

Zeszyt Nr 1(4) ISSN 1641-4365

SŁUPSKIE STUDIA GIMNAZJALNE



im. Sejmu Polskiego

Słupsk 2002

© Copyright by Gimnazjum nr 5 w Słupsku, Słupsk 2000

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

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

Wydaje: Gimnazjum nr 5 im. Sejmu Polskiego w Słupsku

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

Redakcja techniczna: Tomasz Kopyś, Małgorzata Zaniewska

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 (4) 2002 r.

W ZESZYCIE:

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE2

Wiesław Kubielski, *Błędy pomiaru pedagogicznego* 2

Mirosława Kucharska, Katarzyna Komakowska, *Mierzenie jakości gimnazjum* 5

Aleksandra Paździor, *Program terapeutyczny dla ucznia z ciężkim uszkodzeniem
słuchu*..... 15

Elżbieta Utig, *Azotany w aspekcie jakości wód i środowiska* 19

Justyna Bordakiewicz, *Póba ewaluacji dydaktycznej w aspekcie języka
niemieckiego* 25

REGIONALIA29

Krzysztof Chochuł, *Półwiecze działalności słupskiej placówki archiwalnej* 29

Dariusz Winnicki, *Zniszczenia wojenne i działalność komendantur wojskowych w
Człuchowie w 1945 r.* 35

RECENZJE, OMÓWIENIA.....39

Jerzy Romanowicz, *Nietypowy styl uczenia się* 39

Renata Lemisiewicz, *Materiały dla rad pedagogicznych* 42

ROZMAITOŚCI45

Barbara Krasko, *Wychowawcza rola teatru* 45

Katarzyna Wiłucka-Haczkowska, *Zrozumieć siebie w sytuacji, zdrowia, choroby i
niepełnosprawności* 47

Elżbieta Musznicka, Anna Szelaąg, *Bal Gałganiarza* 53

Tadeusz Osuch, *Polacy w życiu i twórczości Akakiego Cereteli* 55

Piotr Gancarz, Iwona Gancarz, *Algorytmizacja informacji językowej* 58

Lidia Haczyk, *Konstytucja 3 Maja* 63

DWIE SZPALTYOkładka

Iwona Gancarz, *Bigos następny?*

JW., *Powiat słupski*

Błędy pomiaru pedagogicznego

Rzetelność i trafność w żadnej dyscyplinie naukowej nigdy nie osiąga granic absolutnych. Jest w niej zawsze miejsce na margines błędu. Wychodząc jednak z założenia, że pomiar w pedagogice nie jest nigdy celem samym w sobie, lecz jest on środkiem poznania badanej rzeczywistości dydaktyczno – wychowawczej, należy uświadomić sobie niektóre źródła, rodzaje i zakres tych błędów.

Pierwszego źródła potencjalnych błędów w pomiarze pedagogicznym upatrywać należy w niedoskonałości stosowanych narzędzi pomiaru. Zadaniem narzędzia pomiarowego jest przyporządkowanie mierzonym obiektom odpowiednich liczb zgodnie z funkcją, za pomocą której dany pomiar został zdefiniowany. Często jednak nie zwracamy uwagi na fakt, że w praktyce sposoby tego przyporządkowania mogą być przypadkowe i niezgodne z założoną funkcją pomiarową. Dzieje się tak na przykład wtedy, gdy prosimy nauczyciela o dokonanie oceny postawy społecznej ucznia w kilkustopniowej skali ocen.

Nauczyciel występujący w tym przypadku jako narzędzie pomiaru – często czyni to w sposób niejednolity, stosując w stosunku do różnych uczniów różne kryteria przyporządkowania. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, gdy oceny takiej dokonuje kilka osób, każda w odniesieniu do innej grupy osób badanych. Częściowym rozwiązaniem prowadzącym do ograniczenia wynikającego stąd błędu może być: równoczesne wykorzystywanie kilku narzędzi pomiaru, w naszym przypadku, gdy „narzędziem pomiaru” jest człowiek, dokonujących przyporządkowania powinno być kilku, czyli tworzymy tzw. „zespół sędziów kompetentnych” oraz precyzyjnie określamy wzorce dla poszczególnych stopni skali.

Drugie źródło błędów tkwi w posługiwaniu się technikami, przyrządami lub instrumentami o nieznannej wartości pomiarowej. Poprawna technika pomiarowa powinna charakteryzować się wysoką trafnością i rzetelnością. Im wyższy jest ten stopień, tym mniej narażony jest pomiar na błędy i odwrotnie. Ustalenie trafności i rzetelności technik stosowanych w badaniach pedagogicznych jest odpowiednikiem wycechowania przyrządów i instrumentów służących pomiarowi w naukach ścisłych.

Trafność techniki badawczej na przykład testu, skali ocen itp. oznacza, że mierzy ona tylko to, co ma być faktycznie mierzone. Ponieważ większość pomiarów stosowanych w pedagogice ma charakter pomiaru pośredniego, pochodnego, tzn. mierzy badaną zmienną nie bezpośrednio, a na podstawie innych wskaźników, bardzo częstym błędem jest zbyt pochopne wnioskowanie o wartości badanej zmiennej na podstawie wartości obserwowanych wskaźników. Często na przykład dokonujemy pomiaru aktywności społecznej ucznia na podstawie obserwacji jego wypowiedzi werbalnych lub wypowiedzi innych osób na temat badanego. W gruncie rzeczy mierzymy wtedy nie aktywność ucznia, lecz opinię nauczyciela, innych osób lub samego ucznia na temat tej aktywności.

Innym przykładem może być czynność rozwiązywania zadania testowego, jeśli żądamy od ucznia rozwiązania jakiegoś zadania zamieszczonego w teście, aby na tej podstawie stwierdzić, w jakim stopniu uczeń opanował określone założone programem treści nauczania, a uczeń ma kłopoty ze zrozumieniem samej treści zadania, to w istocie mierzymy tylko umiejętność ucznia w zakresie cichego czytania ze zrozumieniem.

Ważną cechą poprawnej techniki pomiaru jest jej rzetelność oznaczająca stałość i niezmienną uzyskiwanych przy jej użyciu miar. W badaniach pedagogicznych często posługujemy się technikami, których trafność i rzetelność nie została określona, zweryfikowana za pomocą odpowiednich procedur statystycznych. Po przeprowadzeniu pomiarów wnioskujemy o ich wynikach i formułujemy wnioski tak, jakby pomiar był przeprowadzony przy użyciu dobrze wycechowanych, skalibrowanych przyrządów pomiarowych. Tym czasem przed samym wnioskowaniem o mierzonych obiektach należałoby na podstawie otrzymanych wyników pomiaru poddać ocenie przede wszystkim trafność i rzetelność zastosowanej techniki pomiarowej. Służą do tego odpowiednie procedury weryfikacyjne, których wartości trudno nie doceniać jeśli chcemy, aby nasze wnioski były obiektywne, trafne i rzetelne.

Kolejny błąd związany z pomiarem w pedagogice wiąże się nie tyle z samym sposobem pomiaru, co raczej z interpretacją wyników dokonanego pomiaru przy dalszej ich analizie. Zdarza się, że uzyskane wyniki traktujemy w oderwaniu od określonego typu skali pomiarowej, na podstawie której wyniki te uzyskano. Tymczasem każdy typ skali dopuszcza tylko pewne operacje matematyczne, które można do niej zastosować¹. Warunkuje to stosowanie tylko niektórych sposobów statystycznej analizy liczb uzyskanych przy pomiarze oraz upoważnia do formułowania tylko określonych wniosków i uogólnień. Nie ulega zatem wątpliwości, że musimy zawsze określić do jakiego typu skali zaliczamy przeprowadzony pomiar, a znając jego wartość z rozważą, a nawet ostrożnie interpretować uzyskane wyniki.

Inny błąd jaki można popełnić posługując się pomiarem w pedagogice, polega na organizacji tego pomiaru w taki sposób, jak gdyby miał on stanowić cel sam w sobie. Popełniający go badacz stoi prawdopodobnie na stanowisku, że każde – nawet dość dowolne – mierzenie zmiennej podnosi „naukowość” badań. W takim przypadku pomiar nie wynika z wszechstronnej analizy badanych zmiennych, ich charakteru i wzajemnych interakcji, a analiza otrzymanych danych dokonywana jest formalnie, bez odwoływania się do porządkującej je refleksji teoretycznej i metodologicznej. Tymczasem za każdym narzędziem badawczym kryje się określone stanowisko zarówno teoretyczne jak i metodologiczne jego twórcy, często definiującego daną zmienną w sposób odmienny od stanowiska innych badaczy².

Nie umniejszając roli zaprezentowanych wcześniej błędów jakie można popełnić w pomiarze pedagogicznym, należy jednak przyjąć, że najważniejsze z nich wynikają z samej specyfiki badań pedagogicznych, to jest ogromnej złożoności badanych zjawisk w ramach tej dyscypliny. Konsekwencją takiego stanu rzeczy, przed jakim stoi badacz, jest przede wszystkim wybór określonych zmiennych. Z tego też względu musimy zdecydować się na wybór tylko niektórych zmiennych i pominięcie przy pomiarze innych. Z decyzją taką wiąże się jednak poważne ryzyko pominięcia zmiennych istotnych dla danego zjawiska, co z kolei może prowadzić do formułowania wniosków dotyczących pozornych tylko zależności. Pozostając przy zmiennych pedagogicznych zauważmy, że jedno z poważnych źródeł błędów w pomiarze pedagogicznym wiąże się również z jednostronnością pomiaru zmiennych zależnych. Najczęściej w badaniach (zwłaszcza badaniach eksperymentalnych) przyjmuje się założenie, że określone działania pedagogiczne wywołują pożądane zmiany w systemie wiadomości i umiejętności badanych, deklarowanych przez nich poglądach, przejawianych cechach zachowania itp. i tylko te zmienne poddaje się pomiarowi.

Do wyjątków natomiast należą badania, w których próbowano mierzyć tzw. „efekty uboczne” wprowadzania określonych rozwiązań pedagogicznych, to znaczy skutki niezamierzane przez badacza. Na przykład, w jakim stopniu skuteczna dydaktyczna metoda nauczania wpływa na psychiczne i fizyczne zmęczenie uczniów?, na ile rozwija określone postawy wo-

¹ J. Apanowicz, W. Kubielski., *Podstawowe zasady zastosowań elementów statystyki w pedagogice*, Gdynia - Słupsk 1998, s. 17-23

² J.Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996

bec siebie i innych?, w jakim stopniu wprowadza w świat wartości? itp. Ponieważ tego typu zmienne trudniej poddają się pomiarowi, to w badaniach pedagogicznych są najczęściej pomijane. Zagadnienie to jednak wykracza poza problem pomiaru pedagogicznego, wiąże się bowiem z ogólną koncepcją człowieka, jakiego przez wychowanie chcemy ukształtować.

dr **Wiesław Kubielski**,
Pomorska Akademia Pedagogiczna

Mierzenie jakości gimnazjum - test

Projektując pomiar jakości szkoły, w Gimnazjum Nr 5 w Słupsku, postanowiliśmy położyć nacisk na ćwiczenie standardów wymagań, które uczniowie muszą opanować by w klasie trzeciej gimnazjum poprawnie napisać test egzaminacyjny. By sprawdzić, czy uczniowie rozwijają swoją wiedzę, jej rozumienie i sprawności, zaplanowaliśmy dwa testy w klasach pierwszych. Pierwszy test miał badać wiedzę wyjściową uczniów i został przeprowadzony w połowie września. Drugi odbędzie się w miesiącu maju i będzie badał osiągnięcia uczniów kończących klasę pierwszą. Różnice między testami pokażą, czy uczniowie dokonali postępu, czy ich braki pogłębiły się.

W niniejszym tekście przedstawiamy wyniki i analizę pierwszego testu.

Projekt testu humanistycznego

Imię i nazwisko klasa

Test sprawdzający wiedzę i umiejętności w klasach pierwszych

Przeczytaj uważnie tekst i odpowiedz na pytania.

Miejskie zabawy

Przywykło Perpignano, ulubiona rezydencja królów aragońskich, do różnobarwnego tłumu gości, ale nigdy jeszcze nie widziało tylu cudzoziemców jak w końcu września tysiąc czterysta piętnastego roku. Dziwowała się skromna mieścina od rana do wieczora. *Jakże nie miała się dziwować, kiedy jej wąskie ulice zaroily się narodami, o których nigdy nie słyszała? Niemcy i Węgrzy, Czesi i Polacy zapełnili wszystkie winiarnie gwarząc przy kubku językami tak odmiennymi, iż nie można było zrozumieć ani jednego słowa. Ale tylko dla panów możniejszych znalazło się pomieszczenie w samym mieście. Nieprzejrzany tłum drobniejszego rycerstwa, giermków, grajków i ta cała wiecznIE głodna hołotka różnych wydrwigroszów i żebraków, tworząca w wiekach średnich zawsze hałaśliwy ogon dworów polskich w podróży, rozłożyła się szeroką wstęgą w namiotach lub pod gołym niebem, dokoła murów miasta. Kiedy wieczorem zapłonęły tysiące ognisk, zdawało się, że płomienny pierścień objął cały gród. Szeroką strugą przelewało się srebro i złoto z kieszeni rycerstwa i sług pańskich do worków winiarzy, grajków i linoskoczków. Mrowiło się strojne miasto wesołym, hałaśliwym mrowiskiem rycerstwa, giermków, pacholków i mieszczan.*

Z cesarzem Zygmuntem przybył do Perpignano arcybiskup Mikołaj Trąba, którego Jagiello wysłał na sobór w Konstancji. Towarzyszyli mu rycerze: Zawisza Czarny i Jakub Habdank. Obaj mieli reprezentować barwy polskie podczas turnieju.

„Przez stulecia”

1. Na podstawie tekstu podaj imię i nazwisko przewodniczącego delegacji polskiej na soborze w Konstancji.....
2. Na podstawie tekstu podaj imię i nazwisko władcy sprawującego wówczas rządy w Polsce.....
3. Podaj nazwy trzech budowli, które znajdowały się na rynku każdego średniowiecznego miasta:.....
4. Podaj trzy elementy obronne średniowiecznego zamczyska.....
5. Wy tłumacz zwroty i pojęcia:
Dynastia.....
Giermek.....
Pręgierz.....
6. W średniowieczu budowano w stylu gotyckim i romańskim. Podaj trzy cechy stylu gotyckiego.....

-
7. Przy podanych nazwiskach, wybitnych ludzi średniowiecza, napisz z czego zasłynęli:
Mikołaj Kopernik.....
Wit Stwosch.....
Jan Długosz.....
 8. Do podanych dat dopisz wydarzenie, podaj wiek:
1385.....(wiek).....
1410.....(wiek).....
1411.....(wiek).....
1414.....(wiek).....
 9. Wypisz z tekstu rzeczowniki własne i pospolite w różny sposób nazywające miejscowość, o której mowa.
Własne.....
Pospolite.....
 10. Kto zawitał do Perpignano? Wypisz dwa rzeczowniki własne i pospolite nazywające przybyłych.
Własne.....
Pospolite.....
 11. Kiedy Perpignano przeżywało najazd cudzoziemców? Zapisz datę słownie i cyfrowo. Określ, który to wiek i jak jest nazywana ta epoka. Przekształć dwuwyrzową nazwę podaną w tekście na jednowyrzową.
Kiedy? (słownie)
Kiedy (cyfrowo) (wiek)
Nazwa epoki (dwuwyrzowa) (jednowyrzowa)
 12. Opis jest barwny i plastyczny dzięki metaforom i epitetom. Wypisz po trzy przykłady tych środków stylistycznych.
Metafory.....
.....
Epitety.....
.....
 13. Wyjaśnij pisownię wyrazów tworząc wyrazy pokrewne lub inne formy gramatyczne.
a.) rycerz, winiarz.....
b.) grajków, linoskoczków.....
c.) kubku.....
 14. Rzeczownikowi *miasto* nadano w tekście zabarwienie uczuciowe. Odszukaj ten zabarwiony rzeczownik.....
 15. Jak brzmi dopełniacz liczby pojedynczej rzeczowników?
Dynastia.....
Rezydencja.....
Winiarnia.....
Dworzanin.....
 16. Napisz zaproszenie na turniej, który odbędzie się w Perpignano 17 września 1415 roku, z okazji przyjazdu do miasta cesarza Zygmunta Luksemburskiego.
.....
.....
.....
.....

Kryteria oceniania

Zadanie	Prawidłowe odpowiedzi	Punktacja	Zasady przydzielania punktów
1.	Arcybiskup Mikołaj Trąba	0 - 1	Jeden punkt przyznajemy za podanie imienia i nazwiska
2.	Władysław Jagiełło	0 - 1	Jeden punkt przyznajemy za podanie imienia i nazwiska
3.	Np.: ratusz, sklepy (sukiennice), wa- ga, kościół, studnia, pręgierz.	0- 2	Przyznajemy jeden punkt za podanie dwóch elementów, dwa za wymie- nienie trzech.
4.	Np.: mury obronne, fosa, baszty, krata, wieże.	0 - 2	Jak wyżej
5.	Dynastia np. rodzina panująca; Giermek np. pomocnik, służący ry- cerza; Pręgierz np. słup, przy którym sma- gano przestępców.	0 - 3	Po jednym punkcie za prawidłowe wy tłumaczenie każdego pojęć.
6.	Np. budowle stawiano z kamienia, miały duże okna, sklepienia krzyżo- we, jedna duża wieża, liczne małe, witraże, rozeta, itp.	0 - 2	Przyznajemy jeden punkt za podanie dwóch elementów, dwa za wymie- nienie trzech.
7.	Mikołaj Kopernik – „O obrotach sfer niebieskich”, udowodnił, że to Zie- mia obraca się wokół Słońca a nie odwrotnie. Wit Stwosz – rzeźbiarz, ołtarz w kościółce Mariackim w Krakowie, nagrobek Kazimierza Jagiellończyka katedra na Wawelu Jan Długosz – Dzieje Polski spisane w 12 księgach.	0 - 3	Po jednym punkcie za każdy praw- idłowy wpis.
8.	1385 – unia w Krewie, XIV w 1410 – bitwa pod Grunwaldem, XV 1411 – pokój w Toruniu, XV 1414 – sobór w Konstancji, XV	0 - 4	Punkt (1) przyznajemy za podane prawidłowo wydarzenie i wiek.
9.	Własne – Perpignano Pospolite – rezydencja, królów, skromna miejscina, miasto, gród	0 - 3	Przyznajemy 1pkt. Za podanie nazwy własnej 2pkt. za nazwy pospolite (po 0,5 za każdą)
10.	Własne – Niemcy, Węgrzy, Czesi, itd., Mikołaj Trąba, Zawisza czarny, Jakub Habdank. Pospolite – różnobarwny tłum gości, cudzoziemcy, rycerstwo, giermko- wie...	0 - 2	Po 0,5 pkt. za każdą nazwę
11.	▪ w tysiąc czterysta piętnastym roku ▪ 1415 r. – XV w. ▪ Wieki średnie - średniowiecze	0 - 3	Przyznajemy po jednym punkcie za każdy wpis
12.	Metafory – dziwowała się skromna miejscina, [wiecznie głodna hołotka]	0 - 2	Przyznajemy 0,5 pkt. za każdy wpis.

Zadanie	Prawidłowe odpowiedzi	Punktacja	Zasady przydzielania punktów
	rozłożyła się szeroką wstęgą w namiotach, przywykło Perpignano do tłumu gości, płomienny pierścień objął cały gród, mrowiło się strojne miasto. Epitety – różnobarwny tłum, skromna miścina, wąskie ulice.		
13.	- Rycerz, winiarz – rycerski, winiarski. - Grajków, linoskoczków – grajkowie, linoskoczkowie. - Kubku - kubek	0 - 3	Po jednym punkcie za każdy poprawne wyjaśnienie.
14.	Miasto - miścina	0 - 1	Jeden punkt za poprawne wyjaśnienie.
15.	- Dynastia – dynastii - Rezydencja – rezydencji - Winiarnia – winiarni - Dworzanin - dworzanina	0 -2	Przyznajemy 0,5 za każdy poprawny wpis.
16.	Kryteria oceny zaproszenia: - Zaproszenie posiada podstawowe informacje: nadawca (+ słowo „zapraszam”), odbiorca, cel zaprosin, miejsce i termin. - Zastosowanie formuł grzecznościowych: a.) wyrażenia i zwroty grzecznościowe („ Mam zaszczyt”, „Mam przyjemność”) b.) tryb przypuszczający (chciałbym, zechciałby, itd.) c.) zastosowanie wielkiej litery w zwrotach do adresata - próba stylizacji języka - poprawny układ graficzny - poprawność zapisu: a.) stylistyczna, językowa, frazeologiczna b.) ortografia i interpunkcja. Zaproszenie - razem	0 –2 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 2 0 – 2 11	Dopuszczalny jeden błąd - 1 punkt Dopuszczalny jeden błąd – 1 punkt

Tabela 1

Wyniki testu – język polski

Ilość uczniów piszących		IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	Ogółem
		23	21	20	23	29	26	25	24	26	24	26	22	289
Ocena celująca		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ocena Bardzo dobra	Ilość	-	-	-	-	-				2	-	2	-	4
	Proc	-	-	-	-	-	-	-	-	7,7	-	7,7	-	1,4

Ilość uczniów piszących		IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	Ogółem
		23	21	20	23	29	26	25	24	26	24	26	22	289
Ocena dobra	Ilość	4	3	-	2	-	4	1	2	6	-	17	2	41
	Proc	17,4	14,3	-	8,7	-	15,4	4,0	8,3	23,1	-	65,4	9,1	14,2
Ocena dostateczna	Ilość	5	2	7	8	16	4	11	6	10	3	5	1	78
	Proc	21,7	9,5	35	34,8	55,2	15,4	44	25	38,5	12,5	19,2	4,5	27
Ocena dopuszczająca	Ilość	10	8	10	12	11	13	10	12	7	14	2	15	124
	Proc	43,5	38,1	50	52,2	37,9	50	40	50	26,9	58,3	7,7	68,2	42,9
Ocena niedostateczna	Ilość	4	8	3	1	2	5	3	4	1	7	-	4	42
	Proc	17,4	38,1	15	4,3	6,9	19,2	12	16,7	3,8	29,2	-	18,2	14,5
Średnia ocena w klasie		2,4	2	2,2	2,5	2,5	2,3	2,4	2,3	3,6	1,8	3,7	2	2,45

Tabela 2

Procentowy wskaźnik rozwiązywalności zadań

Zadanie numer:	9	10	11	12	13	14	15	16
Wykonało	151	211	243	133	173	112	232	255
%	52,2	73	84,1	46	59,9	38,8	80,3	88,2
Nie wykonało	138	78	46	156	116	177	57	34
%	47,8	27	15,9	54	40,1	61,2	19,7	11,8

Wnioski

Najwięcej kłopotów sprawiały dzieciom zad.14 oraz zad. 12, z czego wynika, iż opamięnały materiał z zakresu poetyki (analiza tekstu literackiego) w stopniu niewystarczającym, bądź znają pojęcia, ale nie potrafią zastosować tej wiedzy w konkretnym działaniu.

Zadawałające są wyniki uzyskane w zadaniu 16 – prawie wszyscy uczniowie napisali zaproszenie i w większości przypadków było to wykonane poprawnie.

Tabela 3

Wyniki testu – historia

Ilość uczniów piszących		IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	Ogółem
		23	21	20	23	29	26	25	24	26	24	26	22	289
Ocena celująca		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ocena Bardzo dobra	Ilość	-	-	-	8	-	2	-	-	-	-	4	-	14
	Proc	-	-	-	34,8	-	7,7	-	-	-	-	15,4	-	4,8
Ocena dobra	Ilość	4	2	-	11	11	6	-	4	3	3	13	1	58
	Proc	17,4	9,5	-	47,8	38	23,1	-	16,7	11,5	12,5	50	4,5	20
Ocena dostateczna	Ilość	11	5	8	2	10	9	5	8	12	8	7	4	89
	Proc	47,8	23,8	40	8,7	34,5	34,6	20	33,3	46,1	33,3	27	18,2	30,7
Ocena dopuszczająca	Ilość	5	11	9	2	5	5	11	12	7	11	2	16	98
	Proc	21,7	52,4	45	8,7	17,2	19,2	44	50	26,9	45,8	7,7	72,7	33,9

Ilość uczniów piszących		IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	Ogółem
		23	21	20	23	29	26	25	24	26	24	26	22	289
Ocena niedosta- teczna	Ilość	3	3	5	-	3	4	9	-	4	2	-	1	36
	Proc	13,1	14,3	25	-	10,3	15,4	36	-	15,4	8,3	-	4,5	12,4
Średnia ocena w klasie		2,7	2,3	2,3	4,1	3,1	2,9	1,8	2,7	2,5	2,5	3,7	2,4	2,45

Tabela 4

Procentowe wyniki rozwiązywalności zadań

Zadanie numer:	1	2	3	4	5	6	7	8
Wykonało	252	196	152	212	166	95	229	215
%	89,2	67,8	52,6	59	57,4	32,9	79,2	25,6
Nie wykonało	37	92	137	77	123	214	59	74
%	12,8	31,8	47,4	26,6	42,5	74	20,4	25,6

Wnioski

Najwięcej kłopotów sprawiało uczniom zad.6 z czego wynika, iż nie wystarczająco opanowali materiał z zakresu kultury średniowiecza a przecież zagadnienia te występują nie tylko na lekcjach historii, ale i plastyki.

Zadawałające są wyniki uzyskane w zadaniu 1 – prawie wszyscy uczniowie potrafili wyczytać z tekstu dane przewodniczącego delegacji polskiej na soborze w Konstancji.

Uczniowie tracili punkty, w wielu wypadkach, ponieważ nieuważnie czytali polecenia, nie umieją pracować na tekście.

