
f) posiadających własne zdanie,	
g) podlizujących się.	

9. Czy Twoi rodzice pomagają wychowawczyni w organizowaniu imprez klasowych?	
a) zawsze,	
b) czasami,	
c) nigdy.	

10. Czy po zajęciach lekcyjnych chętnie uczestniczysz w organizowanych w szkole:	
a) dyskotekach,	
b) kółkach zainteresowań,	
c) wycieczkach szkolnych,	
d) zawodach sportowych,	
e) uroczystościach i imprezach szkolnych,	
f) nie uczestniczę wcale.	

11. Czy znasz wymagania nauczycieli poszczególnych przedmiotów?		tak
		nie

12. Czy znasz zasady oceniania stosowane w Twojej szkole?	tak	nie
a) dotyczące poszczególnych przedmiotów,		
b) dotyczące zachowania.		

13. Czy w szkole jesteś traktowany tak samo jak inni uczniowie?	
a) przez wszystkich nauczycieli,	
b) przez niektórych nauczycieli,	
c) nie mam zdania na ten temat.	

14. Czy czujesz się dobrze w kontaktach z:	zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
a) nauczycielami,					
b) kolegami,					
c) dyrektorem.					

Bardzo dziękujemy!

Data badania: _____

Mirosława Kucharska,
nauczyciel historii i WOS
Małgorzata Zaniewska,
nauczyciel informatyki

Indywidualny program terapeutyczny

Coraz częściej w systemie naszego szkolnictwa spotykamy szkoły integracyjne lub szkoły z oddziałami integracyjnymi. Oznacza to, że w placówkach tych razem z dziećmi pełnosprawnymi uczą się dzieci niepełnosprawne. Ponieważ prawodawstwo nie określa, z jakim rodzajem niepełnosprawności mogą być to uczniowie, w praktyce do klas tych przyjmowane są dzieci z różnymi deficytami.

Odmiennością klas integracyjnych jest również to, że uczy w nich dwóch nauczycieli. Jeden z nich jest tak zwanym nauczycielem specjalistą i jest nim najczęściej pedagog specjalny. Na nim to spoczywa między innymi obowiązek stworzenia indywidualnych programów terapeutycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Muszą być one dostosowane do możliwości psychicznych i fizycznych dziecka, rozwijać umiejętności szkolne oraz pełnić funkcje rewalidacyjne.

Poniżej przedstawiono dwa indywidualne programy terapeutyczne opracowane dla uczniów klasy integracyjnej.

Program terapeutyczny dla ucznia kl. I b Szkoły Podstawowej nr 5 w Malborku realizowany na zajęciach lekcyjnych oraz rewalidacyjnych (uczeń leworęczny o obniżonej sprawności intelektualnej, z zaburzeniami percepcji wzrokowej, z blokadami emocjonalnymi, realizujący program szkoły masowej ogólnodostępnej)

I. Zdrowie i rozwój fizyczny:

1. Dbanie o prawidłową postawę ciała w czasie siedzenia z zachowaniem wskazań dla dziecka leworęcznego.
2. Mobilizowanie do ćwiczeń fizycznych rozwijających siłę i wytrzymałość, szybkość, koordynację ruchów, jak również wycucie własnego ciała, orientację w jego schemacie (stronność) oraz w przestrzeni.
3. Wyrabianie nawyków higienicznych – głównie mycia rąk

II. Środowisko domowe:

1. Stały kontakt z domem rodzinnym w celu prowadzenia wspólnych działań zmierzających do usamodzielnienia chłopca w środowisku domowym i szkolnym oraz ukształtowania poczucia obowiązku i odpowiedzialności.
2. Wspólne kształtowanie dojrzałości szkolnej w sferze intelektualnej i emocjonalnej.
3. Współpraca z rodzicami i dziadkami w wyrównywaniu braków programowych, doskonaleniu sprawności manualnej, rozwijaniu analizatorów i ich koordynacji (przygotowanie kart ćwiczeń, wypożyczanie gier dydaktycznych)
- udzielanie wskazówek do pracy z dzieckiem leworęcznym

III. Rozwój psychiczno-emocjonalny:

1. Rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów słownych z otoczeniem w różnych, również trudnych dla dziecka sytuacjach społecznych.
2. Stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji w celu eliminowania blokad emocjonalnych.
3. Dostosowywanie wymagań do tempa pracy i możliwości intelektualnych ucznia.
4. Pobudzanie do aktywnego udziału w życiu klasy oraz nauki w czasie zajęć dydaktycznych poprzez zastosowanie aktywizujących metod pracy.
5. Rozwijanie adekwatnej samooceny poprzez gry i zabawy o charakterze socjoterapeutycznym.
- stosowanie po wyczerpaniu wysiłku ćwiczeń relaksacyjnych

IV. Adaptacja:

1. Eliminowanie negatywnych emocji związanych z rozstaniem z mamą na czas zajęć.
2. Nauka komunikowania o własnych potrzebach.
3. Uczenie samodzielności w zakresie wyjścia do toalety, odkręcania kranu, mycia rąk, korzystania z szatni, zawiązywania butów.
4. Powierzanie drobnych obowiązków klasowych w celu umacniania wiary dziecka we własne możliwości i polepszenia jego pozycji w klasie.
5. Włączenie do zabaw rówieśniczych, budzenie postaw prospołecznych (pomoc kole-dze, nauczycielowi) poprzez wykorzystywanie i stwarzanie odpowiednich sytuacji społecznych.
6. Rozwijanie umiejętności korzystania z podręczników i przyborów szkolnych, wła-ściwego zagospodarowywania miejsca w zeszycie.
7. Wdrażanie do dbania o własne bezpieczeństwo:
 - nauka bezpiecznego przechodzenia przez jezdnię
 - bezpieczeństwo zabaw
 - poznanie kilku znaków drogowych
 - poznanie wybranych przepisów ruchu drogowego koniecznych w bezpiecznym poruszaniu się po jezdni.

V. Umiejętności szkolne:

1. Rozwijanie analizatora słuchowego:
 - a) rozpoznawanie dźwięków z otoczenia
 - b) rozwój pamięci słuchowej poprzez odtwarzanie struktur dźwiękowych
 - c) rozpoznawanie i odtwarzanie dźwięku wśród innych
 - d) rozwijanie słuchu fonemowego poprzez:
 - wyodrębnianie głosek w nagłosie, wygłosie, śródgłosie (zastosowanie gier z domina logopedycznego, rebusów, praca na materiale obrazkowym)
 - wyodrębnianie cząstek wyrazowych i sylab (ćwiczenia analizy i syntezy)
 - rozpoznawanie struktur wyrazowych takich samych i innych
 - rozpoznawanie głoski, sylaby w ciągu innych
 - analiza i synteza głoskowa począwszy od wyrazów 3, 4-literowych
 - wspieranie ćwiczeń analizy i syntezy modelami wyrazów
 - e) wdrażanie do słuchania i wykonywania poleceń słownych
 - f) ćwiczenia rozwijające czynne i bierne słownictwo dziecka
2. Rozwijanie analizatora wzrokowego:
 - a) ćwiczenia na materiale obrazkowym (układanki, loteryjki, domina, podział ob-razków na grupy, odpoznawanie różniących obrazki elementów itp.)
 - b) ćwiczenia na materiale geometrycznym (układanie wzorów, ciągów, odpozna-wanie i odwzorowywanie ciągów i struktur rytmicznych, wykonywanie ciągów stempli)
 - ćwiczenia spostrzegawczości i zapamiętywania
 - wyodrębnianie różnic, elementów nie pasujących do ciągów (ze szczegó-lnym uwzględnieniem dla dziecka leworęcznego)
 - ćwiczenia w opanowaniu wzrokowym liczb
 - ćwiczenia na materiale literowym, sylabowym, wyrazowym i zdaniowym
 - polisensoryczne utrwalenie obrazu graficznego liter
 - ćwiczenia w rozpoznawaniu liter, wyszukiwaniu takich samych, odpozna-wanie liter wśród podobnych kształtów, dopasowywanie do obrazków
 - tworzenie sylab otwartych, zamkniętych, wyrazów jednosylabowych
 - układanie i przekształcanie sylab z ruchomego alfabetu

- wprowadzenie wyrazów dwu i więcej sylabowych
 - podpisy obrazków (dopasowywanie, układanie)
 - wykorzystanie rebusów, zagadek, rozsypanek sylabowych i wyrazowych (o małym stopniu trudności)
3. Rozwój grafomotoryczny oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej – dziecko leworęczne o słabo ustalonej lateralizacji
- a) ćwiczenia ruchowe do metody dobrego startu M. Bogdanowicz
- ✓ ćwiczenia kończyn górnych
 - wymachy kończyn (w górę, w przód, ręka zgięta w łokciu, ze skrzyżowaniem przed sobą, wymachy wyprostowanych rąk w odpowiednich układach)
 - krążenie kończyn (zabawy ruchowe)
 - ruchy obu kończyn na przemian
 - ✓ ćwiczenia dłoni
 - wymachy w różnych kierunkach
 - krążenie dłoni w różnych układach
 - ćwiczenia dwóch dłoni (uderzanie, pocieranie, tłoczenie)
 - układanie modeli z dłoni (dziób ptaka, kulą, piłką, kwiat, gniazdo, czapki krasnoludków, uszy zająca)
 - ✓ ćwiczenia palców
 - kiwanie zgiętymi i wyprostowanymi palcami
 - krążenie palców (rys. kółka, nawijanie nici)
 - pocieranie palcami (solenie, struganie marchewki)
 - przebieranie palcami (promyki, deszcz, listki, gra na pianinie, „idzie rak”)
 - stukanie palcami (deszczyk, dziobanie)
 - składanie i rozkładanie palców (powitanie paluszków, skubanie, dzióbki ptaszków)
 - układanie modeli z palców (dziobek, serce, koło, „figa”)
- b) ponadto:
- malowanie pędzlem, palcami
 - kalkowanie, rysowanie po śladzie, obrysowywanie, użycie szablonów, rysowanie „od ręki”, kontynuowanie rozpoczętych linii, uzupełnianie rysunku, zakreskowywanie konturowych rysunków liniami, ćwiczenia w liniaturze
- c) ćwiczenia koordynujące pracę wszystkich analizatorów, np.: rysowanie pod dyktando, rysowane wierszyki
4. Rozwijanie orientacji w schemacie własnego ciała i w przestrzeni:
- a) ćwiczenia ruchowe i zabawy rozwijające zdolność różnicowania kierunków i pojęć przestrzennych, orientację w schemacie ciała (odtworzenie „sobą” pozycji nauczyciela, prostych układów graficznych, wykonywanie układów pod dyktando, płasy dziecięce w przestrzeni dużej)
- b) organizowanie i orientacja w przestrzeni małej (wskazywanie stosunków przestrzennych na obrazku, ćwiczenia prawidłowego różnicowania układów, ćwiczenia graficzne)
5. Rozwijanie pamięci i koncentracji uwagi; przedłużanie czasu koncentrowania uwagi na zadaniach za pomocą zabaw i gier, np.: obserwowanie obrazków i wypowiadanie się o ilości szczegółów, kończenie historyjek, gry typu: czy zauważyłeś zmianę?, sygnały świateł, grze: „koszyk pełen bogactw”, „obserwatorzy”, zgadywanki, kończenie szlaczków, itp. ćwiczenia te powiązane są z ćwiczeniami analizatorów oraz

- ćwiczeniami ruchowymi; ich treści są również dobrą okazją do rozwijania prawidłowej sfery emocjonalnej.
6. Czytanie :
- Uwaga: ćwiczenia służące nauce czytania i pisania zawarte zostały częściowo w punktach dot. rozwijania analizatorów oraz grafomotoryki.
- a) poznanie liter drukowanych i pisanych
 - b) układanie i czytanie sylab, potem wyrazów 1-, 2- i wielosylabowych
 - c) praca nad poprawnością i płynnością czytania, likwidacja nawyku literowania
 - d) dobieranie wyrazów i zdań do obrazków
 - e) układanie rozsypanek zdaniowych
 - f) uzupełnianie liter, sylab w wyrazach
 - g) kształcenie umiejętności licznego czytania ze zrozumieniem
 - h) próby wypowiedzi na temat wysłuchanego tekstu (z pomocą nauczyciela)
 - i) układanie wyrazów 1, 2 i 3 sylabowych z wykorzystaniem suwaków sylabowych
 - j) rozwijanie umiejętności czytania liczb w zakresie 100
7. Pisanie:
- Ze względu na leworęczność dziecka, zwrócenie szczególnej uwagi na:
- a) prawidłowy uchwyt ołówka, pióra zastosowanie nasadki)
 - b) ukształtowanie prawidłowych nawyków ruchowych związanych z postawą ciała, ułożeniu zeszytu, ręki, ołówka oraz kierunkiem pisania (kreślenie linii pionowych, poziomych, okręgów)
 - c) kształtowanie zdolności do kontrolowania napięcia mięśniowego
 - d) opracowanie i utrwalenie liter wchodzących w skład alfabetu:
 - opracowanie i utrwalenie polisensoryczne samogłosek i spółgłosek, ze szczególnym uwzględnieniem p-b-d-g, m-n, a-o, l-l
 - tworzenie sylab otwartych i zamkniętych, łączenie ich w wyrazy
 - e) zapisywanie ułożonych z liter ruchomego alfabetu sylab (powiększona liniatura)
 - f) pisanie wyrazów o pisowni zgodnej z brzmieniem
 - g) ćwiczenia umiejętności przepisywania z uzupełnianiem brakujących liter, sylab, próby pisania z pamięci
 - h) kształtowanie graficznej strony pisania oraz utrwalanie obrazu litery, przez: kalkowanie, odrysowywanie z szablonu dużych liter, kolorowanie, pisanie po śladzie, lepienie, wyginanie z drutu, dopasowywanie liter do obrazków
 - i) kształtowanie świadomości ortograficznej – poznanie niektórych zasad ortograficznych
8. Wiadomości i umiejętności matematyczne:
- a) korygowanie i wspomaganie rozwoju procesów, od których zależy uczenie się matematyki
 - wyciszanie lękowych nastawień do zadań i likwidowanie blokad emocjonalnych
 - trening w skupianiu uwagi, przedłużanie czasu jej trwałości
 - wymuszanie myślenia operacyjnego w sytuacjach zadaniowych występujących w grach i zabawach
 - przewidywanie zdarzeń, próby umiejscawiania ich w czasie
 - rozwijanie percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej
 - b) Rachowanie:
 - zbiory:
 - porównywanie liczebności zbiorów bez przeliczania i z przeliczaniem elementów

- rozwijanie umiejętności klasyfikacji zbiorów wg 1-szej, 2-óch cech jakościowych
 - liczby naturalne:
 - rozwijanie umiejętności liczenia przedmiotów (niezależności liczby przedmiotów od sposobu ich ułożenia i liczenia)
 - poznanie liczb od 0 do 100 i ich miejsca na osi liczbowej
 - ćwiczenia w prawidłowym zapisie liczb jedno- i dwu- cyfrowych oraz formuł matematycznych
 - przeliczanie do 20, dziesiątkami do 100
 - doskonalenie umiejętności porównywania liczb z zastosowaniem znaków $>$, $<$, $=$
 - rozwijanie umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 20 (zaczynając od operacji na liczmanach)
 - kształtowanie umiejętności rozumienia odejmowania jako odwrotności dodawania
 - kształtowanie pojęcia mnożenia jako dodawania tych samych składników
 - ćwiczenia w rozwiązywaniu i układaniu prostych zadań tekstowych do ilustracji
 - rozpoznawanie i odwzorowanie z pomocą szablonów podstawowych figur geometrycznych
 - odnajdywanie figur geometrycznych w życiu codziennym
9. Edukacja techniczna, plastyczna i muzyczna służyć będzie celom terapeutycznym, do rozwoju sprawności manualnej oraz rozwoju analizatorów i ich koordynacji, jak również orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni.
- Treści społeczno-przyrodnicze wzbogacać będą wiedzę dziecka o otaczającym świecie na bazie doświadczeń życia codziennego.

Aleksandra Paździor,
nauczyciel SP 5 z oddziałami integracyjnymi w Malborku im. UNICEF

Kartoteka ortograficzna

Jedną z podstawowych umiejętności kształconych w nauczaniu zintegrowanym jest umiejętność pisania, która rozumiana jest jako czynność polegająca na poprawnym kreśleniu znaków graficznych pisma oraz na poprawności ortograficznej, gramatycznej i stylistycznej. Uczeń opanował umiejętności poprawnego pisania wówczas, gdy rozumie sens słów, dokonuje wyboru właściwych liter i sprawnie posługuje się zasadami ortograficznymi.

W wyniku systematycznych ćwiczeń czynności poprawnego pisania automatyzują się i przechodzą w nawyk ortograficzny. Uczniowie klas początkowych przeważnie nie opanowują go w pełni, popełniają często błędy, pomyłki, mimo znajomości reguł ortograficznych.

Jednym ze sposobów przeciwdziałania niepowodzeniom szkoły w zakresie nauczania ortografii jest stosowanie indywidualizacji w nauczaniu. Jest to jedna z najstarszych form organizacyjnych procesu nauczania, spotykana już w starożytności, a polega na tym, że uczeń realizuje określone zadania dydaktyczno-wychowawcze indywidualnie, korzystając przy tym z bezpośredniej lub pośredniej pomocy nauczyciela. Zadania te różnicowane są z punktu widzenia zdolności uczniów, tempa ich uczenia się oraz treści kształcenia.

Jak wyżej wspomniano, żeby pisać poprawnie ortograficznie i gramatycznie należy wykonać wiele ćwiczeń prowadzących do zautomatyzowania poznanych prawideł pisowni. Celowi temu w prowadzonej przeze mnie klasie służy kartoteka ortograficzna /fiszek autokorekcyjnych/. Jest to znakomita pomoc dydaktyczna, która pozwala uzupełniać indywidualne braki i trudności dziecka w zakresie poprawnego pisanie oraz przyzwyczaja je do samokontroli i samooceny.

W indywidualnej kartotece ortograficznej zamieszcza się wszystkie wyrazy, które nauczyciel w ustalony z dzieckiem sposób podkreślił podczas poprawiania zadania, na przykład pisząc je poprawnie pod pracą ucznia. Wyraz dziecko wpisuje poprawnie na kartoniku wielkości 12 cm*15 cm i umieszcza go w pierwszej przegródce pudełka z kartoteką ortograficzną /zawsze znajduje się w zasięgu ucznia/. Nie wszystkie źle napisane wyrazy muszą znaleźć się w kartotece. O tym zadecyduje nauczyciel, w każdym razie nie można przesadzić z liczbą kart w kartotece, gdyż uczniowie muszą mieć czas na ćwiczenia ze starymi kartami.

Pudełko zawierające kartotekę zawiera cztery przegródki i wygląda następująco:

ĆWICZENIE 1 Napisz kilka razy wyraz. Podkreśl miejsce, gdzie zrobiłeś błąd.	ĆWICZENIE 2 Napisz wyraz i znajdź go w słowniczku ortograficznym.	ĆWICZENIE 3 Rozłóż i złoż wyraz.	ĆWICZENIE 4 Zbuduj zdanie z wyrazem, w którym wystąpił błąd.	KARTOTEKA LUKASZA
--	--	---	---	-------------------------------------

Przykład fiszki autokorekcyjnej:

<u>rzeka</u> błędnie napisane słowo	<u>Łukasz Stańczyk</u> imię i nazwisko dziecka
1. Napisz kilka razy wyraz, podkreślić miejsce, gdzie zrobiłeś błąd.	3. Wyraz rozłóż i złóż:
	rzeka r
	rzek rz
	rze rze
	rz rzek
rzeka, rzeka, rzeka , rzeka.....	r rzeka
2. Posługując się słowniczkiem ortograficznym znajdź wyraz, w którym wystąpił błąd i zapisz go podając również stronę ze słownika.	4. Zbudować zdanie z podanym wyrazem.
rzeka	Przez moją wieś przepływa rzeka.
strona 98	

Posługiwanie się kartoteką przebiega w następujący sposób:

- Uczeń wykonuje zadanie pierwsze i wkłada kartonik do pierwszej przegródki.
- W ciągu jednego z następnych dni wyjmuje kartę i wykonuje zadanie drugie. Teraz karta wędruje do przegródki drugiej.
- Następnego dnia karta odbywa dalszą drogę - do przegródki trzeciej, a następnie czwartej.

Nauczyciel systematycznie sprawdza prawidłowość wykonania ćwiczeń i omawia z uczniami wyniki ich pracy. Pracę z fiszkami można stosować w każdej wolnej chwili np., gdy się skończy wcześniej jakas pracę zbiorową, po lekcjach lub w trakcie zajęć przeznaczonych tylko na pracę z nimi. Niektórym uczniom należy przypominać o konieczności wykonywania tej pracy. Technika zindywidualizowanej w ten sposób pracy uczniów jest przeplatana lekcjami zbiorowymi, które mają na celu objaśnienie, pogłębienie, uzupełnienie materiału nowego i trudnego, zasad pisowni itp. Przede wszystkim jednak lekcje zbiorowe wykorzystywane są przez nauczyciela do usuwania niejasności i uzupełniania braków, jakie mogły powstać przy indywidualnej, samodzielnej pracy dzieci.

