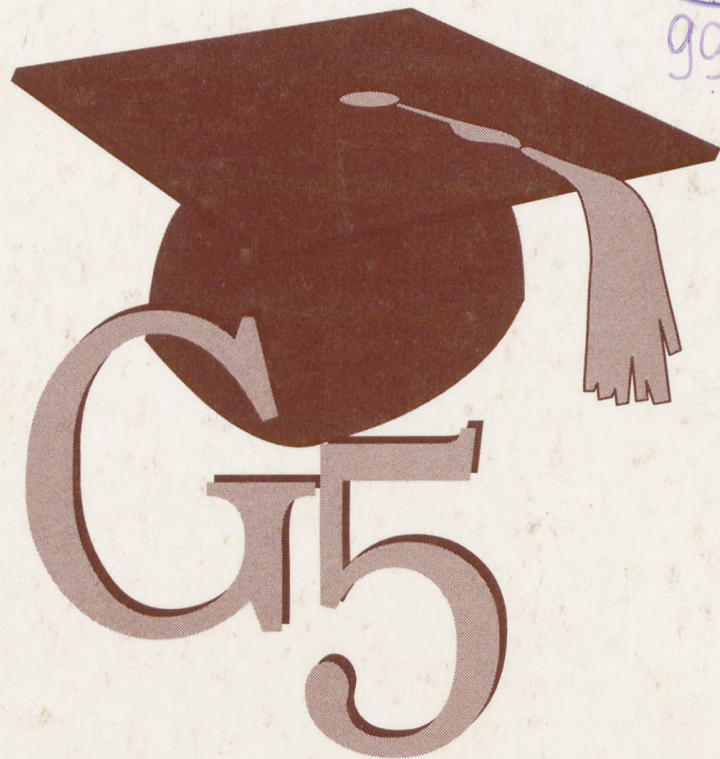


Zeszyt nr 2 (5)

ISSN 1641-4365

SŁUPSKIE STUDIA GIMNAZJALNE



MC

9982

im. Sejmu Polskiego

Słupsk 2002

ISSN 1641-4365

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

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

Wydaje: Gimnazjum nr 5 im. Sejmu Polskiego w Słupsku

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

Redakcja techniczna: Jan Wild, Małgorzata Zaniewska

Druk: ARW LenART, tel./fax (059) 842 98 62, e-mail: lenart@slupsk.home.pl

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.

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

SŁUPSKIE STUDIA GIMNAZJALNE

Pismo nauczycieli, uczniów i rodziców

Zeszyt 2 (5) 2002 r.

W ZESZYCIE:

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE	2
Wiesław Kubielski, <i>Jeszcze raz o poprawce na zgadywanie</i>	2
Mirosław Sawicki, <i>Wpływ atmosfery panującej w szkole na kształtowanie kompetencji społecznych uczniów (na przykładzie Gimnazjum w Redzikowie)</i>	5
Anna Kabatek, <i>Wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacji na lekcjach – uwagi metodyczne</i>	8
Zbigniew Meger, <i>Multimedia w nauczaniu</i>	8
Ewa Gawęł, Mirosława Skalna, <i>Program edukacji zdrowotnej dla szkoły podstawowej</i>	13
Bożena Tempska, <i>Autonomiczna szkoła</i>	20
REGIONALIA	21
Krzysztof Chochuł, <i>Zasób niemieckojęzyczny w słupskim oddziale Archiwum Państwowego</i>	21
RECENZJE, OMÓWIENIA	22
Henrietta Front-Sikora, <i>Stare i nowe zabawy podwórkowe</i>	22
Małgorzata Wypych, <i>Matematyka z plusem</i>	23
Bernadeta Bachul, <i>Click on</i>	24
Mirosława Kucharska, <i>Dziewiątka</i>	25
ROZMAITOŚCI	26
Anna Bojarska, Elżbieta Kaliszczak, <i>Rola biblioteki w czasie przygotowań do uroczystości nadania imienia szkole</i>	26
Anna Twardowska, <i>Rodzina a przemoc</i>	29
Barbara Rożek, <i>Oto widzisz, znowu idzie jesień (scenariusz)</i>	32
Danuta Ambroży-Bijata, <i>Przyczyny powstawania i zapobieganie wadom postawy</i>	36
Dariusz Duda, <i>Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej</i>	41
Joanna Janusiak, Anna Kabatek, Dorota Radzikowska, <i>Schuman – ojciec zjednoczonej Europy</i>	47
DWIE SZPALTY	48
Jacek Bochenek, <i>Od idola do idola</i>	48
Jerzy Romanowicz, <i>Bóg – honor – Ojczyzna</i>	49

Jeszcze raz o poprawce na zgadywanie

Po opublikowaniu w *Ślupskich Studiach Gimnazjalnych* (nr 2/2001) artykułu „Za i przeciw poprawki na zgadywanie” wiele osób zainteresowanych tą problematyką, a także problematyką pomiaru w sensie całościowym - holistycznym, wyraziło szereg wątpliwości oraz uwag krytycznych, co do możliwości zastosowania tzw. poprawki na zgadywanie w procedurze oceny końcowych rezultatów kształcenia, a dokładniej końcowych rezultatów ucznia. We wstępie niniejszego artykułu wyraziłem przekonanie, że zgadywanie odpowiedzi w zadaniach testowych zdarza się wszystkim, częściej uczniom słabym, rzadziej uczniom bardzo dobrym, na ogół nie częściej niż w 10 procentach sytuacji. I jest to fakt niezaprzeczalny. Skoro tak, to czy można temu w jakiś sposób przeciwdziałać, jeśli nie traktujemy tego zjawiska marginalnie, w przeciwnym bowiem wypadku możemy przyjąć ten fakt do wiadomości, że tak jest i nic więcej. Ale załóżmy, że zdajemy sobie sprawę z wpływu zgadywania odpowiedzi przez uczniów na rzetelność pomiaru. Wówczas nie pozostaje nam nic innego jak tylko spróbować wykorzystać poprawkę na zgadywanie. I tu dochodzimy do dylematu, który powinniśmy rozstrzygnąć: *stosować poprawkę czy też nie?*. Jest to pytanie, które niezmiennie zadawano mi niemal w każdej dyskusji. Otóż, chciałem podkreślić, że wszelkie próby uczynienia mnie mediatorem, a raczej rozjemcą w kwestii, stosowania poprawki na zgadywanie czy też nie, są chybione gdyż, nie jestem ani gorliwym zwolennikiem jej stosowania jak twierdzą niektórzy, zwłaszcza moi byli studenci, którzy zetknęli się z pomiarem w prowadzonych przeze mnie zajęciach, jak również nie jestem jej zwolennikiem. W prezentowanym artykule starałem się ukazać - zresztą tytuł opracowania: „Za i przeciw poprawki na zgadywanie” dość jednoznacznie to wyraża - zarówno argumenty za jej stosowaniem jak i argumenty przeciwne w myśl których poprawka na zgadywanie tak naprawdę niczego nie załatwia, a nawet z punktu widzenia dydaktycznego jest szkodliwa. A zatem - zapyta ktoś - o co chodziło autorowi tego artykułu? Otóż, wnikliwy czytelnik zapewne zauważył, że przytaczam więcej argumentów przeciwników stosowania poprawki niż jej zwolenników, ale co zrobić z nieuniknioną skłonnością uczniów do zgadywania odpowiedzi. Skłonnością, która zwłaszcza wśród uczniów szkół polskich jest niezwykle silna. Pamiętając o tej skłonności możemy, powtarzam możemy wykorzystać jedną z wielu znanych dzisiaj poprawek na zgadywanie. Kiedy? Przede wszystkim w momencie, gdy będziemy interpretować niskie wyniki testowania poniżej tzw. progu zgadywania to jest poniżej oczekiwanego wyniku testowania przy losowym wyborze odpowiedzi na wszystkie pytania testu. Wówczas pamiętamy, aby osiągnięć uczniów nie interpretować pozytywnie. Gdy natomiast będziemy starali się zinterpretować zadania testu: trudne i bardzo trudne wówczas możemy posłużyć się poprawką do oszacowania tzw. skorygowanej łatwości zadania testu. Pozostaje jeszcze jedna możliwość wykorzystania poprawki, w przypadku, gdy będziemy starali się ustalić odpowiednie, rzetelne, trafne normy wymagań. Zostało to zaprezentowane w niniejszym artykule na konkretnych przykładach. Ale to jest jedna strona zagadnienia, druga to możliwość uwzględnienia różnych typów poprawki w punktowaniu tzw. *stylu odpowiadania ucznia*. O co tu chodzi? Otóż wprowadzając czytelnika w to zagadnienie możemy stwierdzić, że ogólna ocena testu jest najczęściej *sumą punktów* uzyskanych przez uczniów w całym teście. Nie ulega zatem wątpliwości, że jak każdy wskaźnik tego typu, maskuje ona szereg jakościowych różnic w sposobie odpowiadania. Przeanalizujmy poniższy przykład.