Tabela 5a

Szacowanie współczynnika rzetelności

1. Szacowanie współczynnika rzetelności – język polski – na podstawie wyników klasy Ik

Wyniki testowania	Półówka A	Półówka B	Różnica półówek wyników (A – B)
22,5 W	10	12,5	-2,5
12,5 N	3,5	9	-5,5 N
9 N	3	6	-3
23 W	9	14	-5 N
23,5 W	10	13,5	-3,5 N
9,5 N	4	5,5	-1,5 W
22 W	10,5	11,5	-1 W
22,5 W	10	12,5	-2,5
19,5	9,5	10	-0,5 W
20,5 W	10,5	10	0,5 W
20,5 W	8	12,5	-4,5 N
22,5 W	9,5	13	-3,5
20,5	7	13,5	-6,5 N
19	7	12,1	-5 N
18 N	8	10	-2 W
20,5	8,5	12	-4,5 N
14,5 N	5	9,5	-4,5 N
19,5	8	11,5	-3,5
14,5 N	8	6,5	1,5 W
19,5	8,5	11	-2,5
20,5	9,5	11	-1,5
19	8,5	10,5	-2 W
12 N	3	9	-6 N
19	10	9	1 W
20	9	11	-2
14,5 N	5,5	9	-3,5
177	suma W		0
104,5	suma N		-41,5

Wyniki testowania	Polówka A	Polówka B	Różnica połówek wyników (A – B)
72,5	różnica sum		-41,5
5256	kwadrat różnicy sum		1722
Współczynnik rzetelności: 1 – 0,34 = 0,66			

Tabela 5b

2. Szacowanie współczynnika rzetelności – historia (klasa Ik)

Wyniki testowania	Półówka A	Półówka B	Różnica wyników połówek (A – B)
15 W	6	8	-2 N
6 N	4	2	2
5 N	3	2	1
13	6	7	-1
15 W	6	9	-3 N
6 N	5	1	4 W
12	5	7	-2 N
14 W	6	8	-2 N
13 W	6	7	-1
13	6	7	-1
9	6	3	3 W
12	6	6	0
13	6	7	-1
15 W	6	9	-3 W
9 N	6	3	3 W
9 N	6	3	3 W
7 N	5	2	3 W
13	6	7	-1
11	5	6	-1
14 W	6	8	-2 N
14 W	6	8	-2 N
10	6	4	2 W
7 N	6	1	5 W
12	6	6	0
15 W	6	9	-3 N
8 N	6	2	4 W
115	suma W		27
57	suma N		-19
58	różnica sum		46
3364	kwadrat różnicy sum		2116
Współczynnik rzetelności: $1 - 0,63 = 0,37$			

Szacowanie całości

Tabela 6

Interpretacja współczynnika rzetelności

Wyniki testowania	Półówka A	Półówka B	Różnica wyników połówek (A – B)
24	14	10	4 W
21,5 N	13	8,5	4,5 W
10 N	4	6	-2 N
13,5 N	8	5,5	2,5
28,5	15	13,5	1,5

Wyniki testowania	Połówka A	Połówka B	Różnica wyników połówek (A – B)
28,5 W	14	11,5	2,5
27,5	15	12,5	2,5
23	14	9	5 W
25,5	17	8,5	7,5 W
26,5	13	13,5	- 0,5
31 W	13	18	- 5 N
11 N	3	9	- 6 N
33 W	15	18	- 3 N
21	11	10	1
28	15	13	2
25	15	9	6 W
25	14	11	3
26,5	12	13,5	- 1,5 N
29 W	14	15	- 1 N
32 W	18	14	4
34,5 W	18	16,5	1,5
12,5 N	10	2,5	7,5 W
20,5 N	11	9,5	1,5
188	suma W		30,5
89	suma N		-18,5
99	różnica sum		49
9801	kwadrat różnicy sum		2401
Współczynnik rzetelności: $1 - 0,5 = 0,5$			

W *ABC testów osiągnięć szkolnych* (Warszawa 1973) pod redakcją Bolesława Niemierki czytamy: *Jeżeli współczynnik rzetelności nie przekracza wartości +0,50, to wyniki testowania należy uznać za nierzetelne, czyli w zbyt dużym stopniu obciążone błędami pomiaru. Żadne wnioskowanie o osiągnięciach uczniów oparte na tych wynikach nie jest uzasadnione. W granicach od +0,51 do +0,80 mieszczą się współczynniki oznaczające niską rzetelność wyników testowania. Lepiej wstrzymać się od stawiania uczniom stopni szkolnych na jej podstawie, a ograniczyć się do interpretacji osiągnięć ogółu badanych na tle postawionych wymagań. Współczynniki w granicach od +0,81 do +0,90 oznaczają umiarkowaną rzetelność wyników testowania. Uprawniają nas one do postawienia uczniom na ich podstawie stopni szkolnych. Współczynniki rzetelności począwszy od +0,91 w górę oznaczają wysoką rzetelność wyników testowania. Jeżeli wyniki te są zadawalająco trafne, to nie ma przeszkód, by stały się podstawą ocen klasyfikacyjnych lub pewnych decyzji o uczniu. W przypadku ważnych decyzji lepiej posługiwać się baterią testów lub testem pojedynczym i dążyć do współczynnika o wysokości, co najmniej +0,95.*

Wróćmy do naszego testu. Współczynnik rzetelności dla całości wyniósł 0,5 stąd wyniki testowania zgodnie z założeniami „ABC...”, są nierzetelne. Współczynnik rzetelności części polonistycznej równa się 0,66 czyli wykazuje niską rzetelność. Wartości 0,37 nie przekroczył współczynnik rzetelności dla części historycznej.

Analiza, którą przedstawiliśmy wcześniej, pokazała, że najwięcej trudności sprawiły uczniom zadania numer 12 i 14. Dotyczyły wyszukiwania informacji zawartych w różnych tekstach literackich z grupy standardów: czytanie i odbiór tekstów kultury. Duże problemy mieli uczniowie z zadaniem numer 6, w którym należało podać trzy cechy stylu gotyckiego. Uczniowie nasi nie realizują standardu sztuki dotyczącego wykazania się znajomością epok, stylów i kierunków w zakresie sztuk plastycznych oraz ich chronologią.

Najmniej problemów sprawiło uczniom rozwiązanie zadania 16, w którym tworzyli tekst o charakterze informacyjnym dostosowany do sytuacji komunikacyjnej (napisać zaproszenie na turniej) z grupy standardów dot. tworzenia własnego tekstu. Niewielkie problemy mieli uczniowie, odpowiadając na pytanie 1 z grupy standardów czytanie i odbiór tekstów kultury. Na uwagę i zastanowienie zasługuje fakt, że zadanie, które nie sprawiło uczniom żadnych trudności (1), było tej samej kategorii jak te, które spowodowały najmniejszy wymiar punktacji (12, 14).

Wyniki pomiaru posłużyły nam dla zorientowania się, w jakich sferach zapamiętanie, rozumienie i stosowanie wiadomości nie zadowala. W oparciu o dane wynikające z testów wiedzieliśmy, jakie zaległości należy uzupełnić na najbliższych lub kolejnych lekcjach. Zajęcia poświęcone omówieniu wyników testu były początkiem procesu kształcenia pożądanych umiejętności i sprawności realizujących standardy wymagań.

Mirosława Kucharska,
nauczyciel historii i wos, wicedyrektor Gimnazjum nr 5
Katarzyna Komakowska,
nauczyciel języka polskiego w Gimnazjum nr 5

Program terapeutyczny dla ucznia z ciężkim uszkodzeniem słuchu

I. Zdrowie i rozwój fizyczny. Ze względu na niedosłuch:

1. Dobranie odpowiednich ćwiczeń rytmicznych i śródlekcyjnych, które wpływają korzystnie na rozwój fizyczny dziecka, a jednocześnie nie przeciążają jego organizmu i nie narażają na urazy.
2. Zapewnienie odpowiedniego miejsca w klasie, tak aby chłopiec widział twarz nauczyciela i w miarę możliwości – kolegów.
3. Stworzenie w pomieszczeniu korzystnych warunków akustycznych (położenie dywanu, dywanowej, wypełnienie ścian ekspozycjami, gazetkami, troska o ciche zachowanie się pozostałych uczniów w czasie zajęć.
4. Regularne korzystanie z zestawu nadawczo-odbiorczego.
5. Dbanie o używanie przez dziecko okularów (przełamywanie niechęci do noszenia szkieł).
6. Dostosowanie tempa pracy do możliwości psychofizycznych ucznia z uwzględnieniem jego dużej męczliwości.

II. Środowisko domowe:

1. Nawiązywanie ścisłej współpracy z domem rodzinnym, w celu:
 - a) kontynuowania ćwiczeń dot. nauki mowy oraz rozwoju sprawności grafomotorycznej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz orientacji przestrzennej w domu dziecka,
 - b) synchronizacja oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych,
 - c) wymiany informacji na temat sukcesów dziecka.

III. Rozwój psychiczno-emocjonalny:

1. Bazowanie na ukształtowanych pojęciach „dobra” i „zła” w bezkrytycznym zachowaniu kierowanym odruchami i popędami dziecka
2. Nauczenie kierowania się w swym zachowaniu nie tylko chęcią natychmiastowego zaspokojenia potrzeby, ale również życzeniami i wymaganiami innych ludzi (nauczycieli, kolegów).
3. Stworzenie warunków bezpieczeństwa i akceptacji przez zespół klasowy, naturalne wprowadzenie klasy w problemy ludzi niedosłyszających
4. Mobilizowanie do podejmowania komunikacji słownej z kolegami, włączania się do zabaw.
5. Zapewnienie sukcesu poczynaniom szkolnym dziecka, np. wybrania ładnego rysunku na wystawę.
6. Dostosowanie tempa pracy i wysokości wymagań do możliwości dziecka, uwzględnienie jego męczliwości oraz docenianie wysiłku, który wkłada w zadania.

IV. Adaptacja:

1. Rozwijanie umiejętności zachowania ładu i porządku na ławce podczas zajęć i spożywanie drugiego śniadania.
2. Umiejętność samodzielnego poruszania się po budynku szkolnym (szatnia, sklepik, toaleta itp.),
3. Nauka właściwego komunikowania się
 - a) podnoszenie ręki do góry podczas zajęć,
 - b) mówienie, gdy zostanie udzielony głos,
 - c) budzenie szacunku dla osoby mówiącej.
4. Rozwijanie umiejętności odpowiedniego zagospodarowania miejsca w zeszytach:
 - a) Pisanie w odpowiednim miejscu

- b) Wklejanie kart pracy
 - c) Zwracanie uwagi na liniaturę itp.
 - 5. Wdrażanie do kończenia rozpoczętej pracy.
 - 6. Budzenie postaw praspołecznych (pomoc koledze, nauczycielowi) poprzez wykorzystanie i stwarzanie odpowiednich sytuacji społecznych.
 - 7. Wdrażanie do dbania o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo innych osób:
 - a) nauka bezpiecznego włączania się do zabaw,
 - b) hamowanie wyrażania emocji poprzez poszturchiwanie, ściskanie, popychanie innych,
 - c) nauka bezpiecznego przechodzenia przez jezdnię.
- V. Umiejętności szkolne:
1. Rozwijanie sprawności manualnej, poprzez:
 - a) rysowanie,
 - b) malowanie (palcami, pędzelkiem),
 - c) kalkowanie, rysowanie po śladach bez odrywania ręki,
 - d) wypełnianie konturów liniami o wyznaczonych kierunkach,
 - e) wycinanie,
 - f) lepienie,
 - g) kończenie szlaczków literopodobnych,
 - h) gniecenie papieru, formowanie kulek itp.
 2. Rozwijanie analizatora wzrokowego
 - a) układanie pociętych obrazków, puzzli,
 - b) rozpoznawanie tych samych znaków, liter, obrazków,
 - c) odtwarzanie, kończenie, przekształcanie struktur rytmicznych z elementów geometrycznych
 - d) odpoznanie, wskazywanie i nazywanie przedmiotów na obrazkach,
 - e) porządkowanie historyjek obrazkowych,
 - f) ćwiczenia w opanowaniu wzrokowym liczb (dobieranie zbiorów liczbowych w tym samym układzie – domina, loteryjki),
 - g) ćwiczenia na materiale literowym, wyrazowym, zdaniowym
 - - rozpoznawanie liter, wyszukiwanie takich samych, dopasowywanie do obrazków,
 - - czytanie wyrazów jednosylabowych i więcej sylabowych oraz krótkich zdań i dobieranie ich do obrazków.
 3. Rozwijanie orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni
 - a) odtwarzanie „sobą” pozycji pokazywanych przez nauczyciela stojącego przodem, tyłem,
 - b) odtwarzanie pozycją prostych układów graficznych,
 - c) wykonywanie układów pod dyktando,
 - d) rysowanie ścieżki, którą dziecko przeszło,
 - e) segregowanie wg zasad opartych na stosunkach przestrzennych,
 - f) ćwiczenia w umiejscawianiu przedmiotu zgodnie ze wskazaniem: nad, pod, obok, między itp.
 4. Uczenie mowy dźwiękowej (współpraca z logopedą)
 - a) rozwijanie umiejętności oddychania „dla mowy”,
 - dmuchanie na piórko, papierki, posuwanie wydechem patyczków itp.,
 - nadmuchiwanie balonów, piłek,
 - gra na piszczałkach, trąbkach,
 - wydmuchiwanie baniek mydlanych, gaszenie świecy,

- ćwiczenia jak najgłębszego wdechu i jak najdłuższego równomiernego wydechu (jak wyżej),
 - b) ćwiczenia umożliwiające wywołanie głosu:
 - próby naśladowania podczas zabawy głosów naszych, zwierząt, ludzi,
 - ćwiczenia głosowe na wydechu,
 - c) rozwijanie siły i wysokości głosu,
 - d) gry i zabawy ruchowo-głosowe usprawniające narządy artykulacyjne,
 - e) uczenie artykułowania słów w bezpośrednim zetknięciu z przedmiotem, czynnością, zjawiskiem, którego nazwę wymawia, rozpoczynając od wyrazów krótkich, składających się z głosek czytelnych „optycznie” np. mama, dom, foka. Wielokrotna powtarzanie ćwiczeń,
 - f) wytwarzanie wielostronnych skojarzeń podczas ćwiczeń artykulacyjnych: wrażeń kinestatycznych, wzrokowych obrazków układu i ruchów narządów mowy, wzrokowych obrazów pisma, wrażeń dotykowych i również pewnych słuchowych,
 - g) rozwijanie umiejętności odczytywania mowy z ust, poprzez:
 - wymawianie nazw przedmiotu, który podajemy dziecku, kierując jego wzrok na nasze usta,
 - wymawianie nazwy przedmiotu, uczeń odczytuje ją z ust i podnosi odpowiedni rysunek,
 - wymawianie nazw przedmiotu – uczeń podnosi etykietę,
 - wymawianie krótkiego zdania – uczeń zapisuje je, układa z odpowiednich wyrazów, odszukuje w tekście napisanym w książce, na kartce lub na tablicy,
 - h) wykorzystanie w nauce mowy oraz doskonaleniu pamięci werbalnej gier i zabaw opracowanych przez D. Nawrocką i H. Rodak w pomocy „Od obrazka do słowa”. Wielokrotne utrwalanie w sytuacjach naturalnych i sztucznie stworzonych uczonych słów i zwrotów poprzez wielokrotne powtórzenia, a także etykietowanie przedmiotów z otoczenia dziecka.
5. Nauka czytania i pisania przebiega jednocześnie i obejmuje:
- a) ściśle wiązanie nauki czytania z nauką mowy, bazowanie na tym samym materiale językowym powiązanym z najbliższym otoczeniem dziecka,
 - b) zachowywanie następującego toku pracy podczas nauki czytania:
 - pogadanka związana z czynnościami poznawczymi dziecka i wyodrębnienie podstawowego wyrazu lub zdania,
 - kojarzenie wyodrębnionego wyrazu (zdania) z przedmiotem, umieszczenie napisu (etykiety) pod przedmiotem czy rysunkiem,
 - czytanie (i wymawianie) wyodrębnionego wyrazu lub zdania,
 - pisanie wyrazu (zdania), podpisywanie rysunku, odczytywanie podpisów,
 - gry dydaktyczne - kojarzenie wyrazu (zdania) z przedmiotem, rysunkiem, odczytywanie itp.,
 - podczas analizy posługiwanie się tablicami, w których zestawione są wyrazy zawierające literę, którą chcemy wyodrębnić,
 - a) ćwiczenia w czytaniu: z ust, odczytywanie wyrazów z kartek, odczytywanie wyrazów i zdań przy układaniu loteryjek, układanek, rozsypanek, odpoznavanie i wyszukiwanie określonych wyrazów w tekście,
 - b) ćwiczenia w pisaniu:
 - odwzorowywanie wyrazów i zdań w związku z nauką mowy i czytania,
 - przepisywanie z tablicy i książki wyrazów i zdań,
 - uzupełnianie zdań,

- układanie i zapisywanie zdań w związku z wycieczkami, oglądaniem obrazków, przeżyciami dziecka,
 - pisanie „ze wzroku” (odczytywanie z ust),
 - zwracanie uwagi na graficzną stronę pisania,
 - ćwiczenia w zapamiętywaniu i pisaniu całego wyrazu, a nie po literze.
6. Rachowanie
- a) zbiory
- porównywanie liczebności zbiorów,
 - rozwijanie umiejętności klasyfikacji zbiorów,
- b) liczby naturalne
- rozwijanie umiejętności liczenia przedmiotów (niezależność liczby przedmiotów od sposobu liczenia),
 - poznanie liczb od 0 do 100 i ich miejsca na osi liczbowej,
 - doskonalenie umiejętności porównywania liczb z zastosowaniem znaków $>$, $<$, $=$, wsparte liczmanami (w zakresie 20),
 - kształtowanie umiejętności rozkładania liczb na składniki (ilustrowanie),
 - rozwijanie umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 20, wspieranie działań matematycznych ilustrowaniem lub wykorzystaniem liczmanów,
 - rozwijanie rozumienia dodawania i odejmowania jako działań odwrotnych,
 - rozumienie mnożenia jako skróconego zapisu dodawania jednakowych składników,
- c) zadania tekstowe
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania prostych zadań tekstowych w oparciu o ilustracje,
 - kształtowanie umiejętności rozpoznawania odtwarzania i rysowania figur geometrycznych.

Aleksandra Paździor,
nauczyciel SP 5 w Malborku

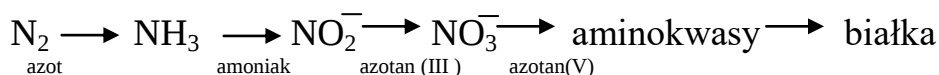
Azotany w aspekcie jakości wód i środowiska. Materiały pomocnicze dla nauczycieli gimnazjum i szkół średnich z zakresu chemii i ochrony środowiska

„Wodo, nie masz ani smaku,
ani koloru, ani zapachu,
nie można ciebie opisać
pije się ciebie nie znając ciebie.
Nie jesteś niezbędną do życia:
Jesteś samym życiem...”
/Antoine Saint-Exupery/
„W sercu pustyni”

Wstęp

Zagadnienie wpływu azotanów na środowisko jest bardzo złożone. Składają się na nie różne czynniki. Zbadano, że przyczyną wysokiego poziomu azotanów w wodach są stosowane nawozy azotowe. Nadmiar azotanów zanieczyszcza wodę, przyczynia się do przedwczesnego „starzenia się” zbiorników wodnych. Nadmierne nawożenie azotem prowadzi do otrzymania roślin o niższej wartości biologicznej, a nawet szkodliwych dla zdrowia człowieka i zwierząt. Azotyny są prekursorami rakotwórczych nitrozoamin.

Azot w postaci cząsteczki, N_2 , stanowi 78% objętości (76% wagowo) atmosfery ziemskiej. Cząsteczka azotu składa się z dwóch atomów azotu połączonych trwałym potrójnym wiązaniem atomowym. Wyjątkowa trwałość tego wiązania sprawia, że do rozerwania wszystkich trzech wiązań potrzebna jest energia 950 kJ/mol. Mimo tej wysokiej bariery energetycznej niektóre mikroorganizmy są zdolne do wiązania azotu cząsteczkowego. Cykl obiegu azotu w przyrodzie jest zdominowany przez reakcje przebiegające przy współudziale mikroorganizmów. Wszystkie reakcje tej serii:



i reakcje odwrotne prowadzące do powstania wolnego azotu, N_2 , przebiegają głównie wskutek działalności mikroorganizmów. Naturalnie przebiegające reakcje nieorganiczne w przyrodzie nie wytwarzają amoniaku z azotu cząsteczkowego, jednak w wysokiej temperaturze mogą prowadzić do łączenia się N_2 z O_2 z utworzeniem tlenków azotu.[1]

Obieg azotu w przyrodzie

Źródła związków azotu:

1. opady atmosferyczne, wyładowania atmosferyczne,
2. nawożenie gleby,
3. ścieki bytowo- gospodarcze z hodowli,
4. przemysł spożywczy, chemiczny,
5. odcieki z wysypisk i odpadów zwierzęcych.

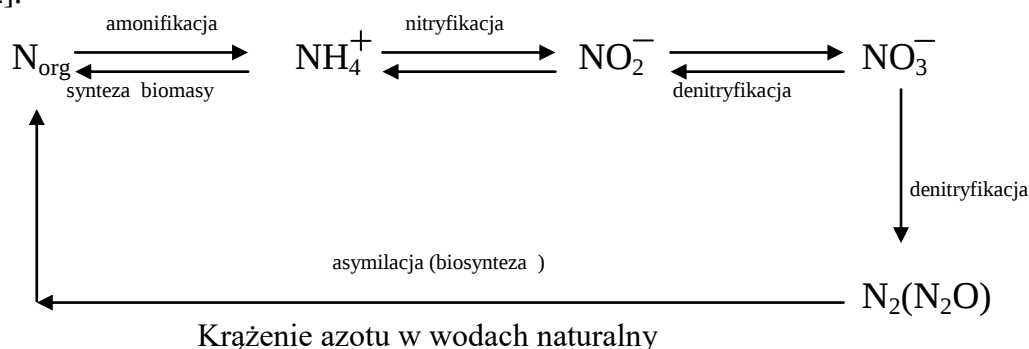
Krażenie azotu w wodzie polega na przejściu azotu z jednej postaci w drugą. Ma to ogromne znaczenie dla ekosystemów wodnych. W wodach azot wiąza bakterie i sinice. Jednym z procesów jest **amonifikacja** - czyli biologiczny rozkład białek przy współudziale bakterii do aminokwasów, a w końcowym efekcie do amoniaku. W zbiornikach wodnych jest duża liczba bakterii gnilnych żywiących się substancjami białkowymi. Bakterie gnilne powo-

dują hydrolizę białka w obecności enzymów. W wyniku powstają aminokwasy. Produkty te zostają zużyte do budowy białka albo ulegają dezaminacji z uwolnieniem amoniaku.

Następnym procesem jest **nitryfikacja** zachodząca w warunkach tlenowych. Nitryfikacja polega na utlenieniu biologicznym amoniaku do azotynów. Azotyny zostają utlenione do azotanów. Nitryfikacja w wodach śródlądowych przebiega w obecności bakterii nitryfikacyjnych Nitrosomonas i Nitrobacter.

W środowisku beztlenowym przebiega **denitryfikacja**. Polega ona na przeprowadzeniu utlenionych związków azotu do związków zredukowanych: (w obecności bakterii Pseudomonas), N_2 , N_2O i do azotu cząsteczkowego.

W wodach stojących azotany ulegają redukcji do azotynów, a te do amoniaku. Proces ten nosi nazwę **nitroamonifikacji**. Krążenie azotu w wodach uzależnione jest od tlenu. Od obecności tlenu zależy powstawanie lub rozkład azotanów, jak również dodatni lub ujemny bilans azotu[2].



Eutrofizacja a degradacja środowiska

Ustalono, że przyczyną wysokiego poziomu azotanów w wodzie są powszechnie nawozy azotowe. Prowadzą one do eutrofizacji zbiorników wodnych. Zjawisko eutrofizacji polega na wzbogaceniu wód w składniki odżywcze w konsekwencji wzrasta żyzność i produktywność biologiczna.

Proces ten zachodzi stale w warunkach naturalnych i jest spowodowany wpływem substancji odżywczych z terenów zlewni do zbiorników wodnych.

Podział jezior pod względem żyzności:

1. oligotroficzne
2. mezotroficzne
3. eutroficzne

Wzrost żyzności jezior prowadzi do przekształcenia młodych zbiorników oligotroficznych ubogich w związki pokarmowe w żyzniejsze mezotroficzne, żyzne eutroficzne i wreszcie poliotroficzne. Taki ciąg ewolucyjnych zmian jezior prowadzi do ich całkowitego wypłycenia i zarośnięcia. Objawem wzrostu eutrofizacji jest zmiana właściwości fizyczno-chemicznych w zbiornikach wodnych. Następuje w nich koncentracja soli biogennych, przyrost biomasy glonów; zmiana fauny.

Etapy eutrofizacji:

1. burzliwy rozwój roślinności wodnej na skutek gromadzenia substancji odżywczych;
2. nadmierny rozwój glonów- tzw. zakwity, powodujące nie dopuszczanie światła słonecznego do głębszych warstw jeziora;
3. słabnie proces fotosyntezy;
4. zbyt intensywna aktywność glonów zużywających tlen powoduje deficyt tlenowy tzw. „przyduchę”.
5. obniża się produkcja biologiczna- wyniszczają się tlenolubne gatunki zwierząt- najwartościowsze ryby;
6. zwolnienie rozkładu obumarłych roślin, zwierząt, procesy gnilne, częściowy rozkład.

Do walki z eutrofizacją wód używa się specjalnych preparatów chemicznych, jak np. humianu sodu. Przy rekultywacji konieczne jest dostarczenie rozpuszczonego tlenu do warstw wód przydennych. Naturalnym zabezpieczeniem zbiorników przed eutrofizacją są oczere-ty, czyli rośliny błotne wynurzone. Pas oczeretów okalających jeziora jest naturalnym filtrem wychwytyjącym pierwiastki biogenne lub jony spływające do wody. Korzystając z tlenu atmosferycznego, ulegają one bujnemu rozwojowi, co opóźnia eutrofizację. Eutrofizację przyspieszają zanieczyszczenia termiczne i betonowe, czyli niszczenie oczeretów.

Wpływ związków azotu na zdrowie człowieka

Azotany, ze względu na swoją toksyczność mają szczególne znaczenia. Dzięki dobrej rozpuszczalności w wodzie dają się łatwo łączyć z gleby i zanieczyszczają powietrze oraz wodę. W glebie ulegają redukcji do azotynów. W przypadku spożycia wraz z wodą pitną, azotyny mogą powodować u dzieci methemoglobinemię i nadciśnienie. Methemoglobinemia jest niebezpieczna dla zdrowia, głównie w przypadku dzieci poniżej 6 miesiąca życia. Methemoglobinemia (sinica) jest objawem chorobowym spowodowanym zmniejszeniem zdolności hemoglobiny, barwnika czerwonych ciałek krwi do przenoszenia tlenu. Normalna hemoglobina zawiera atomy żelaza (II), które wiążą odwracalnie tlen. Jon azotu(III) powstały w wyniku redukcji jonu azotanu(V) utlenia żelazo(II) do żelaza (III), co prowadzi do nie możliwości wiązania O_2 . Tlen nie może być przenoszony przez czerwone ciałka krwi zawierające te utlenione atomy żelaza. Hemoglobina płodowa jest bardziej podatna na utlenianie. Dlatego też więcej azotanów(V) wprowadzonych do organizmów małych dzieci ulega redukcji do azotanów(III), które następnie reagują z hemoglobina.

Azotany są prekursorami mutagennych (zmieniających geny), teratogennych i kancerogennych (rakotwórczych) nitrozoamin powstających w glebie. Substancje N-nitrozowe w małych stężeniach wykryto w powietrzu, wodzie w żywności (głównie w produktach mięsnych, do których dodano azotyny).

W wyniku badań obejmujących 100 związków N-nitrozowych, stwierdzono, że ponad 80% wykazuje działanie kancerogenne. Zaobserwowano guzy w wątrobie, nerkach, płucach i pęcherzu moczowym. Występowanie azotanów i azotynów w żywności w wodzie pitnej nabiera coraz większego znaczenia, stanowią one bowiem zagrożenie dla zdrowia.