Wartość tej techniki pracy samokontroli jest bardzo duża zarówno z punktu widzenia dydaktycznego, jak i wychowawczego. Każdy uczeń pracuje według swoich sił, w czasie, który mu najlepiej odpowiada. Poza tym, uczy się krytycznie oceniać własną pracę i poprawiać swe błędy, a ponadto ma pełne zrozumienie dla celowości tych ćwiczeń, które są środkiem do zdobycia biegłości w technice pisania.

Bibliografia:

- Badegruber B., *Nauczanie otwarte w 28 krokach*, Warszawa 1997
- Lemisiewicz R., *Systematyczne ustalanie poziomu wiedzy i umiejętności z zakresu ortografii uczniów klas I-III jako podstawa zróżnicowanej pracy dydaktycznej*, Słupsk 1999.
- Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska*, Warszawa 1980.

Renata Lemisiewicz,

nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej we Włynkówku

Chłopcy gorsi? Problem dysleksji w młodszym wieku szkolnym

Od czasu, gdy zostałam nauczycielem terapeutą i prowadzę zespoły korekcyjno-kompensacyjne, zainteresował mnie fakt, że większość moich podopiecznych to chłopcy. Na pięćdziesięciu uczniów zakwalifikowanych na tzw. zespół wyrównawczy czterdziestu jest płci męskiej. Zjawisko to nie jest odosobnione. Ma swoje odzwierciedlenie również w innych szkołach podstawowych. Czym to jest uwarunkowane? Jakie są tego przyczyny?

Odpowiedzi szukałam w różnych źródłach. Dotarłam w ten sposób do książki Anne Moir „Płeć mózgu”. Zagadnienia poruszane w niej powinny zainteresować zarówno pedagogów jak i rodziców.

Różnica między kobietą a mężczyzną to nie tylko anatomia i funkcja prokreacyjna. Różnią się również ich mózgi. Mózg, narząd najważniejszy tak dla ludzkich emocji, jak i działań, jest u nich skonstruowany odmiennie. Budowa mózgu wpływa na to, jak myślimy, uczymy się, widzimy, odbieramy zapachy, odczuwamy, porozumiewamy się, kochamy, uprawiamy miłość, walczymy, odnosimy porażki lub sukcesy.

Pierwsze testy badające różnice mózgu między płciami przeprowadzone zostały w roku 1882 przez Francisa Gattona w Londynie. Twierdził on, że zidentyfikował znaczące różnice płciowe dające mężczyźnie pierwszeństwo pod względem siły chwytu, wrażliwości na ostre, świszczące dźwięki i zdolności do pracy w warunkach stresu. Wykrył też, że kobiety są bardziej wrażliwe na ból.

Dziesięć lat później badania wykazały, że kobiety lepiej słyszą od mężczyzn i mają bardziej konwencjonalne słownictwo. Mając do wyboru kolor niebieski i czerwony wybierają ten pierwszy. Wolą problemy praktyczne i konkretne w odróżnieniu od mężczyzn, którzy preferują problemy abstrakcyjne i ogólne.

Poczynając od wieku szkolnego, chłopcy zazwyczaj prześcigają dziewczęta w dziedzinach matematyki, mają lepszą koordynację ręka-oko (konieczną w grach z piłką), a przez to lepszą wyobraźnię przestrzenną.

Kobiety wypadają lepiej we wszystkich testach sprawności werbalnej, są też przystosowane do otrzymywania szerszego zakresu informacji zmysłowych, łatwiejszego łączenia tych informacji ze sobą i dostrzegania relacji między ludźmi.

Osobowość seksualna jest identyczna tylko przez około 7 tygodni po zapłodnieniu. Następnie pod wpływem hormonów zaczyna kształtować się mózg według schematu męskiego lub żeńskiego. Może się zdarzyć, że w męskim ciele powstanie żeński mózg i odwrotnie. Zatem niemowlęta przychodzące na świat to nie „czyste kartki”. Rodzą się one już ze swoim męskim lub kobiecym umysłem, który wykształciły w łonie matki, nie zagrożone przez liczne rzesze niecierpliwych „inżynierów społecznych”.

Różnice widoczne są już w pierwszych godzinach po urodzeniu. Dziewczynki wykazują większe zainteresowanie twarzami ludzi, natomiast chłopcy są równie zadowoleni z wiążącego przed nimi przedmiotu. W kolejnych latach rozwoju można zaobserwować, że dziewczynki wcześniej wypowiadają pierwsze słowa i budują krótkie zdania, mają łatwość wypowiadania się, wcześniej zaczynają czytać, lepiej sobie radzą z gramatyką, interpunkcją, ortografią, łatwiej uczą się języków obcych, lepiej słyszą, mają większą wrażliwość na dźwięki, większość z nich umie czysto śpiewać, mają lepszą pamięć wzrokową i lepiej widzą w nocy. Natomiast chłopcy zaczynają mówić później, zamiast słów wolą używać dźwięki

naśladowe zwierzęta lub samochody, częściej obserwowane są u nich wady wymowy i jękanie, mają wąskie pole widzenia, ale lepsze wyczucie perspektywy.

Przez lata uważano, że czytanie polega przede wszystkim na rozpoznawaniu symboli wizualnych. Ale w końcu udało się ustalić, że podstawą nauki czytania jest nie widzenie, lecz słyszenie, które nie jest dobrą stroną chłopców.

Powodem tego, że – jak podają opracowania – czworo z każdej piątki dzieci z trudnościami w czytaniu, takimi jak dysleksja, to chłopcy, wcale nie jest ich relatywna niedojrzałość. Nie są też opóźnieni w rozwoju, choć przyjęcie założenia, że przyczyną opóźnienia w nauce czytania u chłopca musi być jego głupota lub lenistwo, wyrządziło w przeszłości wiele szkód. Rzecz polega na tym, że, podczas gdy dziewczynki używają odpowiedniego narzędzia do tej pracy – zdolności słuchowych – chłopcy są do tego zadania gorzej wyposażeni, jako że lepiej widzą niż słyszą.

Świat chłopca to świat działania, eksploracji, świat przedmiotów. W szkole każą mu siedzieć spokojnie, słuchać, nie wiercić się i skupiać uwagę na myśleniu, natomiast jego ciało i mózg przed tym wszystkim właśnie się wzbraniają. Obecne koncepcje edukacyjne faworyzują skłonności umysłu kobiecego – bierna akceptacja informacji przekazywanych werbalnie oceniana na podstawie pytań i odpowiedzi, odpowiada umysłowości kobiety. Nawet szkolne czynności manualne, takie jak pisanie, przychodzą z większą łatwością dziewczynkom z ich subtelnymi zdolnościami motorycznymi niż chłopcom z ich zamaszystymi ruchami. Według Dianne McGuinness edukacja szkolna jest niemalże złą przeciwną uzdolnieniom i skłonnościom chłopca w wieku szkolnym.

Rezultat jest taki, że chłopcy zapełniają komplety wyrównawcze w czytaniu, nie umieją pisać ortograficznie i są uznawani za dyslektyków albo dzieci z trudnościami w nauce czterokrotnie częściej niż dziewczynki. Chłopcy w końcu dzięki dodatkowym ćwiczeniom „doganiają” dziewczynki pod względem podstawowych umiejętności werbalnych. Do tego dochodzą w pełni rozwinięte umiejętności wizualne i przestrzenne.

Co w tym czasie stało się z dziewczynką? Nie zachęcano jej do rozwijania umiejętności wizualno-przestrzennych i nie miała ona żadnego powodu odwoływać się do nich. Tak więc system edukacyjny, który przez stosowane w okresie początkowym metody nauczania dyskryminuje chłopców, w okresie późniejszym zwraca się przeciw dziewczynkom. Reforma nauczania może częściowo zrekompensować te różnice między płciami. Może nawet spowodować, że będziemy mieli więcej kobiet architektów czy mężczyzn pracowników socjalnych.

Rodzice często czują się gorsi, że ich dziecko musi uczyć się na zespół wyrównawczy. Należy ich uspokoić i uświadomić, że problemy chłopców w nauce w początkowym okresie kształcenia są pewnego rodzaju normą rozwojową w większości przypadków, a nie zaburzeniem dyslektycznym.

Bibliografia:

- Moir Anne, Jessel David, *Pranie mózgu*, Warszawa 1993.

Jolanta Porada,
nauczyciel terapeuta w Szkole Podstawowej nr 9

Statki flot miast pomorskich XIII – XVII wieku

Statki żaglowe od dawna interesowały liczne grono zapaleńców, toteż problematyka ta znalazła odzwierciedlenie w wielu pracach popularnych. Większość autorów zajmowała się jednak problemami politycznymi, społecznymi i ekonomicznymi, w mniejszym zaś stopniu przedstawiała szczegóły techniczne poszczególnych typów żaglowców. Spowodowało to, iż mimo wspaniałych tradycji znajomość dawnych statków w naszym społeczeństwie jest obecnie bardzo skromna. Właśnie te powody były głównym impulsem do przygotowania niniejszego artykułu.

Statek jako środek transportu i miejsce pracy

Dzieje statku żaglowego jako środka transportu i miejsca pracy kryją wciąż wiele tajemnic. Nie wiadomo na przykład, kto i kiedy zbudował pierwszy pojazd wodny. Wiadomo jednak, że pierwszymi wielkimi żeglarzami na północy Europy byli Wikingowie, którzy na niedużych i lekkich łodziach docierali na Morze Śródziemne i prawdopodobnie do wybrzeży Ameryki. Służyły one równie dobrze do transportu towarów jak i do napadów morskich. To dzięki nim i wielkiej odwadze opanowali żeglugę na Morzu Bałtyckim oraz skolonizowali Islandię i Grenlandię.

W IX–X wieku na otwartym Bałtyku pojawili się żeglarze słowiańscy. Ich największa aktywność morska przypada na XI i XII stulecie. Z tego okresu pochodzi sporo wraków identyfikowanych jako pozostałości ich łodzi. Odkryto je nie tylko na polskim wybrzeżu, ale także na terenie Danii, Szwecji oraz Niemiec. Łodzie słowiańskie, występujące w źródłach pod nazwą korab, wykształciły się ze zwyczajnych dhubanek. U schyłku IX wieku, w wyniku kontaktów ze Skandynawami, przekształciły się w łodzie klepkowe z charakterystyczną stępką. Podstawowym napędem łodzi słowiańskich był prostokątny żagiel rozpinany na maszcie. W wypadku braku wiatru jednostkę poruszano wiosłami opieranymi w dulkach. Do zachowania kierunku pływania używano ster-wiosło umocowane przegubowo do prawej burty kadłuba.¹

Panowanie Słowian i Wikingów nie trwało zbyt długo. Już w XIII stuleciu zostali wyparci przez kupców niemieckich. Swoją pozycję zawdzięczali hanzeaci międzynarodowemu handlowi artykułami masowymi (zbożem, solą, drewnem, produktami leśnymi, suknom i śledziami). Byłoby to nie do pomyślenia bez posiadania odpowiednich typów statków. Wydaje się, że żaglowce hanzeatyckie były lepiej dostosowane do nowych warunków transportu towarów masowych na wyjątkowo niebezpiecznych wodach południowobałtyckich. Jedyne ta trudna do sprecyzowania wyższość techniczna może wytłumaczyć przewagę hanzeatów aż do XV wieku. Prawie do końca średniowiecza kupcy Wspólnoty wszystkie swoje statki budowali jako płaskodenne jednomasztowce o pełnych kształtach kadłuba, którego stosunek długości do szerokości wynosił jak 3:1. Hanzeatyckie jednostki konstruowano tradycyjnie na stępce przy zastosowaniu metody skorupowej, przy czym poszycie układano na zakładkę. Coraz większe rozmiary transportowców wymuszały wprowadzenie do ich konstrukcji odpowied-

¹ Kadłuby jednostek słowiańskich były budowane techniką zwaną skorupową. Charakterystycznymi cechami słowiańskiego szkutnictwa było stosowanie stępek, których kształt w przekroju poprzecznym przypominał literę T oraz wkładanie pomiędzy łączone ze sobą klepki pasm uszczelniających. Zob. J. Litwin, Szkutnictwo i żegluga [w:] Z dziejów techniki w dawnej Polsce, Warszawa 1992, s. 353.

nich zmian. Poszycie dna zaczęto układać na styk, burty natomiast nadal składano z klepek spajanych na zakładkę. Płasko układane klepki dna usztywniano poprzecznie wkładanymi dennikami.

U schyłku XV wieku na południowym brzegu Bałtyku miały miejsce ważne przeobrażenia w technice budowy dużych morskich jednostek pływających. Zainspirowały je - docierające z portów południowo-zachodniej Europy - wielkie, trójmasztowe karaki. Cechą charakterystyczną budowy ich kadłubów było montowanie z klepek na styk poszycie, umożliwiające dalsze powiększanie rozmiarów drewnianych żaglowców oraz znaczne zwiększenie ich prędkości. Kadłuby takie budowano metodą szkieletową, która była wielkim krokiem w korbnictwie bałtyckim. W metodzie tej ważną rolę pełniły usztywnienia poprzeczne. Nie były one już, tak jak w kadłubach konstruowanych skorupowo, montowane z elementów, ale łącznie - całymi zestawami (składały się one z dennika, wręgów i spinającego je pokładnika). Kilka takich zestawów tworzyło ramę wręgową, a kilkanaście ustawionych w pewnych odstępach na stępce ram - wraz z dziobnicą i tylnicą - podstawowy szkielet kadłuba. Po jego zmontowaniu wykonywano dalsze usztywnienia, a następnie układano poszycie.²

Zmierzch panowania na morzach Genui i Wenecji na Południu i Hanzy na Północy to kolejny przełomowy moment w budownictwie okrętowym. Pierwsze wielkie odkrycia geograficzne wymagały jednostek zdolnych do dalekich podróży. Statek musiał się udoskonalić, nabyć cechy dobrego środka przewozowego, dostatecznie ładownego, szybszego niż dotychczas i odpornego w walce z morskim żywiołem. Aby podołać rosnącym wymaganiom należało stworzyć statki nowych typów - lepsze, szybsze, bezpieczniejsze. Zaczęto powiększać rozmiary jednostek (kadłuby dużych statków dochodzą wtedy do 50 m długości i 14 m szerokości). Oznaczało to przejście do budowy żaglowca większego i dłuższego (proporcje kadłuba osiągają stan jak 4:1). Ich nadbudówki dziobowe niejako cofają się wstecz, a rufowe rosną tarasowo od śródokręcia ku rufie. Jeszcze większe zmiany nastąpiły w ożaglowaniu i w manewrowości pojazdów wodnych. Dążenie do zwiększenia powierzchni żagli podyktowało konstruktorom pomysł dostawienia kolejnych masztów, a gdy i to nie wystarczyło, wymyślono maszty składające się z kilku części, na których zawieszano po kilka pięter trapezoidalnych żagli rejowych. Odkrycie opcji operowania żaglami w osi symetrii miało duże znaczenie dla dalszego rozwoju statków żaglowych i poprawy ich zwrotności. Możliwości manewrowe okrętów starano się poprawić także przez udoskonalenie steru zawiasowego. Wychyłany za pomocą dźwigni-sterownicy, nie spełniał już dobrze swojej funkcji na dużych, szesnastowiecznych jednostkach. Problem ten rozwiązano instalując przekładnię sterową.

Historycznemu rozwojowi statków żaglowych w XII-XVII stuleciu towarzyszył zmienny rytm upodobań i odmienne pojęcie piękna. W budownictwie romańskich jednostek pływających panowała prostota kształtu i formy. Forma konstrukcyjna i dekoracyjna łączyła się w harmonijną całość w postaci pięknie zdobionych kaszteli. W okresie gotyku na kadłubach i nadbudówkach pojawiły się elementy zdobnicze zmniejszające wrażenie ciężaru i masywności. Wiek XVI był i pod tym względem okresem przełomowym od surowego wyglądu ciesielskiej konstrukcji kogi i karaki do pysznego statku baroku. Podstawowym przedmiotem dekoracji jednostek renesansu były balkony, galerie, łuki i kolumny. Górny pas kadłuba malowano w proste wzory geometryczne. W XVII stuleciu rozpoczął się w budownictwie okrętowym nowy styl, którego ideałem była dynamika, wielkość i kapiące bogactwo. Dzioby jednostek pokrył rzeźbiony, malowany i złożony ornament, a ich rufy wyglądały jak fasady barokowych pałaców, o płynnych liniach, wypukłych balkonach i wielkich lustrzanych oknach. To wtedy przyjął się zwyczaj ozdabiania dziobu wyobrażeniami zwierząt, ptaków lub postaci mających symboliczny związek z nazwą statku.

² S. Gierszewski, *Elbląski przemysł okrętowy w latach 1570-1815*, Gdańsk 1961, s. 67.

Od dawna nazwa żaglowca miała duże znaczenie dla jego użytkowników. Swą treścią określała albo przymioty statku, albo nawiązywała do zadań, jakie miał on spełniać, albo też wskazywała komu dany okręt jest poświęcony. Nazwy niektórych jednostek królów polskich z XVI lub XVII stulecia przypominają imiona indiańskich wojowników („Biegnący Jeleń”, „Czerwony Lew”, „Czarny Orzeł”). Żaglowcom nadawano także, choć rzadko, nazwy zwierząt legendarnych: galeon Zygmunta Augusta nosił nazwę „Smok”, a jedna z jednostek gdańskich z XVII wieku nazywała się „Biały Jednorożec”. Osobne grupy stanowiły nazwy astrologiczne („Słońce”, „Stella”, „Luna”), nazwy cnót i symboli („Fortuna”, „Nadzieja”, „Wolność”) i nazwy świadczące o lokalnym patriotyzmie („Miasto Gdańsk”, „Jan III Wyzwoliciel Wiednia”). Bardzo często ówczesne jednostki pływające obdarzano imionami świętych lub postaci biblijnych (św. Jakuba, św. Mikołaja, króla Dawida). Wymyślano wciąż nowe nazwy, niekiedy bardzo oryginalne („Szczęśliwej Podróży”, „Smacznego”). Zwyczaj nadawania nazwy statkom nie zaginał w XVII wieku. Dotrwał on do naszych czasów jako symbol zwycięstwa człowieka nad groźnym żywiołem.

Podróże morskie w interesującym nas okresie były wielkimi i niebezpiecznymi przedsięwzięciami. Ich organizacja wymagała olbrzymiej odwagi, wiedzy i energii. Cechy te musieli posiadać wszyscy uczestnicy takiej wyprawy, a zwłaszcza załoga pojazdu wodnego. W literaturze, zajmującej się problemami żeglugi i handlu w XII–XVII stuleciu, niewiele mamy informacji o załogach. Szczególnie mało danych pochodzi z okresu średniowiecza. W pierwszej połowie XV stulecia przeciętna załoga gdańskiego statku pełnomorskiego wynosiła 26 marynarzy. Liczba ta zmniejszyła się na początku XVII wieku do 24. Dalsze zmniejszenie liczebności załóg nastąpiło w drugiej połowie XVII stulecia. Wiąże się to ściśle z faktem rozpoczęcia budowy w ówczesnych stoczniach północnoeuropejskich jednostek o nowych rozwiązaniach konstrukcyjnych kadłuba, ożaglowania i osprzętu. To tylko dzięki temu duże, o pojemności 400 i więcej łasztów statki holenderskie obsługiwały załogi liczące 12–13 osób, a „liche drewna” zadowalały się obsadą 6–7 osobową.³

Najwyższą władzę na statku sprawował szypier. Już w średniowieczu byli oni uznawanymi przez wszystkich panami żaglowców, jego załóg i podróżnych. Pod koniec XVI stulecia ich status społeczny uległ znacznemu osłabieniu. Ze współwłaścicieli statków i kupców handlujących na własny rachunek przeistoczyli się w pracowników najemnych, kierujących powierzonymi im statkami. Mimo to, aby zostać szyprem, należało gruntownie opanować sztukę sterowania, znać kompas i drogi morskie, umieć prowadzić żaglowiec, załadowywać i wyładowywać towary, a także posiadać umiejętność kierowania załogą. Równie wysokie wymagania stawiano sternikowi, który był zastępcą szypiera i najważniejszym obok niego fachowcem na pokładzie. Kto chciał zamustrować się jako sternik musiał wykazać się umiejętnościami posługiwania się kompasem, mapamiorskimi, kątomierzem i astrolabium, znajomością głównych torów wodnych i umiejętnością prowadzenia statku. Pozostałymi funkcyjnymi członkami załogi byli kucharze, cieśle okrętowi i bosmani odpowiedzialni za troszczenie się o stan takielunku masztów podczas rejsu.