Przykład. Po przeprowadzeniu testowania dwaj uczniowie A i B uzyskali taki sam ogólny wynik końcowy $W_A = W_B$. Jednak po przeprowadzeniu szczegółowej analizy okazało się, że uczeń A odpowiadał bardziej systematycznie i w większej liczbie pytań uzyskał on oceny maksymalne niż uczeń B.

U ucznia A najczęstszy typ oceny szczegółowej za pojedyncze zadanie wahał się w przedziale od 3 do 5 punktów, przy maksymalnej ocenie za bezwzględnie poprawne rozwiązanie zadania 5 pkt. Natomiast u ucznia B najczęstszy typ oceny szczegółowej za pojedyncze zadanie wahał się w przedziale od 1 do 3 pkt.

Nie ulega zatem wątpliwości, że za równymi wynikami końcowymi mogą się ukrywać dwa zupełnie odmienne style odpowiadania.

Najpełniejszą informację o stylu odpowiadania daje rozkład wyników szczegółowych dla każdego ucznia. Zaprezentujemy to w postaci schematu:

Schemat 1. Porównanie rozkładów wyników dwóch uczniów A i B

uczeń	częstotliwość występowania (n)	Ocena szczegółowa w pkt.					
		1	2	3	4	5	6
A							
		N1	N2	N3	N4	N5	N6
B							
	N"1	N"2	N"3	N"4	N"5	N6	

Analizując powyższy schemat łatwo zauważyć, że częstotliwość występowania zadań, które uzyskały ocenę np. 1 punktu jest u ucznia A = N1, a u ucznia B = N"1, częstotliwość występowania zadań, które uzyskały ocenę 2 pkt., 4 pkt., 5 pkt., 6 pkt., jest odpowiednio: u ucznia A = N2, a u ucznia B = N"2, u ucznia A = N4, a u ucznia B = N"4 itd. Jedynie w przypadku oceny za 3 pkt., u ucznia A = N3, i u ucznia B = N"3 uzyskane oceny są sobie równe $N3 = N"3$. Można również zauważyć, że chociaż rozkłady ocen szczegółowych dla ucznia A i ucznia B są odmienne, to jednak ich wyniki końcowe są równe $W_A = W_B$. A zatem za równymi wynikami ukrywają się dwa zasadniczo odmienne style odpowiedzi. Pierwszy z nich charakteryzuje się większą liczbą odpowiedzi z maksymalnymi ocenami, natomiast drugi przejawia się w odpowiedziach niepełnych.

Zaprezentowane powyżej wyniki (schemat 1) wyraźnie wskazują na konieczność uwzględnienia wymienionych faktów w końcowej ocenie osiągnięć uczniów, a jeśli tak to należałoby zróżnicować tę ocenę w stosunku do każdego testowanego ucznia ze względu na styl udzielania odpowiedzi w zadaniach testowych. Otwarty pozostaje w tej sytuacji jedynie problem formy poprawki ze względu na styl odpowiadania. Istnieją w tym względzie dwie możliwości. Pierwsza z nich polega na przyznawaniu dodatkowych punktów za stopień kompletności zestawu odpowiedzi na dane pytanie. Oczywiście możliwość ta opiera się na przyjęciu umownej skali dodatkowych punktów. Skala ta może mieć różne warianty ze względu na poziom wymagań testu. I tak przyjmując wariant pierwszy można przyznawać punkty dodatkowe: a/ wyłącznie za kompletne (100 %) odpowiedzi; b/ za wszystkie stopnie kompletności - od najwyższego do najniższego. Wariant drugi przewiduje odejmowanie punktów. Można odejmować punkty; a/ za wyłącznie niekompletne zestawy odpowiedzi, b/ za wszystkie stopnie niekompletności odpowiedzi od najniższego do najwyższego. Natomiast w wariantcie trzecim uwzględniamy równocześnie możliwości wariantu *pierwszego a* i wariantu *drugiego a* w formie sumy algebraicznej albo uwzględniamy również równocześnie możliwości wariantu *pierwszego b* i wariantu *drugiego b* również w formie sumy algebraicznej. Zaprezentowane powyżej możliwości mają tę zaletę, że są po prostu łatwe w obliczeniach i dadzą się zastosować w tych zadaniach testowych, które wymagają uporządkowania, wyboru lub wykluczenia wariantów odpowiedzi na dane zadanie, a nie tylko jednego wariantu. A ich wadą jest pewna nieścisłość polegająca na przyjęciu umownej skali do oceny stopnia kompletności lub niekompletności odpowiedzi.

Druga grupa możliwości polega na wykorzystaniu właściwości szeregu wskaźników statystycznych, takich jak: a/ uwzględnienia wagi (udziału) poszczególnych wyników częściowych w wyniku ogólnym, który jest najczęściej zwykłą sumą wyników częściowych. Wskaźnikiem wagi danego wyniku częściowego może być wartość proporcji pomiędzy liczbą odpowiedzi danego typu a całkowitą liczbą odpowiedzi. Wariant ten opiera się na własnościach tzw. średniej ważonej; b/ uwzględnienie wagi poszczególnych typów wyników częściowych i wyrażenie wyniku końcowego w postaci przeciętnej. Można w tym celu wykorzystać kolejną średnią, średnią geometryczną, zakładając jednorodność zestawów grup zadań lub nawet jednorodne testy (np. sprawdzające jedną partię materiału programowego); c/ wykorzystanie informacji o kształcie rozkładu wyników określonego ucznia (stopień podniesienia rozkładu, stopień i kierunek asymetrii, zakres zmienności wyników).

Zaprezentowane możliwości można wykorzystać w sytuacji, gdy testy kompetencji szkolnych zawierają dużą liczbę zadań. W konsekwencji takiego podejścia uzyskamy rzeczywiście pewien względnie regularny (nieprzypadkowy) rozkład wyników dla każdego testowanego ucznia. Precyzyjne opracowanie takiego rozkładu dostarcza szeregu nowych informacji, które w sposób istotny mogą wpłynąć na motywację uczniów.