Toksyczność azotanów jest wprawdzie 10 razy mniejsza niż azotynów, ale właśnie azotany występujące w żywności stanowią główne zagrożenie. Azotany występujące w środkach spożywczych mogą łatwo przekształcić się w azotyny podczas przechowywania produktów oraz po ich spożyciu - w przewodzie pokarmowym (pod wpływem enzymów występujących w ślinie. Azotany i azotyny zmniejszają zawartość odżywczą żywności, m. in. Poprzez destrukcję witamin z grupy B oraz witaminy i prowitaminy A, a także obniżają

Przyswajalność białka i tłuszczów z pożywienia. Toksyjna dawka azotanów dla dorosłych 600 mg kg^{-1} , dla niemowląt 100 mg kg^{-1} . Stosowanie azotanów i azotynów nie stanowi zagrożenia dla zdrowia człowieka, jeżeli przestrzegane są obowiązujące normy [3].

Uczniowskie badania jakości wód naturalnych i pitnych

Wstęp

Zagadnienie wpływu azotanów na środowisko jest bardzo złożone. Nadmiar azotanów zanieczyszcza wodę, przyczynia się do przedwczesnego „starzenia się” zbiorników wodnych. Nadmierne nawożenie azotem prowadzi do otrzymania roślin o niższej wartości biologicznej. Żyjemy w czasach, gdzie w wyniku działalności człowieka ulega degeneracji środowisko. Mała liczba godzin i przeładowany program nauczania sprawiają, że trudno obudzić w uczniach postawę badawczą. Dlatego nauczanie chemii winno odbywać się w aspekcie potrzeb człowieka i przyrody. Problemy globalne, takie jak zagadnienie ochrony środowiska muszą przewijać się w we wszystkich formach kształcenia chemicznego. Ten, przytoczony, fragment pracy podyplomowej zaowocował konspektem, proponującym wykonanie doświadczeń badających jakość wody. Dobrze będzie, jeżeli uczniowie będą do problemu ochrony

środowiska racjonalnie i nie będą lekceważyć tego, że są współodpowiedzialni za stan środowiska.

Celem lekcji jest:

- wykonanie badań jakości wody w środowisku lokalnym jesienią, zimą i na wiosnę;
- samodzielne eksperymenty uczniowskie;
- rozwiązywanie zadań problemowych według wybranych metod;
- analiza otrzymanych wyników, wyciąganie wniosków;
- prowadzenie notatek;
- integracja wiadomości i umiejętności;
- włączenie uczniów do lepszego rozumienia lokalnych, ogólnopolskich problemów ekologicznych;
- kształtowanie nawyku dbałości o każdy element środowiska.

Metody:

- praca w grupach np. pięcioosobowych, zgodnie z zainteresowaniami;
- grupa pracuje pod kierunkiem wybranego przez siebie lidera.

Faza wprowadzająca: Organizujemy wycieczkę nad zbiornik wodny: rzeka Słupia; Pobranie próbek wody przed zakładem przemysłowym, pobór wody ze studni przy domu oraz próbki wody z kranu.

I zadanie dla grupy I:

- Opisać lokalizację zbiornika wodnego, z którego pobrano próbkę (topografia obszaru, hydrologia rzeki).
- Przydatność ogólnogospodarcza zbiorników (woda dla potrzeb gospodarczych, rekreacja, cele przemysłowe).

II zadanie dla grupy II:

- Analiza chemiczna wody (zapach, pH, mętność i przezroczystość wody, wykrywanie azotynów w wodzie).

Oznaczenie zapachu metodą organoleptyczną.

Oznaczenie zapachu należy wykonać po pobraniu próbki. Jeżeli woda była chlorowana to należy usunąć z wody chlor przez dodanie odrobiny $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3 \times 5\text{H}_2\text{O}$ lub kilku kropel 10% roztworu siarczuanu (IV) sodu. Także H_2S należy usunąć przez dodanie paru kropel 10% roztworu octanu kadmu.

WYKONANIE: Do kolby o pojemności 500 cm^3 wlać 200 cm^3 badanej wody i doprowadzić ją do temperatury 293 K. Zamknąć kolbę szkiełkiem zegarkowym, wymieszać, odkorkować i wąchać przy wylocie określając rodzaj zapachu R, S, G. Podobnie postępować z próbką ogrzaną w łaźni wodnej do temperatury 333 K. Podając wyniki badania uwzględnić:

- temperaturę „z” lub „g” („z” - na zimno; „g” - na gorąco).
- Intensywność wg skali od 0 do 5

Intensywność	Wyczuwalność zapachu	Określenie zapachu
0	Brak zapachu	-
1	Bardzo słaby	Ledwie wyczuwalny
2	Słaby	Dość trudno wyczuwalny
3	Wyraźny	Mogący zdyskwalifikować wodę pitną
4	Silny	Dyskwalifikuje wodę do picia i do potrzeb gospodarczych
5	Bardzo silny	Dyskwalifikuje wodę do użytku

- rodzaj: R- roślinny tzn. siano, ziemia, torf, mech, kwiaty, trawa itd. G- gnilny tzn. pleśń H_2S , fekalny, stęchliwy, zbutwiały; S- specyficzny tzn. chloru acetonu, smoły. Woda wodociągowa może mieć zapach tylko R i najwyżej „g” 3R. Wody naturalne powierzchniowe mogą mieć zapach:

Klasy I do 2R

Klasy II do 3R lub 2G

Klasy III do 1S

Oznaczenie pH wody metodą kalometryczną.

Oznaczenie kalometryczne pH polega na dodaniu do badanej próby odpowiedniego indykatora i porównaniu otrzymanego zabarwienia ze skalą wzorców. Można wykorzystać wskaźnik uniwersalny. Jako bufony stosuje się wtedy wzorce przygotowane przez POCH. Pomiar potrzeba wykonać szybko, bo ulatnia się CO_2 , następuje zmiana temperatury.

Mętność i przejrzystość wody.

Mętność wody jest spowodowana rozproszeniem światła przez drobiny zawiesin w wodzie. Należą do nich: glina, ły, związki Fe, Al., Mn, związki humusowe, i inne substancje organiczne i nieorganiczne. Mętność pochodzenia organicznego świadczy o zanieczyszczeniu wody ściekami. Mętność wody oznacza się wizualnie przez porównanie próbki badanej ze wzorcami z zawiesiny krzemionkowej (SiO_2 w mg/dm^3). Mętność wody wodociągowej nie może przekraczać 3 mg/dm^3 w skali krzemionkowej.

W badaniach wód naturalnych zamiast mętności można oznaczyć przeźroczystość, która jest odwrotnością mętności. Zasada polega na określeniu wysokości słupa wody wyznaczoną w cm, przez który można odczytać wzorcowy druk. W zbiornikach wód naturalnych przeźroczystość można oznaczyć metodą białych krążków Sacchiego o średnicy 20 cm. Krążek zanurza się w wodzie i odczytuje głębokość zanurzenia w momencie, kiedy jest on ledwo widoczny.

Odczynniki, narzędzia, przyrządy: cylinder, kartka z drukiem wzorcowym liczb: 1, 2 ... 9, 0 o wysokości 3,5 mm, odległości między cyframi 5,0 mm i grubości liter 1 mm.

Wykonanie: Cylinder umieścić w statywie w odległości 4 cm od kartki z drukiem wzorcowym. Następnie nalać wodę destylowaną do cylindra, aż do momentu, kiedy patrząc z góry nie będzie można odczytać cyfr. Zaznaczyć pisakiem kreskę na cylindrze i zmierzyć miarką wysokość słupa wody. Podobnie zmierzyć przeźroczystość badanej próbki porównać z przeźroczystością wody destylowanej. Przeźroczystość wody określa się w centymetrach z dokładnością do 0,5 cm.

Wykrywanie azotynów w H_2O .

Do próbek wody dodać 0,5% roztworu rivanolu w ilości kilku kropel, a następnie zakwasić rozcieńczonym HCl . W przypadku stężenia azotynów powyżej 0,1 mg/dm^3 powstaje czerwone zabarwienie związane z powstaniem barwnika azowego.

Badanie odczynu wody za pomocą wskaźnika Yamady.

Uniwersalny wskaźnik Yamady należy przygotować: błękit tymolowy (5 mg), czerwien metylowa (12,5 mg), błękit Yamady bromotymolowy (30 mg), fenoloftaleina (100 mg), rozpuścić w 100 cm^3 alkoholu. Dodać 0,05 molowego roztworu $NaOH$ do wystąpienia barwy zielonej (pH=7). Przy użyciu wskaźnika Yamady badany roztwór w zależności od pH przybiera barwy: pH=4 barwa czerwona

pH=5 barwa pomarańczowa

pH=6 barwa żółta

pH=7 barwa zielona

pH=8 barwa niebieska

pH=9 barwa indygo

pH=10 barwa fioletowa

Do badanych próbek wód dodać 2-3 krople Yamady i na podstawie powstałego zabarwienia określić ich odczyn.

Propozycja zadań do opracowania przez uczniów chętnych:

- Wyszukiwanie źródeł zanieczyszczeń (plaże, pola uprawne, pastwiska, gospodarstwa rolne, ruch samochodowy, zakłady przemysłowe).
- Opracowanie zasad ochrony wody np.:
 - właściwa gospodarka na obszarach leśnych
 - ograniczenie lub wyeliminowanie ruchu samochodowego
 - wyeliminowanie ścieków komunalnych
 - właściwe zagospodarowanie plaży
 - racjonalne zagospodarowanie ogródków, pól...

BIBLIOGRAFIA:

- [1] P. O' Neill, *Chemia środowiska*, W-wa-Wrocław, 1998
- [2] Rheinheimer, *Mikrobiologia wód*, W-wa, 1987
- [3] Zakrzewski, *Podstawy toksykologii środowiska*, W-wa, 1995
- [4] P. Rejmer, *Podstawy ekotoksykologii*, Lublin, 1977
- [5] Dojlido, *Fizyczno-chemiczne badanie wody i ścieków*, 1999

Elżbieta Utig
nauczyciel fizyki i chemii
Gimnazjum w Dębnicy Kaszubskiej.

Potrzeby ewaluacji dydaktycznej w zakresie języka niemieckiego

Na wstępie niniejszego artykułu chciałabym podkreślić, że uwagi moje na temat szeroko rozumianych potrzeb przedmiotu, którego nauczam, są wnioskami wynikającymi z własnej obserwacji. Podejrzewam, że nie poparte konkretnymi badaniami dydaktycznymi mogą okazać się w pewnym stopniu trafne i w pewnym stopniu błędne.

Uświadomienie sobie przed trzema laty faktu, że moje zbyt małe doświadczenie pedagogiczne (pracowałam wówczas jako nauczyciel języka niemieckiego dopiero trzeci rok) nie pozwala mi na w pełni prawidłową analizę warunków przebiegu i wyników nauczania, postanowiłam podjąć naukę na II Podyplomowym Studium Ewaluacji Dydaktycznej. Z tego też względu uważam, że jedną z najważniejszych potrzeb w nauczaniu mojego przedmiotu jest podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez samych nauczycieli. Odważę się stwierdzić, że powszechna nieznajomość zagadnień ewaluacji dydaktycznej prowadzi do błędnego rozumienia ewaluacji dydaktycznej jako czynności ograniczającej się do wystawiania stopni, jak to słusznie zauważa prof. B. Niemierko¹. Brak analizy warunków przebiegu procesu nauczania jak i jego wyników uniemożliwia ulepszenie tego procesu, co przynosi szkody uczącym się jak i również liczne rozczarowania samym nauczycielom. W ciągu dwóch pierwszych lat pracy zawodowej w dwóch różnych miastach wojewódzkich nie dotarła do mnie żadna informacja dotycząca konferencji metodycznej poświęconej zagadnieniom ewaluacji dydaktycznej. Metodocy prowadzący szkolenia, w których uczestniczyłam, ograniczali się do udzielania dość skąpych informacji związanych z ocenianiem osiągnięć uczniów bez prób analizy kontekstu procesu dydaktycznego i wyciągania wniosków mogących pomóc w usprawnieniu przebiegu tegoż procesu. Nigdy też w ciągu tych szkoleń nie podjęto próby skonstruowania testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów po przerobieniu pewnej partii materiału. Z tego też względu wydaje mi się, że zapomina się o fakcie, że wyników nauczania, na których chyba nam wszystkim najbardziej zależy, nie można oddzielić od jakości nauczania, na którą ma ogromny wpływ poziom kwalifikacji samych nauczycieli, tj. ich umiejętności pedagogicznych i znajomości samego przedmiotu nauczania, co pozostawia w naszym kraju ze względu na ciągły brak nauczycieli języków obcych dużo do życzenia. Przyczyną tego stanu rzeczy jest niewątpliwie spory popyt na edukację w zakresie języków obcych, który pojawił się po zmianach ustrojowych i otwarciu granic w roku 1989. Ma to dwojaki wpływ na poziom przygotowania nauczycieli języków obcych do kierowania procesem nauczania. Po pierwsze na początku lat 80-tych powstało wiele nowych instytucji szkolących tych nauczycieli. Nie zawsze zapewniały one odpowiedni poziom kwalifikacji samych wykładowców, co miało ogromny wpływ na przygotowanie językowe i pedagogiczne studentów kończących te uczelnie. Po drugie firmy nie zajmujące się nauczaniem języków obcych zabierały najlepszych absolwentów filologii obcych ze względów finansowych. Tym samym w trakcie rozważań na temat ewaluacji dydaktycznej nie możemy pominąć kontekstu procesów edukacyjnych, na które m.in. składają się względy ekonomiczne i pozycja społeczna pracowników oświaty. Oba te czynniki mają negatywny wpływ na poziom motywacji do pracy w szkole, gdyż wywołują u samych nauczycieli rozterki dotyczące opłacalności tejże pracy i pozycji nauczyciela w społeczeństwie. Te same czynniki wzbudzają pewne podejrzenie u uczniów, czy warto faktycznie się uczyć, zdobywać pewne wiadomości i umiejętności, czy może tylko uczęszczać do szkoły po to, żeby dostać świadectwo jej ukończenia. Poza

¹ B. Niemierko (red.), *Ewaluacja nowej matury*, Wrocław 1999, s. 14

tym sytuacja finansowa wielu nauczycieli nie pozwala im na podnoszenie swoich kwalifikacji poprzez podjęcie płatnych studiów podyplomowych czy innych kursów. W wypadku nauczycieli języków obcych dochodzi jeszcze kolejna trudność, na którą chociażby wskazuje lista projektów studiów podyplomowych dla nauczycieli przyjętych w II edycji grantów przez MEN, mianowicie zupełny brak specjalistycznych studiów podyplomowych z zakresu nauczania języków obcych przy nadmiarze, moim zdaniem, studiów z zakresu zarządzania oświatą.

Abstrahując od poziomu kwalifikacji nauczycieli bardzo duży wpływ na jakość nauczania mają warunki, w jakich przebiega ten proces edukacyjny, a które zapewnić powinna sama szkoła. Nauczanie języka niemieckiego jak i pozostałych języków obcych wymaga kształcenia różnych sprawności językowych, które w programie nauczania DKO-4015-16/96-97 określa się jako sprawność rozumienia tekstów słuchanych, czytania ze zrozumieniem, pisanie - redagowania tekstów użytkowych oraz mówienia, czyli wzięcia czynnego udziału w konwersacji i wyrażania opinii. Aby zachęcić uczniów do zdobywania tych różnorodnych umiejętności i zarazem ułatwić im ich opanowanie nauczyciel powinien wyzwać aktywność ucznia poprzez rozbudzenie motywacji i zainteresowania przedmiotem, a do tego w procesie nauczania poza wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi nauczyciela muszą być spełnione dodatkowe warunki. Nauczyciel poza podstawowymi środkami dydaktycznymi (podręczniki kursowe, kasety z nagraniami) i uzupełniającymi (podręczniki uzupełniające np. zbiory ćwiczeń, nagrania video) powinien mieć zapewniony przez szkołę do dyspozycji sprzęt audiowizualny jak telewizor, odtwarzacz video, rzutnik pisma, odtwarzacz magnetofonowy, telewizję satelitarną oraz komputer z dostępem do Internetu. Szczególnie ostatnio bardzo popularny Internet mógłby rozbudzać motywację i stwarzać korzystny klimat do przyswajania języka i posługiwania się nim np. poprzez kontakty z rówieśnikami z zagranicy, posługującymi się danym językiem obcym jako językiem ojczystym. Kontakty te niewątpliwie wpłynęłyby na pogłębienie znajomości realiów cywilizacyjnych i kulturowych obcego kraju oraz kształtowanie postaw tolerancji i gotowości współpracy wobec obcych narodów jak np. niemieckiego, do którego część społeczeństwa polskiego jest uprzedzona z przyczyn historycznych. Środki audiowizualne, dostęp do komputera i Internetu znacznie ułatwiają nauczycielowi kształtowanie umiejętności intelektualnych w swoim przedmiocie poprzez zainteresowanie ucznia ciekawym problemem, który może wyłonić się chociażby w trakcie minikonferencji z rówieśnikami z zaprzyjaźnionej obcojęzycznej szkoły. Pozwala to na zmianę sposobu kierowania uczeniem się z autorytarnego, w którym nauczyciel narzuca tematy zajęć, na bardziej humanistyczny, w którym także uczeń może wywierać wpływ na dobór treści nauczania w danym momencie. Celowe jest tutaj użycie słowa „dobór”, gdyż uczeń nie ma wpływu na program nauczania, narzucony jemu i nauczycielowi przez MEN, ale wraz z nauczycielem może decydować o doborze haseł (dotyczy to głównie w nauczaniu języka obcego słownictwa), z czym dostępne podręczniki kursowe najczęściej nie nadążają. Dla unaocznienia problemu wspomnę tutaj chociażby o zmieniających się stylach w muzyce i coraz nowszej leksyce z zakresu muzyki czy komputerów, którą uczniowie chcieliby poznać. W używanym przeze mnie podręczniku „Themen neu” z roku 1996 słowo „Rap” jak i leksyka związana z komputerem w ogóle nie występują. Nieco inaczej jest już w podręczniku „Moment mal”, gdzie obok tradycyjnych stylów muzycznych są wymienione „Rap”, „Techno”¹, brakuje natomiast najnowszych jak „Hip Hop”.

Bez dostępu do nowoczesnych środków komunikacji osiągnięcie takiego poziomu kompetencji komunikacyjnej, jaki zakłada projekt standardów wymagań egzaminacyjnych² dla nowego egzaminu maturalnego jest bardzo trudny do osiągnięcia przez przeciętnie zdolnego ucznia. Projekt ten przewiduje wprowadzenie – co prawda – dwóch poziomów, na któ-

¹ *Moment mal, Arbeitsbuch*, Warszawa 1997, s. 33.

² *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, MEN, Warszawa 1999, s. 74.

rych będzie przebiegać egzamin maturalny z języka obcego: podstawowego i rozszerzonego, ale za to każdy uczeń będzie zobowiązany do zdawania pisemnego egzaminu z języka obcego, co stanowi niewątpliwie nowość. Trudno w tym momencie oceniać sens wprowadzenia języka obcego jako obowiązkowego przedmiotu maturalnego, wiem natomiast, że bardzo wielu nauczycieli języków obcych obawia się wyników tego egzaminu, co niewątpliwie ma związek z programami nauczania, które obok treści kształcenia przewidywanych do wdrożenia w procesie nauczania zakładają różne uwarunkowania działania dydaktycznego m.in. liczbę godzin potrzebnych do realizacji danego programu, i tak dla programów rozszerzonych powinno to być od trzech do sześciu godzin. Chyba każdy zauważy, że przy trzech godzinach tygodniowo uda nam się zrealizować tylko połowę tego co przy sześciu, chyba, że zrezygnujemy z jakości nauczania na rzecz ilości materiału przekazywanego uczniom do przyswojenia, co często okazuje się katastrofalne w skutkach. Poza tym programy nauczania przeznaczone dla kursów kontynuujących naukę języka obcego po szkole podstawowej stawiają pewne dodatkowe warunki. I tak niezbędne minimum potrzebne do realizacji pierwszego etapu nauczania w programie DKO-4015-16/96-97 wynosi 200 godzin w dwóch pierwszych latach nauki. Ponadto program ten stawia jeszcze inne wymagania¹:

- a) uczniowie podjęli naukę języka niemieckiego w klasie trzeciej lub najpóźniej w klasie piątej,
- b) nauka przebiegała w porównywalnych warunkach:
 - była zapewniona ciągłość nauki,
 - porównywalna liczba godzin i liczebność osób w grupie,
 - stosowano odpowiednie i porównywalne materiały nauczania.

Etap ten zwany wyrównawczo-systematyzującym tylko w tych w/w warunkach spełni swoją funkcję aktualizacji i systematyzacji wiedzy zdobytej w szkole podstawowej. Problem jednakże w tym, że w rzadko której szkole średniej uda się zebrać w jednym zespole klasowym uczniów, którzy spełnią te warunki. Z wywiadów przeprowadzonych przeze mnie wśród uczniów wynika, że warunek pierwszy jest obecnie prawie zawsze spełniony w przeciwieństwie do wymogu drugiego, gdzie największą barierą jest zachowanie ciągłości nauki. Bardzo duże różnice w poziomie opanowania języka obcego po szkole podstawowej powodują liczne trudności w realizacji kontynuacyjnego programu nauczania, co wskazuje jednoznacznie na potrzebę wypracowania pewnych minimów programowych, koniecznych do opanowania przez uczniów w szkole podstawowej. Trudności te pogłębia dodatkowo napływ do liceów w ostatnich latach także mniej zdolnych uczniów. Uczniowie ci kończą naukę języka obcego w szkole podstawowej bardzo często z ocenami poniżej „dobrego”. A przecież każdy program rozwojowy, którym jest także kurs kontynuacyjny z języka niemieckiego, zakłada pewne uzdolnienia, zainteresowania, wiadomości i umiejętności dzieci i młodzieży w momencie przystąpienia do jego realizacji. Wszystkie te czynniki określane są na podstawie badań diagnostycznych, które są według prof. B. Niemierko² „zwykle studium pewnej liczby możliwie charakterystycznych przypadków działania edukacyjnego”. Grupa uczniów ze średnią oceną „dostateczny” po kursie języka niemieckiego w szkole podstawowej nie jest moim zdaniem w liceum „charakterystycznym przypadkiem działania edukacyjnego”. Dlatego ciągle zadaję sobie pytanie, jak zrealizować z pozytywnym wynikiem kontynuacyjny kurs języka niemieckiego wg programu nauczania DKO-4015-16/96-97 w grupie uczniów, którzy ze szkoły podstawowej wynieśli tylko „konieczną wiedzę” z zakresu języka niemieckiego, tzn. takie wiadomości i umiejętności, które zostały ocenione na „dopuszczający” lub „dostateczny” i mając do dyspozycji tylko trzy godziny tygodniowo.

Kolejnym problemem, z którym borykam się w mojej pracy dydaktycznej, jest ocenianie osiągnięć uczniów i uznanie trafności wystawionych przeze mnie ocen. Sporo trudno-

¹Język niemiecki – kurs kontynuacyjny, Warszawa 1998, s. 8.

²B. Niemierko (red.), *Ewaluacja nowej matury*, Wrocław 1999, s. 18

ści sprawia mi ocenianie odpowiedzi ustnej ucznia ze względu na konieczność wartościowania różnych składników wypowiedzi poczynawszy od poprawności gramatycznej poprzez wymowę po zgodność z tematem. Warto też wspomnieć o rozterkach przy ocenianiu pisemnej wypowiedzi ciągłej, w której punktuje się poprawność językową (gramatyczną, ortograficzną, interpunkcyjną), treść (trafność ujęcia tematu, logiczność wypowiedzi, argumentację sądów), formę (estetykę pracy, przejrzystość i spójność logiczną kompozycji tekstu) oraz bogactwo słownictwa. Jednakże mimo stosowania wyżej wymienionych kryteriów sprawdzanie pisemnych prac ciągłych wywołuje u mnie niejednokrotnie podejrzenie, że daną pracę można też ocenić wyżej bądź niżej ze względu np. na argumentację sądów, której ocena sprzyja subiektywnemu podejściu osoby sprawdzającej w zależności od jej własnych zapamiętań na dany temat. Podobne wnioski wyciągnęła też w ciągu badań pilotażowych pisemnego egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego A. Garmulewicz-Polińska¹. Może warto więc by było zrezygnować z tego typu zadań podczas matury?

Podsumowując wszystkie wyżej poruszone problemy, stwierdzam, że wskazują one na cały wachlarz potrzeb w zakresie ewaluacji dydaktycznej w moim przedmiocie: poczynawszy od potrzeby ciągłego podnoszenia kwalifikacji przez samych nauczycieli poprzez konieczność używania na lekcjach języka obcego najnowszych środków komunikacyjnych, dostosowywania obecnych programów nauczania do poziomu intelektualnego rzesz młodzieży starającej się zdobyć wykształcenie średnie bez względu na wiedzę i umiejętności wyniesione ze szkoły podstawowej do samego problemu oceniania osiągnięć uczniów, czyli ewaluacji dydaktycznej w jej zawężonym znaczeniu.

Justyna Bordakiewicz,
germanista w Prywatnym Liceum Młodzieżowym w Słupsku

¹ B. Niemierko (red.), *Ewaluacja nowej matury*, Wrocław 1999, s.78.

Półwiecze działalności słupskiej placówki archiwalnej

Dla zdecydowanej większości społeczeństwa słowo „archiwum” ma bliżej nieokreślone znaczenie. A przecież jest to miejsce, gdzie przechowywane są świadectwa narodowej i lokalnej przeszłości. Z instytucją „archiwum państwowego” na obszarze Pomorza Środkowego spotykamy się wyjątkowo późno. Na obszarze tym Niemcy nie powołali nigdy żadnej agendy archiwalnej z własną bazą specjalistyczną i niezbędną kadrą. Najbliższą placówką gromadzącą ówczesny zasób historyczny było Archiwum Państwowe w Szczecinie /w jego magazynach znajdowało się także około 20 mb akt miasta Słupska z XVI-XIX wieku/. Dopiero przemiany jakie dokonały się w po zakończeniu działań wojennych, doprowadziły do systematycznej rozbudowy sieci archiwalnej. Wprawdzie powstaniu Archiwum Powiatowego w Słupsku nie można nazwać wielkim wydarzeniem w skali kraju, to jednak jego działalność na terenie Pomorza Środkowego miała istotny wpływ na zachowanie śladów po pięknej historii regionu. Jego przeobrażenia i stopniowy rozwój trwał nieprzerwanie przez pięćdziesiąt lat, a jego rola rosła wraz ze zwiększaniem zasobu, kadry, obszaru działania i zadań. Zasadniczym tematem niniejszej publikacji jest zwięzłe przedstawienie działalności Archiwum w Słupsku od czasów jego powstania w 1952 roku aż do dnia dzisiejszego.

Rozpoczęcie działalności Archiwum w Słupsku związane jest ściśle z zarządzeniem prezesa Rady Ministrów z dnia 14 stycznia 1952 roku w sprawie sieci archiwalnej. Na tej podstawie, zarządzeniem Naczelnego Dyrektora Archiwów Państwowych z dnia 28 lipca 1952 roku, zorganizowano w Słupsku Powiatowe Archiwum Państwowe.¹ Do tego czasu opiekę archiwalną nad tym terenem sprawowały archiwa z Gdańska i Szczecina. Opieka ta polegała właściwie na poszukiwaniach pozostawionych przez Niemców dokumentów i na kierowaniu do nowo powstających lokalnych władz administracyjnych pouczeń o konieczności zabezpieczenia wszelkiego rodzaju materiałów archiwalnych.