Marynarzy werbowano zazwyczaj na okres jednej wyprawy, spośród ludności nadbrzeżnej lub mieszkańców miast portowych, gdzie biedota stanowiła rezerwar rąk do pracy. Do ich zadań należało trzymanie wacht na pokładzie, utrzymywanie ożaglowania w pozycji wymaganej przez kurs statku, dbanie o sprawność żagli i lin, troszczenie się o towar i porządek na żaglowcu. Warunki życia i pracy załóg były wówczas nie do pozazdroszczenia. Przeciążenie pracą w nienormowanym czasie, niedożywienie, stałe przebywanie w wilgoci, w

³ A. Groth, analizując relacje pochodzące z drugiej połowy XVII wieku, doszedł od wniosku, że liczebność załogi na wielu statkach nie była stała. Poparciem tej tezy ma być rejs żaglowca „Der junge Tobias” na trasie Gdańsk-Portugalia. Wychodząc z Gdańska statek ten miał dziewięcioosobową załogę, która we Fleckeren powiększyła się o 4 osoby. W Anglii statek opuścił jeden marynarz i stąd podróż do Portugalii kontynuowała dwunastoosobowa załoga. A. Groth, *Rozwój floty i żeglugi gdańskiej w latach 1660-1700*, Gdańsk 1974, s. 204.

chłodzie, w brudzie i nigdy nie wysychającej po przemoczeniu wodą morską odzieży, choroby i nieludzkie traktowanie składały się na smutny obraz stosunków, jakie panowały na statkach do końca epoki żaglowców.

Typy statków bałtyckich późnego średniowiecza

Do problemów trudnych należą zagadnienia typologiczne ówczesnych statków. Według najbardziej ogólnego podziału jednostki pływające dzielimy na morskie, przybrzeżne i śródlądowe. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że istnieje trudność przeprowadzenia zdecydowanego podziału statków na proponowane powyżej kategorie. Bardzo często jednostki zaliczane do żeglugi przybrzeżnej uczestniczyły w rejsach pełnomorskich, a statki morskie używano do żeglugi przybrzeżnej. Inną trudnością w klasyfikowaniu ówczesnych żaglowców była ich wielkość. Wydaje się jednak, że i ona nie stanowiła kryterium podziału na poszczególne typy, gdyż rozpiętość wielkości w obrębie poszczególnych typów była zbyt duża. Niemalże każdy występujący typ statku mieścił się w jej granicach. Podstawą podziału na określony typ stanowiły zatem różnice konstrukcyjne kadłuba, ożaglowania i oprzyrządowania. Po nich zapewne rozpoznawano poszczególne typy statków. W XIII-XV wieku po Bałtyku kursowały różnego rodzaju typy morskich żaglowców. W dalszej części chciałbym je pokrótce omówić.

Bark

Przegląd średniowiecznych statków handlowych południowego Bałtyku rozpoczniemy od barku. Wydaje się, że jednostki tego typu były chętnie używane na hanzeatyckich szlakach żeglugowych. Znane od 1220r. pod ogólnym określeniem statków małych („navis parva”), w późniejszych źródłach występuje już jako konkretny typ.⁴ Kolebką barku były wybrzeża Morza Śródziemnego. W rejon Morza Północnego i Bałtyckiego przybył za sprawą angielskich i skandynawskich kupców, którzy wcześniej się z nim zetknęli i docenili jego zalety. Pierwsza wzmianka o tym typie statku w źródłach hanzeatyckich pochodzi dopiero z 1343r. Mówi ona o niewielkim dwunastowiosłowym barku. W przekazach z przełomu XIV i XV stulecia typ ten figuruje już jako duży statek morski, chętnie używany w wyprawach kaperskich.⁵ Pod koniec XV wieku bark był już trójmasztowcem o wielkości porównywalnej ze średnią kogą lub holkiem. Na początku XVI stulecia został jednak wyparty przez nowocześniejsze statki o poszyciu karawelowym.

Buza

Nazwę „buza”, pochodzącą prawdopodobnie z basenu Morza Śródziemnego, spotykamy w średniowiecznej terminologii angielskiej, francuskiej, skandynawskiej i niemieckiej. Według P. Smolarka buza jest typową formą korabniczą, przetrwała w ośrodkach leżących poza głównym kierunkiem ekspansji Hanzy. Była tam typowym okrętem wojennym chętnie stosowanym do napadów morskich. Dopiero z początkiem XII stulecia zaczęła być używana do zadań handlowych, przekształcając się w statek kupiecki.⁶ Jednostki tego typu zaliczano często do jednostek dużych. Ich wyporność wynosiła 60-100 ton. Napędzane pojedynczym wielkim żaglem i wiosłami rozstawionymi równomiernie wzdłuż burt buzy zostały wyparte w XIV stuleciu z głównych szlaków przez większe i szybsze kogi. Ulegając ewolucji, w czasach późniejszych buza stała się, zwłaszcza w Holandii, typem statku rybackiego i w tej formie dotrwała do XIX wieku.

⁴ Nazwa bark figuruje tam w wielu formach. P. Heinsius wymienia podobnie brzmiące określenia odnoszące się do tego typu żaglowca: bark, barke, bargiea, bardze, barse, bardese, bardisa. P. Heinsius, *Das Schiff der hansischer Frühzeit*, Weimar 1956, s. 208.

⁵ Taki dwumasztowy, 80-lasztowy bark z wiosłami umieszczonymi ponad burtą znajdował się w gdańskiej flocie kaperskiej w okresie wojny trzynastoletniej 1454-1466. M. Biskup, *Gdańska flota kaperska w okresie wojny trzynastoletniej 1454-1466*, Gdańsk 1953.

⁶ P. Smolarek, *Studia nad szkutnictwem Pomorza Gdańskiego w X-XIII w.*, Gdańsk 1972, s. 157.

Ewer

Ewer był najpopularniejszym typem transportowca średniego tonażu wśród jednostek żeglujących po otwartych morzach w okresie późnego średniowiecza w składzie flot hanzeatyckich. Geneza powstania tej konstrukcji nie jest do końca znana. Za jej kolebkę uważa się obszary fryzyjskie. Zalety ewera, pierwszego żaglowca Północy nie używającego wiosł, o przeznaczeniu wyłącznie towarowym, szybko docenili kupcy niemieccy. To za ich sprawą typ ten pojawił się w XII stuleciu na wodach Bałtyku. Do końca XIII wieku klasyfikowano je jako jednostki małe, a materiały źródłowe nie rozstrzygają od kiedy wielkość ewerów zaczęła wzrastać. Pewnym jest, że pod koniec średniowiecza osiągnął wielkość średniej kogi, a dzięki zamontowaniu na nim stera zawiasowego stał się statkiem dalekomorskim, zdolnym zapewnić transport produktów masowych. Mimo tego pojawienie się w XV stuleciu całkiem nowych form korabniczych powoduje, że i ten typ spotyka los podobny do buzy. Wyparte z głównych szlaków przeistaczają się w małe płaskodenne stateczki zaopatrzone w miecze boczne. W tej formie służyły jako pomocnicze jednostki portowe i do połowu ryb.

Holk

Holk był jednym z trzech typów statków, które - obok kogi i karaki – odegrał specjalną rolę w średniowiecznej żegludze bałtyckiej. Będąc pochodzenia gockiego, szeroko rozpowszechnił się we flotach miast hanzeatyckich po inkorporacji gildii gotlandzkiej. Bliższych informacji na temat powstania holku dotąd właściwie nie uzyskano. Względy etymologiczne pozwalają wywodzić go od drążonej łodzi jednopiennej (gockie holk – łódź z pnia drzewa, koryto, albo też holh – drążenie), co wydają się potwierdzać materiały archeologiczne pochodzące z wczesnego średniowiecza. Kolejnym krokiem w jego hipotecznej drodze rozwojowej był wielopienny statek drążony, poszerzony elementem w osi symetrii kadłuba. Forma ta przekształciła się w rozszczepienie drążonego kadłuba uzupełnionego elementami klepkowymi, aby ostatecznie osiągnąć stan, w którym szczątkowe pozostałości drążonego kadłuba (dziobnica, tylnica i pasy obłowe) znalazły się w klepkowej konstrukcji statku.⁷

Statek początków XV wieku, który określano mianem holk, łączył przypuszczalnie cechy dawnego holka i kogi. Proces stapiania się tych typów ilustruje jednostka z pieczęci gdańskiej z 1400r. i wrak „Miedziowca” podniesiony z dna Zatoki Gdańskiej w 1975r. Kadłuby jednostek tego typu były budowane z dębiny metodą skorupową. Ich partia dziobowa wykazywała większy wznios niż na kogach. Zamykała je charakterystyczna stewa profilowana zewnętrznie, a wieńczył zrastający się z kadłubem kasztel. W partii rufowej, niższej niż dziobowa, kasztel osiadł zupełnie na kadłubie. Odziedziczony z kogi ster zawiasowy miał jednak rumpel całkiem niewidoczny z zewnątrz i wbiegający do wnętrza poniżej relingów. Pędnikiem nadal był pojedynczy prostokątny żagiel.⁸

Mimo wielu zalet i kolejnych modyfikacji i ten typ staje się pod koniec XV wieku konstrukcją przestarzałą. Stosowanie poszycia zakładkowego burt uniemożliwiało dalsze powiększanie wielkości kadłuba. Jedyną zmianą konstrukcyjną możliwą w tych warunkach było powiększenie prędkości drogą zwiększenia ilości masztów na pokładzie. W końcu XV stulecia pojawiły się więc na holku trzy maszty, z których przedni i środkowy miały po jednym wielkim żaglu rejowym, a tylny żagiel łaciński. W takiej formie typ ten przetrwał na szlakach morskich do drugiej połowy XVI wieku.

Karaka

Karaki były kolejnym typem żaglowca, któremu przypadło w udziale zrewolucjonizowanie bałtyckiego budownictwa okrętowego końca średniowiecza. Ostrodenna, budowana

⁷ B. Hagedorn, Die Entwicklung der wichtigsten Schiffstypen bis ins 19 Jahrhundert, Berlin 1914, s. 47; W. Vogel, Geschichte der deutschen Seeschifffahrt, Berlin 1915, s. 471, 492.

⁸ W XV wieku holk stał się jednostką większą od kogi. Dawne kasztele zrastające się z kadłubem stają się jego organicznymi częściami, nabierając nowych funkcji (pomieszczenia prowiantowe, pomieszczenia załogi itd.) i nadając żaglowcowi charakterystyczny wygląd. Statek miał teraz niskie śródokręcie i wyższą rufę oraz dziób.

na styk na szkielecie wzmocnionym wiązaniami zewnętrznymi w postaci wręg i belek odbojowych, stanowiła szczytową formę rozwojową budownictwa okrętowego w początkach Odrodzenia (jej nadbudówki stanowiły: zwężająca się ku górze dziobówka z trójkątnym, wysuniętym pokładem zaopatrzoną w ażurowy reling oraz szeroka, długa rufówka, sięgająca do połowy kadłuba). Nowością było także jej ożaglowanie. Na dwóch pierwszych masztach karak podnoszono żagle rejowe, a na bezanmaszcie zaś żagiel łaciński.

Zwrotność i silna konstrukcja, pozwalająca śmiało przeciwstawić się sztormom, szybko zjednała karakom wielu zwolenników. Kolejnymi jej atutami była duża wielkość (budowano także olbrzymy mające 50 m długości, wypierające 800-900 ton i załozę liczącą 25-50 osób) i ogromna jak na owe czasy prędkość (6,5-8 węzłów wobec 3-4 kog i holców).⁹ Pierwszym udokumentowanym rejsiem karaki na Bałtyk była wyprawa żaglowca „Piotr z La Rochelle” z solą do Gdańska w czerwcu 1462r. Zetknięcie się gdańskich skutników z tą jednostką wywołało przełom w tutejszym budownictwie okrętowym. Świetność stoczni gdańskich i karak tam budowanych trwała do połowy XVI stulecia. Wówczas to Gdańsk uległ konkurencji stoczni holenderskich, a karaki zostały wyparte przez nowocześniejsze galeony.

Karawela

Tym mianem w XII-XIII wieku nazywano w Portugalii jednomasztowy statek rybacki z żaglem łacińskim. Na początku XV stulecia nazwa ta odnosi się już do żaglowców transportowych wyposażonych w 2-3 maszty i kasztel rufowy. Nazwa tego statku wywodzi się od portugalskiego słowa „carvallo” – czyli drewno dębowe, z którego jednostki te były budowane, lub z greckiego słowa „korabos” – co oznacza mały statek. Obserwując losy karaweli na wodach północnoeuropejskich można stwierdzić, że była ona przykładem konstrukcji przejściowej. Jej wygląd ulegał ciągłym zmianom. W XVI stuleciu jest to trzymasztowy, bardzo smukły (stosunek długości do szerokości wynosił jak 4,4:1), ostrodenny, średniej wielkości żaglowiec z kadłubem budowanym na styk na szkielecie wzmocnionym zewnętrznymi wręgami i belkami odbojowymi.¹⁰ Jego nadbudówkę dziobową zmniejszono i cofnięto tworząc na końcu dziobnicy przestrzeń w kształcie trójkąta, zakończonego zagiętym dziobem. Ostatnie wzmianki o karawelach na Bałtyku pochodzą z połowy XVI wieku.

Koga

Koga (pierwotna nazwa koggen, kogge), to statek pochodzenia fryzyjskiego, który w pierwszym okresie podboju i kolonizacji południowych wybrzeży Bałtyku stał się podstawowym typem żaglowca organizującej się żegluga niemieckiej. Pierwsze pojazdy pływające tego rodzaju powstały w X stuleciu, jednak prawdziwy rozwój tego typu przypada na XII-XV wiek. Koga była dość krótkim i pękatym jednomasztowcem o ożaglowaniu rejowym, budowanym metodą zakładkową na prostej stępce o przekroju w kształcie litery T, który dla utrzymania stateczności zabierał na dno balast. Kotwicą był kamień i obejmujące go drewniane listwy. Pod koniec XIII wieku na kogach pojawiają się kasztele. W XIV stuleciu przekształcają się one w typowe nadbudówki, do których przeniesiono kajuty. Charakterystyczną cechą był umieszczony na osi kadłuba ster zawiasowy. Innym, obok zmiany systemu sterowania, wielkim udoskonaleniem stosowanym na kogach było przesunięcie masztu na środek długości jednostki. Miało to ogromne znaczenie dla sterowności żaglowca. Mógł on odtąd pływać dowolnymi kursami, nawet pod wiatr.¹¹

Porównując kształt i wymiary jednostek znanych z odkryć archeologicznych stwierdzono, że reprezentowana przez nie linia rozwojowa wykazuje z jednej strony wzrost tonażu,

⁹ P. Heinsius, op. cit., s. 30-33, H. Winter, *Das Hanseschiff im ausgehenden 15. Jahrhundert*, Rostock 1961, s. 7-9, 17, tabl. 1-2, 14.

¹⁰ Zdaniem W. Vogla i M. Biskupa, karawele północnoeuropejskie nie zawsze posiadały nowy system obicia kadłuba, przydatny jedynie dla większych jednostek. Twierdzenie to wydaje się słuszne w odniesieniu do dwóch gdańskich karawel kaperskich z roku 1462. M. Biskup, op. cit., s. 53-54; W. Vogel, op. cit., s. 496-497.

¹¹ Statek z takim sterem po raz pierwszy pokazuje pieczęć miejska Elbląga z 1242r.

z drugiej zaś wzrost wysokości bocznej i zanurzenia oraz znaczny wzrost szerokości statku. Ulegając ciągłej ewolucji koga stała się w pierwszej połowie XIII wieku nie tylko największym statkiem towarowym na Bałtyku, ale i najpopularniejszym. Na początku XIV stulecia średni tonaż wynosił około 40 łasztów i wciąż wzrastał. Intensyfikacja wymiany handlowej zmuszała kupców do frachtowania statków o dużej nośności, zapewniającej odpowiednio duży zysk. Na początku XV wieku spotykamy kogi unoszące ponad 100 łasztów ładunku. Dalszy wzrost nośności koga ze względu na skorupową konstrukcję kadłuba stał się niemożliwy. Koga nie mogła już sprostać potrzebom gospodarczym i musiała zostać zastąpiona holkami (ostatnie wzmianki o kogach pochodzą z początku XVI stulecia).

Sznika

XIII wiek to okres pojawienia się na wodach Bałtyku sznik, jednostek mniejszych od koga, ale zwrotniejszych od nich i szybszych. Wyposażone przeważnie w jeden maszt (w XV wieku próbowano stawiać drugi), a ich pojemność nie przekraczała 50 łasztów. Przeważnie były to jednak małe, bo mające 10-25 łasztów stateczki, mogące dzięki małemu zanurzeniu wchodzić na płytkie wody ujścia rzek. Większość z nich mogła być również napędzana wiosłami, a ich załogę stanowiło 5-8 ludzi. Sznikę przejęli kupcy niemieccy z zewnątrz. Pierwsze wzmianki o hanzeatyckich sznikach pochodzą z Wismaru i datowane są na 1291 i 1311r. W XIV stuleciu tracą znaczenie jako statki towarowe. Według hanzeatyckich relacji z tego okresu, szybkie i zwinne stateczki dostają nowe zadania – służą do celów policyjnych, pocztowych i wojennych. To one spełniają rolę jednostek zwiadowczych dla większych statków w wypadku ich zagrożenia. Nie bez racji P. Heinsius nazywa sznikę „nordycką małą siostrą galery”.¹² Jej walory (szybkość, zwrotność) błyskawicznie docenili kaprzy bałtyccy i to właśnie szniki stały się na ponad 150 lat prawdziwym postrachem dla tutejszego handlu i żeglugi.¹³ Dopiero pojawienie się na Bałtyku karak i galeonów oznaczało koniec epoki sznik. Te małe i słabo uzbrojone stateczki musiały ustąpić wielkim i wspaniałym uzbrojonym konkurentom.

Bałtyckie statki XVI i pierwszej połowy XVII stulecia

Rozwój nowych typów statków uwarunkowany był zawsze potrzebami żeglugi, które z kolei są wynikiem wielu procesów politycznych i gospodarczych danej epoki. Pod tym względem wiek XVI i pierwsza połowa XVII-ego stanowiły okres przejściowy w dziejach opanowywania świata i rozwoju wielkiej żeglugi. Jednostki pływające tego okresu musiały także przejść doniosłą ewolucję. Kolejne przemiany w korabnictwie bałtyckim nastąpiły za sprawą żeglarzy i szkutników niderlandzkich. Aby podolać rosnącym wymaganiom stworzono nowe typy statków – fluity, pinasy, bojery, jachty – jednostki lepsze, szybsze, ekonomiczniejsze, bezpieczniejsze.

Bojer

Bojer był w XVI-XVII wieku bardzo rozpowszechnionym na północnoeuropejskich akwenach typem małego żaglowca. Nowoczesny, sprawny i tani w eksploatacji, narodził się w holenderskich stocznjach jako żaglowiec transportowy, rybacki i kurierski. Wielkość tych jednostek była bardzo różna. Początkowo nie przekraczała 25 łasztów, aby w końcu XVI stulecia osiągnąć 50-60 łasztów. W połowie XVII stulecia budowano bojery dorównujące wielkością mniejszym pinasom i fluitom. Ich pojemność dochodziła nawet do 100-120 łasztów.¹⁴

Te smukłe jednostki z obłą rufą pawężową, kajutami w nadbudówce rufowej, często ze szkieletem zewnętrznym, miały bardzo małe zanurzenie. Do obu burt mocowano im charakterystyczne miecze boczne. Dzięki nim jednostki te były stateczne na głębokich akwenach. Po ich podniesieniu mogły bezpiecznie żeglować po kanałach i płyciznach oraz zawijać do

¹² P. Heinsius, op. cit., s. 206.

¹³ Szniki stanowiły trzon wyposażenia gdańskich kaprów w okresie wojny trzynastoletniej 1454-1466. M. Biskup, op. cit., s. 52.

¹⁴ A. Groth, Port elbląski w XVI –XVIII stuleciu, „Nautologia” 1992, nr 1-2, s. 5.

zapiaszczonych portów holenderskich i południowobałtyckich. Kadłub budowany na stępce miał poszycie karawelowe. Jako jednomasztowiec typ ten odznaczał się niestereotypowym ustawieniem masztu i rodzajem ożaglowania. Maszt stał w przedniej części kadłuba, podtrzymywany przez sztag, dwa paduny od rufy i wanty z boków. Ożaglowanie bojerów było bardzo ciekawe i dotąd niestosowane na Bałtyku. Zawieszany wzdłuż kadłuba rozprzowy grotżagiel uzupełniał trójkątny żagiel przedni umocowany na sztagu. W drugiej połowie XVI wieku bojery nosiły już dwa żagle rejowe (grot i marsel) na grotmaszcie, mały bezanmaszt z żaglem łańskim oraz rejowy żagiel na bukszprycie. W takiej formie typ ten dotrwał do XVIII stulecia.