Wróćmy jednak jeszcze do porównania dwóch uczniów A i B przy uwzględnieniu poprawki na zgadywanie. Pamiętamy, że uzyskali oni równe wyniki końcowe mimo różnic w stylu odpowiadania (udzielania odpowiedzi). Gdybyśmy teraz chcieli obliczyć dla każdego z nich wartość poprawki na zgadywanie z zastosowaniem jej klasycznej postaci, to wartość tej poprawki będzie taka sama $P_A = P_B$. A zatem w dalszym ciągu nie będziemy w stanie rozróżnić poszczególnych uczniów, abstrahując od różnic, jakie ujawniły się w stylu odpowiadania. Nie ulega zatem wątpliwości, że zarówno poprawka na zgadywanie jak i poprawka ze względu na styl odpowiadania dotyczą różnych aspektów końcowego wyniku testu dydaktycznego. Można to zaprezentować graficznie w sposób następujący:

Schemat 2. Składniki wyniku indywidualnego jako podstawa poprawki na zgadywanie i styl odpowiedzi

Podstawa do obliczenia poprawki na zgadywanie	↑	Podstawa do obliczenia poprawki na styl odpowiedzi	↓	Wynik indywidualny ucznia "W"	1. Odpowiedzi	Wynik
					2. błędne	max.
Podstawa do obliczenia poprawki na styl odpowiedzi	↓	Wynik indywidualny ucznia "W"	↑	Wynik indywidualny ucznia "W"	3.	
					4.	
					5. itd.	
					1. Odpowie-	Skala dla wyników ogólnych
					2. Poprawne	
					3.	
					4.	Wynik min.
					5.	
					6.	
					7. itd.	

Analiza wzajemnych relacji wielkości zaprezentowanych w powyższym schemacie pozwala wyprowadzić wniosek, że oba typy poprawek wykluczają się. Poczyńmy w tym miejscu jedną uwagę, że poprawka na styl odpowiedzi ma sens jedynie w przypadku testów kompetencji szkolnych uwzględniających zróżnicowany sposób punktowania poszczególnych zadań testu, to znaczy nie może się opierać li tylko na systemie oceny zadań w układzie 0 - 1, lecz dopuszcza bardziej zróżnicowane kwalifikowanie.

Reasumując nasze rozważania na temat możliwości wykorzystania różnych typów poprawek - w naszym przypadku dwóch - można stwierdzić, że obydwa typy poprawek mogą znaleźć zastosowanie w różnego rodzaju testach kompetencji szkolnych, mogą, jeśli warunki zewnętrzne i wewnętrzne przeprowadzania testu nie będą spełniały określonych wymogów [Kubielski, 200, s.78, 147; Niemierko, 1999, s.142]. Powinniśmy jednak nie tyle starać się wykorzystywać różnego typu poprawki, ile tworzyć odpowiednie warunki zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne, które zminimalizują zgadywanie.

Bibliografia

- Kubielski W., *Test dydaktyczny i jego konstruowanie*, Słupsk 2000
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999

dr Wiesław Kubielski,
Pomorska Akademia Pedagogiczna

Wpływ atmosfery panującej w szkole na kształtowanie kompetencji społecznych uczniów (na przykładzie Gimnazjum w Redzikowie)

Wielu nauczycieli nurtuje pytanie, jaki wpływ ma atmosfera panująca w szkole na kształtowanie kompetencji naszych podopiecznych. Szczególnie ważne wydało mi się ono, gdy na terenie naszej szkoły pojawili się uczniowie, którzy szkoły podstawowe kończyli w miejscowościach Gminy Słupsk – Bierkowie i Głobinie. Pewnie każdy z nas obawiał się okresu dostosowawczego. Myślę, że po blisko trzech latach funkcjonowania Gimnazjum w Redzikowie z wielką satysfakcją możemy powiedzieć, że czarne scenariusze nie znalazły odzwierciedlenia w rzeczywistości. Swoimi badaniami objąłem uczniów klas trzecich naszej szkoły, stawiając im w anonimowej ankiecie pytania, w których w pięciostopniowej skali ocen (takiej, jaką znają z zajęć szkolnych) mogli ocenić stosunki panujące w naszej szkole pomiędzy uczniami oraz relacje panujące pomiędzy uczniami a nauczycielami.

Metodologia badań

1. Przedmiot badań

Do istotnych elementów biografii, wpływających na kolejne doświadczenia człowieka, należy między innymi szkoła (podobnie jak rodzice, rodzina dzieciństwo), w której młody człowiek nabywa pewnych umiejętności potrzebnych w codziennych interakcjach, nie tylko przez fakt uczenia się ich, wynikający z przeznaczenia tej instytucji do tych celów, ale także ze stosunków społecznych, jakie w niej występują jako w systemie społecznym, a w szczególności pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami.

Dyspozycje, które osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie, umiejętności potrzebne w codziennych interakcjach czy sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami nazywane są również kompetencjami. Czerepaniak – Walczak interpretuje je jako kompetencje do zmiany, wynikające z konieczności radzenia sobie w ustawicznie zmieniających się i dynamicznych warunkach (Czerepaniak – Walczak 1994, s.135).

W czasach, gdy praca szkoły poddawana jest wszechstronnej ocenie, bardzo ważne stało się ciągłe doskonalenie pracy tej szkoły, w tym również kształtowanie i badanie kompetencji społecznych uczniów, w związku z czym postawiłem pytanie: „*W jakim stopniu atmosfera w szkole wpływa na kształtowanie kompetencji społecznych?*”

2. Hipoteza, zmienna i wskaźniki.

W moim badaniu za hipotezę główną przyjąłem, że: „*Istnieje zależność między kształtowaniem kompetencji społecznych ucznia w szkole a jej atmosferą*”.

ZMIENNE

1. NIEZALEŻNE - atmosfera w szkole
2. ZALEŻNE - kompetencje społeczne
3. POŚREDNIE - miejsce zamieszkania: Bierkowo, Głobino, Redzikowo

WSKAŹNIKI

1. Stosunki między uczniami
2. Stosunki między uczniami, a nauczycielami
 1. Organizowanie mojej aktywności
 2. Komunikowanie się zespołu
 3. Efektywne współdziałanie w grupie
 4. Rozwiązywanie problemów w sposób twórczy
 5. Sprawne korzystanie z komputera

3. Metody, techniki i narzędzia badań

Celem badań było określenie wpływu atmosfery w szkole na kształtowanie kompetencji społecznych uczniów Gimnazjum w Redzikowie. W badaniu posłużyłem się techniką socjometryczną. Przeprowadziłem je za pomocą samodzielnie skonstruowanego kwestionariusza ankiety wśród trzech grup badawczych. Kwestionariusz umożliwiał każdemu uczniowi dokonanie własnej oceny w pięciostopniowej skali odpowiadającej szkolnym ocenom.

4. Charakterystyka badanej populacji i terenu badań

Badania były przeprowadzone wśród uczniów klas trzecich Gimnazjum w Redzikowie. Uczniowie ci mieszkają na terenie Gminy Słupsk w trzech miejscowościach, które są również siedzibami szkół podstawowych, które wcześniej kończyli. Badaniem zostały objęte dwadzieścia cztery osoby z Bierkowa, trzydzieści osób z Głębina i trzydzieści jeden, z Redzikowa. W dużej mierze ta młodzież pochodzi z rodzin, w których rodzice byli pracownikami upadłych Państwowych Gospodarstw Rolnych i do dziś borykają się z poważnym problemem bezrobocia. Do szkoły na zajęcia uczniowie dowożeni są szkolnym gimbusem oraz wynajętymi przez gminę autobusami PKS. Ta okoliczność w znacznym stopniu skraca ich czas pobytu w szkole, gdyż około godziny 14¹⁵ wszyscy odjeżdżają do domów.