Zorganizowane w 1952 roku Powiatowe Archiwum Państwowe w Słupsku podlegało Wojewódzkiemu Archiwum Państwowemu w Gdańsku. W 1957 roku placówkę przemianowano na Oddział Terenowy i podporządkowane Wojewódzkiemu Archiwum Państwowemu w Szczecinie. Archiwum w Słupsku obejmowało swoim działaniem obszar powiatu słupskiego, a od 1957 roku powiaty: słupski, bytowski, sławieński i miasteczki oraz, do chwili utworzenia w 1961 roku Wojewódzkiego Archiwum Państwowego w Koszalinie, wschodnie połacie regionu koszalińskiego. Decyzja władz centralnych o powołaniu w 1950 roku województwa koszalińskiego wiązała się z powołaniem i utworzeniem szeregu nowych urzędów i instytucji, w tym także placówki państwowej służby archiwalnej.² W tej sytuacji powstały podstawy prawne do powołania instytucji archiwum państwowego w Koszalinie, tym bardziej, że w innych województwach placówki tego typu funkcjonowały już od kilku lat. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Koszalinie rozpoczęło swoją działalność od dnia 1 lutego 1961 roku i od tego dnia placówka słupska stała się jego oddziałem. Zmiany te zaowocowały dość szybko istotnymi zmianami organizacyjnymi, zwiększeniem zadań, stanu zatrudnienia, poprawa sytuacji lokalowej.

¹ H. Rybicki, *Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Koszalinie*, „Archeion”, t. 48 /1967/, s. 83.

² Podstawę prawną do organizacji i funkcjonowania państwowej służby archiwalnej dawał dekret o archiwach państwowych z 23 marca 1951 roku.

Reforma administracyjna z dnia 28 maja 1975 roku tworząca nowe województwo śląskie, doprowadziła do kolejnej zmiany statutu Archiwum w Śląsku. Na podstawie zarządzenia Ministra Nauki Techniki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 października 1979 roku¹ rozpoczęto działania zmierzające do powołania Wojewódzkiego Archiwum Państwowego w Śląsku. Obowiązki organizatora objął Leszek Masiukiewicz, który także został pierwszym dyrektorem WAP w Śląsku. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Śląsku /od 14 lipca 1983 roku działające pod nazwą Archiwum Państwowe w Śląsku/ rozpoczęło działalność 23 stycznia 1980 roku² obejmując zasięgiem swego działania cały obszar województwa śląskiego. Stan ten trwał do dnia 31 grudnia 1994 roku. Wówczas to na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 1994 roku nastąpiło ponowne związanie organizacyjne Archiwum Państwowego w Śląsku jako Oddziału Archiwum Państwowego w Koszalinie.

Zadania archiwów powiatowych określał statut z dnia 15 maja 1952 roku.³ W myśl tego statutu powiatowe archiwa państwowe zabezpieczały, rejestrowały, gromadziły i porządkowały zasób archiwalny a następnie przekazywały go do archiwów wojewódzkich. Powiatowe archiwum państwowe brakowało akta za zgodą wojewódzkiego archiwum państwowego, prowadziło także rejestrację składnic akt i nadzór nad ich działalnością. Udzielano także miejscowym instytucjom porad i wskazówek w zakresie metodyki prowadzenia składnic akt, przeprowadzano ich kontrole, wydawano zalecenia pokontrolne i czuwano nad ich wykonaniem. Na polecenie WAP przeprowadzało również ekspertyzy brakowanych akt. Powiatowe archiwa państwowe, które posiadały odpowiednią bazę lokalową, odpowiednią kadrę i działały w szybko rozwijającym się społecznie, naukowo i gospodarczo regionie, przekształcano na oddziały terenowe WAP. Oddziały terenowe posiadały w tym okresie dużo szersze uprawnienia. Oprócz wyżej wymienionych funkcji posiadały własne pracownie naukowe, organizowały wystawy archiwalne oraz wykonywały różnego rodzaju kwerendy i odpisy z akt. W miarę upływu czasu stopniowo zacierały się różnice pomiędzy oddziałami terenowymi a archiwami powiatowymi. Starania szły w kierunku podniesienia roli i rangi tych ostatnich. Kroki te usankcjonowało rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 lutego 1957 roku.⁴ Według niego archiwa powiatowe i oddziały terenowe miały spełniać funkcje organu państwowego w zakresie nadzoru służbowego nad zasobem aktowym.

Główny nacisk w pierwszym okresie działalności śląskiej placówki był położony na sprawowaniu kontroli nad znajdującymi się na terenie działania składnicami akt. Najdobitniej świadczy o tym statystyka przeprowadzonych wizytacji (patrz tabela nr 2). W tym miejscu zwraca szczególną uwagę duża ilość kontroli składnic makulatury. Fakt ten może potwierdzać przypuszczenie, że i tutaj zdecydowana większość działań poświęcona była zadaniom dotyczącym zabezpieczenia miejscowego zasobu archiwalnego. Proces gromadzenia zasobu archiwalnego w Śląsku rozpoczął się dość nietypowo, od wydobywania „historycznych skarbów” ze składnic makulatury. Pierwszy uratowany w 1952 roku zasób pochodził właśnie z jednego z takich składów zlokalizowanego na terenie miasta. Był on wprawdzie niewielki - zaledwie 14 jednostek⁵ - ale stanowił dobry początek dla dalszego wzrostu (patrz tabela nr 3). Od następnego bowiem roku notowany był stały dopływ materiałów archiwalnych. W 1953 roku archiwum szczecińskie przekazało pierwszy zbiór akt, wśród których najcenniejszymi

¹ Organizacja archiwów 1980-1993, sygn. 1/1.

² Tamże, s. 8.

³ Zarządzenie nr 3 NDAP z dnia 15 maja 1952 roku w sprawie statutu powiatowych archiwów państwowych. Patrz: *Zbiór przepisów archiwalnych*. Stan na dzień 30.06.1961 roku, oprac. M. Bielińska i A. Ptaśnikowa, Warszawa 1962, s. 40-41.

⁴ Dz. U. Nr 122 /1957 r./, poz. 66 §7 i 9, pkt. 2.

⁵ A. Wirski, *Najnowsze dzieje i zasoby archiwów państwowych na Pomorzu Środkowym* [w:] *Pół wieku państwowej służby archiwalnej na ziemiach zachodnich i północnych*, Warszawa-Szczecin 1997, s. 108.

były akta miasta Słupska z lat 1525-1945.¹ W następnych latach w wyniku skutecznych poszukiwań i kolejnych dopływów z WAP w Szczecinie i w Gdańsku oraz ze zlikwidowanych miejscowych urzędów słupski zasób systematycznie powiększał się. Proces ten dramatycznie przerwał w 1955 roku pożar. Na szczęście oszczędził on w zdecydowanej większości zbiory. Jego efektem było jednak wywiezienie na prawie dwa lata 150 mb akt do WAP w Szczecinie. W 1957 proces gromadzenia rozpoczęto ponownie, jednak nadal nierozwiązane problemy lokalowe (brak stałej lokalizacji, szczupłość bazy magazynowej) stanęły na przeszkodzie przejścia wszystkich środkowopomorskich archiwaliów, a słabość kadrowa powodowała, że nie starczało czasu na porządkowanie i opracowywanie naukowe wciąż rosnącego zasobu archiwalnego. Pierwsze prace w tej dziedzinie polegały jedynie na rozpoznaniu zespołów, segregacji akt w ramach zespołów, wstępnym brakowaniu i na wstępnej inwentaryzacji. Sytuacja ta powodowała, że w okresie tym nie można było udostępniać zgromadzonych archiwaliów do celów naukowo - badawczych.

Jedna osoba zatrudniona na stałe nie gwarantowała sprawnego wykonywania coraz większej ilości obowiązków. Nowe zadania wymagały zwiększenia zatrudnienia i dalszej poprawy sytuacji lokalowej. W ciągu kilkunastu lat podporządkowania WAP w Koszalinie sytuacja w tej dziedzinie uległa gruntownej poprawie. Zasób słupskiej placówki narastał w tym okresie nadal dość systematycznie, poprzedzony gruntownym nadzorem lokalnych twórców dokumentacji archiwalnej. Do zasobu oddziału przyjmowano nie tylko akta instytucji i organizacji rozwiązanych lub zlikwidowanych, ale również otwarte zespoły aktowe administracji państwowej, zakładów oraz organów administracji gospodarczej i finansowej. Równocześnie ze zwiększaniem zasobu, od roku 1960, rozpoczęto systematyczne jego opracowywanie. W efekcie tych działań uporządkowano do końca 1979 roku 45 zespołów². Opracowywanie pierwszych partii archiwaliów oraz zorganizowanie prowizorycznej pracowni naukowej pozwoliło wreszcie rozpocząć udostępnianie zbiorów korzystającym. Niski procent opracowania zasobu, dość restrykcyjne przepisy dotyczące zezwoleń na korzystanie oraz dopiero powstająca w Słupsku wyższa uczelnia powodowały, że stopień wykorzystania materiałów archiwalnych był bardzo niski (patrz tabela nr 5). Podobne przyczyny powodowały niską liczbę kwerend przeprowadzanych w tym okresie (patrz tabela nr 4).

Stan ten zmienił się w latach 1980-1994. W okresie tym zasób aktowy Archiwum został prawie podwojony. Na kursach archiwalnych I i II stopnia przeszkolono ponad 600 archiwistów zakładowych. Kilkanaście tysięcy jednostek inwentarzowych udostępniono korzystającym z pracowni naukowej. Zorganizowano także kilkanaście samodzielnych wystaw oraz przygotowano wiele referatów na sesje i sympozja organizowane przez słupskie środowiska naukowe /np. w organizowanych wystawach i prelekcjach o Archiwum i jego zasobie wzięło udział około 200 grup wycieczkowych, młodzieży szkolnej i studentów/. Innymi formami popularyzacji były liczne publikacje prasowe, audycje radiowe i programy w telewizji. Ponadto zorganizowano kilkadziesiąt spotkań /zajęć/ ze studentami Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku, uczniami szkół średnich i kołami historycznymi. Działaniami tymi Archiwum trwale wpisało się w życie miasta i regionu.³

Lata 1995-2002 w działalności słupskiego oddziału to czas wytężonej pracy. W okresie tym przeprowadzono skontrum zasobu, 165 kontroli archiwów zakładowych, 2383 kwerendy, przejęto 19196 j.a. /160 m.b. akt/⁴ i opracowano kilkanaście zespołów. Jednocześnie

¹ Księga akcesji AP w Słupsku, s. 3.

² Spis zespołów. Plany i sprawozdania roczne z działalności własnej jednostki za lata 1963-1968, sygn. 1/22; 1968-1976, sygn. 1/23; 1976-1980, sygn. 1/24.

³ Organizacja własnej jednostki 1994-1998, s.21.

⁴ Obecnie zgromadzony w Słupsku zasób liczy 495 zespołów aktowych /73987 j.a. i 926 m.b./. Oprócz akt polonimieckich są to akta powstałych i działających po 1945 roku miejscowych instytucji, organizacji i zakładów pracy. Zbiory te stanowią bogaty i różnorodny materiał źródłowy do badań nad przeszłością regionu. Świad-

prowadzono działania w kierunku dalszego umacniania solidnej pozycji w kręgu instytucji humanistycznych regionu. Stała forma współpracy pomiędzy uczelniami i szkołami są nadal prelekcje dla grup uczniów i studentów w siedzibie Archiwum, a ich tematyka uzależniona jest od zainteresowania uczestników. Popularyzację zasobu czyniono także za pośrednictwem prasy, radia i telewizji - w sumie 35 audycji i wywiadów. Przy wciąż wzrastającej liczbie odwiedzin w pracowni naukowej ilość udostępnionych w ciągu roku jednostek archiwalnych wzrosła z 1072 do 5812. Przyczynę tego zjawiska można upatrywać w ciągłym zwiększaniu się zainteresowań poszukiwaniami genealogicznymi oraz tematyką prac magisterskich wymagających szerokich poszukiwań źródłowych.¹

Stan kadrowy słupskiej placówki nigdy nie był liczny i ulegał częstym zmianom, co przysparzało wiele kłopotów w bieżącej działalności (patrz tabela nr 1). Do 1962 roku w słupskim archiwum na stałym etacie zatrudniona była tylko jedna osoba, która jednocześnie pełniła funkcję kierownika. W razie konieczności zatrudniano kolejne osoby na czas określony lub na wykonanie określonej pracy. Ilość pracowników zaczęła wzrastać już od końca 1962 roku, aby w roku 1975 osiągnąć stan pięciu osób /w latach 1952-1979 kierownikami Oddziału w Słupsku byli: Zygmunt Żeglarski,² Zygmunt Gręźlikowski,³ Adam Muszyński,⁴ Zygmunt Jażdżewski oraz Zygmunt Szultka⁵/. Dalszy przyrost nastąpił w latach 1980-1995, osiągając w szczytowym okresie /pod zarządem dyrektorów: Leszka Masiukiewicza i Wojciecha Królikowskiego /poziom jedenastu osób. Obecnie stan zatrudnienia i rotacja pracowników ustabilizowała się /wynosi osiem osób/, a kierownikiem oddziału jest od Urszula Kazana. Kolejnym z najistotniejszych problemów organizującej się placówki archiwalnej w Słupsku były trudności w znalezieniu odpowiedniego lokum. Przez pierwsze pięć lat swojej działalności korzystano z pomieszczeń Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Słupsku przy ulicy Bolesława Bieruta 14.⁶ Po usilnych staraniach w 1955 roku władze miejskie przydzieliły samodzielny budynek przy ul. Partyzantów 31a.⁷ Budynek ten posiadał zaledwie 60 m² powierzchni użytkowej i słabą konstrukcję /drewniane stropy/. Duża wilgotność, szczególnie w magazynach zlokalizowanych na parterze, groziła zagrzybieniem zasobu. Remont dokonany po pożarze nie zmienił sytuacji w tej materii. Wzmożenie od 1960 roku procesu gromadzenia wiązało się bezpośrednio z koniecznością poprawy sytuacji dotyczącej bazy magazynowej. Z tego też względu Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Słupsku przydzieliło w 1967 roku na potrzeby magazynowe Oddziału dodatkowe pomieszczenia przy ul. Sienkiewicza 21 o powierzchni 80 m². W 1974 roku Urząd Gminy w Miastku przekazał także w użytkowanie cztery pomieszczenia o powierzchni ok. 100 m², które umożliwiły w następnych latach zorganizowanie tutaj magazynu, a następnie ekspozytury. Pomimo otrzymania nowych pomieszczeń baza lokalowa

czą o tym liczne prace badaczy polskich i niemieckich, nawiązujące do różnych dziedzin życia i specyfiki naszej krainy. Zebrane archiwalia posłużyły wielu historykom i studentom do prześledzenia dawnych podziałów terytorialnych i administracyjnych. Także wiele prac magisterskich i dyplomowych dotyczyło najnowszych procesów integracji społecznej, stosunków polsko-niemieckich, ludności rodzimej, stosunków własnościowych. Wciąż wzrastająca liczba odwiedzających daje nadzieję na powstanie dalszych wielu cennych prac i opracowań.

¹ Plany i sprawozdania roczne 1995-1998; Księga akcesji AP w Słupsku, t. 1-2.

² Organizator słupskiej placówki. Pracował do 1955 roku.

³ Po odejściu z archiwum został kustoszem w Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku.

⁴ W 1960 roku odszedł organizować Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Koszalinie, gdzie pracuje do dnia dzisiejszego.

⁵ Prof. dr hab. Z. Szultka jest pracownikiem naukowym Polskiej Akademii Nauk i Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.

⁶ Informacja o działalności słupskiego archiwum, sygn. 3/9, s. 15.

⁷ Tamże, s.16.

słupskiej placówki była nadal niezadowalająca.¹ Z tych też względów WAP w Koszalinie występowało kilkakrotnie z wnioskami do władz miejskich w Słupsku o udzielenie pomocy w rozwiązywaniu tych problemów. Jednak działania te nie przyniosły żadnych rezultatów aż do końca 1979 roku. Sytuacja uległa poprawie podczas prac organizacyjnych Wojewódzkiego Archiwum Państwowego w Słupsku i po przeprowadzeniu się do pomieszczeń przy ul. Tuwima 24. Dopiero jednak decyzja władz lokalnych o przekazaniu na usługi archiwalne w miarę obszernej nieruchomości przy ul. Lutosławskiego 17 /o powierzchni użytkowej 791 m²/ diametralnie zmieniła sytuację. Wprawdzie i ona nie do końca spełniała wszystkie warunki /betonowe stropy tylko na najniższej kondygnacji, trudności z adaptacją wielu pomieszczeń służących dotąd jako stołówka fabryczna/. W latach następnych starania kolejnych dyrektorów były skierowane na jak najlepszą adaptację posiadanego budynku na cele archiwalne. Szczupłość środków spowodowała, że na przeprowadzenie generalnej przebudowy i procesu adaptacji do końca trzeba było czekać kilkanaście lat. Mimo tego udało się zgromadzić w Słupsku cały zasób, likwidując jednocześnie ekspozyturę w Miastku. Zakończył się generalny remont, powiązany z adaptacją pomieszczeń do celów archiwalnych. Prace modernizacyjne zaowocowały stworzeniem w naszym regionie pierwszego obiektu archiwalnego na miarę XXI wieku, pozwalającego rozszerzyć działalność popularyzatorską i zagwarantować dobry stan miejscowych archiwaliów oraz godne warunki pracy miejscowym archiwistom.

Tabela 1

Stan zatrudnienia pracowników w latach 1952-2002

Rok	Liczba zatrudnionych pracowników		
	Ogółem	Z wykształceniem wyższym	Z wykształceniem średnim
1952	1	-	1
1962	1	1	-
1967	2	-	2
1972	5	2	1
1977	6	2	2
1981	8	4	2
1994	10	2	3
2002	8	2	5

Źródło: Sprawozdania z działalności i stanu zatrudnienia, sygn. 1/18,

Tabela 2

Liczba przeprowadzonych wizytacji w latach 1952-2001

Rok	Liczba przeprowadzonych wizytacji		
	Ogółem	W archiwach zakładowych	W składnicach makulatury
1952	102	78	24
1957	170	110	60
1967	46	45	1
1977	46	45	1
1987	48	45	3

¹ Oddział Terenowy w Słupsku posiadał najmniejszą powierzchnię użytkową zajmowanych pomieszczeń w porównaniu z innymi placówkami tej rangi w kraju. Patrz: K. Bielecki, *Organizacja i działalność terenowych archiwów państwowych w Polsce 1950-1970*, Warszawa 1975, s. 19.

Rok	Liczba przeprowadzonych wizytacji		
	Ogółem	W archiwach zakładowych	W składnicach makulatury
1994	33	33	-
2001	39	39	-

Źródło: Plany i sprawozdania roczne, sygn. 1/14, 1/22, 1/23, 1/24, 1/25, 1/27, 1/28.

Tabela 3

Wzrost zasobu aktowego w latach 1952-2001

Rok	Liczba jednostek archiwalnych	Ilość w mb
1952	14	0,10
1957	2025	175
1962	18871	brak danych
1972	29456	372,22
1979	38710	588,76
1986	46396	414,97
1994	58310	939,21
2001	73987	926,40

Źródło: Plany i sprawozdania roczne, sygn. 1/14, 1/22, 1/23, 1/24, 1/25, 1/27, 1/28.

Tabela 4

Liczba sporządzonych kwerend w latach 1955-2001

Rok	Ogółem kwerend	Z tego dla odbiorców:	
		krajowych	zagranicznych
1955	4	4	-
1965	15	15	-
1975	82	82	-
1986	124	69	55
1990	328	273	55
2001	510	419	91

Źródło: Plany i sprawozdania roczne, sygn. 1/14, 1/22, 1/23, 1/24, 1/25, 1/27, 1/28.

Tabela 5

Udostępnianie i informacja archiwalna w latach 1961-2001

Rok	Liczba odwiedzin w pracowni naukowej	Ilość udostępnionych jed- nostek archiwalnych
1961	30	94
1970	86	625
1980	126	2302
1990	228	670
2001	437	5812

Źródło: Plany i sprawozdania roczne, sygn. 1/14, 1/22, 1/23, 1/24, 1/25, 1/27, 1/28.

Krzysztof Chochul, historyk, archiwista Archiwum Państwowego

Zniszczenia wojenne i działalność komendantur wojskowych w Człuchowie w 1945 r.

Wyzwolone przez armię radziecką miasto wchodziło w nowy etap swoich dziejów obciążone licznymi zniszczeniami wojennymi. Zniszczenia te nie wynikały tylko z bezpośrednich walk. Straty gospodarcze miasto zaczęło ponosić jeszcze w okresie władzy niemieckiej w 1944 roku. To wtedy napłynęła fala uciekinierów z Prus Wschodnich oraz centralnych Niemiec. W wyniku przeludnienia miasta i postępującej dezorganizacji życia politycznego, społecznego i gospodarczego obserwuje się zjawisko niszczenia gospodarki miejskiej, domostw i instytucji publicznych¹.

Postępowanie władzy niemieckiej wynikało z realizacji hitlerowskiego rozkazu pozostawienia po sobie martwej, spalonej ziemi.. Rozkaz ten poprzedziła ewakuacja gospodarcza polegająca na demontażu ważniejszych obiektów gospodarczych tzw. Auflockerung.

Właściciele niemieckich zakładów i warsztatów poukrywali lub powywozili narzędzia i urządzenia. Unieruchomione i uszkodzone zostały urządzenia gospodarki komunalnej. Przestały działać młyny i placówki rzemieślniczo-handlowe. Dalsze straty spowodowały bezpośrednie działania wojenne. W ich wyniku ucierpiała zabudowa Człuchowa. Zniszczeniu uległy 3 ulice, 1 most, stacja transformatorów, budynki mieszkalne przy ulicach: Traugutta, Bolesława Chrobrego, Dąbrowskiego i Kamiennej². Uszkodzono i zniszczono urządzenia gospodarki komunalnej m.in. budynek wodociągów miejskich a urządzenia stacji pomp wywieziono.

Miasto poniosło duże straty w oświacie i życiu kulturalnym. Zdewastowaniu uległy trzy szkoły powszechne i Gimnazjum Miejskie, ponadto uszkodzono wieżę Zamku Krzyżackiego z XIV wieku oraz dach kościoła z 1828 roku. Liczne zniszczenia dokonane zostały w taborze kolejowym, środkach transportu i drogach. Nie istniała służba zdrowia, brakowało lekarzy i lekarstw³.

Podsumowując te straty można stwierdzić, że miasto zostało zniszczone w około 50 %. Jednak poniesione straty były niskie w porównaniu ze zniszczeniami poniesionymi przez inne miasta Pomorza Zachodniego, co zawdzięczać można położeniu Człuchowa, dzięki któremu nie była ono w centrum walk o umocnienie Wału Pomorskiego, a jedynie stanowiło punkt obrony w pasie przesłaniania tego systemu obrony.

Po wyzwoleniu Pomorza powstała na tych ziemiach specyficzna sytuacja polityczna. Uniestwiono panujący dotychczas porządek prawno-polityczny. Wkraczające oddziały Armii Czerwonej i Wojska Polskiego nie zastały na wyzwolonych terenach politycznej ani ekonomicznej administracji niemieckiej.

Istniejący dotychczas ustrój społeczno-polityczny uległ likwidacji w wyniku klęski faszystowskich Niemiec. W myśl ustaleń między władzami radzieckimi a polskimi w strefach przyfrontowych obowiązywał regulamin prawa i zwyczajów wojny lądowej oraz zasad okupacji wojennej. Na podstawie tego regulaminu władzę w strefach przyfrontowych mieli sprawować komendanci wojenni do czasu zakończenia bezpośrednich działań wojennych.

¹ S. Łach; *Pomorze Zachodnie w latach 1939-1945. Studium Społeczno-Gospodarcze*. Słupsk, s.6-7, (dalej cyt: S. Łach, *Pomorze Zachodnie...*).

² AP Szczecinek; MRN i ZM Człuchów 1945-1950, sygn. 11, Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego z 28 marca 1945 r.

³ AP Szczecinek; MRN i ZM Człuchów 1945-1950, sygn. 54, Pismo burmistrza do Starosty Powiatowego w Człuchowie z 7 grudnia 1945 r.

W tym czasie pojawiły się rozbieżności w interpretacji zdobyczy wojennej wśród władz polskich i radzieckich. Ostateczne uzgodnienia nastąpiły 20 lutego 1945 roku podczas posiedzenia Państwowego Komitetu Obrony ZSRR. Powzięta tam uchwała mówiła, że "podlegają wywozowi do ZSRR niezbędne do prowadzenia wojny urządzenia, natomiast do dyspozycji lokalnych organów władz polskich przekazuje się wszystkie uzyskane od Niemców zdobycze". Decyzja ta nie obejmowała jednak obszaru między przedwojenną zachodnią granicą Polski, a linią Odry i Nysy Łużyckiej. Przemysł tych terenów został w dyspozycji Armii Czerwonej i był wykorzystywany do celów trwającej wojny, a częściowo traktowany jako zdobycz wojenna¹.

W związku z tym ziemie Zachodniopomorskie przeszły pod zarząd radzieckich i polskich komendantur wojennych. Należy nadmienić, iż radziecki zarząd wojskowy na ziemiach zachodnich i północnych miał dopuścić w myśl porozumienia Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z zarządem ZSRR z 26 sierpnia 1944 roku do tworzenia na tych ziemiach polskiej administracji.

Na podstawie wymienionego porozumienia rządowego powołano 3 marca 1945 roku przy dowództwie I Frontu Białoruskiego polskiego pełnomocnika podpułkownika Leonarda Borkowicza. W dniach 6-20 marca 1945 roku doszło do rozmów polskiego pełnomocnika L. Borkowicza z dowódcą I Frontu Białoruskiego marszałkiem G. Żukowem. W ich wyniku wydano dyrektywę w sprawie tworzenia polskiej administracji państwowej na Pomorzu Zachodnim².

Niektóre jej punkty brzmiały następująco: „dopuścić administrację polską na tereny, które wejść miały w skład państwa polskiego, w przypadku nieobecności przedstawicieli polskiej administracji przystąpić do organizowania jej organów spośród miejscowych Polaków, okazać polskiej administracji pomoc, przekazywać jej sukcesywnie wszystkie działy gospodarki narodowej, kładąc przy tym nacisk na sprawne przeprowadzenie wiosennego siewu i jak najszybsze uruchomienie drobnego i średniego przemysłu”.

Wkrótce w sztabie wojsk I Frontu Białoruskiego opracowano rozkaz nr 5 stanowiący podstawę działalności komendantów wojennych w zakresie organizowania polskiej administracji. Ogłoszony on został 15 kwietnia 1945 roku.

Komendantury wojenne stworzono na Pomorzu Zachodnim od początku lutego 1945 roku. Wraz z postępującym wyzwoleniem terenów zachodniopomorskich, roszczeniu uległ ich zasięg terytorialny. Komendantury działały tutaj w ramach I i II Frontu Białoruskiego.