Fluita

Pierwszy egzemplarz fluity zbudowano według planów Petera J. Licornea w holenderskim mieście Hoorn w 1595r. Bardzo szybko typ ten zyskał miano najdoskonalszego statku handlowego o nieosiągalnych dotąd zaletach morskich, rozpowszechniając się na inne akweny. Po kodze był to dopiero drugi przypadek przejścia przez marynarzy śródziemnomorskich wzoru statku północnoeuropejskiego. To dzięki fluitom Holendrzy wyparli hanzeatów z handlu bałtyckiego, stając się jego panami aż do drugiej połowy XVII wieku.¹⁵

Jak wyglądało to cudo techniki XVII stulecia? Fluita była statkiem smukłym, wyróżniającym się lekkością i płynnością linii, a przy tym oszczędnym i pakownym. Zaprojektowana jako żaglowiec płaskodenny, mogący zawijać do płytkich portów bałtyckich, obliczony na rentowność i szybką amortyzację (dzięki znacznej prędkości fluity mogły dokonywać dwóch podróży w ciągu roku z Bałtyku do Hiszpanii zamiast jednej jak dawniej). Budowane były jako jedno- lub dwupokładowe o nośności dochodzącej do 600 ton. Od innych, współczesnych im jednostek, różniły się gruszkowatym kształtem kadłuba, burtami pochylonymi ku sobie w części nadwodnej, specyficznym owalnym otworem w rufie, przez który przechodził rumpel steru i przekładnią sterową. Osprzęt żaglowy dla dużych statków w XVII wieku był standardowy. Budowane jako trójmasztowe, na dwóch przednich masztach nosiły po dwa lub trzy żagle rejowe, na trzecim – stermaszcie – żagiel trójkątny. Fluity miały bardzo wysokie maszty i trapezoidalne, wąskie żagle stawiane na krótszych niż na innych statkach rejach. Sprawiało to wrażenie szczególnej smukłości i lekkości. Sprawność takiego ożaglowania była tak bardzo duża, że zapewniała znaczną szybkość, zdolność żeglugi na wiatr i niespotykaną zwrotność, pomimo znacznego zmniejszenia załogi.

Galeon

Galeon to najbardziej rozpowszechniony żaglowiec schyłku średniowiecza, który dzięki gruntownej modernizacji dotrwał do ostatecznego upadku Hanzy, a nawet przeżył ją o kilkadziesiąt lat.¹⁶ Powstał jako typ przejściowy, w którym udało się połączyć zalety nawigacyjne galery z nośnością i ożaglowaniem karaki. Walerami architektonicznymi typ ten odbiegał znacznie od wszystkich swoich poprzedników. W przeciwieństwie do kogi galeon mógł imponować ożaglowaniem, przy którym kadłub malał. Charakterystyczny był też wypukły kadłub zwężający się w górnej części. Tylnica powyżej linii wodnej była płaską pawężą w kształcie litery U (powyżej obitego blachą steru wieńczyła ją galeryjka). Niezgrabną nadbudówkę rufową karaki zastąpiono przez trzy pokłady, z których każdy był krótszy od poprzedniego. Nadbudówka dziobowa skrócona i cofnięta na stewy, przestała wystawać przez dziobnicę. Dziób wieńczył galion. Galeony były przeważnie trójmasztowcami (były też jednostki dwu- i czteromasztowe). Na dwóch przednich zawieszano żagle rejowe, po dwa jeden nad drugi. Bezan i bonawentura bezan nosiły żagle łańskie. W drugiej połowie XVI wieku na masztach podnoszono już trzy piętra żagli, a na bukszprycie przybył żagiel nadbukszprytowy i podbukszprytowy.

¹⁵ H. A. Craemer, 5000 Jahre Segelschiffe. Entwicklungsgeschichte des Segelschiffs, Berlin 1938, s. 158.

¹⁶ Nazwa galeon ma dwa źródła: „galeas” z greckiego, co znaczy „dziób do przebijania”, lub „chalion” z arabskiego oznaczający „wielki statek”.

Żaglowce, którym przypadła funkcja przewożenia towarów, długo nie ulegały żadnym zmianom. Bardzo przypominając swoich uzbrojonych braci, były jednak znacznie mniejsze. Dopiero Holendrzy w XVII stuleciu zmodernizowali je gruntownie, tak zmieniając ich konstrukcję, aby zmniejszyć zanurzenie. Stały się niższe i dłuższe, a ich charakterystyczną cechą stał się ciągły pokład z bardzo niską nadbudówką dziobową i obniżoną nadbudówką rufową.

Jacht

Jacht narodził się w Holandii, ale jego zalety spowodowały, że stał się najpopularniejszym siedemnastowiecznym typem małego stateczku na południowym wybrzeżu Bałtyku.¹⁷ Konstrukcyjnie nie odbiegały one od innych małych żaglowców transportowych, rybackich, komunikacyjnych. Ich kadłuby charakteryzowały się pełnymi kształtami i niewysokimi nadbudówkami, ale nie to decydowało o wyższości tej konstrukcji nad innymi. Tym czymś były, zastosowane po raz pierwszy na tym typie, miecze zaburtowe. Pozwalały one na bezpieczną nawigację po kanałach i płycznach, oraz zmniejszały ujemne skutki zjawiska dryfowania w żegludze kursami na wiatr. W drugiej połowie XVII wieku Niderlandczycy wprowadzili na jachty ożaglowanie gaflowe. Dość szybko wyparło ono niewygodne w obsłudze żagle rozprzowe. Teraz na jednym maszcie rozpinano aż cztery różne żagle – gaflowy, rejowy i dwa trójkątne (sztaksle).

Krajer

Dalszym typem statku, przetrwałego od czasów średniowiecza aż po XVII wiek, był krajer. Te zawsze powolne i nie największe frachtowce o charakterystycznym kasztelu rufowym były ważnym i bardzo potrzebnym elementem w rozwoju szkutnictwa i żeglugi północnoeuropejskiej, zwłaszcza dla małych portów południowobałtyckich. Typ ten narodził się w XIV stuleciu jako koga w pomniejszeniu. Przeznaczeniem pierwszych krajerów była żegluga przybrzeżna jako jednostki pomocnicze, portowe lub rybackie. Na przełomie kolejnego wieku przekształciły się we frachtowce zdolne do żeglugi dalekiego zasięgu, chętnie używane przez hanzeatyckich kupców.¹⁸

Jak wyglądał krajer z przełomu XIV i XV wieku? Był to statek o kadłubie z silnie nachyloną dziobnicą i pionową tylnicą, z wyraźną tendencją do ostrodenności. Ciężka stępka o prostokątnym przekroju przechodziła w stewy. Poszycie układane zakładkowo kończył reling z płasko leżącego bala. Górne partie kadłuba obejmowały od zewnątrz typowe belki odbojowe. Szkielet wewnętrzny stanowiły wręgi. Jednostka ta była jednomasztowcem napędzanym prostokątnym żaglem rejowym. Ster zawieszony na tylnicy poruszano długą sterownicą przechodzącą przez kluzę sterową w nadburciu rufówki.¹⁹

Aby nie przegrać rywalizacji ze statkami innych typów na krajerach musiały zajść w XVII stuleciu dość gruntowne zmiany. Podstawową modernizacją była zamiana poszycie zakładkowego kadłuba na nowoczesne poszycie na styk, co pozwoliło na powiększenie ich nośności do ponad 100 łasztów. Jeszcze większe zmiany zaszły w omasztowaniu i ożaglowaniu. Na początku XVII wieku przeciętny krajer był już dwumasztowcem z dwoma piętrami żagli rejowych na każdym z nich. Maszty były wysokie, przedłużane za pomocą steng. Zmiany te doprowadziły do zwiększenia obsady osobowej (w zależności od wielkości statku załogę stanowiło 8-16 osób).

Pinasa

Pierwsze pinasy powstały na początku XVII stulecia, a ich twórcami byli Holendrzy. Nowoczesne pod względem technicznym i niezawodne w eksploatacji rozpowszechniły się

¹⁷ Tak było we flocie kołobrzesckiej, gdzie jachty woziły towary o objętości od 10 do 25 łasztów; H. Lesiński, *Handel morski Kołobrzegu w XVII i XVIII wieku*, Szczecin 1982, s. 134.

¹⁸ Pierwsze o nim wzmianki pisane pochodzą z 1470r. Dokumenty z drugiej połowy XV wieku określały krajerów już jako frachtowce średniej wielkości, chętnie eksploatowane także przez Gdańszczan (kilkanaście krajerów eksploatowali gdańscy kaprzy w latach 1454-1466).

¹⁹ Przeciętna pojemność krajera wynosiła 60-80 łasztów. W. Vogel, op. cit., s. 501.

bardzo szybko na wszystkich najważniejszych wówczas szlakach żeglugowych. To właśnie ten typ, który szybkością i sprawnością ożaglowania przewyższał jakoby wszystkie inne konstrukcje swojej epoki, wywarł ogromny wpływ na dalszy postęp w budownictwie okrętowym.

Jednostki tego typu odznaczały się smukłymi kształtami i stosunkowo małym zanurzeniem. Jako statki handlowe były przeważnie jednopokładowcami o nośności 100-200 ton. Ich kadłuby różniły się od kadłubów handlowych galeonów jedynie wielkością. Nadbudówka dziobowa pinasy była bardzo niska, nieznacznie tylko wystająca ponad kadłub. Nadbudówka rufowa była wyższa i wąska, z płaską pawężą rufową. Kolejnym walorem jednostek tego typu była duża sprawność w manewrowaniu. Osiągnięto ją, podobnie jak na fluitach, przez powiększenie i unowocześnienie ożaglowania i olinowania oraz przez zainstalowanie przekładni sterowej. Pinasa budowana była przeważnie jako trójmasztowiec. Fokmaszt ustawiano na nich tuż za przednią ścianą nadbudówki dziobowej, a grotmaszt znajdował się niedaleko środka długości jednostki, w miejscu gdzie rozpoczynała się długa nadbudówka rufowa. Za nim stał bezanmaszt. Maszty te były wysokie. Na dwóch pierwszych zawieszano po dwa piętra żagli rejowych, na trzecim żagiel trójkątny. Żagle dolne były wybrzuszone, a marsle w kształcie prostokątów.²⁰

Pinka

Znana już od średniowiecza pinka to niewielki mocny żaglowiec o doskonałych właściwościach morskich, gruntownie zmodernizowany w XVI stuleciu. Dzięki swym walorom została rozpowszechniona w wielu lokalnym odmianach i w swojej długiej historii przeszła ciekawą drogę rozwojową. Pierwsze wzmianki pochodzące z XIII wieku prezentują ją jako typ równorzędny karawelom, a przekazy z 1454r. określają tym mianem niewielkie jednostki łącznikowe w Gdańsku. W tym też czasie pojawiają się one w kaperskich flotach państw nadbałtyckich.

Polskie pinki kaperskie floty jagiellońskiej i z lat 1622-1628 znalazły w literaturze przedmiotu dokładne omówienie. Pierwsze z nich były jednostkami dwumasztowymi o żaglach prostokątnych lub skośnych i przeciętnej nośności 60-70 łasztów. Drugie to typowe trójmasztowce o nośności 80-90 łasztów.²¹ Stosunkowo smukłe i lekkie, ale za to mając dużą powierzchnię żagli, jednostki te były stosunkowo szybkie i zwrotne. To prawdopodobnie dzięki tym cechom pinki nie znikły ze szlaków morskich, lecz przeciwnie, w następnych stuleciach doszły w rozwoju do niespotykanych wcześniej rozmiarów. Stosowane na równi z innymi typami dużych żaglowców woziły towary do drugiej połowy XIX stulecia.

Szkuta

Nazwa „szkuta” była bardzo popularna na wodach północnoeuropejskich dla określenia niewielkich jednostek o różnorodnym przeznaczeniu eksploatacyjnym. W Skandynawii szkuty były znane już ok. 900 roku i używane jako statki transportowe, zwiadowcze i okręty wojenne. Pewien rodzaj tego typu znalazł zastosowanie w miejscowym rybołówstwie (w tym charakterze szkuta była łódź wiosłowa lub wiosłowo-żaglowa obsadzoną przez załogę dziecięcio- lub dwunastoosobową). W średniowiecznej żegludze hanzeatyckiej nazwę tą nosiły statki towarowe żeglugi bliskiego zasięgu, rybackie oraz lichtugi portowe (te mniejsze siostry kog i holków miały nośność 12-25 łasztów). Obecnie wielu ludzi w Polsce łączy nazwę „szkuta”, tylko i wyłącznie, z największym statkiem spławowym szlaku wiślanego. Oprócz nazwy nic nie łączyło jednak ze sobą szkutę rzeczną ze swoją imienniczką pełnomorską. Statek rzeczny, szeroki, o płaskim dnie i niskich burtach, byłby skazany na szybkie zatonięcie od krótkiej i wysokiej fali bałtyckiej. Można przyjąć, że szkuta morska zdecydowanie różniła się

²⁰ Za szczytową formę pinasy polskiej z drugiej połowy XVII wieku uważa się model okrętu *Złociste Słońce* z 1662r. Patrz: M. Bogucka, *Konwojowy okręt polski z drugiej połowy XVII wieku (o nazwie Słońce)*, „Mówią Wieki” 1958, nr 6, s. 10.

²¹ We flocie polskiej były też większe pinki. Takim przykładem jest 300 tonowy „Wilk” z 1593r. i znana z 1606r. pinka królewska „Żubr”.

od wersji eksploatowanej na Wiśle. Jest to tym pewniejsze, że w omawianym okresie mamy liczne przykłady uczestnictwa szkut w dalekich i niebezpiecznych rejsach. To właśnie na tym typie żaglowca kupcy ze Słupska, Kołobrzegu, Darłowa, Koszalina, Gdańska i Elbląga prowadzili do końca XVII stulecia żeglugę kabotażową, często zapuszczając się do Anglii i Francji.²²

Szputy morskie budowano jako jedno- lub dwumasztowe frachtowce o jednym pokładzie i pozbawione przeważnie nadbudówek. Typ ten charakteryzował się szerokim i wysokim kadłubem z podniesioną, ściętą i pochyłą rufą oraz zaokrąglonym dziobem. Na rufie zawieszano szeroki, ciężki ster odchylany za pomocą poziomo osadzonego rumpla (w okresie średniowiecza budowano szputy jedynie ze sterem wiosłowym). Poszycie wykonywano metodą klinkierową – na zakładkę – uszczelniając je sierścią zwierząt. Na maszcie (lub masztach) wieszano po jednym wielkim, prostokątnym żaglem rejowym. Ich nośność w XVII stuleciu wynosiła 15-60 łasztów

Jestem świadom, że niniejszy artykuł nie poruszył wszystkich zagadnień związanych ze statkiem w omawianym okresie, czy to z braku materiałów, czy też z przyjęcia takich a nie innych ram konstrukcyjnych. Nadal istnieje pilna potrzeba podjęcia dalszych badań w zakresie spraw związanych z dziejami samego statku, jego form konstrukcyjnych i przeobrażeń dziejowych. Wyjaśnienia wymaga rola małych portów w żegludze bałtyckiej, a także określenie rozmiarów i specyfiki żeglugi wewnątrzbałtyckiej. Wszystkie te tematy czekają na swego historyka.

Krzysztof Chochul,
historyk, archiwista Archiwum Państwowego w Koszalinie
Oddział w Słupsku

²² Z. Szopowski, *Małe porty Pomorza Zachodniego w okresie do drugiej wojny światowej*, Warszawa-Poznań 1962, s. 72, 167, 280, 287.

Błogosławiony Bronisław Kostkowski

13 czerwca 1999 roku (niedziela) w Warszawie, papież Jan Paweł II wyniósł na ołtarze 108 Męczenników, wśród których był urodzony w Słupsku Bronisław Kostkowski.

Świątym w pierwotnym Kościele nazywano każdego chrześcijanina. W świetle Pisma Świętego, świętym jest każdy, kto należy do Chrystusa, otrzymał nowe życie i należy do nowego ludu Bożego. Apostoł Paweł pisał swoje listy „do wszystkich, miłych Bogu, świętych przez swoje powołanie” (Rz 1, 7). W szczególny sposób chrześcijanie zaczęli czcić tych, którzy umierali za wiarę, dla Jezusa Chrystusa przeszli przez mękę i śmierć, określano ich męczennikami. Termin ten wywodzi się z języka greckiego *martys* i oznacza: świadectwo.

Męczennik jest przedstawiony nie tylko jako wyznawca wiary poprzez ofiarę złożoną z życia, ale przede wszystkim ze względu na jego dzieła, jako świadek, który ukazuje wierność chrześcijanina w cierpieniu i w obliczu śmierci. Świadectwo jego życia skierowane jest do wspólnoty chrześcijańskiej, by pokrzepić jej wiarę w prawdę Słowa i szczególnie wiarę w zmartwychwstanie. Dowodzi także ciągłości historii zbawienia, zaświadcza obecność Pana wśród swoich.

Najstarsze świadectwo historyczne dotyczące kultu liturgicznego męczenników sięga 155 roku i dotyczy św. Polikarpa, biskupa Smyrny.

14 czerwca 2000 roku Biskup Diecezji Koszalińsko- Kołobrzeskiej - Marian Gołębiewski w Kościele Świętego Ottona w Słupsku, u sióstr Klarysek od Wiernej Adoracji poświęcił i odsłonił epitafium ku czci Błogosławionego Bronisława.

Bronisław Jerzy Kostkowski - alumn Seminarium Włocławskiego.

Urodził się 11 marca 1915 roku w Słupsku przy dzisiejszej ulicy Mickiewicza 36 (wówczas Friedrichstr.). Rodzice ochrztili Go w kościele (obecnie u sióstr Klarysek od Wiernej Adoracji), gdzie patronem jest święty Otton. Po ukończeniu czterech klas szkoły podstawowej, przeniósł się wraz z rodzicami do Bydgoszczy i tam wstąpił do Gimnazjum Humanistycznego. W szkole należał do Sodaliczki Mariańskiej i był jej prezesem, już wtedy wyróżniał się szczególną miłością i czcią do Matki Bożej.

W maju 1936 roku otrzymał świadectwo dojrzałości i jesienią tego samego roku postanowił wstąpić do Seminarium Duchownego we Włocławku, gdzie rozpoczął studia. Wyróżniał się wśród grona kleryków pobożnością, pracowitością i sumiennością, mimo, iż był przeciętnie uzdolniony. W kwietniu 1939 roku przyjął dwa niższe święcenia i otrzymał promocję na rok czwarty. Niestety, wybuch II wojny światowej przerwał Jego edukację w seminarium. Tak jak cała ludność cywilna opuścił Włocławek, jednak jesienią tego samego roku postanowił kontynuować przygotowanie do sakramentu kapłaństwa, wracając ponownie do seminarium. Nie trwało to jednak długo, w listopadzie został wraz z innymi klerykami i dwoma profesorami aresztowany przez gestapo. Nawet w więzieniu pozostał rozmodlony i uczynny.

W styczniu 1940 roku Bronisław został przewieziony do więzienia, do klasztoru księży Salezjanów w Łądzie, gdzie tajnie kontynuował naukę i zdał na kurs piąty. Przez jakiś czas przebywał również w Sachsenhausen, a od 14 grudnia w obozie zagłady w Dachau.

Wobec propozycji zwolnienia, w zamian za wyrzeczenie się drogi do kapłaństwa dał zdecydowaną odpowiedź: „Raczej śmierć wybiorę niż sprzeniewierzę się powołaniu, którym

Bóg mnie zaszczylił”. Potwierdził to w liście do swojej rodziny: „jestem przygotowany na najgorsze. Zdawałem sobie z tego sprawę, kiedy wstępowałem do seminarium, że gdy zajdzie potrzeba, trzeba oddać życie Bogu w ofierze. Nie zawahałem się oddać je za Boga i Ojczyznę. Niech się dzieje wola Boża. Bądźcie spokojni i dumni... Chcieliście mieć syna księdzem, czemu nie macie złożyć go Bogu w ofierze”.

Wskutek nieludzkiego traktowania, głodu i dokuczliwego zimna, zachorował na gruźlicę. Zmarł 27 września 1942 roku, a Jego ciało spalono w krematorium (według seminarium wrocławskiego zmarł 6 sierpnia 1942 roku).

Nie wszystek jednak umarł; chociaż odszedł, pozostawił po sobie piękne i wymowne świadectwo: wierności powołaniu i miłowaniu Jezusa Chrystusa aż do męczeńskiej śmierci. W Słupsku u sióstr klarysek znajduje się pamiątkowa tablica, zaś Jego wizerunek można oglądać w Wyższym Seminarium Duchownym w Koszalinie - w kaplicy, w prezbiterium.