5. Organizacja i przebieg badań

Badanie zostało przeprowadzone na terenie Gimnazjum w Redzikowie. Kwestionariusze ankiety po wyjaśnieniu celu przeprowadzanego badania rozdałem osobiście i w atmosferze skupienia uczniowie przystąpili do odpowiadania na poszczególne pytania. Badanie było przeprowadzone w trzech oddzielnych grupach i wszędzie przebiegło bez zakłóceń. Czas wypełniania kwestionariusza w żadnej z grup nie przekroczył 25 minut

Celem badań było określenie wpływu atmosfery w szkole na kształtowanie kompetencji społecznych uczniów Gimnazjum w Redzikowie. Młodzież, wypełniając kwestionariusz, miała możliwość dokonania własnej oceny w pięciostopniowej skali odpowiadającej szkolnym ocenom (bardzo dobra, dobra, dostateczna, mierna, niedostateczna) zarówno atmosfery panującej w szkole jak i samooceny własnych kompetencji społecznych. Atmosferę w szkole oceniali poprzez stosunki panujące między uczniami oraz uczniami a nauczycielami, natomiast własne kompetencje społeczne określając stopień umiejętności organizowania swojej aktywności, komunikowania się w zespole, efektywnej współpracy zespołu, rozwiązywania problemów w sposób twórczy i sprawne korzystanie z komputera. Po zakończeniu badania zebrałem kwestionariusze ankiety i przeprowadziłem ich analizę.

Przystępując do analizy dotyczącej umiejętności wyrażania własnego zdania w grupie, w powiązaniu z oceną relacji pomiędzy uczniami w szkole, należy stwierdzić, że: uczniowie Gimnazjum w Redzikowie pochodzący z trzech różnych miejscowości ocenili tę umiejętność w zdecydowanej większości na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Najwyższy procent takich odpowiedzi udzielili uczniowie zamieszkali w Redzikowie – ogółem 83,17 %.

Oni również najlepiej ocenili stosunki panujące między uczniami w ich szkole. W 80,64% wystawili ocenę dobrą i bardzo dobrą i w tej grupie nikt nie ocenił stosunków panujących między uczniami na ocenę niższą niż dostateczną.

Uczniowie zamieszkali w Głębiniu w najwyższym stopniu procentowym spośród innych ankietowanych ocenili swoje umiejętności wyrażania własnego zdania w grupie na oceny dostateczny i poniżej – 40,33%.

Na uwagę zasługuje fakt, iż większość uczniów z Głębina i prawie wszyscy z Bierkowa (prócz jednego) oceniając swoje umiejętności na niskim poziomie, tak również ocenili stosunki panujące pomiędzy uczniami w naszej szkole, a wśród uczniów najwyższej oceniających swoje umiejętności wszyscy wystawili bardzo wysoką ocenę także stosunkom panującym pomiędzy uczniami.

Podsumowanie

Na podstawie przeanalizowanych danych można sformułować następujące konkluzje na temat założenia, że stosunki między uczniami, oraz uczniami a nauczycielami wpływają na kształtowanie kompetencji społecznych.

- 1) Wyniki ankiety wykazały, że w większości przypadków uczniowie, którzy ocenili pozytywnie (dobrze i bardzo dobrze) swoje umiejętności również pozytywnie ocenili relacje między sobą, jak i relacje między uczniami a nauczycielami.
- 2) Wyniki ankiety wykazały, że w większości przypadków uczniowie, którzy ocenili negatywnie (poniżej oceny dostatecznej) swoje umiejętności również negatywnie ocenili stosunki zarówno panujące pomiędzy uczniami oraz uczniami a nauczycielami.
- 3) Można również zauważyć, że ocena stosunków między uczniami oraz uczniami, a nauczycielami może mieć przełożenia na ocenę własnych umiejętności. Uczniowie, którzy mają złe relacje mogą również bardziej negatywnie oceniać swoje umiejętności.
- 4) Najgorsze wyniki dotyczące zaangażowania się w koła zainteresowań na terenie szkoły i poza nią nie znalazły potwierdzenia i odbicia w zaznaczeniu złych stosunków pomiędzy uczniami oraz uczniami, a nauczycielami, co może wskazywać na inne źródło tej niskiej oceny np. zbyt szybki

powrót dzieci do domu po lekcjach i brak możliwości powrotu do szkoły w godzinach popołudniowych.

- 5) Swoją zdolność do niezałamywania się w trudnej sytuacji uczniowie, którzy ocenili na oceny mierne i niedostateczne oceniając relacje pomiędzy uczniami oraz uczniami, a nauczycielami wystawiali oceny dobre, a nawet bardzo dobre. To może sugerować, że brak odporności na sytuacje trudne nie musi mieć związku z relacjami pomiędzy uczniami oraz uczniami, a nauczycielami.
- 6) Niepokój budzi fakt, że w gronie uczniów w miejscowości Głobino znaczna grupa osób najniżej spośród wszystkich badanych ocenia swoje umiejętności w ankietowanych dziedzinach oraz najniżej ocenia relacje pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami, co potwierdza założenie o wpływie atmosfery w szkole na kształtowanie kompetencji społecznych.
- 7) Cieszyć może fakt, że ogólnie na podstawie badań można stwierdzić, że zarówno atmosfera panująca w szkole jak i ankietowane umiejętności w zdecydowanej większości uczniowie ocenili dobrze i bardzo dobrze wystawiając nieco lepsze oceny własnym kompetencjom niż stosunkom panującym w szkole pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami.
- 8) Podkreślić również należy, że w zdecydowanie najwyższe umiejętności podkreślili uczniowie przy ocenianiu umiejętności posługiwania się komputerem (w większości bardzo dobre). W świetle zmieniającej się tak szybko naszej rzeczywistości jest to bardzo krzepiąca informacja zwłaszcza, że mamy do czynienia z uczniami gimnazjum funkcjonującego w środowisku wiejskim.

Zakończenie

Zaprezentowane wyniki badań w pełni potwierdzają główną hipotezę mojej pracy mówiącą o tym, że: „Istnieje zależność między kształceniem kompetencji społecznych uczniów w szkole a jej atmosferą”.

W zdecydowanej większości badanych przypadków znalazł odzwierciedlenie fakt, iż uczniowie dobrze i bardzo dobrze oceniając atmosferę panującą w szkole (w relacjach pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami) równie dobrze i bardzo dobrze ocenili swoje kompetencje.