W Człuchowie i poszczególnych miejscowościach powiatu człuchowskiego zaraz po wyzwoleniu powstały komendantury wojenne: w Czarnem, Białym Borze, Drzonowie. Ze względu na zakres dzieliły się one na dwa rodzaje:

- komendantury porządkowe - które do czasu stabilizacji i powstania władzy terennej przejęły sprawy administracyjne i porządkowe,
- komendantury gospodarcze - których celem było zabezpieczenie i opieka nad inwentarzem żywym pozostawionym przez Niemców³.

Na terenie powiatu człuchowskiego było kilkanaście takich komendantur w miastach oraz większych wsiach. W samym mieście komendantura wojenna stanowiła jedną formę władzy. Był to rodzaj wojskowo-cywilnego zarządu, który realizował trzy grupy zadań:

¹ A. Magierska, *Przywrócić Polsce przemysł na Ziemiach odzyskanych 1945/1946*. Warszawa 1986, s. 163-164, (dalej cyt: A. Magierska, *Przywrócić Polsce...*).

² K. Golczewski, *Wyzwolenie Pomorza Zachodniego w roku 1945*. Poznań 1971, s. 5-7, (dalej cyt: K. Golczewski, *Wyzwolenie Pomorza...*). Przy pozostałych frontach powołano również pełnomocników: I Front Ukraiński - płk. Eugeniusz Szyr, II Front Białoruski - płk. Jan Kolc, III Front Białoruski - płk. Jakub Prawin.

³ T. Gasztold, *Wyzwolenie Ziemi Człuchowskiej w roku 1945*. W: *Z dziejów Ziemi Człuchowskiej*. Praca zbiorowa pod redakcją Kazimierza Ślaskiego. Poznań 1967, s. 118-119, (dalej cyt: T. Gasztold, *Wyzwolenie Ziemi Człuchowskiej...*).

1. Dotyczyła działalności wojska na zapleczach wojny. Chodziło tutaj o zapewnienie transportu żołnierzy, amunicji, sprzętu wojskowego oraz zapewnienia bezpieczeństwa wojskom radzieckim. Ponadto przeciwdziałano sabotażowi, dywersji i szpiegostwu, utrzymywano dyscyplinę wśród żołnierzy, zapewniano im kwatery i wyżywienie. Z realizacją tych zadań Armia Czerwona radziła sobie bardzo dobrze. Posiadała ona odpowiednio przeszkoloną kadrę i środki do wytyczonych tutaj celów.
2. Druga grupa zadań wynikała z działalności wojska na zapleczu wojny. W wyniku realizacji tej grupy zadań tworzono administrację wojskową i jej organa pomocnicze z ludności cywilnej. Administrację cywilną pod zarządem wojskowym stopniowo przekazywano władzom polskim. Występowały tutaj trudności organizacyjne w komendanturach, gdyż nie posiadały one odpowiedniego aparatu władzy, przygotowanej kadry oraz środków rzeczowych.
3. Trzeci rodzaj zadań związany z samym sprawowaniem władzy cywilnej, zabezpieczeniem mienia niemieckiego, stworzeniem aparatu bezpieczeństwa i porządku publicznego. Organizowano tutaj aprowizację dla ludności cywilnej, stworzono warunki do akcji osadniczej, uruchomiono podstawowe działy gospodarki i handel.

Komendantury posiadały przy tym szczególne uprawnienia i ich zakres był bardzo szeroki. W Człuchowie na czele komendantury wojennej stał komendant wojenny mjr G Głazaczow. Zadbał on przede wszystkim o to by uruchomić piekarnię i młyn, zabezpieczając w ten sposób żywność tysiącom obcokrajowców, którzy czekali na możliwość wyjazdu do swych rodzin.

Od pierwszych dni urzędowania rozpoczęto rejestrowanie ludności cywilnej. Wystosowano wezwanie do wszystkich Niemców, którzy dotąd się ukrywali, aby natychmiast zgłosili się u władz wojskowych. Inne rozporządzenie dotyczy takich spraw, jak obowiązek pracy dla wszystkich Niemców, czas swobodnego poruszania się cywilów.

Wyjątkowa sytuacja istniała wśród ludności miasta. Jak podają źródła archiwalne sporządzone w 1945 roku przez władze polskie, w chwili zajęcia miasta przez władze radzieckie w Człuchowie było około 3,7 tys. ludności niemieckiej, a w całym powiecie człuchowskim około 3 tys. Poprawa sytuacji ludności nastąpiła dopiero w 1946 roku w wyniku działalności różnych organizacji i instytucji państwowych w tym przede wszystkim Państwowego Urzędu Repatriacyjnego.

W związku z tym przed władzami radzieckimi stanął ważny problem, a mianowicie uregulowanie sprawy ludności niemieckiej i pogodzenia tego z rosnącymi aspiracjami osadników polskich i tworzących się zrębów polskiej administracji. Na tej linii dochodziło bardzo często do konfliktów. Pisał o tym tymczasowy burmistrz miast Człuchowa Jędrzejewski w sprawozdaniu do Starostwa Powiatowego: „Pojawiły się trudności z władzami radzieckimi. Ludność zgłasza pretensje, że Rosjanie lepiej traktują Niemców, niż Polaków, nie wywiązują się z części przyrzeczeń”. Podobne informacje znajdujemy w sprawozdaniu Komitetu Powiatowego PPS w Człuchowie: „Jeśli chodzi o nastroje społeczeństwa miasta i powiatu to istnieją nieporozumienia z żołnierzami radzieckimi - zabraniają kosić zboże, zabierają narzędzia rolnicze, pod pretekstem rewizji rabują, nie mają MO”. W innym sprawozdaniu czytamy: „Znaczna poprawa. Poza spalaniem stodoły przez przejeżdżający samochodami oddział sowiecki nie zanotowano innych wypadków morderstw i gwałtów. Niewątpliwie wpłynął na to wyjazd znacznej ilości jednostek Armii Czerwonej”¹.

Takie zachowanie żołnierzy radzieckich wynikało często z braku zrozumienia sytuacji, a także z braku zdyscyplinowania, samowoli, spożywania nadmiernej ilości alkoholu. Pro-

¹ AP Szczecinek; Starostwo Powiatowe Człuchów 1945-1950, sygn. 44. Pismo starosty powiatowego skierowane do Urzędu Wojewódzkiego w Bydgoszczy z dnia 3 stycznia 1946 roku.

blemy takie rozwiązywano poprzez interwencje u dowództwa radzieckiego miejscowego komendanta wojskowego lub u bezpośrednich zwierzchników żołnierzy popełniających wykroczenie.

W połowie marca 1945 roku Polacy przebywający w Człuchowie i okolicach przy pomocy komendantury radzieckiej oraz władz województwa pomorskiego utworzyli pierwsze polskie organy władzy. Nominację na pełnomocnika otrzymał Piotr Grzonka przebywający w Człuchowie od 1940 roku na robotach przymusowych. Natomiast komendantem milicji został Kubicki, który również przebywał tu w czasie okupacji.

Już przed przybyciem właściwej grupy administracyjnej z Piły zorganizowano w Człuchowie władze miejskie. Ponadto do pracy komendantury wojennej włączyły się grupy operacyjne różnych resortów gospodarki oraz ekipy wysłane przez partie polityczne.

Zdaniem tych pierwszych organów administracji było zabezpieczenie mienia pozostawionego przez Niemców, zakładów przemysłowych, budynków urzędowych oraz utrzymanie porządku. Przystąpiono również do rozbudowy aparatu samorządowego zaopatrzenia mieszkańców w żywność i wodę oraz uruchomienie piekarni, rzeźni, jadłodajni i szpitali. Do pierwszych urzędów administracyjnych i MO zaangażowano Polaków, którzy przebywali na terenie powiatu podczas okupacji, jak też Polaków powracających z głębi Niemiec oraz coraz liczniej napływających polskich osadników i repatriantów. Do czasu zakończenia działań wojennych pierwsze polskie władze podlegały rozkazom i zarządzeniom komendanta wojennego Armii Radzieckiej.

Od czerwca 1945 roku następuje w Człuchowie proces przejmowania niektórych urzędów, obiektów przemysłowych, placówek handlowych z rąk radzieckiej komendantury wojennej. Proces ten toczył się w następstwie rozmów pełnomocnika Rządu Rzeczypospolitej Polskiej L. Borjowicza z dowódcą II Frontu Białoruskiego marszałkiem Konstantym Rokossovskim z 3 czerwca 1945 roku.

Ustalono tam, że nastąpi przekazanie przez komendantów wojennych w ciągu 10 dni do 13 czerwca całej władzy przedstawicielom administracji polskiej, a pozostawienie sobie spraw wojskowych, likwidacja obwodowych komend wojennych w miastach powiatowych, w których stacjonuje Armia Czerwona, przekazanie władzom polskim wszystkich magazynów i zapasów aprowizacyjnych, które nie podlegają kwatermistrzostwu frontu.

Była to jedyna podstawa faktycznego objęcia w posiadanie okręgu Pomorza Zachodniego przez państwo Polskie. Od tego czasu rozpoczyna się schyłkowy okres władzy komendanckiej w mieście¹.

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

¹ AP Szczecinek; MRN i ZM Człuchów 1945-1950, sygn. 7. Sprawozdanie Zarządu Miejskiego w Człuchowie z 1945 roku. Zarówno w literaturze, jak i w źródłach nie dotarłem do dokładnej daty przekazania całkowitej władzy przez komendanturę wojenną władzom polskim.

Ronald D. Davis, Eldon M. Braun, *Dar dysleksji. Dlaczego niektórzy zdolni ludzie nie umieją czytać i jak mogą się nauczyć*, Poznań 2001, Zys i S-ka Wydawnictwo, ss. 270

Jerzy Romanowicz

Nietypowy styl uczenia się

„Kiedy człowiek biegle opanowuje nową umiejętność, staje się ona jego częścią. Zakorzenia się w jego myślach i wpływa na twórcze dokonania. Swoją wartością wzbogaca myśli człowieka i jego kreatywność”. Te słowa Ronalda Davisa, przewijające się przez kartki prezentowanej książki, mogą posłużyć za jej motto.

Praca R. Davisa i E. Brauna poświęcona jest dysleksji i korygowaniu jej. Całość problematyki ujęta została w czterech częściach. I. *Czym naprawdę jest dysleksja*; II. *Mały potencjalny dyslektyk. Rozwojowa teoria dysleksji*; III. *Dar*; IV. *Korygowanie dysleksji. Przewodnik dla rodziców, opiekunów i nauczycieli*. Zawiera przedmowę pióra Joan M. Smith¹, wstęp, słowniczek ważniejszych terminów występujących w rozprawie oraz zalecane lektury. W przedmowie J. Smith podkreśla, że praca Davisa udostępnia klucze otwierające cztery tajemnice procesu uczenia się:

1. Klucz do zrozumienia, iż styl uczenia się dyslektyka to w rzeczywistości jego atut.
2. Klucz do pojęcia wielowymiarowej świadomości dyslektyka.
3. Klucz do zrozumienia istoty dezorientacji².
4. Klucz do metod pozwalających kontrolować dezorientację, a tym samym opanować symptomy dysleksji.

We wstępie Davis przytoczył przykrą scenę z własnego życia, która miała miejsce w szkole w 1949 roku. Scena ta, kończąca się jego dziecięcą modlitwą, sprawiła, że powstała omawiana książka.

Syndrom dysleksji ujawnia się poprzez wiele rozmaitych objawów. Najczęściej eksponowane są znaczne opóźnienia w nauce czytania i pisania³, błędne rozpoznawanie i odwracanie kształtów liter i symboli graficznych. Za symptomy dysleksji uważa się również dezorientację w czasie i przestrzeni, a także dezorganizację i trudności ze zrozumieniem treści czytanych oraz kłopoty z matematyką⁴ i chroniczną niezdarność, zwaną dyspraksją. Każdy

¹ Dr Joan Smith jest dyrektorem do spraw nauczania w Melvin-Smith Learning Center oraz jego filii w Sacramento w Kalifornii, gdzie wykorzystuje metody Davisa. Jest autorką i współautorką licznych książek i artykułów na temat nauczania specjalnego. Ostatnia z jej książek *You Don't Have to Be Dyslexic* [Nie musisz być dyslektykiem], Learning Time Products

² Dezorientacja – utrata rozeznania w odniesieniu do przedmiotów otoczenia, stan umysłu, w którym percepcja umysłowa nie jest zgodna z faktami i sytuacją zewnętrzną, u niektórych osób jest to automatyczny sposób reagowania na stan zamętu. W stanie dezorientacji percepcja jest zniekształcona.

³ Trudności dyslektyka w zakresie pisania noszą nazwę agrafii lub dysgrafii. Agrafia – niezdolność do posługiwania się pismem lub wyrażania myśli w formie pisemnej. Osoba z agrafią mówi poprawnie, ale nie potrafi pisać. Dysgrafia – postać dysleksji, w której podstawową trudność stanowi odręczne pisanie. Osoby z dysgrafią mają często nieczytelne pismo.

⁴ Trudności w zakresie matematyki noszą nazwę akalkulii lub dyskalkulii i wywodzą się bezpośrednio z zaburzeń poczucia czasu. Akalkulia – niezdolność do rozwijania umiejętności matematycznych. Osoba z akalkulią nie potrafi nauczyć się arytmetyki. Dyskalkulia – postać dysleksji, której cechą jest nieradzenie sobie z matematyką, z liczbami. Powszechnym jej symptomem jest niemożność zapamiętania numerów telefonów.

przypadek dysleksji jest inny. Obecnie istnieje ponad 70 nazw, odpowiadających rozmaitym jej aspektom.

Analizując strukturę defektu uczenia się, znanego pod nazwą dysleksji, odnajdujemy pewną sekwencję rozwojową (s. 138-140):

1. Osoba napotyka nierozpoznany bodziec. Na przykład słowo¹ (pisane lub mówione), symbol czy przedmiot, który nie został zidentyfikowany.
2. Niepowodzenie w rozpoznawaniu bodźca wywołuje zamęt², a to z kolei wyzwała dezorientację. Osoba korzysta z dezorientacji w celu umysłowego oglądu bodźca z różnych punktów widzenia, jest to próba rozpoznania. Zazwyczaj przynosi oczekiwane skutki, gdy chodzi o przedmioty z otoczenia. Nie daje dobrych rezultatów w przypadku języka, który składa się z dźwiękowych i pisemnych symboli pojęć.
3. Dezorientacja powoduje przyjęcie nieprawidłowych danych. Wszystkie punkty widzenia generowane przez umysł badający przedmiot przyjmowane są przez mózg jako rzeczywiste spostrzeżenia. Większość z nich jest nieprawidłowa.
4. Przyjęcie nieprawdziwych danych powoduje, że osoba popełnia błędy. Dziecko nie jest w stanie rozróżnić prawdziwych danych od nieprawidłowych, ponieważ mózg rejestruje wszystkie tak samo – jako rzeczywiste spostrzeżenia.
5. Błędy wywołują reakcje emocjonalne. Nikt nie lubi popełniać błędów. Dziecko reaguje w naturalny sposób. To z kolei wywołuje negatywną reakcję rodziców i nauczycieli.
6. Reakcje emocjonalne doprowadzają do frustracji.
7. Powstają sposoby rozwiązywania problemów wynikających z użycia dezorientacji w procesie rozpoznawania. Mają one służyć wywołaniu wrażenia, że osoba zna przedmiot lub wykonuje zadanie. Każdy sposób, który przynajmniej raz przyniesie pozytywny skutek, przekształci się w zachowanie kompulsywne, a to będzie stosowane nieświadomie. Przymusowe rozwiązania, nazywane też „dobrymi sposobami” zaczynają się gromadzić około dziewiątego roku życia.
8. Na defekt uczenia się składają się wszystkie kompulsywne rozwiązania stosowane przez osobę. Kompulsywne rozwiązania to „protezy umysłowe” (większość z nich powstaje pomiędzy dziewiątym a dwunastym rokiem życia), takie jak uczenie się na pamięć czy sztuczki, jakie dziecko stosuje, by stworzyć pozory, że rozumie temat. Na przykład śpiewany alfabet jest popularnym rozwiązaniem problemu niezdolności do nauczenia się go³. W przyszłości, chcąc znaleźć nazwisko w książce telefonicznej lub wyraz w słowniku, będzie śpiewać piosenkę (s. 49).
9. Kompulsywne rozwiązania uniemożliwiają prawdziwe uczenie się. Korzystając ze swych kompulsywnych sposobów dziecko jest w stanie nauczyć się „czytać” tak, jak papuga uczy się mówić – bez zrozumienia treści. Dzięki kilku podobnym procesom umysłowym dziecko może częściowo rozszyfrować znaczenie czytanego tekstu, lecz korzystanie z takich rozwiązań jest bardzo męczącym procesem. Należy podkreślić, iż większość dotychczasowych metod stosowanych w pomaganiu dyslektykom nie jest niczym innym niż wprowadzaniem i wzmacnianiem zachowań kompulsywnych.

¹ Są to tzw. słowa-pułapki wywołujące dezorientację – słowa, do których dyslektycy nie potrafią stworzyć mentalnego obrazu ich znaczenia, np. słowa: *the, and, for*. W języku angielskim jest ich 217. Przykładowe polskie słowa-pułapki: *ale, bardzo, być, czy, do, lub, lubić, nawet, teraz, wkrótce, znowu*.

² Zamęt – stan, w którym człowiek jest owładnięty uczuciem pustki. Zamęt wywołuje u dyslektyków dezorientację.

³ Dorośli dyslektycy znajdują inne rozwiązania, które można określić jako zależność od innych osób: nakłaniają kogoś, by za nich czytał i pisał. Niektórzy z nich osiągają stanowiska kierownicze w firmach, ponieważ mają dar intuicyjnego „widzenia” odpowiednich strategii i mobilizowania sił pracowniczych. Chętnie przeznaczają środki na zakup najnowszych dyktafonów, sprzętu wideo – wszystkiego, co przekazuje informacje w innej niż pisemna formie. Polegają na zaufanych podwładnych, którzy za nich czytają i zlecają im pisemne przesyłanie wiadomości, ukrywając w ten sposób swój praktyczny analfabetyzm.

Ronald Davis jako dyslektyk w szkole znosił upokorzenia, nauczyciele uważali go za „opóźnionego”, spotykał się z brakiem życzliwości i niesprawiedliwym traktowaniem. Mając 38 lat, dokonał zaskakującego odkrycia – jak skorygować poważne zniekształcenia percepcji. Pozwoliło mu to po raz pierwszy przeczytać całą książkę (*Wyspa skarbów*) w ciągu kilku godzin. Zainspirowany tym odkryciem, Davis stworzył rewelacyjne metody, które prosto i jasno przedstawił w omawianej książce.

Davis prezentuje odmienne podejście do dysleksji, traktując ją jako talent, dar, a nie rodzaj upośledzenia. Twierdzi on, że dysleksja nie jest skutkiem uszkodzenia mózgu ani nerwów, nie powstaje też z powodu wadliwej budowy ucha wewnętrznego czy gałki ocznej. Według Davisa dysleksja jest wynikiem procesu myślenia i specyficzną reakcją na poczucie zamętu (s. 28).

Zwraca on uwagę na podstawowe zdolności, jednakowe dla wszystkich dyslektyków:

1. Korzystają z wrodzonej zdolności do przetwarzania i kreowania doznań percepcyjnych.
2. Cechuje ich większa wrażliwość na otoczenie.
3. Są bardziej ciekawi niż przeciętny człowiek.
4. Myślą obrazami (myślenie niewerbalne), a nie słowami (myślenie werbalne).
5. Mają lepszą intuicję i są bardziej przenikliwi.
6. Myślenie i spostrzeganie ma charakter polisensoryczny (wykorzystują wszystkie zmysły).
7. Realistycznie przeżywają swoje myśli.
8. Mają żywą wyobraźnię.

Davis twierdzi, iż przytoczone cechy, jeśli nie zostaną stłumione bądź zniszczone przez rodziców lub w procesie kształcenia, dają w rezultacie wyższą od przeciętnej inteligencję i ponadprzeciętne zdolności twórcze. Prawdziwy dar dysleksji może zaowocować prawdziwym mistrzostwem.

Potraktowanie dyslektycznego stylu uczenia się jako talentu ma uzasadnienie. Cecha, która wywołuje tak dużą podatność na zagubienie w sferze informacji symbolicznych, w innych zakresach okazuje się atutem. Na przykład osoba, która „widzi” rzeczywistość wielowymiarowo, potrafi intuicyjnie zrozumieć różne złożone zależności pomiędzy rzeczami. Dyslektycy mają wrodzoną zdolność do łączenia rzeczy, rozumienia mechanizmów, elektroniki, instalacji, konstrukcji, sztuk wizualnych itp. Dla nich wszelkie zadania wymagające twórczej lub innej wyobraźni okazują się często bardzo łatwe. Wymieniając sławnych dyslektyków (między innymi) Hansa Christiana Andersena, Aleksandra Grahama Bella, Cher, Winstona Churchilla, Leonarda da Vinci, Walta Disneya, Alberta Einsteina, Henry Ford, Davis twierdzi, iż osiągnęli oni sukces dzięki dysleksji, a nie pomimo swego defektu.

Opracowane przez Davisa metody przywracania orientacji (uwagi) i opanowania symbolu, poprawiają zdolność czytania i pisanie uczniów dzięki likwidacji objawów zagubienia w zetknięciu z literami, słowami, znakami interpunkcyjnymi, cyframi i symbolami matematycznymi. Stosowane procedury są zakorzenione w teorii uczenia się. Wspomniane wyżej cztery klucze Davisa otwierające proces uczenia się przyniosły korzyści dyslektycznym uczniom i przyczyniły się do postępu badań nad syndromem dysleksji.

Ronald Davis opierając się na własnych doświadczeniach, przekazuje wiedzę, która pozwala lepiej zrozumieć trudności, jakie napotyka dyslektyk. W sposób przejrzysty opisuje różnice w procesie uczenia się dyslektyków i niedyslektyków. Metody jego stanowią podstawę skutecznej pomocy dyslektykom dorosłym i dzieciom. Mogą je zastosować rodzice, nauczyciele i terapeuci. Dodajmy, iż książkę tę uczyniono pod względem edytorskim przyjazną dla dyslektyków, stosując większą niż zwykle czcionkę i w miarę możliwości ograniczono dzielenie wyrazów.

Jerzy Romanowicz,
Pomorska Akademia Pedagogiczna

Katarzyna Koszewska, Elżbieta Tolwińska-Królikowska, *Szkolny program wychowawczy – materiały dla rad pedagogicznych i edukatorów*, Wydawnictwo CDN., Warszawa 2001, ss. 117.

Renata Lemisiewicz

Materiały dla rad pedagogicznych

Wraz z zapoczątkowaną we wrześniu 1999 r. reformą systemu oświaty wszystkie typy szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych zostały zobowiązane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do opracowania i wdrażania własnego programu wychowawczego. Sformułowany przez resort nakaz jest odpowiedzią na m.in. pojawiające się w mediach alarmujące dane o gwałtownym zaniechaniu przez szkoły tego procesu.

W świetle założeń reformy edukacji szkoła ma stać się środowiskiem, w którym dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia stanowi płaszczyznę całej działalności edukacyjnej nauczycieli. Nauczanie, kształcenie umiejętności i wychowanie są konkretnymi celami pracy każdego nauczyciela, a zadania z nich wynikające powinny wzajemnie uzupełniać się i równoważyć.

Nakładem Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie w roku 2001 ukazała się książka przeznaczona dla rad pedagogicznych, które mają za zadanie m.in. konstruowanie programów wychowawczych szkoły. Pozycja ta w formie praktycznych porad wskazuje jedną z możliwych procedur pracy nad planem wychowawczym, a jednocześnie inspirować do twórczego poszukiwania własnych rozwiązań.

We wstępie autorki uświadamiają, czym jest wychowanie oraz wyodrębniają dwa istotne obszary oddziaływań wychowawczych. Stwierdzają, że „pierwszy to działania związane z opieką, ochroną, dostrzeganiem i rozumieniem problemów wychowanka oraz reagowaniem na nie. W obszarze tym mieszczą się m.in. problemy edukacyjne związane z zapobieganiem uzależnieniom, przemocy i edukacja prozdrowotna. Drugi obszar wychowania to działania ukierunkowane na kształtowanie postaw wobec innych ludzi, samych siebie i zadań”. Autorki podkreślają, że „w systemie wychowania w szkole szkolny program wychowawczy odgrywa ogromną rolę” i wskazują na jego trzy istotne funkcje: pragmatyczną (ogół zaplanowanych, realizowanych i modyfikowanych zadań, wynikających z wizji i misji szkoły), reprezentacyjną (prawny dokument oświatowy, stanowiący swoistą wizytówkę szkoły) i integrująco-uczącą (w proces tworzenia powinna być włączona cała społeczność szkolna).

Autorki proponują następującą procedurę budowy programu:

Krok 1 → Analiza dokumentów prawnych/wybrane artykuły prawa międzynarodowego, Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Ustawy o systemie oświaty, Ramowego statutu szkoły, Podstawy programowej/. Z podrozdziału tego wynika m.in., że rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci. Nauczyciele wspierają rodziców w wychowaniu. Uczeń postrzegany jest w kategoriach podmiotowości, czego konsekwencją jest poszanowanie jego godności, praw i wolności. Nauczyciel staje się nie tylko dydaktykiem, lecz także instruktorem, trenerem, opiekunem, autorytetem, doradcą i przewodnikiem wspierającym dziecko we wszechstronnym rozwoju. Nauczanie, kształcenie umiejętności i wychowanie to obszary jego pracy. Działalność edukacyjna szkoły to nie tylko szkolny zestaw programów nauczania, ale również szkolny program wychowawczy. Oba te dokumenty, opracowane przez wszystkich nauczycieli we współpracy z rodzicami i uczniami, powinny być znane i dostępne społeczności szkolnej.

Krok 2 → Budowa wizji i misji szkoły.

Początkiem prac nad koncepcją szkoły powinno być zbudowanie jej wizji np. za 5 lat. Wizja jasno opisuje, co chcemy w szkole zrealizować, jaka szkoła, naszym zdaniem będzie szkołą

dobrą, odpowiadającą potrzebą środowiska. W jakiej szkole praca przyniesie satysfakcję, a rodzice i uczniowie będą chętnie w niej przebywać. Misja zaś określa tożsamość szkoły i cel jej funkcjonowania w konkretnym środowisku.

Krok 3→ Środowiskowa diagnoza stanu oddziaływań wychowawczych i potrzeb w tym zakresie.

„Krok” ten pozwoli pracującym nad planem mieć świadomość tego, co w dotychczasowych działaniach warto kontynuować, co należy zmodyfikować, jakich działań zabrakło, jakie potrzeby środowiska powinna szkoła uwzględnić. Autorki szczegółowo omawiają obszary realizacji szkolnego programu wychowawczego oraz sugerują wybór metod i narzędzi badawczych. Pokazują, jak zaplanować i przeprowadzić badania oraz opracować ich wyniki i wpływające wnioski.

Krok 4→Sformułowanie ogólnych zadań wychowawczych szkoły.