Bibliografia:

- Gość Niedzielny, 29 (2000), 13 Wyd. Kuria Metropolitalna Katowice
- www.diecezja.wloclawek.pl
- www.opoka.org.pl
- www.wsd.wloclawek.pl

Małgorzata Duda,
katechetka w Szkole Podstawowej nr 9 w Słupsku

„Muzyka łagodzi obyczaje” - rozwój życia muzycznego miasta po II wojnie światowej. Konspekt lekcji

I. POZIOM WIADOMOŚCI

A: zapamiętanie wiadomości

uczeń potrafi:

- wymienić imprezy muzyczne organizowane w mieście

B: zrozumienie wiadomości

uczeń potrafi:

- wyjaśnić znaczenie pojęć: festiwal, koncert, przegląd

II. POZIOM UMIEJĘTNOŚCI

C: stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

uczeń umie:

- ocenić wartość poziomu artystycznego imprez kulturalnych

III. POSTAWY I PRZEKONANIA

uczeń posiada:

- świadomość bogactwa możliwości rozwoju muzycznego mieszkańców miasta
- przekonanie o potrzebie kontaktu z muzyką
- przekonanie o konieczności wszechstronnego rozwoju poprzez uczestnictwo w imprezach muzycznych

METODY: metoda - projekt

ŚRODKI DYDAKTYCZNE: fotografie, albumy, nagrania magnetofonowe i na kasetach video, wywiady

PRZYDZIAŁ ZADAŃ DLA UCZNIÓW

grupa I

- zebranie zdjęć i albumów dotyczących imprez muzycznych na terenie miasta

grupa II

- zebranie wywiadów wśród organizatorów imprez muzycznych

grupa III

- nagrania na taśmie magnetofonowej i kasetach video zapisu imprez muzycznych miasta

TERMIN PREZENTACJI: maj

KRYTERIA OCENY PROJEKTU:

- ocena ilości i jakości zgromadzonych źródeł
- oryginalność i estetyka wykonanej pracy (sposób prezentacji)
- oryginalność prezentacji

TOK LEKCJI:

1. czynności organizacyjno-porządkowe
2. oprowadzenie po wystawie fotograficznej (grupa I)
3. przeprowadzenie wywiadu z jednym z członków komitetu organizacyjnego największej imprezy muzycznej miasta (grupa II)
4. przedstawienie nagrań magnetofonowych i kaset video - wraz z podaniem anegdot dotyczących organizatorów festiwalu (grupa III)
5. wyciągnięcie wniosków dotyczących życia muzycznego miasta
 - bogactwo imprez muzycznych
 - dbałość o rozwój kulturalny miasta i jego mieszkańców (grupa I, II, III)

PRACA ĆWICZENIOWA UCZNIA

1. Uzupełnij:

Za największą imprezę muzyczną Słupska należy uznać

Pierwszy Festiwal Pianistyki Polskiej w Słupsku odbył się

Podczas dotychczasowych festiwali przed publicznością miasta prezentowali się artyści tej miary co:

- Małcużyński
- Halina Czerny-
- Barbara- Bukowska
- Krzysztof i inni

Przełomowym wydarzeniem festiwalu był festiwal VIII, kiedy rozszerzony został udział młodych pianistów występujących w imprezie pod hasłem

Konsekwencją rozwoju festiwalu było wystawianie wybitnym polskim kompozytorom pomników. Jako pierwszy (nie tylko w Słupsku, ale w Polsce) wystawiono pomnik najwybitniejszemu kompozytorowi muzyki współczesnej, a na carillon z wieży ratuszowej wybrano pierwsze dźwięki z

.....

1. Naszkicuj ołówkiem jeden z pomników kompozytorów polskich, które znajdują się w Słupsku.

3. Narysuj fragment planu miasta i zaznacz na nim obiekty, w których odbywają się imprezy muzyczne:

- Teatr Impresaryjny
- Zamek Książąt Pomorskich
- Teatr Rondo
- MOK
- MCK
- Gryfia

4. Wyjaśnij pojęcia:

- festiwal:
- koncert:
- przegląd:

Maria Salamon,
nauczyciel historii w Gimnazjum nr 1 w Słupsku

Urszula Graboś, Lilianna Mucha, *Witaj pierwsza klaso!* Podręcznik do nauczania zintegrowanego, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2001, ss. 96 stron (+ karty pracy 287 stron), ok. 370 ilustracji (w kartach pracy ok. 1075)

Elżbieta Wild

Zintegrowany podręcznik

Nowe podstawy programowe z 1999 r. mówią o organizowaniu takiego procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym nauczanie początkowe będzie miało charakter zintegrowany. Zajęcia prowadzi nauczyciel (lub nauczyciele) według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów. Nauczyciel (nauczyciele) powinien układać zajęcia w taki sposób, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności.

Podręcznik „Witaj pierwsza klaso!” na semestr I, którego autorkami są: Urszula Graboś i Lilianna Mucha, zawiera podstawowy materiał dydaktyczny dla ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej. Oceny jego przydatności dokonano w aspekcie:

- czy jest adresowany ucznia dla klasy pierwszej?
- jakie funkcje może pełnić w procesie edukacyjnym zawarty w podręczniku materiał?
- oceny poziomu graficznego,
- zgodności z podstawami programowymi,
- jakości technicznej.

Analizując zgodność treści zawartych w podręczniku z treściami programowymi, a także synchroniczność z podstawami programowymi należy stwierdzić w tym zakresie konkretność i prawidłowość.

Propozycja ośrodków tematycznych wraz z ośrodkami dziennymi jest ciekawa i chronologicznie ułożona na rok kalendarzowy, pozwala objąć wszystkie zagadnienia realizujące podstawy programowe w klasie pierwszej. Zróżnicowana budowa omawianego opracowania zarówno w warstwie zadaniowej, jak i obrazowej sprzyja realizacji celów kształcenia zintegrowanego.

Istota wychowania oparta jest na zapoznaniu uczniów z obowiązującymi w tej klasie lekturami, które systematycznie wprowadzane są do poszczególnych ośrodków i umiejętnie wkomponowane w treści wprowadzania poszczególnych liter. Zasluguje to na szczególną pochwałę.

Użyte słownictwo w podręczniku przemawia do dziecka, problemy są prezentowane w sposób ciekawy i interesujący.

Zawarte teksty są ciekawe, związane z blokami tematycznymi, których kolejność zaprezentowano w programie nauczania i przewodniku metodycznym do nauczania zintegrowanego. Wszystkie lektury, które zostały zaproponowane są łatwe do zdobycia, nawet w małych szkołach wiejskich.

Aby treść była dla dziecka czytelna musi towarzyszyć mu ilustracja, która powinna być:

- zgodna z tekstem,

- wolna od błędów merytorycznych,
- w pełni czytelna,
- odznaczająca się wysokimi walorami estetycznymi.

Analiza ilustracji zawartych na kartach podręcznika, wskazuje, że są one zgodne z tekstem i czytelne. Szata graficzna nie tylko go uatrakcyjnia, ale spełnia również funkcje merytoryczną i informacyjną. W omawianym podręczniku zastosowano różne środki graficzne, które wzmacniają proces nauczania i uczenia się.

Pakiety (ośrodki tematyczne) są zintegrowane kolorystycznie z kartami pracy. Powinno to ułatwić nauczycielowi i uczniowi odszukanie realizowanych ośrodków tematycznych. Strony są ponumerowane czytelnie.

W tworzeniu ośrodków tematycznych, scalających poszczególne dziedziny wiedzy w logiczne, integralne ciągi zajęciowe, wesprze nauczyciela przewodnik. Przyjął on postać zbioru scenariuszy zajęć, które zawierają szczegółowe wskazówki na temat sposobów realizacji materiału nauczania, a jednocześnie stanowią propozycję rozkładu materiału. Integralną część przewodnika stanowi wybór tekstów. Zestaw uzupełnia także kasetę magnetofonową z piosenkami i utworami muzycznymi do wykorzystania na lekcjach.

Podręcznik „Witaj pierwsza klaso!” zawiera uporządkowaną i metodycznie zorganizowaną treść kształcenia w zakresie wszystkich edukacji na poziomie klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Elżbieta Wild,
pedagog w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, wychowania przedszkolnego,
rzeczoznawca MEN ds. podręczników,
doradca metodyczny nauczania zintegrowanego

Grażyna Meger

Jak aktywizować uczniów?

Nakładem Oficyny Wydawniczej GP w Poznaniu w roku 2000 ukazała się książka przeznaczona dla nauczycieli, którzy jako uczestnicy reform dokonujących się w polskiej szkole, muszą „zmienić swoje myślenie na temat roli, jaką pełnią”. Autorki pracują w Pracowni Edukacji Elementarnej Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Poznaniu, pani K. Rau jest także doradcą metodycznym nauczania początkowego, natomiast pani E. Ziętkiewicz jest konsultantem wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego również w tejże pracowni.

We wstępie autorki wyjaśniły cele, które ma spełniać ich książka, stwierdzając, że „zaprezentowane w niej pomysły mogą być inspiracją do zmiany stylu pracy nauczyciela, do szerokiego włączenia ucznia w proces tworzenia zajęć szkolnych, a w konsekwencji do świadomego udziału w kreowaniu własnego rozwoju”. Także nauczyciel, z pozycji głównej osoby będącej źródłem wiedzy i kontrolerem, powinien stać się „organizatorem procesu uczenia się i animatorem działań grupy”. Nauczyciel staje się osobą organizującą proces uczenia się, integrującą wewnętrzne potrzeby ucznia z wymaganiami programu, kreującą warunki do uczenia się, uczestniczącą w wymianie emocjonalnej, przy pomocy której uczniowie mogą uczyć się aktywnie i samodzielnie.

Książka składa się z czterech rozdziałów: pierwszy pt. „Potrzeba źródłem aktywności”- wyjaśnia wg definicji W. Okonia znaczenie terminu „potrzeba” i zwraca uwagę na to, że „Potrzeby stanowią czynnik dynamizujący aktywność człowieka”. Następnie autorki opisują różne podziały potrzeb ze szczególnym zwróceniem uwagi na klasyfikację wg Masłowa. Ustalił on hierarchię ważności potrzeb i umieścił je na siedmiu poziomach piramidy (I- potrzeby fizjologiczne, II- potrzeby bezpieczeństwa, III- potrzeby przynależności i miłości, IV- potrzeba szacunku, V- potrzeba wiedzy i rozumienia, VI- potrzeby estetyczne, VII- potrzeba samorealizacji). Autorki podkreśliły, że nauczyciel organizując proces nauczania-uczenia się, powinien szczególnie zwracać uwagę na zaspokajanie przez uczniów potrzeby poznawczej w taki sposób, aby doznawali oni satysfakcji, a nie stanów lękowych i niepowodzeń.

W drugim rozdziale pt. „Znaczenie aktywizowania uczniów”- podkreślono, że „Człowiek przychodzi na świat jako istota aktywna” i dzięki temu może zaspokajać wszystkie potrzeby i realizować wynikające z nich cele. Aby zaspokoić potrzeby uczeń podejmuje aktywność: społeczną, intelektualną, emocjonalną, artystyczną i twórczą. W tym rozdziale m. in. zwrócono uwagę na często zapominane fakty, że zapamiętujemy tylko 10% z tego, co słyszymy, 20% z tego co widzimy, 40% z tego o czym rozmawiamy i aż 90% z tego co robimy. Stąd wynika, że należy dążyć do aktywizowania uczniów poprzez włączenie w proces uczenia i zapamiętywania jak najwięcej zmysłów. W tym celu należy: ograniczyć stosowanie metod podających, stosować metody i techniki aktywizujące, organizować tak pracę, aby uczniowie mogli zaspokajać swoje potrzeby, uatrakcyjnić zajęcia, wykorzystywać odpowiednio dobre środki dydaktyczne, tworzyć małe grupy i sytuacje problemowe, odpowiednio zagospodarować przestrzeń w sali.

W trzecim rozdziale pt. „Dlaczego organizować pracę w grupach?” autorki uzasadniają celowość i korzyści wynikające z pracy grupowej dla ucznia i dla nauczyciela. Uczniowie pracując w grupie czują się bezpieczniejsi, bardziej wierzą we własne możliwości, łatwiej podejmują się nowych zadań, doskonalą język ojczysty, mogą dzielić się pomysłami, szkółą swoje kompetencje komunikacyjne, kształcą umiejętność współpracy, uczą się pełnienia ról, są życzliwsi, bardziej odpowiedzialni, uczą się przestrzegania obowiązujących zasad. Przed-

stawiono tu kryteria podziału na grupy. Wskazano na dziesięć warunków, które są niezbędne, aby grupa pracowała efektywnie. Omówiono zasady pracy w grupach. Niewątpliwie mogą się w grupie znaleźć uczniowie, którzy nie będą chcieli pracować i wówczas należy im zorganizować pracę indywidualną.

W rozdziale czwartym pt. „Metody aktywizujące” autorki bardzo wnikliwie przedstawiły szesnaście metod aktywizujących. Jako pierwszą zajęły się „burzą mózgów”, która polega na zgromadzeniu w krótkim czasie dużej ilości pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu. Następnie wyjaśniły, w jakim celu stosujemy tę metodę, jak dojść do najlepszego rozwiązania. Przekonują także, że ta metoda jest często pierwszym etapem innych metod aktywizujących, np. metody „mapy pojęciowej”, która najczęściej przybiera formę plakatu. Metoda „piramidy priorytetów” może być stosowana jako sposób zaprezentowania dokonanych wyborów, jak i efektu pracy grupy. Natomiast „metoda przypadków” polega na analizie i dyskusji nad zdarzeniem zaprezentowanym przez nauczyciela na piśmie i znalezieniu odpowiedzi na postawione pytanie. Ten sposób aktywizowania uczniów ma wiele zalet np.: doskonalą ciche czytanie ze zrozumieniem, uczy precyzyjnego formułowania pytań, każe szukać optymalnych rozwiązań, stosować zdobytą wiedzę w praktyce, a także bronić własne zdanie i podejmować trafne decyzje. Podobna do niej jest metoda „za i przeciw”.

Autorki książki bardzo dokładnie opisały „dyskusję dydaktyczną” jako metodę, która w sposób zorganizowany uczy wymiany myśli i poglądów na dany temat. Opisały trzy etapy w przebiegu dyskusji oraz opisały metodę „akwarium”, która uczy przestrzegania zasad dyskusji. Przedstawiły także dwa sposoby wizualizacji dyskusji: ścieżkę decyzyjną i drzewko decyzyjne. Jako jeden ze sposobów prowadzenia dyskusji dydaktycznej wymieniają metodę „metaplanu”, która polega na tworzeniu podczas rozmowy o problemie plakatu będącego wynikiem pracy grupy nad postawionym problemem.

Niewątpliwie bardzo pracochłonną metodą aktywizowania uczniów jest „metoda projektu”, która polega na wykonywaniu przez uczniów zadań obejmujących większą partię materiału i na samodzielnym poszukiwaniu rozwiązań, pod dyskretną opieką nauczyciela. Autorki książki wyszczególniły pięć etapów pracy nad projektem: I- określenie tematu projektu, II- przygotowanie instrukcji, III- praca nad projektem, IV- prezentacja projektu, V- ocena projektu i wskazały na korzyści wynikające z realizacji tej metody. Metoda „symulacji” polega na naśladowaniu rzeczywistości, ideą tej metody jest doskonalenie konkretnych umiejętności oraz uczenie się na błędach popełnianych w bezpiecznej sytuacji ćwiczeniowej. W książce tej omówiono dokładnie pozostałe metody aktywizujące np.: „dramę”, „grupy zadaniowe”, „stacje zadaniowe”, „sesje *bierz i daj*”, „ gry planszowe” oraz „poker kryterialny”. Książka ta prezentuje metody, techniki i gry aktywizujące ucznia dostosowane do możliwości dzieci oraz warunków pracy szkół podstawowych.

Zaprezentowane w tej publikacji metody aktywizujące spełniają doniosłą rolę, bowiem stawiają ucznia w takiej sytuacji, aby odczuwał potrzebę podejmowania samodzielnych działań. Metody te prowokują do aktywności, uczą współdziałać w grupie, umożliwiają osiąganie sukcesów i zaciekawiają problematyką. Ponadto są atrakcyjne, bowiem nuda nie rozwija emocji - wręcz ją tłumi - a uczeń nigdy nie będzie nastawiony pozytywnie do przedmiotu, jeśli nudny będzie jego Mistrz. Książka ta jest godna polecenia wszystkim tym nauczycielom, którzy pragną zawarte w niej pomysły wykorzystać do zmiany stylu swojej pracy, chcą włączyć uczniów w proces tworzenia zajęć szkolnych. W zreformowanej szkole podkreśla się podmiotowość ucznia, który ma stać się osobą aktywną, potrafiącą samodzielnie radzić sobie z nowymi problemami i umiejącą wykorzystywać zdobytą wiedzę w życiu.

Grażyna Meger,
nauczyciel bibliotekarz w Szkole Podstawowej nr 9

Atlas regionu słupskiego. Pomocniczy do nauki edukacji regionalnej w szkole podstawowej. Redakcja M. Lenart, Wyd. ARW LenART, Słupsk 2000, ss. 24, 11 map, ok. 60 fotografii.

Jan Wild

Nasza pomorska mała ojczyzna

Znane z wielu inicjatyw popularyzujących walory słupskiego regionu wydawnictwo LenART opublikowało w minionym roku w ramach wydawanego przez siebie cyklu „Nasza Pomorska Mała Ojczyzna” atlas wspierający edukację regionalną.

Atlas podzielono na 15 działów, takich jak: Gdzie jesteśmy, Nasz region, Słupsk – największe miasto regionu, Zabytki, Słupsk dzisiaj, Plan miasta, Kraina w kratę, Elektrownie wodne, Ochrona przyrody, Przyroda naszego regionu, Park Krajobrazowy „Dolina Słupi”, Słowiński Park Narodowy, Muzeum Wsi Słowińskiej w Klukach, Turystyka – mapa turystyczna, Region na dawnych mapach.

Pierwszy dział sytuuje region słupski na tle województwa pomorskiego, Polski i Europy i zawiera podstawowe dane statystyczne.

Drugi dział – mapa fizyczna dawnego województwa słupskiego uzupełniony jest przez wykaz 10 spośród 11 miast wchodzących do niedawna w skład województwa słupskiego (pominięto Kępice – dlaczego?).

Następny dział poświęcony stolicy regionu zawiera m.in. objaśnienie herbu Słupska oraz krótki opis dziejów miasta. Dziwi nieco, arbitralnie powtórzone za historiografią niemiecką, datowanie przyznania praw miejskich na rok 1310, podczas gdy nawet niemieccy historycy zgodzili się z polskimi, iż w 1310 r. miała miejsce relokacja miasta. Co ciekawe inna popularna publikacja tegoż samego wydawnictwa (W. Stachlewski, *Słupsk. Przewodnik turystyczny*, Wyd. 2, s. 10) podaje, iż prawdopodobnie już w 1265 r. książę Świętopełk nadał Słupskowi miejskie prawa lubeckie.

Kolejny dział przedstawia ogólnikowo 13 bardziej znanych słupskich zabytków. Następny dział skrótowo opisuje dzisiejszy Słupsk. Kolejny dział to przejrzysty plan miasta. Szkoda, że numeracja zabytków z tego planu nie została skorelowana z opisem zabytków w czwartym dziale Atlasu.

Następne działy cechuje znacznie większa perfekcja. Trudno chyba coś trafniej dobrać np. do działu „Kraina w kratę” czy „Elektrownie wodne”. Z kolei reprodukcja mapy Rudolfa Hardowa, pomimo, że jest to bardzo ciekawe źródło informacji o przedwojennym regionalizmie słupskim, wymaga znacznie większych objaśnień, niż te, które wydrukowano obok mapy.

Atlas jest niewątpliwie ciekawą propozycją dla nauczycieli realizujących w szkołach podstawowych edukację regionalną. Na pewno mogą z niego z powodzeniem korzystać nauczyciele na lekcjach wychowawczych. Wymaga jednak, tak jak wszystkie książki – nawet pomocnicze – przeznaczone do użytku szkolnego solidnych konsultacji i recenzji merytorycznych, dydaktycznych i językowych.

Jan Wild,

historyk regionalista,
autor zmiany programowej „Od Słupska do Europy”

Funkcjonowanie sejmów i sejmików w czasach Wazów

Wraz z pojawieniem się dynastii Wazów na tronie polskim w drugiej połowie XVI wieku mamy do czynienia ze zdecydowanym wzmocnieniem roli opinii publicznej, głównie szlacheckiej, której wpływ zwiększał się w miarę obejmowania tronu przez kolejnego władcę. Król miał ograniczone możliwości prowadzenia polityki zagranicznej lub wewnętrznej bez sejmów i sejmików. Początkowo sejmiki podporządkowane były instytucji sejmów walnych, by jednak pod koniec XVII wieku wzmocnić się i prowadzić bardziej samodzielną politykę.

Po zapadnięciu na dworze królewskim decyzji o zwołaniu sejmów, szlachta dowiadywała się o terminie zgromadzeń z uniwersałami wysyłanych do poszczególnych urzędów grodzkich. Rozprowadzano je następnie do miast wojewódzkich i powiatowych, gdzie były publikowane. Za czasów Zygmunta III wysyłano uniwersały w takim terminie, aby sejmiki odbywać się mogły 2 - 3 tygodnie przed przewidywanymi obradami sejmów. Jednak już w 1638 roku uchwalono, iż mają one odbywać się 3 tygodnie wcześniej. Najczęściej trwały 1 dzień, co niewątpliwie związane było z trudnościami kwaterunkowymi i aprowizacyjnymi.