Wiemy oczywiście, że atmosfera szkolna nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na poziom kształcenia ani na jakość pracy w szkole, ale jak pokazują badania odgrywa bardzo istotną rolę i należy dokładać wszelkich starań, aby uczniowie i nauczyciele czuli się jak najlepiej w „murach” reformowanej szkoły.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak B., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacji teorii edukacji*, Szczecin 1994
- Dzierżgowska I., Kalinowska M., *Mierzenie jakości pracy liceum*. Poradnik CODN, Warszawa 1999
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nie akceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982
- Gołaszewski T., *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977
- Lech K., *System nauczania*, Warszawa 1964
- Lewin A., *O systemie wychowania*, Warszawa 1970
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1974
- Marzec T., *Interakcje i stosunki wychowawcze w grupie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, nr 10.
- MEN, *Reforma systemu edukacji*. Projekt, Warszawa 1998
- Przetacznikowa M., *Na przełomie dzieciństwa i młodości*, Warszawa 1972
- Strony internetowe
- www.men.waw.pl/aktual/oswiata/arch-99-2/refor-99.html
- www.men.waw.pl/aktual/oswiata/arch-99-2/stat.html
- www.men.waw.pl/aktual/oswiata/ar-2000/reforma.html
- Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. I, Wrocław 1999
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I. Warszawa 1973

Mirosław Sawicki
nauczyciel historii w Gimnazjum w Redzikowie

Wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacji na lekcjach – uwagi metodyczne

Technologia informacyjna i komunikacja stanowi jeden z najdoskonalszych i funkcjonalnych środków nauczania audiowizualnego. Może ona sprostać wysokim wymaganiom nauczycieli i dlatego należałoby za jej pomocą eksponować zwłaszcza te materiały, które w swej treści dotyczą spraw bardziej złożonych, trudnych do opanowania. Trzeba z niej korzystać w sposób metodycznie poprawny, dostosowany do warunków lokalnych i konkretnego audytorium. Nie daje bowiem dobrych wyników dydaktycznych zarówno niedobór, oszczędne eksponowanie materiałów, jak też ich nadmiar, przesada. Najlepsze efekty percepcyjne uzyskuje się, jak uczy doświadczenie, przy zachowaniu proporcji 1:3 na korzyść słowa mówionego, chociaż zależy to również od ogólnego przygotowania uczniów. Im wyższy jest ich poziom, tym więcej można owych materiałów eksponować w czasie danej lekcji.

Audiowizualny materiał dydaktyczny (np. program komputerowy) spełnia bowiem kilka zasadniczych funkcji, takich jak:

1. poznawczo-kształcącą,
2. ilustratywną i weryfikacyjną,
3. emocjonalno-motywacyjną.

Optymalne wyzyskanie tych funkcji w działalności dydaktyczno-wychowawczej jest zdeterminowane treściami, jakie zawierają owe materiały oraz metodycznie poprawnym ich eksponowaniem podczas zajęć. Wówczas spełniają jeszcze dwie funkcje: przyczyniają się do lepszego utrwalenia treści programowych oraz wpływają korzystnie na integrację uczniów, co w warunkach szkoły ma kapitalne znaczenie. Wiele jest metod praktycznego wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacji w nauczaniu. Najczęściej spotyka się trzy zasadnicze, tzn. eksponowanie ich:

1. przed zajęciami - jako wprowadzenia,
2. w czasie zajęć – jako pogłębienia wiedzy na temat wybranego, najważniejszego problemu,
3. po zajęciach w celu rekapitulacji.

Najlepszą jest, wydaje się, ta druga metoda, która stosunkowo najbardziej aktywizuje uczniów, zwiększa ich emocjonalne zaangażowanie, sugeruje potrzebę konstruktywnego myślenia, podtrzymuje napięcie.

Poszczególni nauczyciele mają swoje sprawdzone metody takie jak: zatrzymanie, odtwarzanie, cofnięcie i powtórzenie danego fragmentu programu. Powinno to jednak wynikać z konkretnych uwagów, ponieważ schematyzm metodyczny na dłuższą metę również nie jest korzystny - powoduje osłabienie wrażliwości uczniów.

Efektywna praca nauczycieli z wykorzystaniem technologii informacyjnej i komunikacji podczas zajęć, wbrew pozorom, nie jest łatwa. Zdarza się, że jakieś trudności, związane na przykład z pozyskaniem potrzebnego programu lub sprzętu komputerowego do jego eksponowania, zniechęcają. Destrukcyjnie mogą oddziaływać również przejściowe niepowodzenia w nauczaniu uczniów, mimo korzystania z technologii informacyjnej. Tym nie należy się jednak zniechęcać.

Anna Kabatek,

nauczyciel informatyki w Gimnazjum nr 2 w Słupsku

Zbigniew Meger

Multimedia w nauczaniu

Coraz częściej stawia się nauczycielom wymagania stosowania nowoczesnych środków nauczania i korzystania z komputerów w procesie dydaktycznym. Do dyspozycji mamy przy tym nowoczesne programy komputerowe, które wykorzystują grafikę, film i dźwięk, aby skutecznie oddziaływać na odbiorcę. Często systemy tego typu – łącznie z niezbędnym sprzętem i oprogramowaniem komputerowym – bywają dość skomplikowane, co skutecznie blokuje wprowadzanie tego typu innowacji. Poniższy artykuł ma przybliżyć zagadnienia techniczne wprowadzania multimedialnych do nauczania i przedstawić programy multimedialne, które można skutecznie stosować w procesie nauczania – uczenia się.

1. Środki multimedialne.

Najprostszy system multimedialny może być stosunkowo prosty. Zawiera on komputer wyposażony w kartę graficzną umożliwiającą odtwarzanie nagrań filmowych, kartę dźwiękową oraz napęd dysków CD-ROM. Do komputera powinny być przyłączone głośniki, a jeżeli praca ma odbywać się indywidualnie - w sali, gdzie stoi więcej komputerów – słuchawki. Kolorowy monitor nie musi być dużych rozmiarów, ale jeżeli zamierzamy prezentować wyniki pracy frontalnie w klasie – mały ekran zazwyczaj nie wystarczy. Taki prosty system multimedialny jest współcześnie standardowym rozwiązaniem. Prostsze konfiguracje są rzadko spotykane przy sprzedaży komputerów, a przynajmniej nie są one zalecane w przypadku zastosowań w nauczaniu.

Do takiego systemu możemy bezproblemowo dołączyć mikrofon (lub słuchawki z mikrofonem), który będzie przydatny w nauce języków obcych. Jeżeli komputery zostaną dołączone do sieci komputerowej, łatwiejsza stanie się komunikacja z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego i będzie zapewniony dostęp do sieci Internet. Do komputera można ponadto włączać dodatkowe karty specjalistyczne, takie jak karta telewizyjna zapewniająca możliwość odbioru sygnału TV, także satelitarnego lub karta przetworników A/D-D/A, które umożliwiają połączenie z wieloma urządzeniami zewnętrznymi, np. z aparaturą pomiarową. Istotną rolę odegrać mogą panele LCD nakładane na rzutnik pisma lub projektory multimedialne, które obraz z komputera prezentują na dużym ekranie. Niektóre karty graficzne umożliwiają przyłączenie obok monitora także zwykłego telewizora, który zapewne będzie przydatny w czasie prezentacji multimedialnej. Niestety, dodatkowe wyposażenie jest drogie, ale nie jest niezbędne do realizacji większości celów lekcji.

2. Programy multimedialne.

Wiele specjalistycznych firm przygotowuje w celach komercyjnych oprogramowanie dydaktyczne. Nie zawsze jednak można mówić o dużej przydatności w nauczaniu. Część oprogramowania - to po prostu przepisane podręczniki szkolne, gdzie program jedynie zapewnia elektroniczne przewracanie stron. Można tu podać liczne przykłady, jak *Enciclopedia Alfatematica*, *Encyklopedia Groliera* (<http://auth.grolier.com/cgi-bi/authV2>), czy do pewnego stopnia również encyklopedia *Nauka PWN*. (<http://em.pwn.pl/nauka/>) oraz dostępna początkowo tylko w wersji internetowej www.encyklopedia.pl.

Wartość użytkową programu określa zarówno zewnętrzna postać oprogramowania, jak i jego funkcjonalność oraz zawarta w nim treść merytoryczna. Komputery w nauczaniu stwarzają szerokie możliwości nie tylko w zakresie przekazu wiedzy (programy nauczające), ale także w obszarze prezentacji złożonych zależności i procesów fizycznych (symulacje komputerowe) oraz w szeroko rozumianym zakresie wspomagania eksperymentu. Omówione poniżej programy nauczające najczęściej stosuje się w postaci:

- 1) encyklopedii,
- 2) symulacji i programów demonstracyjnych,
- 3) programów do nauki samodzielnej,
- 4) programów wspomagających proces dydaktyczny.