Krok 5→Wyznaczenie szczegółowych zadań wychowawczych w ramach programu szkoły.

Autorki proponują, aby szkolny program wychowawczy składał się z dwóch części:

- części trwałej, zawierającej ogólne zadania wychowawcze szkoły, które będą realizowane w ciągu najbliższych lat, a wynikają z celów, jakie szkoła sobie postawiła w wizji oraz zawartych w jej misji;
- załącznika, w którym są zapisane szczegółowe zadania, a ich realizacja urzeczywistnia ogólne zadania wychowawcze szkoły. Zadania szczegółowe mogą być inne w każdym roku szkolnym, ponieważ formy realizacji zadań ogólnych będą się zmieniać zależnie od potrzeb.

Krok 6→Planowanie.

Po podjęciu decyzji, jakie konkretne zadania stoją przed szkołą w ramach działań wychowawczych, grono pedagogiczne musi zaplanować, jakie szczegółowe prace należy podjąć, kto będzie je wykonywał, kto jest odpowiedzialny za ich realizację, kiedy będą rozpoczęte, jak długo mają trwać, co jest potrzebne do ich wykonania oraz po czym poznamy, że osiągnięto zakładane cele. Autorki książki prezentują rozbudowany i szczegółowy cykl planowania. Podkreślają, że „planowanie jest bardzo ważnym elementem wprowadzania zmian w szkole, niestety do tej pory niedoceniane”.

Krok 7→Monitoring, ewaluacja.

Autorki wyjaśniają znaczenie słowa monitoring oraz ewaluacja. Prezentują Cykl Deminga, który jest użytecznym narzędziem w procesie ciągłego doskonalenia. Wyjaśniają różnice pomiędzy ewaluacją początkową, kształtującą, a końcową oraz omawiają przebieg działań ewaluacyjnych.

W następnej części pozycji przedstawiony jest opis szkolenia w formie warsztatów na temat: **Jak pracować nad szkolnym programem wychowawczym?** Szkolenie to ma umożliwić jego uczestnikom zdobycie konkretnych umiejętności, sformułowanych w celach siedmiu sesji, niezbędnych do wykonania określonego zadania np. zaplanowania działań, stworzenia, wprowadzenia w życie i modyfikowania programu wychowawczego szkoły.

W dalszej części poradnika przedstawiono kilka przykładów szkolnych programów wychowawczych powstałych w roku szkolnym 1999/2000. Programy te zostały wybrane z bardzo wielu propozycji przesłanych do CODN m.in. w ramach programu „Gimnazjum 2002”.

Książka ta jest godna polecenia wszystkim nauczycielom, którym w praktyce przyjdzie zmierzyć się z opracowaniem szkolnego programu wychowawczego. Jest to poradnik na tyle uniwersalny, że każda szkoła- bez względu na światopogląd nauczycieli, ich przekonania i praktykę wychowawczą- może potraktować go jako pomoc przy tworzeniu własnego programu wychowawczego.

Renata Lemisiewicz,

doradca metodyczny edukacji wczesnoszkolnej

Wychowawcza rola teatru

Teatr prezentuje na swych scenach wszystko, co ludzkie i wszystko, co się ludziom przytrafia. W historii teatru widzimy historię zmieniających się koncepcji życia i jednocześnie wieczne problemy ludzkiego losu. Teatr ukazuje je przede wszystkim poprzez postacie będące symbolami lub archetypami, w których zawarta jest część ludzkiego losu i ludzkich uczuć. Przeżycie teatralne jest – powinno być - bogate, wielowarstwowe, wieloznaczne. Oddziaływania wychowawcze teatru dotyczą różnych funkcji teatru:

- intelektualnej,
- odradzającej,
- moralno-politycznej,
- ludycznej,
- integrującej.

Funkcja intelektualna - to inaczej wpływ teatru na rozwój abstrakcyjnego myślenia, wyobraźni, umiejętności analizowania i syntetyzowania zjawisk. Poprzez pełnienie tej roli teatr podejmuje istotne problemy filozoficzne dotyczące współczesności, przyczynia się do wzbogacenia wiedzy o świecie i człowieku. Pogłębia refleksje nad kształceniem świata, niepokoi i stawia pytania dotyczące sensu życia. Teatr jest specyficzną platformą przekazywania różnorodnej wiedzy, np.: nie tylko o epokach, krajach, Środowiskach, ale przede wszystkim – o człowieku: psychice, potrzebach, pragnieniach, klęskach, sukcesach. Posiada on także ogromne możliwości dokonywania syntezy między poznaniem naukowym a poetyckim. Wykorzystuje w tym celu działania zwielokrotnione, takie jak inscenizacja, gra aktorska, dekoracje, kostiumy, rekwizyty, gesty, muzyka itp.

Funkcja odradzająca teatru - to inaczej odkrywanie człowieka. Siła teatru tkwi w tym, że za pośrednictwem żywego człowieka - aktora, pozwala wejrzeć w jego wnętrze tak głęboko jak nigdzie. Wyznanie aktora to próba ukazania autentycznego, prawdziwego człowieka.

Funkcja moralno-polityczna - to budzenie sumienia. Teatr polski był od początku swych dziejów związany z historią narodu, jego wzlotami i upadkami, nieustannie budził uczucia patriotyczne, mobilizował i wzywał do odpowiedzialności za losy państwa polskiego. Tak było za czasów Bogusławskiego, gdy ze sceny narodowej mówił do nas Niemcewicz w *Powrocie posła*. Tak było w okresie zaborów, tak było w teatrze Wyspiańskiego, który słowami Konrada mówi:

„Strójcie mi, strójcie narodową scenę
niechajże ujrzę, jak wam dusza płonie,
(...) Teatr narodu (...)
chcemy go stroić, chcemy go malować
chcemy w teatrze tym Polskę budować!”

Tej idei służyli i służą Wielcy naszego teatru. Wydaje się, że działanie teatru jest prawie tak głębokie, jak działanie moralności i prawa. Wpływ teatru na sferę moralności, choć pewny, nie jest prosty i jednoznaczny. O ile dawniej częściej lansowano w teatrze wzory, o tyle dzisiaj teatr niepokoi widza, podaje pod jego osąd moralny kontrowersyjne poglądy, zmusza do konfrontacji z własnym postępowaniem. Bardzo ważne jest również oddziaływanie moralne wynikające ze struktury formalnej dzieła: dobór barw, dźwięków, gestów itp.

Teatr spełnia również - **funkcję ludyczną** - w dwojakim sensie; utożsamiając zabawę z czynnikiem dostarczającym rozrywki i zabawy rozumianej jako swoista działalność człowieka. Teatr zmienia nasze życie na krótki okres w zabawę, która zmusza do zastanowienia się nad ważnymi problemami współczesnego świata i człowieka. Jest rozrywką i zabawą, której zewnętrznym objawem jest śmiech.

Uogólnieniem wszystkich wyżej omówionych funkcji jest **funkcja integrująca**. Teatr jest sztuką syntezy. Przedstawienie jest syntezą różnych stylów i kierunków, różnych konwencji i nastrojów.

Największą nośność dydaktyczną posiada teatr szkolny. W kolegiach jezuickich XVI - XVII wieku miał pomagać uczniom w opanowaniu sztuki retorycznej a jednocześnie wpajać im i przypadkowym zasady religijno-moralne. W drugiej połowie XVIII wieku - w okresie polskiej reformy szkolnictwa - teatr szkolny stawia sobie za cel propagowanie ideałów obywatelskich. W okresie rozbiorów - zaznajamiając z twórczością wielkich romantyków, podtrzymuje ducha patriotycznego i świadomość narodową.

Pierwsze refleksje pedagogiczne nad specyficznym charakterem i funkcją pojawia się dopiero po I wojnie światowej. Dzisiaj Dzisiaj całą pewnością możemy stwierdzić, że zajęcia teatralne, nazywane grami dramatycznymi, służą rozwojowi osobowości, stając się metodą wychowawczą.

Barbara Krasko,
polonista, wicedyrektor
Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 3 w Słupsku

Zrozumieć siebie w sytuacji zdrowia, choroby i niepełnosprawności

„Chcieć rozumieć świat bez rozumienia siebie - to śmieszne”

/Kierkegaard/

Moment pójścia do szkoły stanowi zwykle dla dziecka wielkie przeżycie. Razem z nim wydarzenie to przeżywają rodzice. Dla większości najważniejsze wydaje się, aby dziecko bardzo dobrze uczyło się. Fakt ten tak ich absorbuje, że poza intelektualnymi nie dostrzegają innych czynników (np. wychowawczych), które dziecku ułatwiają start szkolny. W wieku szkolnym zachodzą bardzo istotne zmiany ilościowe i jakościowe w całym rozwoju psychicznym i fizycznym dziecka. W naszym systemie edukacyjnym i przy takim układzie programowym zmiany te łączą się z momentem rozpoczęcia nauki.

Do tej chwili podstawową formą działalności dziecka była zabawa. Teraz zmienia się jego środowisko i stawiane mu wymagania. Wchodząc w nową społeczność musi się jej podporządkować, mieć określone właściwości, przyzwyczajenia i nawyki konieczne do rozpoczęcia nauki szkolnej. Dziecko na początku I klasy powinno osiągnąć dojrzałość szkolną. Na nią składają się rozwój fizyczny, umysłowy i uczuciowo - społeczny. Zaburzenie któregoś elementu powoduje zachwianie w ogólnym prawidłowym, harmonijnym rozwoju. W następstwie dziecko napotyka pierwsze trudności i niepowodzenia w szkole.

Często sposób myślenia rodziców uczniów, pogoń za pieniędzmi i dążenie do osiągnięcia niezwykłych sukcesów, szybkie tempo życia i brak czasu dla dzieci - wyznaczają specyficzne, niełatwe warunki pracy i współpracy z nimi. Stwarza się więc sytuacja stresu psychicznego, czyli (powtarzając za profesorem J. Reykowskim) nic innego, jak wyzwolenie się z jednostki czynników stanowiących zagrożenie i zakłócenie. Zmuszają one do nowej koordynacji, dodatkowej aktywności, reorganizacji utworzonego porządku, zapowiadają możliwość deprawacji lub nawet straty.

W każdej dziedzinie życia (również w szkole) człowiek zaangażowany jest w aktywność ukierunkowaną na cel. Ma więc pewne oczekiwania. Jego mechanizm regulacji odbiera różne rodzaje informacji (wytwarzające dążenia; informacje o stanie rzeczy; wskazujące, który z możliwych wariantów działań należy podjąć; o wystąpieniu sukcesu; informacje o możliwych trudnościach, porażkach).

Napotyka więc w swej działalności na specyficzne trudności (przeszkody, braki, zwłokę, zaskoczenie, wymaganie, niebezpieczeństwo, deprawację, stratę). Ich usuwanie obciąża dodatkowo system regulacji. Stąd powstaje stres. Jeśli podjęte zadanie ma być wykonane pod groźbą kary - powstaje stres. Jeśli porażka zawiera składnik niebezpieczeństwa - powstaje stres. Niemniej jednak stres to cecha bodźca wynikająca z jego specyficznego stosunku do cech człowieka.

Z punktu widzenia czasowych właściwości - może wystąpić stres doraźny, przewlekły lub periodyczny. Różnice czasowe między nimi mają wpływ na sposoby przystosowania się do stresu (np. przyzwyczajanie się, uczenie się lub próba zdolności ustroju do szybkiej adaptacji).

Stresem może być wszystko - nowość, sytuacje decyzji, wysiłek, rozwiązywanie problemów. Jego natężenie może być tolerowane przez jednostkę (obciążenie), przekraczać jej odporność i powodować pewne zaburzenia (przeciążenie) i wreszcie może być takie, z którym dają sobie radę ludzie danej kultury, pozycji społecznej (obciążenie przeciętne). Poziom wykonania zadania pod wpływem stresu ulega pogorszeniu, ale nie zawsze tak jest (Deese i Bowen zauważyli, że może nastąpić początkowy spadek, potem wzrost poziomu wykonania zadania). Stąd wniosek, że różnice w reakcjach na stres zależą od cech osobowości ludzkich.

Wpływ stresu na uczenie się zależy od tego, czy można go uniknąć na skutek wyuczenia się (jest to jednak ograniczone przez wpływ ogólnego poziomu lęku charakteryzującego daną osobę). Jeśli występuje silny stres, pogarsza się percepcja, ale niektóre jego formy powodują wręcz wzrost jej dokładności (sygnał niebezpieczeństwa). W sytuacjach stresowych zauważa się również tendencje do wzmożonego fantazjowania.

Stres powoduje wyraźny wzrost ogólnego napięcia emocjonalnego, szczególnie niebezpieczny jest ten, który posiada cechy frustracji i wywołuje reakcję agresji. Niestety ma on też wyraźny wpływ na czynności narządów wewnętrznych.

Podsumowując, czynniki, od których zależy reakcja na stres czyli:

- 1) ogólne właściwości osób (wiek, płeć, grupa społeczna, stan zdrowia fizycznego i psychicznego),
- 2) struktura osobowości (właściwości motywacyjne, cechy systemu nerwowego, typ mechanizmów obronnych),
- 3) specyficzne cechy budowy fizycznej,
- 4) treść czynnika stresującego (co jest zagrożone, na czym polegają przeszkody w działaniu),
- 5) intensywność czynnika stresującego,
- 6) rozłożenie go w czasie,
- 7) okoliczności pojawienia się stresu,
- 8) sposób postrzegania sytuacji i czynnika stresującego.

W tej samej sytuacji stresowej różni ludzie różnie zachowują się. Jedni funkcjonują poprawnie, inni ulegają pewnemu zastojeniu, a jeszcze u innych następuje znaczne uszkodzenie funkcjonowania.

Gdy czynniki stresu przekroczą próg stresu charakterystyczny dla danej osoby, zostają wywołane zmiany zwane torem zmian niespecyficznych i torem zmian specyficznych. Te pierwsze to zmiany pobudzenia emocjonalnego i wiążące się z tym zmiany poziomu funkcjonowania (trzy fazy: mobilizacja, rozstrojenie, destrukcja). Natomiast tor zmian specyficznych to zmiany funkcjonowania polegające na pojawieniu się czynności uwzględniających treść czynnika stresującego (w dwóch formach: reakcja zwalczania stresu i reakcje obrony przed stresem).

Istnieją jeszcze zmiany czynności ekspresyjnych, które łączą w sobie charakterystyki ww. torów. Ich funkcją jest wyrażanie wewnętrznego stanu, słowne wyrażenie tego, co zachodzi w psychice. Mogą być mniej lub bardziej impulsywne (w formie kontrolowanej, częściowo niekontrolowanej i w formie zupełnie niekontrolowanej).

Zdarza się tak, że pod wpływem zwiększenia intensywności stresu polepsza się samoregulacja („paradoks stresu”). Można więc wysunąć wnioski, że:

- zachowanie ludzkie zmienia się pod wpływem czynników stresowych,
- stres psychologiczny sprzyja reakcjom nietypowym,
- jest czynnikiem ułatwiającym określenie, które obszary osobowości są bardziej odporne, a które mniej,
- odporność zmienia się pod wpływem doświadczenia,
- podstawową wskazówką dla oceny obciążenia jest charakterystyka warunków pracy (znacznie mniej stresu zawiera praca rutynowa).

Powstaje problem, jak sobie radzić ze stresem, skoro jest nieodłączną częścią naszego życia. Psychologowie współcześni są zgodni, co do faktu, że rodzimy się z określonymi cechami temperamentu. A podstawową cechą temperamentu jest odporność na stres (reaktywność, czyli wrażliwość układu nerwowego).

To kryterium decyduje o naszej indywidualnej odporności również na konflikt. Konflikt niejednokrotnie rozwija się i narasta z powodu tendencyjności w postrzeganiu (obie strony narzekają, wskazując doznane krzywdy i dalej robią to samo). W terminologii psycholo-

gicznej konflikt to: „sytuacja przeciwnych obowiązków, motywów, tendencji, zamierzeń, działań jednego człowieka, dwóch lub więcej ludzi, a także grup społecznych, klas, narodów od chwili, gdy zostanie ona przez nich uświadomiona”.

Posiada on określone fazy, często łączące się ze sobą:

- 1) faza przeczucie, drobnych napięć,
- 2) faza wzajemnej wrogości (narastające zarzuty, negatywne uwagi),
- 3) kulminacja (rozładowanie napięcia we wszechogarniającej awanturze),
- 4) faza wyciszenia,
- 5) faza porozumienia.

Jest to właściwie model konfliktu idealnego. A przecież wiele jest takich, w których komunikacja została zerwana w fazie kulminacyjnej. Dlaczego tak się dzieje? Ludzie nie zdają sobie sprawy z tego, jacy są w rzeczywistości, nie znają siebie (swoich słabości i zalet). Do tego często wchodzi w rolę tzw. umniejszaczy. Umniejszacz to ludzie zadający bolesne ciosy innym. W rzeczywistości czują się oni gorsi od swoich ofiar. Stosują różnorodne metody (niepewności, projekcji, generalizacji, osądu, manipulacji, ukrytego ataku, sprzecznych sygnałów, podpuszczania, podbudowywania i spychania w dół, sytuacji bez wyjścia). Umniejszacz potrafi: jawnie umniejszać czyjeś wartości, mniej jawnie lub robi to ukrycie.

Okazuje się, że często ludzie stają się umniejszaczami nieświadomie (tylko 1% to bezwzględni umniejszacze). A mechanizm umniejszania przekazywany jest z jednego człowieka na drugiego. Jak zerwać z rolą ofiary umniejszacza i nie być umniejszaczem?

„Gdy ktoś ci mówi, że coś źle zrobiłeś, zorientuj się, z jaką intencją ci to powiedział. Nawet, jeżeli to, co mówi jest bezsporną prawdą, nawet, jeżeli rzeczywiście źle zrobiłeś, przyjrzyj się intencjom mówiącego. Czy jest to próba umniejszania, czy uczciwe zwrócenie ci na coś uwagi? Przyjrzyj się również własnym intencjom”¹. Trzeba pamiętać, że umniejszanie jest zaraźliwe i działa tylko na krótką metę. Należy otrząsnąć się z autorefleksji i spojrzeć na całość sytuacji. Umniejszacz poniża kogoś, gdy czuje się gorszy lub nie kontroluje sytuacji. Gorszymi czujemy się wtedy, gdy rządzą nami złudzenia o nas samych. Złudzenia te nie dają nam siły, ale potęgują słabości. Jak pisze Z. Zaborowski: „Cena nietrafnego poznania, nierzetelnej oceny siebie samego jest wysoka indywidualnie i społecznie. Jednostka za błędy w poznawaniu i ocenie siebie płaci wyobcowaniem i nieprzystosowaniem społecznym, niezadowoleniem z wykonywanej pracy, niepowodzeniami w życiu zawodowym i osobistym, a nierazko niedosytem i poczuciem klęski życiowej. Społeczeństwo składające się z ludzi, którzy dokonali nietrafnych wyborów osobistych, zawodowych, ekonomicznych i społecznych, skazane jest na perturbacje, konflikty i zahamowania w rozwoju”².

Zatem dokonanie „rzetelnej oceny siebie” stanowi podstawę samopoznania. Samopoznanie utrudniają nam nasze subiektywne przeżycia, cechy osobowości, złożone formy działania. Istnieją dwa główne źródła samopoznania: informacje o nas pochodzące od innych ludzi oraz samoobserwacja siebie. Należy brać pod uwagę opinie o nas od ludzi bliskich, życiowych - skonfrontować je z naszymi ocenami dotyczącymi własnej osoby. Jednak nawet informacje od osób bliskich mogą zawierać subiektywne deformacje (np. pod wpływem silnego zaangażowania emocjonalnego). Są również ludzie, którzy w sposób zamierzony deformują informacje celem uzyskania określonych korzyści osobistych. Dlatego trzeba dokonać ich korekty z uwzględnieniem informacji pochodzących z innych źródeł.

W procesie samopoznania kształtuje się samowiedza. Składają się na nią sądy deskryptywne (opisowe - bez dokonywania oceny cech indywidualnych) i ewaluatywne (oceniające - dotyczące własnej osoby). Samoocena może dotyczyć własnego ustosunkowania się do innych ludzi, subiektywnych przeżyć psychicznych. Tworzy się na podstawie samoobserwacji

¹ J. Carter, Wredni ludzie, Wydawnictwo system, Warszawa 1993

² Z. Skorny, Problemy samopoznania i samorozwoju, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993

skutków własnego działania i porównania go z wynikami osiąganymi przez innych ludzi. W zależności od poziomu, może być wysoka lub niska. Ze względu na trwałość - stabilna (nieulegająca szybkiej zmianie) i niestabilna (uzależniona od zmieniających się sytuacji zewnętrznych i stanów emocjonalnych). Biorąc pod uwagę kryterium zgodności samooceny z jej przedmiotem, wyróżniono samoocenę adekwatną i nieadekwatną. Według Z. Zaborowskiego „można przyjąć, że pewne jednostki posiadają standard sprawiedliwości wewnętrznej, to znaczy tendencję do nieokłamywania się oraz bycia obiektywnym i uczciwym w stosunku do siebie”¹.

Samoocena nieadekwatna może przyjmować formę zawyżonej lub zaniżonej. Dokonanie prawidłowej samooceny może być wykorzystane w procesie samowychowania. Im trafniej oceniamy, jacy jesteśmy, tym skuteczniej rozwijamy dodatnie cechy osobowości oraz przezwycięzamy ujemne.

Samopoznanie może ulegać deformacjom wskutek błędnej samooceny. Powodują to mechanizmy obronne broniące nas przed niepokojem, przygnębieniem i poczuciem mniejszej wartości. Chodzi tu o takie mechanizmy, jak dysonans poznawczy, racjonalizację i projekcję (fiksację). Są one formą samooszukiwania się uniemożliwiającego poznanie samego siebie. Dysonans poznawczy zaistnieje, gdy otrzymujemy dwie różne, sprzeczne informacje. Jednej nie dopuszczamy do świadomości i wytwarzamy obraz cech, których nie posiadamy. Nie zostają zaakceptowane nasze cechy ujemne.

Wskutek racjonalizacji nie możemy uświadomić sobie własnych ujemnych cech, będących powodem niepowodzeń doznanych w działaniu. Wyszukujemy społecznie akceptowanych motywów dla usprawiedliwienia własnych działań stymulowanych zawiścią, chęcią wyrządzenia krzywdy (np. zbyt surowy nauczyciel twierdzi, że jest taki dla dobra dzieci, podczas gdy w rzeczywistości jest nieżyczliwy, wręcz wrogi wobec nich).

Gdy nie przyznajemy się do ujemnych cech osobowości - mamy do czynienia z mechanizmem projekcji (przypisujemy te cechy innym osobom, np. uczeń leniwy brak promocji do następnej klasy tłumaczy niekompetencją nauczyciela).

Gdy zaś utrwalimy samoocenę, która powinna być zmodyfikowana pod wpływem okoliczności - przejawiamy fiksację (np. uczeń bardzo dobry w szkole podstawowej z wysoką samooceną, musi w szkole średniej ją zmodyfikować, gdyż tu jest więcej uzdolnionych uczniów, a on musi włożyć znacznie większy wkład pracy niż w szkole podstawowej). Aby zapobiec tym mechanizmom, należy wziąć pod uwagę opinie przyjaciół, lekarza lub psychologa. Refleksja dotycząca własnej osoby winna łączyć się z działaniem, gdyż dzięki działaniu poznajemy swoje zdolności, umiejętności - a także - granice naszych możliwości. Musimy mieć samoświadomość uwarunkowań naszych właściwości indywidualnych. To znaczy, że należy określić zależność własnego zachowania się i subiektywnych przeżyć psychicznych od aktualnych sytuacji. Trzeba również uwzględnić środowisko, które wpływa na nasze postępowanie i samopoczucie. Bieg naszego życia, przeżyte urazy, konflikty ułatwią zrozumienie aktualnego sposobu zachowania się i genezy powstania własnych cech osobowości.

Pierwszym, który próbował wyjaśnić, dlaczego ludzie oszukują siebie samych był Z. Freud. Według niego „mechanizmy obronne są narzędziami obrony przed lękiem i cierpieniem wywoływanymi różnymi sytuacjami, przykrymi lub kojarzącymi się z przykrymi zdarzeniami z własnego dzieciństwa”².

Psychologowie współcześni nie widzą w zniekształcaniu obrazu świata i siebie samego nic nadzwyczajnego. Twierdzą, że mechanizmy obronne kształtują się już we wczesnym dzieciństwie. Im mniej akceptowane dziecko, tym większa szansa, że w życiu dorosłym w obronie własnego „ja” będzie reagować samooszukiwaniem się. Z drugiej strony twierdzą, że

¹ J. Reykowski, Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego, PWN, Warszawa 1966

² S. Chęłpa, T. Witkowski, Psychologia konfliktów, WSiP, Warszawa 1995

niekiedy mechanizmy te pełnią „pozytywne funkcje przystosowawcze”. Niemniej poczucie wartości uzyskiwane dzięki nim - nie jest stałe i prawdziwe.

Podsumowaniem problemu samooceny niech będą słowa prof. R. W. Gutta: „Prawdziwa ocena człowieka jest historyczna: każdy nosi w sobie tradycje swego środowiska, nosi obok własnej - niezbyt rozległej - jego przeszłość. Poczucie więzi z tradycjami, z całym środowiskiem stanowi czynnik osłaniający, ochronny, nie stapia jednakże z nimi całkowicie. Wiele zależy od własnego „Ja” wymagającego - jak wszystko - nieustannego doskonalenia, zatem i krytycznej oceny. Trudna to rzecz być sobą (Montaigne, Schopenhauer), nie wolno jednak o tym zapominać. Jako stwór społeczny, człowiek nie może rozpatrywać jedynie samego siebie. Stąd nieodzowna znajomość rozwoju niektórych zjawisk”¹.

Gdy człowiek zachoruje, wchodzi w taką sytuację, która zmusza go do specyficznych rodzajów aktywności. Działają na niego bodźce takie jak: ból, uczucie utraty sił, odczuwanie zimna czy gorąca. Bodźce te mogą wywołać tzw. zachowania reaktywne, polegające na zahamowaniu ruchów wywołujących ból, ograniczeniu aktywności, okrywaniu się. Tomaszewski wyróżnia też zachowanie celowe, które określa jako „formy aktywności zmierzającej do określonego celu przez przekształcenie sytuacji istniejącej w sytuację zamierzoną”. Przedmiotem oddziaływania człowieka chorego jest jego własny stan fizyczny.

W sytuacji człowieka zdrowego, cele zdrowotne są podrzędne względem innych. Natomiast u człowieka chorego, zdrowie i choroba są wartościami dla niego najważniejszymi. W przypadku, gdy choroba ma przebieg ostry - wartości zdrowotne dominują, odzyskanie zdrowia jest jedynym celem. Również podczas choroby przewlekłej - chory przekształca swój układ celów tak, aby znalazł się w nim i ten zdrowotny. W trakcie choroby pozycja celów zdrowotnych zmienia się. Cele te mają wartość dodatnią. Oznacza to, że człowiek zdrowy dąży do zachowania zdrowia, chory - do wyleczenia się. Zdarza się, że człowiek zachowuje się tak, jakby zdrowie miało dla niego wartość ujemną, a choroba dodatnią. Jest to zachowanie się pozazdrowotne (charakterystyczne dla osób silnie zorientowanych na karierę zawodową lub matek zaangażowanych w opiekę nad małymi dziećmi - cele zdrowotne zakłócają realizację innych celów).