Na sejmikach obok okolicznej szlachty pojawiali się senatorowie i urzędnicy ziemscy, gdyż wzywali ich do tego listy królewskie oraz biskupi, których zobowiązywały postanowienia synodów. Mieszczanie mogli przebywać jedynie w charakterze petentów proszących szlachtę o poparcie ich sprawy w sejmie.

Zgodnie z wyliczeniami Władysława Czaplińskiego można przyjąć, iż na sejmikach koronnych pojawiał się około 100 uczestników, natomiast na Litwie 50. Kiedy zestawimy te wyniki z listą wszystkich sejmików oraz całej populacji szlacheckiej mogącej uczestniczyć w obradach, możemy się przekonać, że jedynie 4 - 6 % uprawnionych do współrzędów krajem korzystało ze swych praw. Nie jest to liczba zbyt duża, stąd wniosek, iż zaangażowanie szlachty w życie państwowe było niewielkie nie jest pozbawiony racjonalności.

W kancelarii królewskiej sporządzano instrukcje na sejmiki tzw. tekst legacji prezentujący szlachcie sprawy, które winne być załatwione na sejmie. Z legacją wysyłano legatów, najczęściej sekretarzy królewskich lub dworzan aktualnie znajdujących się w otoczeniu monarszym, czy też mieszkających w danym województwie. Znajomość postanowień sejmowych pozwalała prognozować przebieg obrad sejmów i jego uchwały, dlatego też i monarcha i liderzy polityczni zbierali informacje o uchwałach i instrukcjach oraz posłach wybieranych przez sejmiki.

System obrad sejmikowych wykształcił się w czasach panowania Zygmunta III i Władysława IV. Niewątpliwie najważniejszą rolę odgrywał marszałek, którym zostawał najczęściej przedstawiciel średniozamożnych rodów szlacheckich, stąd też targi i spory, aby prze-forsować odpowiadającego im kandydata. Po dokonaniu wyboru marszałka wprowadzano legata królewskiego, który przedstawiał legację, wcześniej wręczywszy list uwierzytelniający. Po wyprowadzeniu przedstawiciela królewskiego następowała prezentacja „wotów” - przemówień obecnych na sali obrad senatorów lub też listów nieobecnych czytanych w ich imieniu.

Po zakończeniu przemówień marszałek udzielał głosu szlachcie, która niejednokrotnie zachowywała się rozsądnie i poważnie debatowała nad ważnymi sprawami państwowymi. Bywały jednak sytuacje prowadzące niejednokrotnie do bójek i awantur, skąd w 1598 roku w uchwale sejmowej powtórzono znany wcześniej zakaz posiadania broni palnej podczas obrad

sejmowych, natomiast w 1620 roku wydano konstytucję zakazującą używania czekanów w miejscach publicznych.

W systemie ustrojowym Rzeczypospolitej wybór posła był niewątpliwie jednym z najważniejszych zadań sejmików, gdyż łączył on władzę centralną z lokalną. Poszczególne sejmiki wybierały przeważnie 2 - 6 przedstawicieli zgodnie z zasadą większości głosów, były jednak sejmiki, które większościowy wybór wprowadzały dopiero w drugiej połowie XVII wieku.

Inną obok wyborów czynnością sejmików, niewątpliwie zajmującą zebraną brać szlachecką, było uchwalanie instrukcji dla posłów, stanowiącej odpowiedź szlachty na legację królewską. Nierzadko była ona wyrazem siły argumentów poszczególnych stronnictw, albo też odpowiedniej roli magnata w danym województwie, niż wyrazem woli szlachty. Obowiązkiem spisania instrukcji był obarczany marszałek, a na jej treść wpływ mieli obecni na sejmiku senatorowie. Z ich kancelarii wychodziły listy do bardziej wpływowej szlachty, niekiedy magnaci przybywali na sejmik osobiście, otoczeni służbą i przekonywali szlachtę winem i miodem, jeszcze przed rozpoczęciem obrad. Zdarzały się też sytuacje, kiedy swoją wolę możni narzucali siłą - przy pomocy oddziałów wojskowych. Nie należy tego typu przypadków przeceniać i uważać, iż sejmik uchwalał instrukcje wyłącznie według woli magnatów. Jak podaje wspomniany już Władysław Czapliński, na sejmie 1605 roku Zbigniew Ossoliński wyraził opinię, że szlachta nie słucha senatorów, a Krzysztof Opaliński pisał bratu w 1622 r., że nie mógł zapobiec uchwaleniu na sejmiku średzkim *artykułów, które ubliżają J.K.Mci i prawom naszym duchownym*.

Po zakończeniu obrad sejmiku - wyborze posłów i uchwaleniu instrukcji, posłowie w określonym czasie udawali się na posiedzenie sejmowe, a panowie szlachta do domów. Po wszechnie uważano, iż posłami powinni zostać ludzie prawi, rozsądni, poważni. Stąd każda legacja na sejmiki przedsejmowe kończyła się apelem władcy: *abyście w.m. obrali na sejm z pośrodku siebie posły, ludzie biegłe, baczne i roztropne*. Takie zalety chcieli widzieć w posłach także działacze polityczni; wojewoda poznański przemawiając do szlachty na sejmiku średzkim w 1624 roku stwierdził: „*nam należy urząd poselski ludziom czystego sumienia, doświadczonej cnoty i dojrzałej rady [...] zalecać*”.

Takie a nie inne wymagania wynikały z przeświadczenia, iż od postępowania posła podczas obrad sejmu, od przyjętej przezeń postawy mógł zależeć los królewskich planów, jak i lokalnych politycznych zamierzeń. Niejednokrotnie posłowie wykazywali się takim zachowaniem i postawą, obdarzeni ograniczoną instrukcją mocą, pod wpływem dyskusji, opinii innych posłów odchodzili od zaleceń dotyczących nawet spraw podatkowych. Jednak niekiedy poszczególni magnaci wysuwali na posłów ludzi mniej zamożnych, których opłacali zyskując tym samym narzędzie swojej polityki.

Bardzo łagodnie natomiast oceniano moralne przymioty posłów, o czym może świadczyć przytoczony przez Jolantę Choińską - Mika przypadek podkomorzego liwskiego Stanisława Wojsławskiego, który rozkochawszy w sobie żonę wojskiego Mielnickiego, uciekł z nią i jak relacjonuje biskup płocki: *po lesie pomieszkiwać miał. Niewiasta owa rozvodu nie czekając, ani rozsądku kościelnego, tylko poczyniwszy sobie spólnie z mężem u ksiąg w grodzie liwskim po pogańsku libellos repudii, ślub wzięła z panem Wojsławskim*. Małżeństwo to przez władze kościelne uznane zostało za nieważne, co zupełnie nie zaszkodziło w politycznej karierze Wojsławskiemu. Natomiast prawa do piastowania godności poselskiej odmawiano banitom, infamistom, pozwanym przed sąd sejmowy, poborcom podatkowym, którzy nie rozliczyli się z pobranych funduszy.

W pierwszej połowie XVII wieku powoli zanikało zjawisko wybierania na posłów kasztelanów czy senatorów. Jednak faktem jest, iż w związku z dużymi wydatkami osoby będącej posłem funkcję tę nierzadko sprawowali ludzie piastujący urzędy tytularne, posiadający zabezpieczenie materialne. Niekiedy przedstawiciele rodzin magnatów w ten sposób za-

czynali swoją karierę polityczną, a będąc osobami wykształconymi, bywałymi w Europie wzbudzali zachwyt i podziw stanu średniozamożnego. Niewątpliwie kusząca była możliwość zasiadania we wspólnej ławie sejmowej z przedstawicielem wielkiego rodu magnackiego.

Posłowie po przybyciu na obrady w wyznaczonym terminie udawali się na nabożeństwo otwierające posiedzenie, na którym zjawiał się król z grupą senatorów. Zaraz po mszy posłowie udawali się do sali zwanej izbą poselską, w której przystępowano do wyboru marszałka. Tę elekcję prowadził najczęściej marszałek poprzedniego sejmiku, a głosowano województwami. Każde z nich dysponowało jedną „kreską” - głosem. Pierwszą czynnością nowego marszałka było udanie się wraz z posłami do króla, aby go oficjalnie powitać i wygłosić z tej okazji mowę, po zakończeniu której słuchano w skupieniu odpowiedzi królewskiej wygłoszonej przez jednego z pieczętarzy. Następnie marszałek wzywał posłów do ucałowania ręki królewskiej i przystępował do prowadzenia obrad.

Godność marszałka sprawowana była w krótkim okresie czasowym - 6 tygodni, jednak zabiegali o nią magnaci, gdyż dla wielu stanowiła ona istotny szczebel w karierze politycznej. Energiczny marszałek mógł odegrać podczas obrad sejmiku istotną rolę, stąd dwór królewski starał się o wybór takiej osoby, która reprezentowałaby stanowisko królewskie. Głównym zadaniem marszałka było przewodniczenie izbie poselskiej, prowadzenie obrad, dbanie o składny i właściwy przebieg posiedzeń. Ponadto czuwać musiał nad odpowiednim formułowaniem nowych uchwał sejmowych, ich odpowiednim przeprowadzeniem i ogłoszeniem. W tej pracy pomagali mu deputaci, którzy mieli następnie podpisać uchwalone już konstytucje. Podstawę do tego działania stanowiły projekty wysuwane przez województwa, dwór lub senat. Po zakończeniu prac, podpisaniu konstytucji przez deputatów marszałek był obowiązany podać je do ksiąg grodzkich i przekazać do druku.

Właściwe obrady sejmiku zaczynały się wraz z powitaniem króla, w kolejnym etapie odbywały się przemówienia czyli „wota senatorskie”. W swych wygłaszanych z pamięci lub czytanych wystąpieniach senatorowie wyrażali opinie o propozycjach królewskich, odnoszące się do problemu, nad którym miał obradować sejm. Przemówienia były niewątpliwie bardzo troskliwie przygotowane i niejednokrotnie wykorzystywane przez autora do popisania się wiedzą, niekiedy historyczną, rzadziej teologiczną lub biblijną. Wota senatorskie trwały niejednokrotnie dość długo, zwłaszcza, gdy głos zabierał senator uznawany za wybitnego oratora. Jeśli do tego dodać liczbę senatorów w okresie rządów Wazów w Polsce, na około 141-150 (za Anną Filipczak - Kocur) to wysłuchanie tak wielkiej liczby przemówień byłoby nie lada problemem. W rzeczywistości jednak nigdy senat nie stawiał się w komplecie na sejmie. Według danych podawanych przez badaczy tego okresu na poszczególnych obradach bywało od 30 do 43 senatorów, mimo to nigdy nie wysłuchiowano tylu przemówień, gdyż na początek sejmiku przybywała mała liczba senatorów. Sprawa nieobecności na początku obrad wynikała z faktu, iż część urzędników nie żywiła ambicji politycznych i zadowalała się przynależnością do senatu. Innym niewątpliwie ważnym motywem były sprawy finansowe; nie wypadało bowiem senatorowi przybyć na sejm bez odpowiedniego orszaku, co z kolei prowadziło do bardzo wysokich kosztów. Niekiedy nieobecność była świadoma, bowiem urzędnicy zdawali sobie sprawę z tego, że występując zgodnie ze swoimi przekonaniem będą musieli narazić się królowi lub szlachcie.

Narady w izbie poselskiej nad projektem uchwał w zasadzie toczyły się w ten sposób, iż wzywano poszczególne województwa, aby wypowiedziały się przez swoich przedstawicieli. Charakteryzując tok obrad należy wspomnieć, iż gorętsze polemiki wywoływały ostre spięcia prowadzące do tumultu i hałasu. Opinię o obradach izby poselskiej potwierdza relacja nuncjusza papieskiego o Polsce w pierwszej połowie XVIII wieku: *Królowie mają niemało kłopotu z tymi posłami ziemskimi, którzy wyobrażają sobie władzę trybunów dawnego ludu rzymskiego i chlubiąc się z niej, nie tylko dzielnie bronią słusznych praw szlacheckich, ale i uporczywie obstają przy mniej godziwie nabytych, osobliwe gdy jaka ziemia lub powiat, gdzie*

szlachta jest mniej oświecona, przyśle na sejm jakiego półgłówka, jakiego paliwodę, stąd tylko znanych, że umieją dobrze hałasować i sprzeciwiać się rozumniejszemu od siebie. W wielu przypadkach obrady utrudniało także opilstwo posłów, któremu sprzyjały uczty urządzone przez magnatów, które miały ich skutecznie pozyskać lub uniemożliwić im udział w najbliższej sesji sejmowej.

Mimo tego w pierwszej połowie XVII wieku panowało silne przekonanie, iż interes wspólny powinien przeważać nad interesami partykularnymi, gdyż grupa posłów oponentów mogła z czasem ulec argumentom swoich kolegów - innych posłów, a przede wszystkim królowi, którego stanowisko w sejmie pozostawało w ścisłej łączności z jego pozycją w państwie. Uchodził bowiem monarcha za odrębny stan i przez to miał istotny wpływ na uchwały sejmowe i skład sejmu. Jeśli chodzi o sejmiki, to król przez oddanych mu senatorów starał się o wybór możliwie życzliwych sobie posłów. Dopiero w miarę rosnącego wpływu magnaterii władcy zaczęli się liczyć z jej stanowiskiem.

Ostateczne formułowanie i uchwalanie konstytucji następowało pod koniec obrad sejmu. Uchwaloną przez posłów ustawę marszałek odczytywał w izbie poselskiej i w razie braku sprzeciwu udawano się do izby senatorskiej gdzie czytano ją „in facie trium ordinum” - w obliczu trzech stanów. Kiedy sejm zbliżał się do końca marszałek wygłaszał przemówienie pożegnalne, w którym wyrażał swoje zadowolenie z pomyślnego zakończenia obrad i następnie wzywał posłów do ucaławiania ręki królewskiej.

Przedstawiony wyżej proces stanowienia prawa w Polsce w XVI - XVII wieku, nie dość, że był skomplikowany to jednocześnie powoli i systematycznie przenosił środek ciężkości władzy w stronę niższego stopnia samorządu szlacheckiego - sejmików. Związany ten proces był z trudnościami w wybieraniu podatków i przerzucaniem odpowiedzialności z władzy centralnej na sejmikowe komisje skarbowe, co zapewniało sejmikom wpływ na organizowanie sił zbrojnych. Jeżeli dodamy do tego coraz częstsze uzależnienie szlachty od magnatów, utrudnione zwoływanie sejmu w czasie coraz częstszych wojen, to można zdecydowanie stwierdzić, iż w omawianym okresie nastąpiła niekorzystna dla państwa decentralizacja władzy. Opłakane skutki przyniesie to dla Rzeczypospolitej w wiekach następnych, kiedy to magnatów zastąpią ambasadorowie krajów ościennych, którzy manipulować bracią szlachecką będą zgodnie z interesami swoich dworów, a odwieczna udolność szlachecka i niezmiennie „liberum veto” będą się przyszłym pokoleniom kojarzyć z warcholstwem, zdradą i upadkiem kraju.

Bibliografia:

- Choińska - Mika J., *Posel jedzie na sejm*. „Mówią Wieki” nr 10 - 11/ 1994
- Dybkowska A., Żaryn J., Żaryn M., *Polskie dzieje od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 1998
- Filipczak Kocur A., *Senat za dwóch pierwszych Wazów*, „Mówią Wieki” nr 1/1995
- *Historia sejmu polskiego*, red. Michalski J., T. I, Warszawa 1984
- Ochmann S., *Sejmy z lat 1615 - 1616*, Wrocław 1970
- Wisner H., *Najjaśniejsza Rzeczypospolita. Szkice z dziejów Polski szlacheckiej XVI - XVII wieku*, Warszawa 1978

Dariusz Winnicki,
nauczyciel historii i WOS
w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 3 w Słupsku

Siedemnastowieczna Polska w oczach cudzoziemców

Przystępując do pisania zdawałam sobie sprawę, że jest to temat, który zwłaszcza dzisiaj uchodzić może za wyjątkowo nieaktualny, nieinteresujący, a zajmowanie się tym problemem za niepotrzebnym traceniem czasu i papieru. W rzeczywistości jest jednak zupełnie inaczej. Mimo paru stuleci, dzielących nas od tego okresu, długo jeszcze myśli nasze i następnych pokoleń będą wracały do czasów tak sugestywnie opisanych m.in. w „Relacjach nuncjuszów apostolskich w Polsce”¹ i w „Zbiorze pamiętników historycznych o dawnej Polsce.”² Długo też będziemy wracali pamięcią do niespokojnych dziejów tego stulecia, zawierających w sobie jakby w soczewce całość dziejów Polski, z jej największymi triumfami i najgłębszym upadkiem. Wydaje się bowiem, że właśnie w tym stuleciu, w czasach między zachłysnięciem się kulturą Odrodzenia a późniejszą modą na francuszczyznę, narodził się na gruncie trwającego jeszcze feudalizmu pewien typ życia i postępowania, który przez przybyszów spostrzegany był jako rdzennie polski.

Siedemnastowieczna Rzeczpospolita nie była modnym szlakiem podróżniczym dla ówczesnych cudzoziemców. Na ogół przyjeżdżali doń ludzie w określonych misjach politycznych lub handlowych, niekiedy w poszukiwaniu zarobku czy fortun, znacznie rzadziej dla przygody. Czasem tylko zdarzało się, że przyjeżdżał ktoś wiedziony prostą ciekawością. Jednakże wszyscy, którzy przekroczyli granice państwa polskiego, na ogół nie żałowali poniesionych wydatków i trudów podróży. Przybywający w granice Rzeczypospolitej Anglicy, Czesi, Francuzi, Niemcy i przedstawiciele innych nacji, dość szybko przekonywali się, że Polska nie jest ani tak odległa, ani tak odmienna jak przypuszczali. Mimo tego zachwyceni pięknymi krajobrazami, szczególną formą rządów, wspaniałością dworu królewskiego i niezwykłą wystawnością polskiej szlachty, dość często sięgali po pióra, aby swoje wrażenia przelać na papier. W tym miejscu należy zaznaczyć, że relacje zagranicznych gości nie stanowią jednakowego pod względem wartości źródła. To jaki obraz Rzeczypospolitej przedstawiono opisując swoje wrażenia z pobytu w naszym kraju uwarunkowane było licznymi przyczynami. Wiele bowiem zależało od spostrzegawczości cudzoziemca, od tego czy był łatwowierny, czy też zbyt krytyczny. Wreszcie duży wpływ na opinię miały osoby, z którymi się spotykano. Przy ocenie wartości danej relacji należy brać pod uwagę osobiste doświadczenia piszących, ich status społeczny oraz cel w jakim przyjechali. Inaczej bowiem wyglądał nasz kraj widziany oczyma dyplomaty lub osoby przebywającej z elitą władzy, odmienne zaś spostrzeżenia miał ubogi student węgierski lub czeski. Inaczej przedstawiała się Rzeczpospolita widziana z okien otoczonej eskortą karety, niż wtedy gdy podróżowano samotnie, zatrzymując się po karczmach i dworach.

Mając to wszystko na uwadze przy analizie ówczesnych źródeł, można z całą pewnością stwierdzić, że ówcześni obcokrajowcy przeważnie dostrzegali ubóstwo i zacofanie wsi polskiej, nędzę i poniżenie chłopów, małą liczbę miast i słabość polskiego mieszczaństwa, zły stan polskich dróg i niski standard usług w zajazdach. Jednak wobec przemian jakie zachodziły w omawianym stuleciu w Europie, na plan pierwszy w relacjach cudzoziemców wysuwają się kwestie różnic ustrojowych. Próbowano porównywać tutejszy ustrój ze sposobem sprawowania rządów w innych państwach lub też dopatrywano się analogii z antycznymi monarchiami. Dla jednych Polska była nie tylko formalnie, ale i faktycznie monarchią różniącą się od zachodnich państw tego typu (np. Francji) jedynie bardziej ograniczonym zakresem władzy królewskiej. Dla innych polska monarchia maskowała tylko jej właściwą treść

¹ Relacje nuncjuszy apostolskich o Polsce, T. II, Paryż 1864.

² Zbiór pamiętników historycznych o dawnej Polsce, Puławy 1830.

ustrojową, wyrażającą się w rządach arystokracji. W okresie, kiedy Rzeczpospolita, pomimo swej odrębności ustrojowej, odpierała z powodzeniem zbrojne ataki nieprzyjaciół pojawiały się pozytywne opinie o wolnej elekcji, o dobrowolnej umowie z królem. Ocena ta uległa radykalnej zmianie dopiero w czasie najazdu szwedzkiego. Opanowanie przez najeźdźcę znacznej części terytorium kraju, ucieczka króla i dostojników państwowych za granicę, a wreszcie przejście wojsk kwarcianych na stronę wroga przyczyniło się do obalenia przekonania o mocarstwowej pozycji Polski i spowodowało radykalną rewizję poglądów o jej ustroju. Od połowy stulecia Polska stała się stałym przedmiotem krytyki i nagany w europejskiej literaturze politycznej. Naród, który odstąpił od władcy i w kilka miesięcy stał się przedmiotem łatwej zdobyczy nie mógł liczyć na współczucie. Obcy, na których klęska ta wywarła niesłychanie silne wrażenie, przypisywali ją bez wahania wadom ustroju politycznego i społecznego, które literatura ulotna stawiała narodom Zachodu jako odstraszaający przykład.