Encyklopedie

Encyklopedie były prawdopodobnie pierwszymi stosowanymi w nauczaniu programami multimedialnymi, które oferowały w jednym systemie obraz, video i dźwięk. Początkowo jednak programy te jedynie powielały występujące w ich odpowiednikach książkowych hasła, a wyłączną zaletą stosowania wersji elektronicznej było szybkie wyszukiwanie według słów kluczowych. Tak rozwijały się również renomowane dzieła, jak np. *Encyklopedia Britannica*, która pojawiła się w 1768 roku i ukazuje się do dziś (<http://www.eb.com/>) lub *Larousse* rozwijający się od 1866 roku do dnia dzisiejszego (www.encyklo.hg.pl). We współczesnych wersjach nie trzeba jednak kartkować stron, a jedynie wprowadzić szukane słowo kluczowe. Odszukanie odnośników z danego hasła polega jedynie na kliknięciu myszką, a występujące obrazy są często rozwijane do krótkich filmów lub animacji z efektami dźwiękowymi. Całość jest zapisana na płycie CD lub DVD, która instaluje się automatycznie po włożeniu do komputera.

Ostatnio na rynku ukazało się wiele nowych wydań różnego rodzaju encyklopedii multimedialnych, które w mniejszym lub większym stopniu przydają się do nauczania w liceum bądź gimnazjum. Encyklopedie obejmują zazwyczaj treści ogólne, ale coraz częściej wydawane są encyklopedie tematyczne w zakresie tylko jednej dziedziny naukowej (np. seria PWN). Zazwyczaj zakres tematyczny

ny takich encyklopedii jest tak konstruowany, aby spełniał oczekiwania uczących się w gimnazjum lub liceum.

Bardzo często na rynek polski dostają się encyklopedie multimedialne znanych wydawnictw zagranicznych. Przykładami tu są polskie adaptacje encyklopedii „dziecięcych” angielskiej firmy Dorling-Kindersley (Pascal Multimedia) lub włoskiej „szkolnej” Omnia firmy DeAgostini (<http://www.deagostini.it/omnia2000/home.htm>). Na rynku dostępne są komercyjne wersje znanych firm, np. *Encarta Microsoft* (<http://encarta.msn.com/>) oraz *Grolier* (<http://auth.grolier.com/cgi-bin/authV2>).

Ocenę encyklopedii multimedialnej można przeprowadzić biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- 1) zakres tematyczny i kompletność encyklopedii,
- 2) merytoryczna poprawność,
- 3) multimedialność,
- 3) łatwość użycia.

1) **Zakres tematyczny** związany jest oczywiście z zakresem materiału, który chcielibyśmy znaleźć w encyklopedii. Najczęściej chodzi o zakres określonego przedmiotu nauczania i takie też encyklopedie dostępne są na rynku (biologia, fizyka, geografia itd.). Zdarzają się jednak wydania bardziej specjalistyczne obejmujące tylko jeden dział danej dziedziny wiedzy. Dlatego też można bardziej szczegółowo poznać np. fizykę atomową.

Pod względem **kompletności** należy rozpatrywać zakres haseł występujących w encyklopedii. Chodzi tu z jednej strony o ilość haseł, a z drugiej o szczegółowość opisu. CD-ROM o pojemności 700 MB to ok. 300.000 stron tekstu maszynowego. Jednak zdjęcia i filmy – szczególnie te o lepszej jakości – bardzo szybko redukują tę ilość. Tymczasem wiele wydawnictw rozbudowuje właśnie tę multimedialną część encyklopedii, aby wypromować drukowane wersje. W konsekwencji encyklopedie multimedialne stają się niepełnowartościowymi wersjami wydawnictw książkowych.

2) **Poprawność merytoryczna** jest sprawą bezdyskusyjną, a tymczasem nawet uznani wydawcy popełniają błędy. Najczęściej dzieje się to poprzez kopiowanie bez krytycznego podejścia innych wydawnictw. Nie zawsze komitet redakcyjny składa się z uznanych autorytetów i tym samym przekazywana wiedza nie jest spójna, a poszczególne hasła rzadko wiążą się ze sobą, co czasami można sprawdzić poprzez ilość odnośników pomiędzy hasłami.

3) **Multimedialność** częściowo współzawodniczy z zawartością tekstową. W przypadku nauki jest szczególnie ważne, aby encyklopedie zawierały wystarczającą różnorodność form multimedialnych (fotografie, schematy, animacje i sekwencje historyczne), aby wywołać (czasami przypadkowe) zainteresowanie ucznia.

4) Z wymaganiami multimedialności związany jest **interfejs użytkownika**, który powinien być intuicyjny, szybki i łatwo rozumiany przez użytkownika, a przy tym zgodny z przyjętymi standardami. Odejście od standardów jak np. w Encyklopedii Powszechnej PWN prowadzi do trudności w używaniu encyklopedii multimedialnych. Wszystko to wpływa na **łatwość obsługi**, która w przypadku samodzielnej pracy uczniów odgrywa istotną rolę.

Encyklopedie multimedialne są coraz częściej wykorzystywane w procesie nauczania-uczenia się różnych przedmiotów. Wpływa na to łatwość wyszukania interesujących nas treści, a także atrakcyjność wyszukanego materiału. Zakupienie jednej - zazwyczaj niedrożej - licencji dla szkoły pozwala na korzystanie z programów w czasie różnych przedmiotów. Można także bezpłatnie wykorzystywać niektóre encyklopedie w sieci Internet (www.encyklopedia.pl). Programy tego typu nie są jednak wykorzystywane w sposób ciągły, a jedynie okazjonalny, wtedy gdy zachodzi konieczność znalezienia informacji niezbędnej w procesie dydaktycznym. Dlatego należy je stosować jako narzędzie w pracy indywidualnej uczniów (gdy mają indywidualny dostęp do komputera) lub frontalnie pokazując efekty pracy na dużym ekranie. Stosowanie różnych narzędzi pracy zawiera istotne walory dydaktyczne.

Symulacje komputerowe i programy demonstracyjne

Jest to grupa programów, które wykorzystuje się w szkole mając do dyspozycji tylko jeden komputer w całej klasie. Nauczyciel wprowadza parametry pracy, a uczniowie obserwują wyniki na dużym ekranie lub monitorze. Poprzez podanie parametrów np. ciśnienia i temperatury określonego gazu można pokazać procesy w zakresie termodynamiki. Liczba programów tego typu jest bardzo duża. Często też zaskakuje różnorodność tematyczna. Dlatego też szczególnie istotną rolę przy ocenie odgrywają tutaj dwa parametry:

- 1) łatwość obsługi i
- 2) multimedialność programów.

Uczeń, a także nauczyciel, może się pogubić w licznych i często zmieniających się programach edukacyjnych. Każdy z nich ma odmienny wygląd i zmienione reguły obsługi. Dlatego bardzo ważne jest, aby interfejs użytkownika był zgodny ze standardami, co gwarantuje **łatwość obsługi**.

Zwrócić należy uwagę na fakt, że nie wszystkie symulacje komputerowe i programy demonstracyjne są programami multimedialnymi. **Multimedialność** określa grafika, dźwięk i film zapisany razem z programem zarządzającym na płycie CD lub DVD.