Czasem sytuacja choroby jest tak odpychająca, że powstają mechanizmy obronne - zwane reakcją zaprzeczania chorobie. Chory nie przyjmuje do wiadomości faktu zachorowania. Są sytuacje, gdy choroba może być przyjmowana jako ulga, uwolnienie od sytuacji kłopotliwych. Człowiek może wtedy dążyć do zachorowania lub przedłużyć okres choroby (kierunek zachowania się - antyzdrowotny).

Jednak w większości cele zdrowotne mają wartość dodatnią, a kierunek zachowania się człowieka jest prozdrowotny.

Czynności pacjenta podejmowane ze względu na wartości zdrowotne podzielono na:

- 1) działania profilaktyczne (czynności mające na celu utrzymanie stanu zdrowia, np. szczepienia, badania kontrolne),
- 2) działania diagnostyczne (czynności osoby uważającej się za chorą mające na celu ocenę stanu zdrowia i nazwanie choroby, np. wizyta u lekarza i wykonanie badań dodatkowych),
- 3) działania terapeutyczne (czynności osoby chorej po ustaleniu diagnozy i mające na celu powrót do zdrowia, np. przyjmowanie leków).

Kierunek zachowania się człowieka chorego zależy między innymi od tego, w jaki sposób ocenia on wartość ogólnego wyniku ewentualnych działań zdrowotnych. Wartość ta może być zerowa, ujemna lub dodatnia. Każda z tych wartości skłania do innego kierunku zachowania się, odpowiednio: pozazdrowotnego (zerowa), antyzdrowotnego (ujemna) i prozdrowotnego (dodatnia). Dla kierunku zachowania się człowieka chorego ma znaczenie ogólna

¹ R. W. Gutt, O zdrowych i chorych, WL, Kraków 1977

ocena aktualnego stanu zdrowia i ocena skutków choroby po zakończeniu leczenia. Nasilenie działania jest tym większe, im większa jest spostrzegana wartość postawionego celu.

Każdy może znaleźć się w sytuacji choroby bądź niepełnosprawności – trwałej lub okresowej. Aby łatwiej poradzić sobie z zaistniałym stanem należy mieć świadomość, że tempo powrotu do zdrowia będzie uzależnione nie tylko od procedur leczenia przez personel medyczny. Istotne będzie jak dalece potrafimy sami wpłynąć na ten proces. Do tego jednak niezbędna jest znajomość samego siebie – zarówno silnych stron, jak i niedoskonałości.

Bibliografia:

Carter J., *Wredni ludzie*, Wydawnictwo system, Warszawa 1993

Chełpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, Warszawa 1995

Gutt R.W., *O zdrowych i chorych*, Kraków 1977

Reykowski J., *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa 1966

Skorny Z., *Problemy samopoznania i samorozwoju*, Wrocław 1993

Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej, red. M. Kofta, T. Szutrowa, Warszawa 1991

Katarzyna Wilucka-Haczkowska,
nauczyciel Filii Szpitalnej SP 9 w Słupsku

Bal Gałganiarza

Scenariusz imprezy integracyjnej dla klas pierwszych

Bal Gałganiarza to impreza dla klas I, podczas której dzieci mają okazję spotkać się razem z innymi rówieśnikami swojej szkoły. Mogą także przebrać się dowolnie, korzystając z dostępnych w domu elementów ubioru. Każdy pierwszak ma możliwość uczestniczenia w imprezie w przebraniu, a rodzic nie musi się martwić, czy ma uszyć strój, czy też go wypożyczyć. Samodzielne przygotowywanie przez dziecko ubioru, wyzwala twórczą aktywność, uruchamia wyobraźnię, a zarazem dostarcza wielu radości.

Centralną postacią balu jest czarownica Gałga, której rolę może odegrać zaprzyjaźniona aktorka, bądź też nauczycielka. Wskazane jest też, by wychowawcy klas byli również przebrani, co z pewnością wpłynie na powstanie bliskich więzi z klasą.

Dekoracje umieszczone na dwóch ścianach wykonać można z różnych rodzajów odzieży, począwszy od bluzek, a skończywszy na apaszkach i słomkowych kapeluszach. Wystarczy tylko przygotować z kolorowego kartonu twarze postaci i mamy oryginalną dekorację.

Przebieg imprezy

1. Przybycie dzieci na bal. „Biletem wstępu” jest przebranie i pieczętka z czarnym kotem odbita na ręce.

2. Korowód wokół sali.

3. Powitanie uczestników przez czarownicę Gałgę, która otwiera wrota baśni i zaprasza w podróż na Łysą Górę. Zanim dzieci tam dotrą, muszą pokonać dwie góry – Górę Zamkową i Górę Tajemną, gdzie zdawać będą egzaminy, otwierające drogę do podróży na górę Gałgi. Czarownica zapewnia, że kocha wszystkie dzieci i przygotowała dla nich niespodziankę.

Każdy z „egzaminów” przeplatany jest tańcami przy muzyce. Przed każdym tańcem czarownica wraz z dziećmi wypowiada zaklęcie:

*Taniec to jest prosta sprawa,
gdy ktoś dużo chęci ma.
Czy to parkiet, czy to trawa,
nogi tańczą: hop – sa – sa .*

4. I góra – Zamkowa

Zadanie I: *Taniec z miotłą*

Wybór po 1 reprezentancie z każdej klasy. Dzieci stoją w kole i w trakcie trwania muzyki podają sobie po obwodzie koła miotłę. Gdy umilknie muzyka, dziecko trzymające miotłę chwilę tańczy. Zabawa kończy się, gdy zostaje 1 osoba.

Zadanie II: *Budowanie z kartonowych pudeł zamków dla czarownicy*

Wybór po 1 reprezentancie. Dzieci w wyznaczonych miejscach budują zamki. Oceny wykonania dokonuje czarownica (pozytywnie ocenia wszystkie budowle). Pudełka odstawiane są na zaplecze z przeznaczeniem na makulaturę.

5. II góra - Tajemna

Zadanie I: *„Czytanie” gazety na czas*

Wybór po 1 reprezentancie. W ciągu 1 min. dzieci mają za zadanie znaleźć jak najwięcej liter **a, A**, otaczając je czerwonym kółkiem za pomocą cienkopisu.

Zadanie II: *Zagadki bajkowe*

Wybór po 2 reprezentantów. Czarownica Gałga wypowiada kolejne zwrotki wiersza D. Gellner:

*„Jedzie kareta po świecie.
A kto jest w tej karecie?*

Dzieci losują koperty z bajkowymi zgadywankami. Czytają, odgadują i odnajdują odpowiednią sylwetkę postaci umieszczoną na sztaludze.

1. *Przy oknie z lewej strony Kapturek. Jaki?*
2. *Dalej na stercie poduszek malutki Tomcio*
3. *Spoza wielkiego kosza śmieją się Jaś i*
4. *Uwaga! Oj, uwaga! To przecież Baba*
5. *Koło lalki i misia stoi Sierotka*
6. *A tam, gdzie największy tłok zgrzyta zębami Wawelski*”

6. III góra – Łysa Góra

Konkurs na najciekawsze przebranie (po 2 dzieci z każdej klasy).

Ocena: okrzyki aprobaty, tupanie. „Koronacja” – wręczenie kolorowych miotełek do kurzu, zabawnie udekorowanych.

7. Tańce przy muzyce (wszyscy).

8. Wręczenie przez czarownicę reprezentantom klas torebek z drobnymi upominkami. Pożegnanie uczestników zabawy.

9. Korowód wokół sali.

10. Zakończenie balu.

Elżbieta Musznicka, Anna Szeląg
nauczycielki SP 3 w Słupsku

Поляки в жизни и творчестве Акакия Церетели (Казимеж Родзевич и Адам Мицкевич)

Акакий Церетели (1840-1915) – выдающийся писатель, представитель грузинской классической литературы второй половины XIX и начала XX вв. В его исторических поэмах (Баграт Великий, Торнике Эристави, Рассказ Киколы, Пережитое, Баши-Ачуки) и лирических шедеврах (Светлячок, Сулико) отразились передовые идеи его времени, свободолобивый дух народа.

А. Церетели соприкоснулся с польской культурой еще в детстве. Важную роль в его формировании сыграл учитель Кутаисской гимназии, поляк – Казимеж Родзевич. Родзевич был сослан в Грузию как политически неблагонадежное лицо. Практически трудно установить, участвовал ли он на самом деле в антисамодержавном действии или был связан с каким-либо кружком интеллигенции, попавшим в поле зрения властей. Неизвестно, был ли он близок с основной группой польских ссыльных, участников ноябрьского восстания 1830 года или с сосланными по заговору казненного в 1839 году Шимона Конарского. Отметим тот факт, что происходил он из витебской губернии, откуда были родам многие польские ссыльные, в том числе Тадеуш Лада-Заблоцкий. В Грузии работал врачом и его брат. К. Родзевич был женат на уроженке Кутаиси А. Микеладзе; был близок с кутаисской интеллигенцией. К. Родзевич пополнил список трагически оборвавшихся жизней польских политических ссыльных, покончив жизнь самоубийством¹ в 60-е гг.

Польский педагог преподавал математику и физику А. Церетели. Отмечая, в каких условиях официозного преподавания росло его поколение, А. Церетели считал, что «оно не получило бы ничего от гимназии, если бы эту ужасающую тьму не осветил один-единственный луч в лице учителя-поляка К. Родзевича². Он не был одинок в своем мнении. В мемуарах Нико Николадзе также апеллирует к авторитету педагога: «в бытность мою в гимназии преподавателями законоведения и математики были ссыльные поляки – Коханский и Родзевич. Оба страстные вольнодумцы, при этом алкоголики. Их уроки представляли собою подлинную революционную проповедь»³.

Сложно что-либо сказать о политических взглядах Родзевича, но, несомненно, он был патриотом и вольнодумцем. Родзевич заступился за юного Церетели на педагогическом совете гимназии, где разбиралось его смелое сочинение по словесности. В те годы ученики гимназии могли выбирать, изучать ли в последних классах законоведение или латынь, с тем условием, что латынь была необходимым предметом при поступлении в высшие учебные заведения России. Именно Родзевич уговорил своего ученика, избравшего законоведение и еще не промышлявшего о поступлении в университет, начать изучение латыни.

Можно предполагать, что контакты учителя с учеником были, весьма тесными. В седьмом классе А. Церетели жил какое-то время в семье преподавателя французского языка, месье Туреса. По вечерам к Туресу заглядывал Родзевич. В «Пережитом» есть строки: «Француз восторженно заговорил о Великой французской революции, гость вспомнил Польшу. Они забыли всякую осторожность, тем более, что в доме не было

¹ Итак, к примеру, Станислав Винницкий умер в лихорадке, Владислав Стшельницкий скончался внезапно от дизентерии в возрасте 26 лет, Константы Заху Заблоцкий погиб, унесенный горным потоком и заваленный камнями, Тадеуш Лада-Заблоцкий умер от холеры, Юлиан Мучлер покончил собой. Так же трагически оборвалась жизнь многих польских «кавказцев».

² Церетели А. *Пережитое*. Тбилиси 1953, с. 53 (на груз. яз.)

³ Николадзе Н. *Избранные сочинения*, Тбилиси 1951, т. I, с.89 (на груз. яз.)

никого, кроме них и меня ... Их несколько бессвязный разговор увлек меня до такой степени, что я весь обратился в слух, испытывая при этом какое-то необычайное блаженство»¹.

С какими-то стихами Адама Мицкевича А. Церетели познакомился, по всей видимости, еще до встреч с Родзевичем, так, к своей речи, которую мы цитируем ниже, поэт говорит, что любовь к Мицкевичу вспыхнула у него в двенадцатилетнем возрасте. Скорее всего это были «Крымские сонеты», переведенные Георгием Эристави и опубликованные в «Цискари». Следует учитывать и многочисленные к тому времени русские переводы польского романтика.

Но горячей юношеской влюбленностью в поэзию польского романтика Акакий Церетели обязан опять-таки Родзевичу. В одном из разговоров в доме Туреса, при котором присутствовал ученик Церетели, было произнесено имя героя Мицкевича Конрада Валленрода. Знал ли юный гимназист поэму или Родзевич рассказал ее содержание любимому ученику, но впечатление от творения польского романтика было ошеломляющим. Более всего будущего поэта поразила сила духа героя и его самоотверженность. Литовский рыцарь, который ради родной страны оставил семью, пошел к ненавистным врагам – крестоносцам, – завоевал их доверие, а потом завел отряды тевтонцев в глухие леса и обрек их на уничтожение, надолго стал одним из центральных образов для юноши-поэта.

А. Церетели признавался: «Услышав слова Родзевича я как бы переродился... В ту ночь я не мог долго уснуть... К чему мне университет? – думал я. – Самое подходящее – военная карьера. Я стану когда-нибудь полководцем. Чем раньше поступлю на службу, тем лучше»². Безусловно, его привлекала не служба сама по себе, а именно валленродовские, далеко идущие планы по освобождению Грузии.

Через много лет имя героя Мицкевича, сыгравшего **особую** роль в его становлении, возникло в поэтических строках Церетели:

Я чтил Мицкевича героев.	... Стать войнам и полководцем
Был Валленрод мой идеал,	Решил я твердо с юных лет,
Я мужеством его питался,	Чтоб сделать родину счастливой
И тяжкий груз с души спадал.	Ценой отваги и побед ³ .

Таким образом, Мицкевич и Родзевич – два поляка, чье присутствие в жизни А. Церетели неоспоримо. Гений, которому дано оказывать влияние на мировоззрение следующих поколений, и гимназический учитель как бы переплетаются в сознании поэта.

В начале 60-х годов, как известно, в Петербурге училась группа польских студентов – активных участников национально- освободительного движений. Многие из них приняли участие в восстании 1863 года. Свидетельство о близости грузинских и польских студентов сохранилось в воспоминаниях Нико Николадзе⁴. Нет сомнения, что А. Церетели, столь живо интересовавшийся польской литературой и оказавшийся в Петербургском университете в центре студенческой жизни, был знаком с передовыми польскими студентами.

В 1875 году А. Церетели написал первую свою историческую поэму «Багра́т Великий». Многие исследователи считали, что в «Баграте Великом» ощущается сильное влияние Мицкевича, в частности «Конрада Валленрода». Сходство присутствует даже на сюжетном уровне: пленник Тамерлана, грузинский царь Багра́т входит в доверие Тамерлана. Он наводит врага на мысль о покорении Грузии,

¹ Церетели А. *Пережитое* ..., с.55.

² там же, с.58.

³ Асатиани Л. *Жизнь Акакия Церетели*. Тбилиси 1971, с.76.

⁴ Николадзе Н. *Избранные*..., сс.44-45.

заманивает к себе на родину его войска, и в конце произведения Баграт вместе с сыном Георгием одерживает победу и освобождает Грузию. Совпадают и некоторые детали. Сопоставимы образы пастыря Исаака, поверенного Баграта Великого, и старца Альбана из поэмы Мицкевича.

Однако анализ текста показал исследователям, что сюжет поэмы взят Церетели из «Картлис цховреба»¹. Тем не менее «Конрад Валленрод» мог быть духовным источником, давшим толчок для создания полотна грузинского классика. Можно предположить, что для первой исторической поэмы А. Церетели избрал именно тот эпизод из «Картлис цховреба», который напомнил ему столь волновавший в детстве образ героя из «Конрада Валленрода». Основанием для такого предположения может служить признание самого Церетели.

Так, в 1908 году на юбилейном вечере в Баку поэт обратился к представителям бакинской польской колонии со словами: «Мне было двенадцать лет, когда я почувствовал неодолимое желание писать. Во мне возникла какая-то сила. Увлекавшая меня вперед к высоким идеалам. Эту силу пробудил во мне волшебник, и этим волшебником был любимый Ваш писатель Мицкевич. Поэтому я всегда с глубоким уважением вспоминаю не только великого писателя, но и народ, взрастивший его»².

Знаменательно, что признание классика о столь выдающейся роли польской литературы в его жизни относится не к юношеским годам, когда еще свежа была в памяти первая встреча с шедевром Мицкевича, а на закате жизни, когда были созданы основные шедевры самого Церетели.

Интерес и любовь к польской литературе прошли через всю творческую жизнь грузинского классика. В 1909 году, через год после выступления в Баку, А. Церетели обратился к переводу «Камо грядеши?» Г. Сенкевича. На сценах Тбилисского и Кутаисского театров с успехом прошла инсценировка Н. И. Соболящикова-Самарина романа Сенкевича. Перевод этой инсценировки «Камо грядеши?» был выполнен Акакием Церетели. В данном случае нельзя говорить о точности перевода и его соответствии оригиналу, поскольку выполнен он был с русского текста Н. Соболящикова-Самарина. Однако блестящее мастерство А. Церетели проступает сквозь неизбежные потери двойного перевода, и постановка, в которой текст прозвучал в интерпретации грузинского классика, была с восторгом принята критиком и зрителем.

Нельзя не согласиться с утверждением одного из самых проникновенных исследователей творчества А. Церетели Левана Асатиани: «Влияние Мицкевича на Акакия Церетели, и не только на творчество юношеских лет, но и на политическое мировоззрение поэта, вне всякого сомнения»³.

Столь серьезный факт, как косвенное участие польской словесности в формировании поэтического мира одного из оригинальнейших мыслителей и писателей Грузии, придает грузино-польским взаимосвязям особую глубину.

Polacy w życiu i twórczości Akakiego Cereteli

Autor w swym artykule analizuje wpływ Polaków: zesłańca powstania listopadowego - Kazimierza Rodziewicza i wybitnego poety romantyka - Adama Mickiewicza na życie i twórczość wielkiego klasyka literatury gruzińskiej drugiej połowy XIX wieku Akakiego Cereteli. Z analizy jednoznacznie wynika, iż wpływ ten rzeczywiście miał miejsce. K. Rodziewicz był pedagogiem przyszłego pisarza, przekazując mu wiele mądrości życiowych, o których jakże często pisarz wspominał. Adam Mickiewicz pośrednio, poprzez swą twórczość, również miał niekwestionowany wpływ na działalność literacką gruzińskiego klasyka.

Tadeusz Osuch, Pomorska Akademia Pedagogiczna

¹ Асатиани Л. *Жизнь...*, с.248

² «Наш голос», 1909, № I (на груз. яз.)

³ Асатиани Л. *Жизнь...*, с.70.

Алгоритмизация языковой информации как прием обучения иностранцев русскому языку (на примере отдельных орфографических и синтаксических конструкций)

В методической литературе, а также в высказываниях учителей-русистов встречается положение, что обучение многоуровневым синтаксическим или орфографическим структурам русского языка нередко вызывает довольно большие трудности. Причину этих трудностей, на наш взгляд, можно найти также в методах, приёмах организации процесса обучения русскому языку.

Одним из методов, использование которого может этот процесс сделать более эффективным, является алгоритмизация обучения выбранным видам языковых конструкций.

Математический термин - алгоритм в дидактику ввёл российский психолог Л. Н. Ланда, который в своей работе *Алгоритмизация в обучении*¹ даёт определение этому термину уже как дидактическому понятию и описывает возможности разработки и использования алгоритмов в обучении грамматике.

В методических материалах функционирует несколько определений понятия алгоритма. Так, например, в *Словаре-справочнике по методике русского языка* мы находим следующее его определение: «точное и легко понимаемое описание или предписание выполняемого шаг за шагом единообразного решения любой задачи определённого типа»². С. Сломкевич определяет это понятие следующим образом: «przepis, obejmujący operacje elementarne i ich kolejność, który pozwala bezbłędnie rozwiązywać określone zadanie należące do jakiejś grupy lub klasy zadań»³ (предписание, заключающее в себе элементарные операции и их последовательность, которое позволяет безошибочно решить определённую задачу, принадлежащую данной группе или классу задач).

А. Шульц считает, что алгоритм это «termin matematyczny oznaczający ciąg (łańcuch) operacji myślowych, prowadzących do rozwiązania określonego problemu»⁴ (математический термин, обозначающий ряд мыслительных операций, которые ведут к решению определённой проблемы).

Несмотря на различия в подходе к алгоритму, можно заметить, что все вышеуказанные дефиниции требуют, чтобы алгоритм, с одной стороны, обеспечивал общий способ решения определённой задачи, с другой, он должен дать конкретные указания, как выполнить каждый отдельный шаг. Итак, алгоритм должен раскрывать структуру и порядок выполнения действий, ведущих шаг за шагом к положительному решению задачи.

При разработке алгоритмических предписаний для учащихся следует учесть ряд исходных теоретических положений – методических принципов. Основные из них – принцип наглядности, сознательности и активности, доступности.

Принцип наглядности требует четкого обозначения «переходов» между операциями (шагами) применяемыми в алгоритме. Это особенно важно тогда, когда мы

¹ Л. Н. Ланда: *Алгоритмизация в обучении*. Москва 1965

² М. Р. Львов: *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва 1998, с. 16

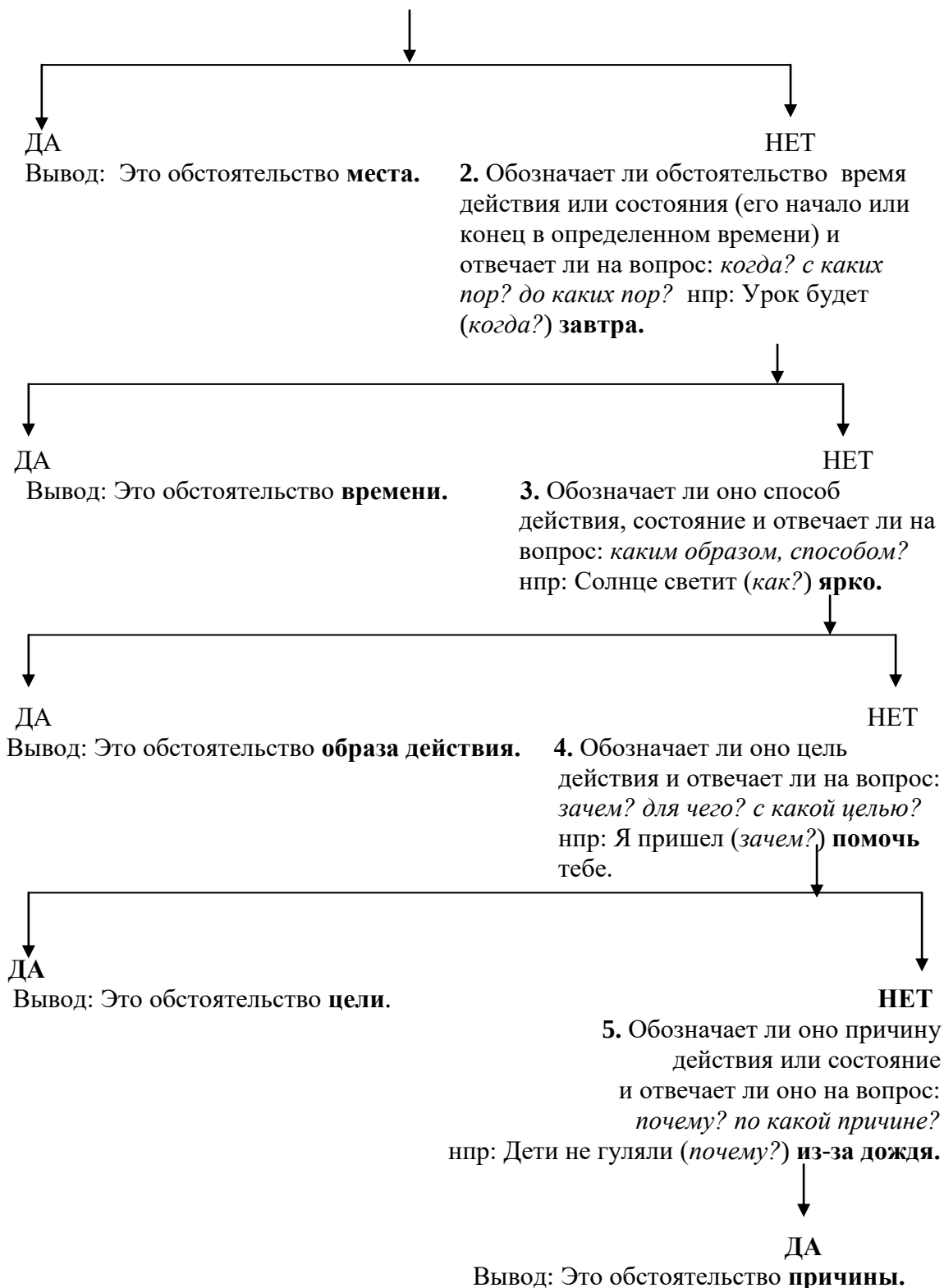
³ S. Słomkiewicz: *Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności*. Warszawa 1972, с. 40. (Все цитаты из пособий на польском языке даются в переводе авторов статьи.)

⁴ A. Szulc: *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa 1994, с. 18

все «звенья» данного действия представляем в графической форме. Графическое представление алгоритма делает возможным выделить операции основные и второстепенные. Примером может послужить алгоритмическое предписание, которое помогает правильно различать виды обстоятельства в русском языке:

Как распознавать виды обстоятельства?