Od tych uwag dotyczących obrazu siedemnastowiecznej Polski przejdźmy do nakreślenia wizerunku przeciętnego Polaka widzianego oczami ówczesnych obcokrajowców. Cudzoziemcy zapewne stykali się z przedstawicielami różnych warstw polskiego społeczeństwa. To z kim obcowali zależało oczywiście od celu podróży oraz statusu społecznego przybysza. Niezależnie od doświadczeń osobistych, kontaktów z mieszkańcami kraju nad Wisłą, autorzy niemal wszystkich relacji pamiętnikarskich pisząc o Polakach mieli na myśli przede wszystkim szlachtę. W świadomości ówczesnego Europejczyka funkcjonował wizerunek Polaka – szlachcica, a właściwie Sarmaty. Z biegiem czasu pojęcie sarmackości utożsamiano ze szlacheckością. Mówiło się o szlacheckim lub sarmackim narodzie, krwi sarmackiej, animuszu sarmackim, wolności sarmackiej.

Sarmatyzm, będący ideologią i stylem życia, narzucał określony model postępowania, a nawet ubierania się. Tak przeciętnego polskiego szlachcica opisał Payen: „zobaczyliśmy wchodzącego człowieka, około sześciu stóp wzrostu, o wygolonej twarzy i głowie, ogorzałym obliczu i czole tak pomarszczonym, że pod zmarszczkami znikwały niekiedy oczy.”³ Cudzoziemcy dostrzegali także fakt, że Polacy strzygli włosy pod uszami, golili brody i pozostawiali długie wąsy. Zgodni są także w tym, że polska szlachta odznaczała się wysokim wzrostem i silną budową. Przybyszom z XVII wieku rzucały się w oczy również różnice w zakresie ubioru. Polska moda, zbyt krowa i krzykliwa, pochodząca wprost z Turcji, budziła śmiech, poczucie egzotyzy i obcości. Szlachta lubiła zdobić szaty złotem oraz używać ostrych kolorów (Polaków ubierających się według mody francuskiej było niewiele – w przeciwieństwie do szlachcianek).

Nie tylko ówczesny strój szlachecki budził osłupienie ówczesnych pamiętnikarzy. Zdziwienie budził także sposób zachowania i nawyki. Czytając pamiętniki i relacje odnosi się wrażenie, że życie towarzyskie polskiej szlachty polegało na wspólnym biesiadowaniu, sąsiedzkich odwiedzinach, na wspólnych polowaniach i miłym próżnowaniu przy kielichu. Dla przeciętnego przybysza życie to było dość gwarne, wypełnione prymitywnymi uciechami dostarczającymi przez półmiski z zawieszistym i kiepsko przyprawionym jedzeniem, przez kielich ze starym węgrzynem, życie niespokojne i barwne. Być może taki stan rzeczy wpłynął na fakt, że w XVII stuleciu przeważały ujemne opinie o Polsce i Polakach, a miejsce obiektywnej relacji dość często zajmowały podzielane przez różnych autorów stereotypy, ukazujące nietrzeźwego Polaka o niskim poziomie wiedzy i wielkim fanatyzmie religijnym.

Faktem jest, że w Polsce siedemnastowiecznej jedzono i pito bardzo dużo i że w życiu przeciętnego szlachcica dobrze zastawiony stół był czymś niezmiernie ważnym. Organizując wykwinne uczyty baczono pilnie na zachowanie wykwinnych manier i dobrych obyczajów. Można było jeść ponad miarę i upić się do nieprzytomności, ale zawsze pewnych zwyczajów trzeba było przestrzegać, aby nie stracić opinii człowieka umiającego się dobrze zachować.

³ Podróże pana Payen [w:] J. Gintel, Cudzoziemcy w Polsce, Kraków 1971, s. 276.

Hauteville twierdzi, że „Polacy, a zwłaszcza ludzie wykwinłi, jedzą w sposób bardzo przyzwyczajony, nie dotykając nigdy potraw rękami.”⁴

Po jedzeniu na stołach pojawiały się najlepsze marki win i zaczynała się zwyczajna pijatyka. Była ona wówczas swoistym obowiązkiem towarzyskim, na który skarżyli się nieprzyzwyczajeni do tego obcokrajowcy. Dyplomaci włoscy w swoich licznych relacjach stwierdzali wręcz, że był to najcięższy obowiązek legacji. Tak o problemie tym pisał kardynał Hipolit Aldobrandolini: „Biskup kujawski dawał obiad dla prałatów i przyjmował po pańsku polskim zwyczajem. Wznoszono rozmaite zdrowia, często samych biesiadników. Pijąc wstawano z czapką lub kapeluszem w rękę, a wypróżniwszy kielich wytrząsano pozostałe krople na paznokcie wielkiego palca na dowód, że wypili do dna, tak iż na koniec wstawano od stołu zupełnie pijanym.”⁵ Po kilku beczkach trunków nikt już nie wiedział, kto wróg, kto przyjaciel. Często więc biesiada kończyła się dobywaniem szabel. Potwierdza to podróżnik holenderski z końca XVII stulecia: „... biesiada kończyła się często na kłótniach, na obcięciu uszów i nosów szablami, im kto więcej ma twarz pokiereszowaną, tem jest więcej poważanym i za mężniejszego uchodzi.”⁶

Najtrudniej przychodziło pisać cudzoziemcom o charakterze Polaków. Przepych, gościnność i szczodrość – te trzy cechy charakteru polskiej szlachty i magnaterii wydają się najbardziej zdumiewać Francuzów, Włochów czy Niemców podróżujących po Polsce. De Beaujeu stwierdza, że „w Polsce robi się wszystko z przepychem i ostentacyjnie.”⁷ Connor zaś zauważył, iż Polacy usiłują nawzajem przewyższyć się bogactwem i chciwością. „Większość lubi wystawność i przy najmniejszej okazji występuje z przepychem.”⁸ Przybyszów zadziwiał fakt, że Polacy zabiegali o pieniądze nie po to, aby kupić ziemię, budować piękne rezydencje. Były one potrzebne jedynie aby nabyć piękne materiały, kosztowne futra, rasowe rumaki, doskonałą broń, a nade wszystko dobre trunki. Nic zatem dziwnego, że w oczach cudzoziemców przeciętny szlachcic jawił się jako osoba niezbyt wykształcona, charakteryzująca się mierną znajomością nauk i płytkością umysłową. Miejsce erudycji zajęła błyskotliwość zabarwiona obfitą domieszką łaciny i Pisma Świętego. Potwierdzeniem tego są słowa nuncjusza Viscontiego. „Polak z natury nie bardzo pracowity, w uprawie umysłowej przestaje po większej części na miernocie. Natura nie poskąpiła mu wprawdzie zdolności, ale mu nie dała zapasów ani wytrwałości do ich wykształcenia. Z tej przyczyny wiadomości swoich nie doprowadza do wysokiego stopnia i wyjąwszy jakiego zakonnika czy plebejusza rzadko się kto znajdzie co by gruntownie posiadał jaką ważniejszą naukę.”⁹ Connor twierdzi wręcz, że „wśród Polaków są ludzie żywi i czynni, jednak na ogół są oni zdolniejsi do naśladowania niż wynalazczości.”¹⁰

Oprócz piętnowania wielu przypadłości spotykamy także nieliczne uwagi pochlebne na temat ówczesnych Polaków. Spostrzegano ich jako ludzi dumnych, rzetelnych, szczerych i uczciwych. Owa uczciwość nie zawsze przynosiła korzyści. Świadczą o tym słowa nuncjusza Marescotti, który napisał, że Polacy „częściej bywają oszukani niż potrafią kogoś oszukać.”¹¹ Zaś Werdum twierdził, że „na zręczności rozumu także im nie zbywa i są atoli lekkomyślni i zmienni”. Dostrzegał on także u ówczesnych Polaków umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach: „gdzie mają interes i są słabszymi, umieją postępować bardzo pokornie i układnie,

⁴ Hauteville, Relacja historyczna o Polsce [w:] J. Gintel, Cudzoziemcy ..., s. 329.

⁵ Dyaryusz legacji do Polski Kardynała Hipolita Aldobrandolini, który był potem papieżem pod nazwiskiem Klemensa VII, R: 1588-1589 [w:] Relacje nuncjuszków..., T.II s. 16, 29.

⁶ Obraz Polski pod koniec XVII wieku, wyd. X. Godebski, Lwów 1869, s. 10-11.

⁷ Pamiętnik pana de Beaujeu, J. Gintel, Cudzoziemcy..., s. 337.

⁸ Obraz Polski ..., s. 21.

⁹ Zdanie sprawy z nuncjatury w Polsce przez Honorata Visconti, Relacje nuncjuszków ..., t. II, s. 211.

¹⁰ J. A. Wilder, Okiem cudzoziemca. Ze wspomnień cudzoziemców w dawnej Polsce, Warszawa 1959, s. 93.

¹¹ Relacje nuncjuszków ..., t. II, s. 366.

gdzie zaś napotykają na słabą stronę stają się hardymi, zarozumiałymi i okrutnymi.”¹² Jednocześnie, niektórzy pamiętnikarze podkreślają, że „podczas rozmów szlachta polska używała licznych komplementów i pochlebstw, jak żaden inny naród.”¹³ Inni natomiast twierdzili, iż używano tak wiele klątw i obelżywych wyrażen, że przewyższaliśmy już wówczas pod tym względem kraje ościenne. Werdum pisał wręcz, iż „co do klątw i przysiąg używa naród ten tak wstrętnych i bluźnierczych wyrażen, że włosy na głowie stawają.”¹⁴

Siedemnastowieczne opinie cudzoziemców o Polsce i Polakach, pełne mitów i stereotypów, obserwacji obiektywnych i subiektywnych, powielano przez następne dziesiątki lat. Ich efektem był taki, a nie inny obraz naszej ojczyzny w świecie. Należy o tym pamiętać obecnie, kiedy przez nasz kraj przetaczają się już nie pojedynczy podróżnicy, ale wielotysięczne tabuny uzbrojonych w aparaty fotograficzne i kamery filmowe zagranicznych turystów.

Ewa Chochuł,
absolwentka Wydziału Filologiczno-Historycznego WSP w Słupsku,
nauczyciel katechezy w Szkole Podstawowej nr 1

¹² Pamiętnik Ulryka Werdum, J. Gintel, Cudzoziemcy..., s. 296.

¹³ Guillaume de Beauplan, Opis Ukrainy, J. Gintel, Cudzoziemcy..., s. 266.

¹⁴ Pamiętnik..., s. 296.

Jestem z tych, dla których nauka jest czymś bardzo ważnym i pięknym

Odkąd pamiętam uczyłam się zawsze dużo i dociekliwie, a co gorsza - lubiłam to robić. Byłam dzieckiem otoczonym książkami: najpierw o Indianach, potem bardziej „naukowymi”, zależnie od tego, co w danej chwili mnie interesowało. Czytanie było moją pasją. Kiedy rodzice gasili światło zabierając z moich rąk książkę, ja czytałam po kryjomu chowając się pod kołdrę z latarką paluszkową. Czytałam szybko, miałam dobrą pamięć, szkolna nauka nie sprawiała mi trudności. Odkąd pamiętam - niech to „zawsze” nie kusi losu - zawsze dostawałam dobre oceny ze wszystkich przedmiotów. Uwielbiałam się uczyć, ale nie było w tej sytuacji męczeństwa, nie wyrzekałam się rozrywek w imię wyższych celów, nie płakałam słysząc złośliwe uwagi rówieśników. Słowo „kujon” nie istniało w mojej świadomości jako wyzwisko; łączyłam je raczej z ciągłym poznawaniem rzeczy nowych, ze zdobywaniem wiedzy, z dążeniem do celu, który majaczył gdzieś w perspektywie. Dosyć wcześnie zdałam sobie sprawę z tego, że mam duży wpływ na wybór własnej przyszłości, że godziny spędzone z książką niekoniecznie są stracone...Odkrycie tej banalnej prawdy utwierdziło mnie w postanowieniu dalszego poznawania świata wiedzy i doprowadziło do innego odkrycia - satysfakcji, jaką dawała możliwość porównania własnej wiedzy z wiedzą innych. Postanowiłam w klasie siódmej wziąć udział w Konkursie Języka Rosyjskiego, do czego zachęciła mnie nauczycielka tego przedmiotu - moja MAMA. W następnym roku zaliczyłam dwa konkursy: języka polskiego i znów rosyjskiego. Osiągnięte w konkursach wyniki dały mi prawo wstępu do liceum ogólnokształcącego bez egzaminu Kończąc szkołę podstawową wiedziałam już z własnego doświadczenia, że warto się uczyć i aktywnie zdobywać wiedzę, że przynosi to nie tylko satysfakcję, ale też realne korzyści. Przejście do liceum było prawie niezauważalne, nie zapominałam, że było to liceum, z którym od kilku lat łączyłam plany i marzenia, liceum, za którego czerwonymi murami czekały na mnie nowe wyzwania.

Pierwsze dni w ogólniaku - pamiętam uczucie lekkiego zagubienia i niepewności wynikające z powodu znalezienia się w nowym środowisku. Szybko pokonałam te bariery - niepewność i strachliwość nigdy nie przeszkadzały mi zaistnieć w nowych warunkach. Wrodzona przekora natychmiast kazała mi wybrać klasę o profilu matematyczno-fizycznym; chciałam nauczyć mój humanistyczny umysł ścisłego myślenia i formułowania wniosków. Wybór był trafny - moja klasa okazała się grupą ludzi o silnych, a co ważniejsze - nieprzeciętnych osobowościach. Od początku dała o sobie znać dyskretna rywalizacja w różnych dziedzinach, którą umiejętnie wykorzystywali nasi doświadczeni pedagodzy nieustannie podnosząc poprzeczkę wymagań. Dzięki temu wielu z nas odkryło swoje pasje poznawcze, co w późniejszych latach przyniosło sukcesy w licznych olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Pierwsze kroki w szkole średniej wspominam z ogromną sympatią, chociaż były to dni wzmożonej pracy, która miała na celu rozwój zainteresowań, a także - zapracowanie sobie na opinię dobrej uczennicy. Nauczyciele wymagali dużo, a to mobilizowało do wysiłku. Nie miałam wtedy określonych upodobań naukowych, nie umiałam zdecydować się na poznawanie jednego przedmiotu. Byłam maksymalistką i chciałam być dobra ze wszystkich. Dość szybko pokazałam światu, że nie były to czcze przechwałki. Po pierwszym semestrze zostałam „zauważona” przez nauczycieli, a niedługo potem Rada Pedagogiczna wytypowała mnie do ubiegania się o roczne stypendium w Stanach Zjednoczonych. Dzisiaj nie jest to tak niezwykłe - wyjazdy do szkoły średniej organizowane są co roku – wtedy jednak budziło emocje. Powodowała je dotacja Ministerstwa Edukacji Narodowej pokrywająca dużą część wydatków, no i oczywiście fakt, że był to pierwszy rok, w którym polscy licealiści mogli, na

mocy umowy podpisanej z International Education Forum, udać się po wiedzę do Ameryki. Byłam bardzo szczęśliwa, że spotkało mnie to wyróżnienie, czułam się „wybrana”. Tydzień po otrzymaniu wiadomości o mojej „nominacji” pojechałam do Warszawy na egzamin z angielskiego - jego wynik decydował o przyznaniu dofinansowania. Po miesiącu otrzymałam telegram z pomyślną wiadomością, a sześć miesięcy później wysiadałam na lotnisku w Seattle w stanie Waszyngton.

Pierwszy dzień w amerykańskiej szkole był dosyć nerwowy. Znalazłam się w zatłoczonym sekretariacie, w długiej kolejce do biurka uśmiechniętej pani. Dowiedziałam się, że muszę wybierać przedmioty, a wybór był niemały - literatura amerykańska, Szekspir, klasa teatralna, historia USA, świata, ekonomia, marketing, dziennikarstwo, ceramika, języki obce: hiszpański, japoński, francuski, niemiecki. Straciłam głowę! Ciekawe, trochę „egzotyczne” przedmioty kusily, a ja musiałam przecież pamiętać o przedmiotach obowiązkowych takich jak matematyka, fizyka, chemia. Z tego powodu kilka razy zmieniałam plan, nie byłam przyzwyczajona do jego swobodnego układania. Granicą tej swobody była - jak się później okazało - konieczność uzyskania określonej liczby punktów za wybrane przedmioty - potrzebnej do ukończenia szkoły oraz limit czasu: zajęcia trwały od 8:00 do 14:00. Po przezwyciężeniu szoku kulturowego i „oswojeniu” tęsknoty za domem nie miałam problemów z nauką. Wiedza przywieziona z Polski okazała się nawet większa od wymaganej na niektórych przedmiotach. Powodowało to czasem komiczne sytuacje, zwłaszcza na matematyce, fizyce, chemii. Mała dziewczynka z Polski zaskakiwała nauczycieli i starszych kolegów znajomością trygonometrii, wzorów fizycznych, właściwości pierwiastków. Podziw budziła również moja znajomość języka rosyjskiego i włoskiego...

Nauczyciele? Na początku byłam zaszokowana. „Po angielsku” jest się z nauczycielem na „ty”, w relacjach nauczyciel - uczeń panuje więc naturalna bezpośredniość. Nie jest ona jednak wykorzystywana ani nadużywana przez żadną ze stron. Moi nauczyciele byli bardzo życzliwi, pomogli mi pokonać początkowe trudności i przystosować się do nowego dla mnie świata. Nie bałam się dzięki temu mówienia po angielsku i szybko pozbyłam się nieśmiałości. Nauka nie sprawiała mi problemów, umiałam pogodzić ją z licznymi zajęciami pozalekcyjnymi, m.in. w grupie teatralnej i kole fotograficznym. Dziesięć miesięcy bardzo szybko upłynęło. Do Polski wiozłam - oprócz wspaniałych wrażeń i wspomnień - dyplom ukończenia z wyróżnieniem Central Kitsap High School. **Po wakacjach i zaliczeniu czterech przedmiotów (języka polskiego i rosyjskiego oraz geografii i historii) rozpoczęłam rok szkolny jako uczennica trzeciej klasy liceum.** Ten rok był bardzo napięty. Nie tracąc czasu na przedstawianie się z „high school” na „liceum”, postanowiłam wziąć udział w dwóch olimpiadach: języka angielskiego i rosyjskiego. Na tę drugą olimpiadę zdecydowałam się po namowach mojego nauczyciela a zarazem dyrektora szkoły p. Romualda Machalińskiego. Byłam w swoim żywiole - wertowałam podręczniki, czytałam książki, uczyłam się gramatycznych nieregularności. Im więcej czytałam, tym więcej zostawało do przeczytania. Nieoceniona okazała się pomoc nauczycieli, pod kierunkiem których się uczyłam – pana Romualda Machalińskiego i pani Doroty Werbińskiej. Rozmowy z nimi, sugestie dotyczące obszernej literatury, pomoc w jej selekcji i wyborze tego, co najważniejsze - wszystko to mobilizowało mnie do pracy. Jej efektem były dyplomy laureatki XVII Olimpiady Języka Angielskiego i finalistki XXV Olimpiady Języka Rosyjskiego. Dyplomy te dały mi prawo wstępu bez egzaminów na większość kierunków uniwersyteckich oraz zwolnienie z części egzaminów maturalnych. Po raz kolejny utwierdziłam się w przekonaniu, że warto się uczyć, a udział w olimpiadzie to nie nadgorliwość. Reakcja na moje sukcesy? Nauczyciele cieszyli się razem ze mną, chcieli znać szczegóły eliminacji, tryb egzaminowania. Ich wiara we mnie pomagała zwłaszcza w chwilach zwątpienia i zniechęcenia, kiedy miałam serdecznie dosyć życia pomiędzy kolejnymi etapami konkursów a szkołą. Moje koleżanki i koledzy nie zawsze byli tak wyrozumiali. Spotykałam się czasem z zazdrością o „specjalne” traktowanie przez nauczycieli i ich tolerancję wobec

moich nieobecności. Może było w tym trochę ich złości na siebie; pokazałam przecież, że błędem jest usprawiedliwianie własnej bierności przekonaniem, że „nic się nie może udać”, a nauka jest bez sensu. W klasie czwartej liceum postanowiłam wziąć udział w olimpiadzie filozoficznej. Kontakt z dziełami wybitnych filozofów dał mi bardzo wiele. Miałam świadomość obcowania z prawdziwymi skarbami kultury, z historią człowieka, jego odwiecznymi wątpliwościami i pytaniami. Świat filozofii był dla mnie fascynującym odkryciem - do tej pory tajemniczy i ciemny, stawał się jasny i zrozumiały. Nauczyłam się dzięki temu pokornego stosunku do zdobywania wiedzy, uświadomiłam sobie jej ogrom i bogactwo. W tej perspektywie słowa Sokratesa o „wiedzy własnej niewiedzy” nabrały nowego znaczenia, przestałam traktować je jako wyraz fałszywej skromności żadnego pochwał mędrca.