Wyróżnić tutaj należy jeden szczególny obszar zastosowań środowiska multimedialnego. Chodzi tu o film dydaktyczny, który współcześnie zapisuje się właśnie na płycie CD lub DVD, a odtwarza na ekranie przy pomocy specjalnego programu. Jednak użytkownik pozostaje tutaj biernym odbiorcą, a jedynie nieliczne produkcje – w małym stopniu wykorzystywane w edukacji – pozwalają na wpływanie na przebieg filmu.

Bardzo pomocne w procesie dydaktycznym mogą być programy przygotowujące prezentację. Program *Power Point* z pakietu Microsoftu pozwala na przygotowanie szeregu występujących po sobie slajdów, na których wypisujemy tok lekcji. Do kolejnych slajdów możemy wmontować grafikę, efekty dźwiękowe, a nawet film. Całość – szczególnie wtedy, gdy zajmuje dużo miejsca – zapisuje na dysk CD, produkując w prosty sposób własną prezentację multimedialną. Podobne możliwości zawiera oprogramowanie w bezpłatnym pakiecie *Open Office* firmy Sun lub też w specjalizowanych programach *Harward Graphics* lub *Corel Presentation*.

Programy do nauki samodzielnej

Programy do nauki samodzielnej umożliwiają w warunkach środowiska multimedialnego indywidualną pracę ucznia z komputerem. Programy tego typu łączą elementy prezentacji multimedialnej i testu komputerowego, stanowiąc jednak łącznie nową jakość. Czasami włączone są do nich elementy hipertekstu i encyklopedii multimedialnych, a także inne programy wspomagające, jak np. notes do zapisywania własnych notatek. Program taki prowadzi ucznia poprzez określony temat, prezentując w sposób maksymalnie atrakcyjny materiał nauczania i od czasu do czasu sprawdza przyswajanie materiału poprzez test komputerowy. Programy do nauki indywidualnej mogą być oceniane według dwóch kryteriów:

1) **kryterium multimedialności i interaktywności**, czyli właściwego użycia schematów, animacji, filmów. Poprawna jest animacja krok po kroku, kiedy nowe elementy dodawane są wraz ze słownymi wyjaśnieniami. Film, którego nie można zatrzymać w celu wyjaśnienia procesu, niczym nie różni się od tradycyjnej telewizji, gdzie interaktywność redukuje się do zera.

2) **struktura wielopoziomowa**, to właśnie ona stanowi zasadniczą różnicę między „złożonymi po kolei kartkami papieru” i komputerowym wędrowaniem. Podręczniki komputerowe powinny organizować wiedzę na kilku poziomach, odpowiednio do jej ważności i predyspozycji uczącego się. Poziomy te muszą być łatwe do identyfikacji, podobnie jak stopnie trudności w komputerowych grach przygodowych. Poziom wyjściowy powinien odpowiadać wiedzy podstawowej i z niego można schodzić niżej i głębiej.

Wielopłaszczyznowa struktura pozwala na rozróżnienie między poziomami trudności. Interfejs użytkownika powinien zapewnić możliwość poznania wiadomości podstawowych, a wyższe poziomy udostępniać wiedzę dla zainteresowanych. Program powinien przy tym pozytywnie motywować do poznania także tego, co nie jest standardowe, a ciekawe.

Podręcznik multimedialny do nauczania fizyki z serii EDU-ROM wydawnictwa Young Digital Poland przedstawia w postaci 46 lekcji zagadnienia optyki, dynamiki i zachowania energii. Pomimo że przygotowanie poprawnej konfiguracji sprzętowej dla tego produktu czasami bywa trudne, zawartość multimedialna jest najlepiej dostosowana do naszego programu nauczania fizyki w I klasie gimnazjum. Przedstawiane treści – w postaci tekstu, grafiki i krótkich wstawek multimedialnych uzupełnione są o ćwiczenia i - w niektórych przypadkach – proste doświadczenia. Każdy z uczniów może utworzyć na komputerze swój własny profil i we własnym tempie realizować zagadnienia. Daje to możliwość daleko idącej indywidualizacji nauczania, która może być nadzorowana przez nauczyciela.

Programy wspomagające

Szereg programów multimedialnych przygotowana jest z myślą o zainteresowaniu młodego odbiorcy określonymi treściami. W ten sposób tworzone są ścieżki multimedialne, które prezentują tylko wybrane fragmenty wiedzy. Najczęściej spotykanymi ścieżkami multimedialnymi są adresy

internetowe, jak CERN (<http://www.cern.ch>) lub NASA (www.nasa.gov). Najprostszą ścieżką multimedialną - łatwą do przygotowania we własnym zakresie korzystając z zbiorów internetowych - są np. przewodniki astronomiczne - po Układzie Słonecznym, galaktykach itd. (np. <http://viadukt.euv-frankfurt-o.de/~euv-5027/welcome.html>)

Programy tego typu są także wydawane np. przez Optimus Pascal S.A. Stanowią one dobrą pomoc naukową, przydatną zarówno w szkole, jak i w domu. Jeden z pierwszych krążków tego wydawnictwa - *Jak to działa?* - przedstawia w atrakcyjny sposób zasadę działania powszechnie znanych urządzeń technicznych. Prezentuje działy nauki (np. ciepło, dźwięk, elektryczność, magnetyzm) oraz historię odkryć i wynalazków. Przy przedstawianiu wielu zagadnień wykorzystuje się animacje komputerowe - wzbogacone o żartobliwego mamuta, który przewodniczy w prezentacjach różnych działów. Z tego typu programów można korzystać w domu poznając w przyjemny sposób zagadnienia różnych przedmiotów. Ponieważ koszt jednego programu czasami nie przekracza kilkunastu złotych można polecić je uczniom w celu rozszerzenia swojej wiedzy. Fragmenty wykorzystać można z powodzeniem także do prezentacji w trakcie lekcji.

Inne aplikacje przyrodnicze znajdujemy w wydaniach z serii „Poznaj świat”. Np. krążek *Siły i energia* przeznaczony jest dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Zawiera liczne doświadczenia, a także opisy eksperymentów do samodzielnego wykonania w domu. W innym programie z tej serii *Poznaj świat - materiały i substancje*, przygotowanym z myślą o dzieciach w wieku 7-11 lat gospodarzem jest Mateusz, który zaprasza do swojej kuchni. Lodówka, żelazko, samochód, sita, filtry, Kuchenka elektryczna są typowymi urządzeniami eksperymentalnymi. Zagadnienia uporządkowano w czterech grupach tematycznych: Różnorodność, Właściwości, Przemiany, Rozdzielanie. Zdobywanie wiedzy często wzmacnia apetyt także na własne eksperymenty.

Do programów wspomagających można zaliczyć także testy komputerowe, które zawierają grafikę, dźwięk i wstawki filmowe. Nauczyciel samodzielnie może opracować test, sprawdzić poprawność działania i przedstawić uczniom do rozwiązania. W czasie pracy w sieci komputerowej nauczyciel otrzymuje bieżące informacje o postępie pracy uczniów, a po zakończeniu pracy wyniki mogą być prezentowane w postaci tabeli lub diagramu na ekranie komputera, lub wydrukowane na drukarce.

Programem narzędziowym odtwarzającym pliki multimedialne jest zazwyczaj *Media Player*, chociaż często chętnie wykorzystywane są też inne, czasami złożone systemy. Odtwarzanie plików filmowych lub prezentacja występujących po sobie obrazów należy do standardowych czynności, które należy wykonać przy pracy indywidualnej ucznia z komputerem lub pracy zespołowej pokazując wyniki na dużym ekranie.