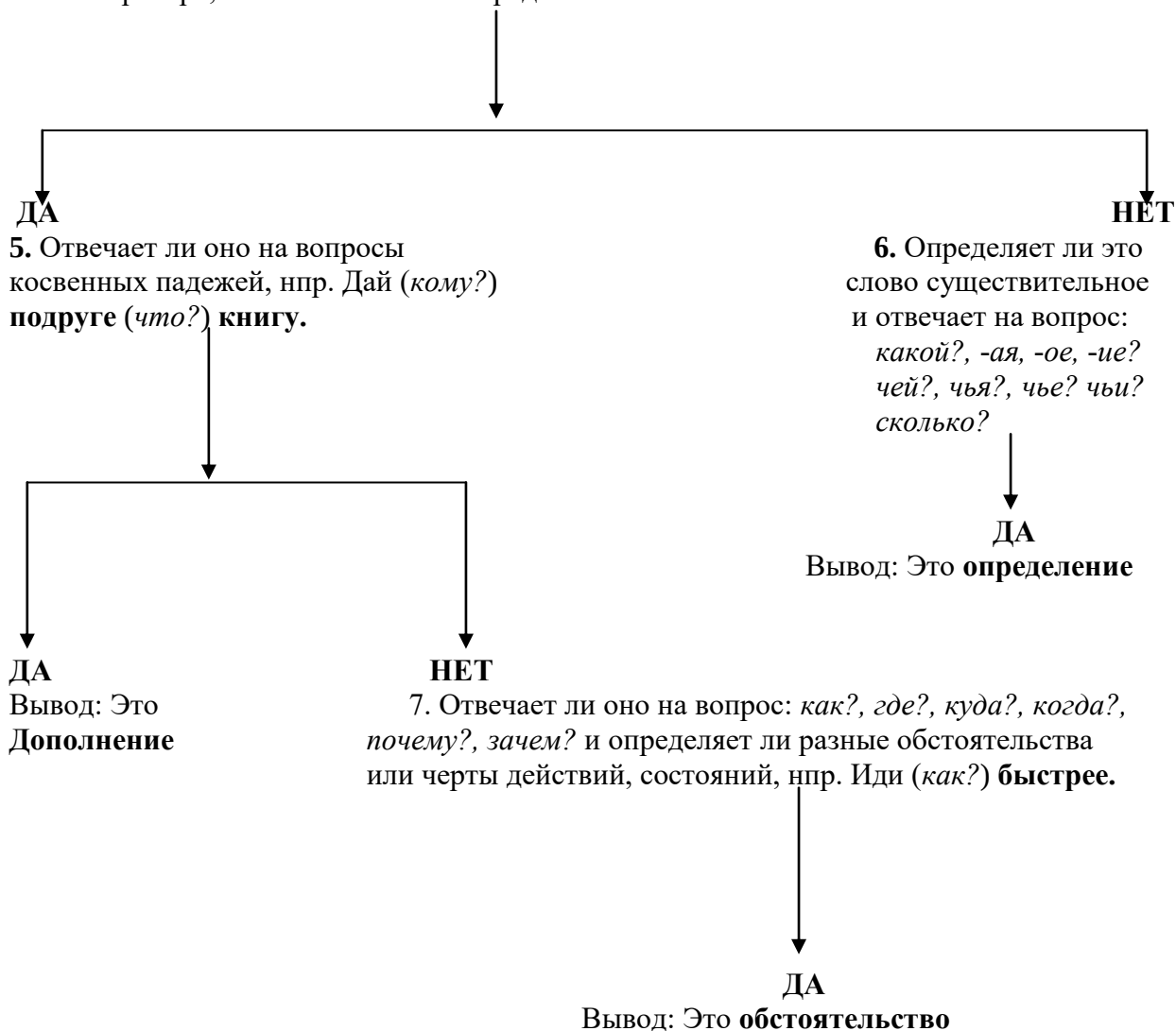
1. Проверь, обозначает ли обстоятельство действие или состояние и отвечает ли на вопрос: *где? куда? откуда?* нпр: Мы шли (*куда?*) **вперед**.



Принцип сознательности и активности состоит в том, что алгоритм должен служить учащимся **средством изучения структуры действий** (системы операций), которые постепенно ведут к конечному решению определённой задачи. Тем, в основном, отличается новый вид графической наглядности от хорошо известных всем учителям грамматических или орфографических таблиц, которые хотя и помогают учащимся запомнить текст правила, но не ведут к раскрытию внутренней структуры языкового факта. Вот следующий пример:

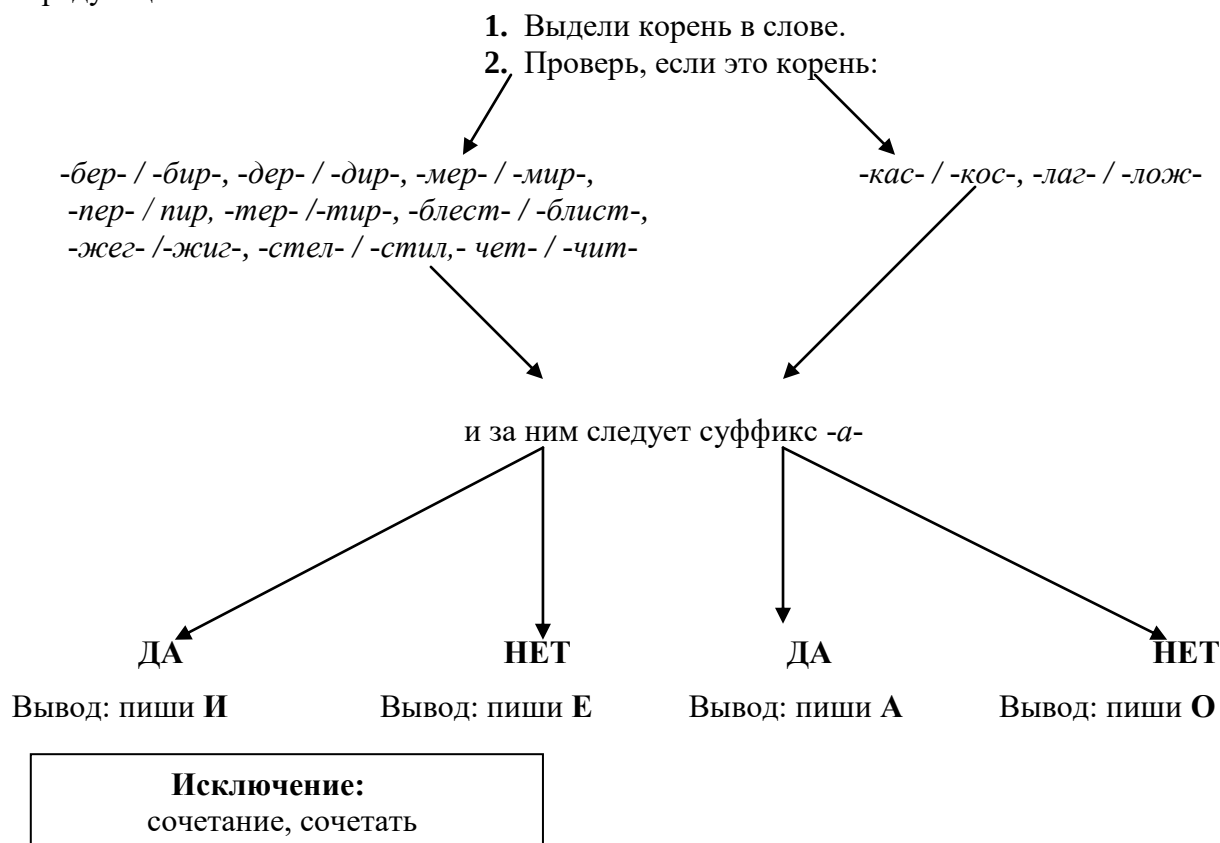
Как распознавать второстепенные члены предложения в простом предложении?

1. Подчеркни подлежащее и сказуемое.
2. Раздели предложение на группу подлежащего и группу сказуемого.
3. Найди слова, относящиеся к подлежащему и сказуемому.
4. Проверь, является ли слово определением глагола:



Принцип доступности по отношению к алгоритмизации обучения обозначает с одной стороны необходимость учесть уровень знаний учащихся при формулировании поручений, с другой - переход от простых операций к более сложным. Следует заметить, что чем выше уровень знаний и умений тех, кто пользуется алгоритмом, тем сложнее может быть задача (шаг), которую они решают на основе одного поручения.

Экспериментальная проверка алгоритмических систем в обучении данным разделам языка подтверждает их эффективность¹. Однако, как замечает А. Шульц «w języku dają się zalgorytmizować jedynie elementy, które wykazują duży stopień determinacji»² (в языке алгоритмизации подвергаются лишь те элементы, которые проявляют высокую степень детерминации). Из этого видно, что не для всех аспектов языка можно использовать алгоритмический метод обучения. Одним из уровней языка, в котором это вполне возможно является орфографическая система: ее содержание удастся разделить на кванты «микроинформации» (правила), которые представляют собой необходимое условие для алгоритмического обучения. Примером послужит алгоритмическое предписание, которое помогает правильно писать корни слов с чередующимися гласными:



Одним из важнейших требований, предъявляемых алгоритмизации языковой информации является массовость, т.е. возможность пользоваться алгоритмом в большом количестве ситуаций (нпр. правописание слов согласно данному орфографическому правилу). Всякие исключения из правила следует прилагать в виде отдельного списка как конечный шаг данного звена алгоритмической структуры.

Алгоритмическое обучение отдельным элементам русского языка может реализоваться в двух направлениях: или с помощью готовых алгоритмических предписаний, или путём совместной (учитель и учащиеся) разработки тех же предписаний. Независимо от выбора того или другого направления алгоритмизация может служить (конечно, в разной степени) ценным методическим приемом обучения русскому языку. Учащиеся, которые принимают активное участие в процессе разработки алгоритмических предписаний, более прочно усваивают знания и более

¹ См.: В. П. Беспаленко: *Программированное обучение*. Москва 1970; S. Słomkiewicz: *Nauczanie algorytmiczne a.*, с. 123–139.

² A. Szulc: *Słownik dydaktyki...*, с. 18.

оперативно используют их для решения своих языковых проблем, а в данном случае – в будущем – проблем учеников.

Вышеприведенные примеры алгоритмических предписаний касаются обучения отдельным элементам синтаксиса и орфографии русского языка. Они являются результатом совместной работы студентов с преподавателем в рамках занятий по глоттодидактике. Можно утверждать, что с успехом используются, как методический прием в процессе обучения русскому языку.

В заключение следует сказать, что алгоритмизация тесно связана с программированным обучением, тем не менее необходимо подчеркнуть ее универсальный характер: ее можно вполне успешно использовать при любом методическом подходе. На наш взгляд, более широкое применение алгоритмизации в ходе урока позволило бы сделать дидактический процесс более эффективным, сэкономить время, отведённые для изучения данного вопроса.

Итак, очень важным мы считаем с одной стороны – показать учащимся суть алгоритма и алгоритмического обучения, приемы работы с уже «готовым» алгоритмическим предписанием, а с другой (что может быть и важнее) – формировать у учащихся умение самостоятельной разработки алгоритмических систем для решения разных языковых задач. Этот процесс может и должен реализовываться во взаимосвязи между глоттодидактикой и описательной грамматикой (в условиях вуза) и как элемент совместной работы учителей польского и иностранных языков (в условиях средней школы), так как рациональное и пропорциональное по отношению к другим методическим приемам использование алгоритмических предписаний позволяет:

- 1) побуждать учащихся к более высокой степени рефлексии в их учебной работе и приучать их к рациональному мышлению;
- 2) побуждать их к правильным наблюдениям и уделению внимания самым важным факторам для решения определённой задачи;
- 3) активизировать языковую рефлексия, показать важность действующих в языке законов, норм, знакомство с которыми облегчает процесс коммуникации.

Streszczenie

Autorzy zarysowują zagadnienia związane z opracowywaniem i wykorzystaniem przepisów algorytmicznych w procesie nauczania języka rosyjskiego. Na przykładzie własnych propozycji zalgorytmizowania wybranych zjawisk syntaktycznych i ortograficznych omawiają istotę przepisów algorytmicznych oraz podstawowe zasady, które powinny zostać uwzględnione przy ich opracowywaniu.

Piotr Gancarz,

Pomorska Akademia Pedagogiczna

Iwona Gancarz,

rusycysta, polonista, nauczyciel Gimnazjum nr 5

KONSTYTUCJA 3 MAJA – scenariusz uroczystości

(czas trwania ok. 20 min.)

Wykorzystano utwory poetyckie: M. Konopnicka – Trzeci Maj, F. Karpiński – Na dzień Trzeci Maja, szczęśliwie doszłej konstytucji kraju, J. Jasiński – Do narodu 1794, J. Kochanowski – Pieśni. Księgi wtóre. Pieśń XIV, J. T. Klukowski – Polonez Trzeciego Maja, Fragmenty z Konstytucji 3 Maja

Oprawę muzyczną stanowią wybrane pieśni patriotyczne: Rota (słowa M. Konopnickiej, muz. F. Nowowiejski) Hymn do miłości ojczyzny, Wiwat Maj oraz Vangelis 1492 (wybrany fragment) (*Rota na wstępie głośno, dalej cichy podkład muzyczny*)

Narodzie! Czas nie ufać w żadne zaręczenia,
W tobie samym jest zakład zguby lub zbawienia!
Nie dbaj na to, żeś w ciężkie kajdany się dostał,
Gdzie lud rzekł: „Chcę być wolnym” – zawsze wolnym został!

II

Obchodzimy dziś kolejną rocznicę Konstytucji 3 Maja. Ta ustawa zasadnicza zatwierdzona przez Sejm Czteroletni w roku 1791, była efektem pracy i zabiegów stronnictwa patriotycznego, które dążyło do zreformowania zmuszonego ustroju ówczesnej Rzeczypospolitej. Istniała nagła potrzeba uzdrowienia Polski, wyciągnięcia jej z anarchii i uczynienia rządzą.

III

Czegoż się błędny uskarżasz narodzie,
Los twój zwalając na obce uciski?
Szukaj nieszczęścia w twej własnej swobodzie
I boleć jej oplakane zyski.

IV

Reformy Sejmu i Konstytucja miały na celu wzmocnienie wewnętrzne kraju, przywrócenie jego dawnej świetności. Głównymi autorami Ustawy Rządowej, bo taką nazwę nadano Konstytucji 3 Maja, byli: król Stanisław August Poniatowski, Ignacy Potocki, Stanisław Małachowski, Hugo Kołłątaj.

V

Dnia 3 maja już od rana Plac Zamkowy i Zamek były ośrodkiem politycznej mobilizacji. Kołłątaj pobudził mieszczan warszawskich, którzy tłumnie zgromadzili się koło Zamku Królewskiego i dostępu do niego bronili głośno wołając: Wiwat Konstytucja! Wraz z pospółstwem Warszawy i skupionym wojskiem witali w Ustawie Rządowej pierwszy większy wyłom w feudalnym ustroju państwa.

(*Hymn do miłości ojczyzny – cichy podkład muzyczny*)

I

Na warszawskim rynku chorągwie się chwieją, zajaśniała wiosna majowa nadzieja.

II

Rzucajmy kwiat po drodze, kędy przechodzić mają szczęścia narodu wodze, co nowy rząd składają. Weźmy weselne szaty, dzień to kraju świecony. Jakże ten król nasz bogaty!...
Skarb jego – serc miliony.

III

Opozycjonistów było niewielu. Lud stojący na dziedzińcach przybrał wobec nich groźną postawę. Ileż barwnych i miłych sercu obrazów, także ówczesnych melodii jak ta - „Vivat Maj! Trzeci Maj! Vivat wielki Kołłątaj!” – kojarzy się z dniem 3 Maja w naszej pamięci narodowej.

(*„Vivat Maj” - na cichym podkładzie muzycznym, recytacja*)

IV

Witaj majowa jutrzeńko, świeć naszej polskiej krainie, uczcimy ciebie piosenką przy hulance i przy winie.

Witaj maj, piękny maj, u Polaków błogi raj.

Ucisk braci naszych cisnął, niemoc w rękę króla spała, a wtem 3 Maj zabłysnął i cała Polska powstała.

Witaj maj, piękny maj, u Polaków błogi raj.

(bez podkładu muzycznego)

V

Konstytucja 3 Maja była pierwszą w Europie, a drugą na świecie po konstytucji Stanów Zjednoczonych. Otwiera ją patetyczne stwierdzenie o roli, jaką powinna odegrać konstytucja narodowa oraz podkreślenie powagi chwili, która nakazywała skierować wszystkie wysiłki na ratunek państwa. Oto jak brzmi jej początek:

I

W imię Boga, w Trójcy Świętej jedynego. Stanisław August z bożej łaski i woli narodu Król Polski [...] uznając, iż los nas wszystkich od ugruntowania i wydoskonalenia konstytucji narodowej jedynie zawisł, długim doświadczeniem poznawszy zadawnione rządu naszego wady, [...] wolni od hańbiących obcej przemocy nakazów, ceniąc drożej nad życie, nad szczęśliwość osobistą – niepodległość zewnętrzną i wolność wewnętrzną narodu, którego los w ręce nasze jest powierzony, [...] na wdzięczność współczesnych i przyszłych pokoleń zasłużyć, mimo przeszkód, które w nas namiętności sprawować mogą, dla dobra powszechnego, [...] dla ocalenia Ojczyzny naszej i jej granic [...] niniejszą konstytucję uchwalamy i tę całkowicie za świętą, za niewzruszoną deklarujemy.

(cd. podkładu muzycznego -, Vivat Maj”)

II

Krzywdą wam, męże zmarli, zesłicie bez nadziei, byśmy się jak oparli srogich losów kolei. Odżyjcie skrzepłe braty, stan Polski odmieniony! Jakże ten król nasz bogaty!... skarb jego – serc miliony!.

III

... Naród winien jest samemu sobie obronę od napaści i dla przestrzegania całości swojej. Wszyscy, przeto obywatele są obrońcami całości i swobód narodowych. Wojsko nic innego nie jest tylko wyciągnięta siła obronna i porządna z ogólnej siły narodu. Naród winien wojsku swemu nagrodę i poważanie za to, że się poświęca jedynie dla jego obrony...

IV

Żołnierz kraju obronną, miastaśmy podźwignęli. Już nad każdą koroną krwi nie będziemy leli. Weźmy weselne szaty, dzień to kraju święcony. Jakże ten król nasz bogaty!... Skarb jego – serc miliony.

(bez podkładu muzycznego)

V

Wśród postanowień Konstytucji znalazły się takie artykuły jak: Religia panująca, Szlachta ziemianie, Miasta i mieszczenie, Chłopi włościanie, Rząd czyli oznaczenie władz publicznych, Sejm czyli władza prawodawcza, Król władza wykonawcza, Władza sądownicza, Rengencja, Edukacja dzieci królewskich, Siła zbrojna narodowa.

I

Jakie były zdobycze Konstytucji 3 Maja?

- Poważnie wzmacniała i usprawniała działalność władzy państwowej, a zatem sejmu i rządu.

II

- Sejm uwolniono od przemocy magnatów i od liberum veto, które obezwładniało przez lat z górą sto normalne prace ustawodawcze i kontrolne sejmu.

III

- Wprowadzono zmianę w położeniu miast i mieszczan. Nadano im prawa, jakie przysługiwały dotąd szlachcie, za census czyniąc stan posiadania.

IV

- Chłopom zapewniono bliżej jeszcze wówczas nieokreśloną „opiekę prawa i rządu krajowego”.

(podkład muzyczny – Vangelis)

V

Na warszawskim rynku,
Tam muzyki grają,
Stanowi kmiecemu
Bracia prawo dają.
Nadają mu prawo,
By bronił tej ziemi.
Razem z cnymi rycerzami
Jak z braćmi starszemi.

I

Konstytucja obowiązywała tylko 15 miesięcy. Na dłużej nie pozwoliła Rosja, która już w roku 1793 dokonała drugiego rozbioru Polski. Miała jednak ogromne znaczenie. Wywołała w kraju i za granicą wiele przychylnych ocen. Entuzjastycznie wypowiadali się o niej politycy i ludzie nauki.

II

Taka jest narodu wola:
za swych braci i za króla
obywatel każdy wszędzie
życie swojełożyć będzie.

III

Wiwat Sejm i naród cały
dziś nam nieba żywot dały.
wiwat, krzyczcie wszystkie stany,
niechaj żyje król kochany.

IV

Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie
A ludzką sprawiedliwość w ręku trzymacie,
Wy, mówię, którym ludzi paść poruczono
I zwierzchności nad stadem bożym zwierzono:
Miejcie to przed oczyma zawsze swojemi,
Żeście miejsce zasiedli boże na ziemi.
Z którego macie nie tak swe własne rzeczy.
Jako wszytek ludzki mieć rodzaj na pieczy.

V

Obchody uchwalenia Konstytucji 3 Maja wiążą się nierozdzielnie z podobnym jak przed laty dążeniem do odbudowy i umocnienia ojczyzny, uporządkowania w niej wszelkich spraw na demokratycznych zasadach ku dobru ogólnemu, z pragnieniem dołączenia do wolnych, żyjących w bezpieczeństwie i dostatku narodów Europy. Tak więc dzień 3 maja nie tylko ma historyczne znaczenie, ale także niesie z sobą aktualne przesłanie.

LIDIA HACZYK
nauczyciel SOSW w Słupsku

DWIE SZPALTY

za, a nawet przeciw

Bigos następny?

W dokumencie końcowym szczytu Unii Europejskiej w Laeken pod Brukselą znalazła się lista 10 krajów kandydujących do UE, które mają szansę na członkostwo w 2004 roku. Na liście jest także Polska.

Środowiska europejskie – zarówno elity polityczne państw uczestniczących w procesie integracji, jak i instytucje wspólnotowe opowiadają się za UE jako wspólnotą o szczególnym charakterze, mającą własną oryginalność, logikę i dynamikę, jako wspólnotę zachowującą i rozwijającą dziedzictwo europejskie, na które składa się zarówno kultura, świat wartości, środowisko kulturalne, jak i różnorodność narodów o własnych tradycjach, odmiennych językach, czy też zbiorowej pamięci. Wynika stąd, że federacja nie jest zaprzeczeniem państw narodowych, ale ich połączeniem. Skąd w takim razie ma tak wielu przeciwników? Co każe im na federację patrzeć z dystansem? Wydaje się, iż najbardziej przekonywających argumentów „przeciw” starają się nam dostarczyć sami brukselscy urzędnicy. Pewnych ich decyzji nie da się bowiem odebrać inaczej niż swoiste kuriozum. Pierwsi swoje obawy wyrazili polscy górale, których wysiłki wkładane w produkcję sławnych góralskich serków nie znalazły uznania w oczach Brukseli. Członkostwo - owszem, ale bez oscypków, bo ich wyrób dokonuje się w warunkach mało higienicznych, mają nieestetyczny wygląd, a ich niemiły zapach drażni ośrodki powonienia. A

przecie to zamach na wartości, kulturę i tradycję mieszkańców Podhala! Dlatego oscypków brońmy jak niepodległości!

Obrazoburcze i zabawne? Tylko do chwili, gdy uświadomimy sobie, jak zachowaliby się np. Amerykanie, gdyby ktoś ośmielił się zakazać produkcji ich napoju narodowego. Jak pieśzcotliwie, zdrowo i europejsko brzmią nazwy jego składników. Ot, taki np.E-150¹. A oscypki to sama natura i od stuleci powstają przecież w naturalnych warunkach.

W tym kontekście zaczynam niepokoić się o losy polskiego bigosu, który zgodnie z tradycją utrwaloną na kartach literatury powinno się - o zgrozo - serwować po kilku dniach od przygotowania.

A może w ogóle nie o to chodzi? Może przyczyna odmowy wstępu do UE z oscypkami tkwi w trudnościach dostosowawczych aparatu artykulacyjnego urzędników z Brukseli. Który z nich nie połamie sobie języka na oscypku czy bryndzy? Ale poważnie: nie pozostaje nam nic innego, jak wierzyć w zdroworozsądkowe podejście unijnych notabli do nie lada problemu, jakim jest odmienność naszej kultury. A zatem, jeszcze dwa lata i wchodzimy... z oscypkami!

Iwona Gancarz

¹ Na liście szkodliwych dodatków do artykułów spożywczych substancja oznaczona w numerycznym systemie żywności Unii Europejskiej kodem E-150 figuruje jako podejrzana. Patrz: U. Selbur, I. Żukowska, *Nie wiesz, co jesz*. Wyd. Glezman, Olsztyn 1995.

POWIAT SŁUPSKI

Powiat słupski leży na środkowym Wybrzeżu. Jest największym powiatem w województwie pomorskim, zarazem jednym z najpiękniejszych przyrodniczo zakątków kraju o urozmaiconych krajobrazach, specyficznym morskim bioklimacie, nieskażonym środowisku naturalnym i niepowtarzalnej kulturze. Osobliwością przyrodniczą jest Słowiński Park Narodowy z unikatowymi w skali Europy ruchomymi wydmy na Mierzei Łebskiej, uznany w 1967 roku przez UNESCO za Światowy Rezerwat Biosfery.

Powiat słupski tworzy 10 jednostek administracyjnych: miasto Ustka, miasto-gmina Kępice oraz gminy: Damnica, Dębica Kaszubska, Główny, Kobylnica, Potęgowo, Smołdzino, Słupsk i Ustka. Na strukturę organizacyjną powiatu składa się 175 sołectw i 327 miejscowości.

Powiat słupski ma wręcz idealne warunki do uprawiania turystyki. Stanowi ona ważną dziedzinę gospodarki, a w przyszłości nabierać będzie większego znaczenia. Atuty to: czyste morskie plaże, czyste powietrze, wspaniałe krajobrazy, duża lesistość terenu, spory zasób wód, wiele przyrodniczych osobliwości oraz coraz wyższy standard usług turystycznych.

Nieocenioną osobliwością przyrodniczą i największą atrakcją turystyczną, oprócz czystych piaszczystych nadmorskich plaż w Ustce, Poddąbiu, Rowach i Dębinie, jest Słowiński Park Narodowy, zajmujący obszar ok. 18 tys. ha. Utworzono go w 1967 roku, a w dziesięć lat później włączono do sieci Światowych Rezerwatów Biosfery UNESCO. Na wyjątkowość terenu składają się unikatowe w skali Europy ruchome wydmy na Mierzei Łebskiej zajmujące powierzchnię ponad 500 ha, duże jeziora przybrzeżne Łebsko i Gardno, stanowiące cenną ostoję ptaków wodno-błotnych o skali europejskiej, oraz liczne torfowiska i skupiska rzadkiej roślinności. Park odwiedza blisko 50 tys. osób. Z myślą o turystach wytyczono 140 km szlaków pieszych, wiodących przez najbardziej malownicze zakątki.

W centralnej i południowej części powiatu rozciąga się Park Krajobrazowy „Dolina Słupi”. Istotnymi elementami tego parku są rzeka Słupia i jej dopływy, wysoka lesistość - 72 proc., występowanie jezior oraz wielu gatunków roślin, ptaków i zwierząt podlegających całkowitej ochronie. W parku wytyczono „Szlak Najstarszych Elektrowni Wodnych”, uznany za turystyczny produkt markowy.

Drugim produktem markowym na skalę europejską w powiecie jest szlak „Kraina w Kratę” - jedyne w Polsce i jedno z nielicznych już w Europie miejsc, gdzie zachowało się dawne budownictwo ryglowe. Wieś Swołowo, położona kilkanaście kilometrów od Słupska i uznana za stolicę tej niespotykanej krainy posiada własną bazę noclegową i przygotowana jest do przyjmowania przyjezdnych turystów.

Ziemia powiatu słupskiego ma 82 jeziora. Wszystkie zajmują powierzchnię ponad 8.5 tys. ha. Jedenaście jezior ma więcej niż 10 ha. Długość wszystkich rzek wynosi ok. 600 km. Na gości w ośrodkach wypoczynkowych, pensjonatach, hotelach, pokojach gościnnych i na campingach czeka ok. 14.200 miejsc noclegowych. Oddzielną bazą noclegową dysponują gospodarstwa agroturystyczne i domki letniskowe. Przez nadmorskie gminy biegnie ponad 40-kilometrowa rowerostrada, tzw. „Szlak Zwiniętych Torów” udostępniona rowerzystom. Rzeki Słupia, Łupawa i Skotawa są wspaniałymi szlakami dla kajakarzy.

Historia chętnie odwiedzanych latem Rowów ściśle wiąże się z oddaloną o 14 km świętą górą Słowian - Rowokołem. W słoneczne dni można podziwiać z niej panoramę Słowińskiego Parku Narodowego.

W Smołdzinie czynne jest przez cały rok Muzeum Przyrodnicze, w którym zgromadzono unikatowe fotografie, znaleziska archeologiczne, wiele okazów flory i fauny, ekspozycję poświęconą ruchomym wydmy.

Oprac. JW