Średnią szkołę ukończyłam właściwie jako studentka. Wiedziałam już, że przyjęto mnie na I rok Stosunków Międzynarodowych na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wybrałam ten kierunek, ponieważ najbardziej odpowiadał moim „maksymalistycznym” upodobaniom.

Program studiów obejmuje wiele przedmiotów - od historii i ekonomii, poprzez różne gałęzie prawa, do języków obcych (jako czwarty język obok angielskiego, rosyjskiego i włoskiego, wybrałam hiszpański). Na uniwersytecie bardzo przydatne okazują się przyzwyczajenia i doświadczenia zdobyte w szkole średniej oraz samodyscyplina. Dzięki temu przygotowania do zajęć i egzaminów nie są tylko żmudnym odtwarzaniem wiadomości lekturowych, ale świadomym i twórczym uczeniem się, prawdziwym studiowaniem.

Oceniając lata nauki w szkole podstawowej i średniej z perspektywy uniwersytetu, z całą pewnością mogę powiedzieć, że nie żałuję ani jednej godziny spędzonej nad książkami. Chociaż nie od razu był to świadomy wybór - na początku raczej zaspokajałam głód czytania - nigdy nie czułam się zmuszana do nauki; nie traktowałam jej jako kary czy nudnego obowiązku. **Oprócz świata książek istniał w moim życiu cały świat „innych” zajęć: byłam przewodniczącą samorządu szkolnego, „aktorką” w kole teatralnym, recytowałam wiersze, słuchałam muzyki, chodziłam do kina i teatru, zakochałam się - żyłam jak inne nastolatki. Nauka nie była dla mnie rekompensatą za niepowodzenia „życiowe”; zaspokajała natomiast moją ciekawość świata, potrzebę rozwoju i poznania możliwie wszystkiego.** Z tego względu zawsze nadawałam jej charakter aktywnego, twórczego poszukiwania. Taka postawa jest również zasługą moich Nauczycieli, którzy potrafili zaszczerpić we mnie szacunek do wiedzy i cierpliwie mobilizować do jej samodzielnego zdobywania. Nieoceniony jest ich wkład w ukształtowanie mojego stosunku do nauki - niezależnie od posiadanych wiadomości, zawsze miałam (i mam) świadomość ogromu tego, co wciąż zostaje do odkrycia i poznania. Ta świadomość nie pozwala mi zadowalać się żadną przeciętnością i skłania do ciągłego poszukiwania „nowych, nieodkrytych - przeze mnie – dróg”...

Joanna Kujat,

absolwentka Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych
Uniwersytetu Warszawskiego, kierunek - Stosunki Międzynarodowe,
Dyplomowego Studium Bezpieczeństwa Narodowego
i studentka IV roku iberystyki Uniwersytetu Warszawskiego

(Powyższy materiał pochodzi z książki pt. „Uczniowie zdolni i ich nauczyciele” wydanej nakładem Towarzystwa Szkół Twórczych, Warszawa 1998)

Joanna od lipca 2000 r. jest asystentką Ambasadora RP w Waszyngtonie.

Sukcesy „piątki” w roku szkolnym 2000/2001

Konkurs Wiedzy Ekonomicznej

Do II etapu zakwalifikowali się: Paulina Czaban, Karolina Karkucińska, Tomasz Kochański, Marek Sadowski, Urszula Szczerbińska, Ewelina Tokarczyk, Anna Sadowska. Nauczyciel prowadzący – p. H. Krupa

Konkurs Europejski „EUROQUIZ” (p. A. Fijałkowski, p. D. Duda)

III miejsce w województwie zajęli: Tomasz Połgan, Paulina Czaban, Marta Hince, Ola Krawczyk

Konkurs „Losy żołnierza i oręza polskiego” (p. A. Fijałkowski, p. D. Duda)

Do finału wojewódzkiego zakwalifikowali się: Tomasz Połgan, Paweł Hałaburda, Agnieszka Pruszek

Konkurs „Miejsce Polski w średniowiecznej Europie” (p. A. Fijałkowski, p. D. Duda)

Finał: Anna Bunikowska – I miejsce, Paulina Czaban – III, Hanna Olszówka – wyróżnienie

Konkurs mitologiczny

Laureaci II etapu klasyfikacji zespołowej:

I miejsce – kl. Ib (opiekun p. H. Turczyńska): Natalia Nieznalska, Marta Kobierowska, Anna Piechociak, Marta Perwejn

II miejsce – kl. II (opiekun p. U. Sobala): Katarzyna Szablowska, Maciej Gajowniczek, Ola Krawczyk, Anna Nawrot, Tomasz Megier

III miejsce – kl. If (opiekun p. U. Sobala), Mateusz Domaszk, Magda Radzewska, Elwira Zieniewicz, Katarzyna Gaweł

W klasyfikacji indywidualnej I miejsce zajęła: Jagoda Sawicka – p. I. Gancarz

Konkurs języka angielskiego „Improve Your English IX”

Do etapu wojewódzkiego zakwalifikował się: M. Pająk – p. A. Tylicka

Konkurs „W kręgu bohaterów literackich”

Do II etapu zakwalifikowali się: A. Pruszek, M. Włodek, D. Rokicka, P. Lubińska, A. Ratuska, T. Niżewski, K. Stępień, B. Nowakowska, J. Potwardowska, A. Czaban, A. Rybak, K. Poleniewicz, T. Połgan

Konkurs muzyczny - muzyki „gitarowej”

Do etapu wojewódzkiego zakwalifikował się Cezary Iwaszkiewicz (Ie, opiekun p. Danuta Stacharska)

XVII Turniej Wiedzy o Słupsku i Konstytucji 3 Maja o Puchar Prezydenta Słupska

Do finału awansowała drużyna w składzie: Piotr Bocian (Ie), Renata Czmocho (Ie), Monika Weselak (Ic) – opiekun p. J. Wild). Kibicować będą im reprezentacje klas: Ia, Ib, Ic, Ie pod opieką p. A. Niedek i p. W. Kowalewskiej

W równolegle rozgrywanym konkursie na prezentacje artystyczne Gimnazjum nr 5 reprezentować będą uczniowie klasy Ia pod opieką p. M. Nowickiej.

I Centralny Konkurs Literackiej Twórczości Dziecięcej

Malwina Pieczętka (opiekun p. U. Sobala)

Oprac. (MK) i (JW)

Wkład kultury polskiego średniowiecza w kulturę europejską na tle roku milenijnego

Średniowieczem nazywamy okres kultury europejskiej rozciągający się między epoką starożytną a czasami odrodzenia. Czas trwania epoki średniowiecznej jest w każdym z krajów europejskich nieco inny – zależnie od lokalnych warunków.

Niekwestionowaną zdobyczą średniowiecza jest wykształcenie się trzech stylów w ówczesnej sztuce, odpowiadających zarówno lokalnym gustom, jak i wymogom ówczesnych czasów – stylu bizantyjskiego, romańskiego i gotyckiego.

Największy rozkwit sztuki bizantyjskiej przypadł na czasy panowania cesarza Justynina Wielkiego (VI w.), kiedy to wzniesiona została w Konstantynopolu słynna świątynia Mądrości Bożej (Hagia Sophia). Sztuka ta, która z czasem stała się oficjalną sztuką Kościoła Wschodniego, przeniknęła zarówno do architektury (budowa krzyżowo-kopułowa na rzucie krzyża greckiego wpisanego w czworobok, z największą kopułą centralną pośrodku i czterema niższymi po bokach), malarstwa (wspaniałe ikony, freski, mozaiki z kolorowych kamieni, złota i płytek majolikowych), rzeźby (słynne bizantyjskie reliefy, tj. rzeźby wykonane na płycie), muzyki (hymny bizantyjskie, muzyka cerkiewna) – jak i do rzemiosła artystycznego (emalie, złotnictwo, wyroby z kości słoniowej, tkaniny jedwabne, bogate stroje mieniające się od złota).

Sztuka bizantyjska dotarła również do krajów zachodnich, ogarnęła zwłaszcza południe Europy. W Polsce w tym stylu budowano kaplice pałacowe pierwszych Piastów. Najcenniejszym wszelako zabytkiem sztuki sakralnej wywodzącym się ze sztuki bizantyjskiej jest u nas obraz Czarnej Madonny w jasnogórskim klasztorze. Do wzorów bizantyjskich nawiązał u nas również w latach czterdziestych XIX w. Budowniczy tzw. Złotej Kaplicy w katedrze poznańskiej, mieszczącej posągi Mieszka I i Bolesława Chrobrego.

Drugi z wymienionych stylów – romański objął Europę w XI i XII wieku. Budowle w stylu romańskim cechowała masywność, gdyż przystosowane były one do warunków obronnych. Kościoły romańskie stawiano najczęściej na planie krzyża łacińskiego o sklepieniach krzyżowych lub kolebkowych, a także na planie koła (tzw. rotundy).

Dzieje sztuki romańskiej w Polsce dzielimy na dwa okresy. Okres I obejmuje lata od 963 roku, tj. od początku państwa polskiego i przyjęcia chrześcijaństwa, do 1138 roku, tj. podziału Polski na dzielnice przez Bolesława Krzywoustego. Cezurę polityczną stanowi rok 1038, tj. najazd Brzetysława Czeskiego, który po reakcji pogańskiej położył kres państwu pierwszych Piastów. W tym okresie główną rolę odgrywały Kraków, Gniezno, nieco później także Płock, jako ośrodki władzy kościelnej i świeckiej. Pojawiły się także pierwsze klasztory benedyktyńskie, które przyniosły na grunt polski formy organizacji monastycznej rozwinięte na zachodzie Europy.

W sztuce wyróżnia się dwa odrębne nurty: pierwszy związany z tradycją sztuki karo-lińsko-ottońskiej z terenów cesarstwa, drugi, mniej liczny, wczesnoromański związany z tradycją kościelnej sztuki chrześcijańskiej z terenów południowej i zachodniej Europy.

Okres drugi obejmuje lata od 1138r. do 1241 r., tj. od podziału dzielnicowego do najazdu Mongołów. Cezura stylistyczna przypada na przełom XII i XIII wieku, który oddziela sztukę romańską od sztuki późnoromańskiej. W tym okresie, wskutek feudalnego rozdrobnienia kraju, liczne dwory książęce (Łęczyca, Płock, Kraków, Gniezno, Sandomierz, Wiślica) oraz zakony (Norbertanie, Cystersi, Joannici i inni) tworzą nowe ośrodki dyspozycyjne. Słabiej w architekturze, a silniej w plastyce pojawiają się cechy odrębne, charakterystyczne dla sztuki romańskiej w Polsce.

Zabytków stylu romańskiego zachowało się dość dużo. Do najważniejszych z nich należą: kościół św. Andrzeja w Krakowie (z przełomu XI i XII w.), rotunda św. Prokopa i kolumny w kościele Norbertanek w Strzelnie (XII w.), krypta św. Leonarda na Wawelu, słynne brązowe Drzwi Gnieźnieńskie z drugiej połowy XII w., kolegiata w Kruszwicy, kolegiata w Tumie pod Łęczycą i inne. Styl ten szybko rozprzestrzenił się w Europie. Do Polski dotarł głównie za pośrednictwem Cystersów. Przeniknął także dość wcześnie do urbanistyki i architektury świeckiej. Za pierwszą w pełni gotycką budowlę uważa się prezbiterium katedry wrocławskiej, dobudowane do romańskich naw w latach 1244 – 1272. W tym samym czasie do cysterskiej bazyliki w Trzebnicy dobudowano kaplicę pod wezwaniem św. Jadwigi. Trzecią wybitną budowlą wczesnogotycką jest kościół św. Krzyża we Wrocławiu, wzniesiony z fundacji Henryka IV. Prezbiteria katedry wrocławskiej i kościoła św. Krzyża stały się w XIV wieku wzorem dla budownictwa śląskiego i małopolskiego. W XIII wieku wystąpił problem wyboru dwóch odmiennych sposobów kształtowania bryły i przestrzeni wewnętrznej kościoła – mianowicie bazyliki i hali. Budowa halowa z jednakową wysokością naw była prostsza, bardziej statyczna, tworzyła przestrzeń zwartą i jednolitą. Natomiast w systemie bazylikowym, trudniejszym konstrukcyjnie, kościół posiadał wysoką i jasną nawę główną, a nawy boczne były niskie i gorzej oświetlone.

Pierwszą zachowaną budowlą w typie halowym jest fara w Ziębicach, wzniesiona w trzeciej ćwierci XIII wieku. Największym arcydziełem rzeźby gotyckiej jest u nas ołtarz Wita Stwosza w kościele Mariackim w Krakowie, powstały w latach 1477 – 1489.

Gotyck tak bardzo zadomowił się w sztuce sakralnej naszego kraju, że przeszedł z czasem do budownictwa drewnianego.

Widzimy zatem, że osiągnięcia epoki średniowiecznej na polu kultury nie były wcale tak małe. Zresztą do dzisiaj nie mamy jeszcze pełnego obrazu tej epoki. Wiele zabytków bezpowrotnie zaginęło lub uległo niszczącemu działaniu czasu. Z pewnością było ich znacznie więcej niż przetrwało do naszych czasów.

Spoglądając dzisiaj na monumentalne budowle z czasów średniowiecza (por. Hanny Malewskiej „Kamienie wołać będą”), na wspaniałe kościoły, ratusze czy romantycznego uroku ruiny zamków, podziwiając cudownie wykonany poliptyk Wita Stwosza w kościele Mariackim, misternie odlane w brązie sceny z życia św. Wojciecha na słynnych Drzwiach Gnieźnieńskich, musimy przyznać, że okresem ciemnoty i prymitywu wieki średnie bynajmniej nie były, że wniosły one także swój znaczący wkład do naszej kultury narodowej.

Marianna Smużewska,
*uczennica Prywatnego Młodzieżowego
Liceum Ogólnokształcące w Słupsku*

DWIE SZPALTY

za, a nawet przeciw

Winien Einstein?

"W jednym z warszawskich liceów podczas zajęć na temat praw ucznia zachęcono młodzież, by zgłaszała swoje pomysły na szkołę marzeń. Okazało się, że to co jest zapisane na tablicy, zgadza się prawie do przecinka z tym, co widnieje w regulaminie szkoły. Młodzież przeżyła szok."

Dlaczego jest tak źle, skoro jest tak dobrze? Skąd taki rozróż między literą prawa, niechby tylko szkolnego, a stanem faktycznym przez owo prawo ustanowionym? A może ów porządek jest właściwy i jedynie subiektywne postrzeganie go należałoby poddać wielostronnym analizom i ewentualnie próbie zobiektywizowania? Nie podejmuję się, zwłaszcza w krótkim felietonie, sprostac problemowi, ale zauważyć go trzeba.

Prawdopodobnie możliwa jest do udowodnienia jedna i druga (z zawartych w pytaniach) teza. W mojej próbie oglądu problemu w szerszej perspektywie, narzuca się jeszcze inny aspekt.

Owo niezadowolenie ze stanu świata dookólnego konstatujemy nie tylko w szkole. Wszak to jedynie komórka w tkance współtworzącej organizm. A organizm jest wielce złożony. Ostatnie dziesięciolecie można zdefiniować przy pomocy terminów takich jak: globalna wioska, świat bez granic, społeczeństwo postradycjonalne, rewolucja komputerowa, rewolucja edukacyjna... Furorę robi pojęcie społeczeństwa informacyjnego. I choć, jak zawsze w historii ludzkości, przynajmniej połowę świata/ludzkości te rewolucje jakoś omijają (wystarczy przypomnieć, że z istniejących ponad wiek telefonów przynajmniej połowa ludzi na świecie nigdy nie skorzystała), to jednak trudno nie zauważyć, że to informacyjne przyspieszenie już odbija się tu i ówdzie, w różnych dziedzinach życia. Zwykle pozytywnie. Niekiedy niestety czkawką.

Natłok informacji powoduje lawinę sprzecznych wartości, które czynią zamęt nawet w głowach dojrzałych niż głowa nastolatka. Wszystko jest względne. System wartości naszej

cywilizacji opierał się przez wieki na dosyć stabilnej konstrukcji. Zasady etyczne, nawet gdy nie były zawsze i ściśle przestrzegane, kwestionowano rzadko. To samo dotyczyło norm obyczajowych. Rozwój technik informacyjnych umożliwia atakowanie przez sprzeczne idee, ideologie, systemy wartości, kanony estetyczne i moralne. Wolność wyboru stawia nas przed dylematami, którym sprostać już dziś mogą jedynie jednostki o wyraziście ukształtowanej osobowości. Stając w obliczu multiplikowanych do zawrotu głowy możliwości i ofert, zwykle staje się w sytuacji osiołka, któremu w żłoby dano... Przepraszam za nieco trywialne uproszczenie, nie poprzestanę jednak na jednym. Chcemy by nasza młodzież była wrażliwa? No to dlaczego ją znieczulamy, karmiąc obrazami wojny i przemocy jak chlebem powszednim przy każdej kolacji, dlaczego dopuszczamy, aby ostatnie słowo w wychowaniu miała ulica, a szkoła bywała jej przedłużeniem? Dlaczego wrażliwy uczeń i wrażliwy nauczyciel są w szkołach na przegranych pozycjach, a zwycięża przebojowość i tupeciarstwo? Dlaczego nie mamy czasu pochylić się nad tym, co nie domaga się naszej uwagi głośno i obcesowo? Chcemy dla wychowanków oparcia w kanonach dobra i piękna? To dlaczego rozważamy je w oceanach sprzeczności między teorią a praktyką i naginamy zasady do krótkodystansowych celów? Chcemy jej bezinteresowności, ludzkich stosunków między ludźmi? To dlaczego wszystko przeliczamy, powodując, że nikt nie uczyni już nic dobrego (tj. zwykłego, z czystego odruchu serca), jeśli nie otrzyma za to punktów przesądających o ocenie zachowania. Wszystko jako coś za coś. Punktujemy, obliczamy, oceniamy, określamy zasady wyznaczające zakres wzajemnych powinności ucznia i nauczyciela. Sprowadzamy relacje międzyludzkie do praw i obowiązków, do martwej litery regulaminów. Nadużywamy pojęć demokracji, sprawiedliwości, samorządności w sytuacjach, gdy stosowniej byłoby odwołać się do rozumu, godności, serca. Formalizujemy. Sumujemy cyfry, cyferki. Na papierze wszystko się zgadza. W życiu - nie zawsze.

Halina Olsńska-Turczyńska

Ratusz Miejski w Słupsku

W 1898 roku rada miejska Słupska podjęła decyzję o budowie nowego ratusza, ponieważ stary, popadający w ruinę, stał się zbyt ciasny dla ówczesnej administracji. Zdecydowano, że znajdować się będzie przy nowo powstałym placu (obecny Plac Zwycięstwa). Jednocześnie ogłoszono ogólnokrajowy konkurs na projekt ratusza. Decyzją sądu konkursowego pierwszą nagrodę otrzymali Karl Zaar i Rudolf Vahl za projekt przeznaczony do realizacji.

W kwietniu 1899 roku rozpoczęto budowę ratusza, by skończyć go w rekordowym tempie w roku 1901.

Ratusz znajduje się w centralnej części miasta, zamykając obszerny Plac Zwycięstwa od zachodu. Takie usytuowanie czyni z tej budowli ważny element w układzie przestrzennym. Budynek założony jest na planie zbliżonym do litery "U". Elewacja główna zwrócona jest na wschód w stronę placu. Łączące się z zasadniczą bryłą dwa skrzydła boczne, zasłonięte zielenią niewielkich parków, biegną równolegle do ulic Deotymy i Tuwima.

Tak korpus główny, jak i skrzydła pokryte są dwuspadowymi dachami. Nad całością góruje masywna wieża zegarowa przykryta cebulastą kopułą.

Ratusz słupski jest przykładem dzieła architektonicznego przełomu XIX i XX wieku, które pozwala prześledzić kierunki dominujące w architekturze tych lat. Ceglana bryła ratusza, z dowolnie wykorzystanymi detalami typowymi dla budowli gotyckich, jest w całej pełni neogotycka. Jest to świadome założenie stylistycznego nawiązania do gotyckiej architektury Słupska, a zwłaszcza kościołów, których sylwetki tak wyraźnie dominują w panoramie miasta.

Słupski ratusz należy do nielicznych tego typu zabytków w Polsce, w których zachowało się tak wiele autentycznego wystroju wnętrza. Utrzymuje ono nadal klimat i nastrój zamierzony przez projektantów.

Agresywność współczesnych czasów szczęśliwie nie wpłynęła na jego wygląd. Nie uległ żadnym zasadniczym zmianom, a te dokonywane sukcesywnie w ostatnich latach polegają na poprawie stanu technicznego i pieczołowitej konserwacji tego, co jest autentyczne, zabytkowe.