3. Nauczyciel a środki multimedialne

Każdy uczeń chce się uczyć. Ta naturalna chęć poznania świata musi być jednak prawidłowo stymulowana. Tradycyjna kreda i tablica nie wytrzymuje konkurencji z telewizją, video lub gramami komputerowymi. Dlatego obowiązkiem nauczyciela jest wprowadzanie do nauczania takich środków, które uatrakcyjnią proces nauczania i prawidłowo stymulują poznawanie środowiska.

Środki multimedialne stosujemy głównie w prowadzeniu nauczania i w demonstracji. Mając do dyspozycji wystarczającą ilość komputerów można na lekcjach wykorzystać nauczanie interaktywne, cechujące się daleko idącą indywidualizacją procesu uczenia się. Zawarte są tutaj zazwyczaj czynniki motywujące (np. poprzez ciągłe ocenianie), a czynniki emocjonalne związane z atrakcyjnym przekazem materiału też odgrywają często pozytywną rolę.

Środki multimedialne to jednak także zagrożenia. Łatwość z jaką można przeprowadzić eksperyment wirtualny zachęca do unikania eksperymentów naturalnych. Multimedia przy tym idealizują świat. Wydaje się, że wszystko działa bezbłędnie. Jeżeli nawet istnieje rachunek błędów (rzadko), to też jest on wyidealizowany. Wirtualne pomoce dydaktyczne (np. wspomniany rachunek błędów wykonywany może być automatycznie) przyspieszają proces przyswajania nowych wiadomości, ale po drodze gubione są istotne szczegóły. W konsekwencji u uczących wytwarza się wirtualny obraz świata, który nie zawsze dobrze odzwierciedla rzeczywistość. W tym kontekście być może korzystne jest, że programy multimedialne nie są jeszcze doskonałe i przypominają o rzeczywistości częstym zawieszaniem się.

Nauczyciel ma współcześnie nowe narzędzie pracy. Możliwości techniczne dostępnego domowego sprzętu komputerowego pozwalają już dzisiaj samodzielnie tworzyć własne dyski multimedialne. Na podstawie dostępnych w Internecie lub na innych dyskach materiałów, uwzględniając opra-

cowany przez siebie oryginalny tok nauczania, możemy stworzyć preferowaną ścieżkę nauczania dotyczącą określonego tematu. Do tego włączyć możemy film z eksperymentu, którego nie można było wykonać w klasie, a który można opracować przy pomocy komputera.

Niewątpliwymi atutami środków multimedialnych są interaktywność, indywidualizacja nauczania, możliwość prowadzenia nauczania oraz motywowanie do osiągania lepszych rezultatów. Stosowane dotychczas ostrożnie w nauczaniu, mogą w przyszłości – po upowszechnieniu nowatorskich rozwiązań – stanowić nową jakość kształcenia.

dr Zbigniew Meger
adiunkt w Instytucie Fizyki Pomorskiej Akademii Pedagogicznej

Ewa Gawel, Mirosława Skalna

Program edukacji zdrowotnej dla szkoły podstawowej

Wstęp

Reforma systemu edukacyjnego ma na celu przygotowanie ucznia do mądrego i odpowiedzialnego życia, a już na pewno nie zakłada tylko i wyłącznie przygotowania do kolejnego etapu edukacji. Dowodem na to jest umieszczenie edukacji prozdrowotnej w *Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego* wśród obowiązujących zadań szkoły. Edukacja zdrowotna nie jest nowością, już od dłuższego czasu w szkołach popularyzuje się zdrowie. Należy korzystać z dotychczasowych dobrych doświadczeń, a zadbać tylko o skuteczniejszą realizację zadań. Szkoła jako instytucja promująca edukację prozdrowotną, musi zatroszczyć się o zmianę metod pracy. Powinna uwzględnić w szerokim zakresie metody aktywizujące oraz włączyć edukację zdrowotną do swojego ogólnego programu dydaktyczno-wychowawczego.

Edukacja prozdrowotna powinna być wspólnym zadaniem nauczycieli, uczniów i rodziców, którzy będą współpracować i korzystać z pomocy specjalistów, a przede wszystkim pielęgniarek szkolnych, pracowników PIS i innych organizacji wspierających zdrowie. Pragniemy zaprezentować projekt programu skonstruowanego na bazie „Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego z dnia 21 X 1998 r.” dla dwóch etapów kształcenia podstawowego (nauczanie zintegrowane, kształcenie blokowe).

Edukacja szkolna to nie tylko realizacja zadań w zakresie przekazywania uczniom rzetelnej wiedzy, kształcenia ich umiejętności i wychowawczego wspomaganie ich rozwoju osobowego, ale także promocja działań na rzecz własnego rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego oraz podnoszenia jakości życia. Taki właśnie model wartości pragniemy zaprezentować.

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi ogólne dobro całego społeczeństwa (...) Nauczanie i wychowanie – respektujące chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultur Europy i świata”.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

(Dz. U. Z 1996 r. nr 67, poz. 329, z późniejszymi zm.)

Założenia programowo – organizacyjne

Zadania i cele ogólne szkoły

Edukacja prozdrowotna w szkole jest podstawowym prawem każdego dziecka, a najważniejszym zadaniem procesu dydaktyczno-wychowawczego jest stworzenie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów. W związku z tym szkoła realizuje zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne, biorąc pod uwagę poziom rozwoju psychofizycznego wychowanków, ich sytuację rodzinną oraz potrzeby zdrowotne. Dlatego też szkoła powinna kształtować postawy do rzetelnej pracy, uczyć samodzielności, samorządności, umożliwiać i zachęcać do zdobywania wiedzy i rozwijania zainteresowań przez stworzenie optymalnych warunków, wyrównywać szanse uczniów i wspierać ich w procesie edukacji oraz prowadzić profilaktykę zdrowotną.

Przekazywanie uczniom wiedzy o zdrowiu, ułatwi im zdrowy styl życia, a także poprawi zdrowie i jakość życia. Wspieranie rozwoju, kształtowanie postaw, samokierowanie własnym rozwojem, to szeroko pojęta edukacja zdrowotna.

Celem przewodnim edukacji zdrowotnej jest przekazywanie ludziom wiedzy w oparciu o wielowiekowe tradycje, obce wzory i własne oryginalne pomysły. Podejmowanie odpowiednich decyzji i wyborów, wspierających harmonijny rozwój i zdrowie, w sposób uwzględniający potrzeby innych ludzi i środowiska. Kształtowanie zdrowego stylu życia. Identyfikacja własnych problemów zdrowotnych i podejmowanie działań dla ich rozwiązania, to fundamentalne zasady edukacji prozdrowotnej.

Edukacja prozdrowotna zakłada w szczególności:

- pomoc uczniom w podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji i wyborów wspierających ich harmonijny rozwój i zdrowie (fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe) w sposób uwzględniający potrzeby innych ludzi środowiska,
- kształtowanie zdrowego stylu życia,
- identyfikacja własnych problemów zdrowotnych i podejmowanie działań dla ich rozwiązania.

Główne kierunki działań szkoły

1. Włączenie edukacji prozdrowotnej do programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.
2. Opracowanie szkolnego programu edukacji zdrowotnej.
3. Współpraca z pracownikami służby zdrowia.
4. Współpraca z pracownikami administracji, bufetu szkolnego i obsługi.
5. Współdziałanie z rodzicami.
6. Włączenie edukacji prozdrowotnej do programów nauczania lekcje wychowawcze, ścieżki międzyprzedmiotowe).
7. Współpraca z logopedą, pedagogiem, psychologiem szkolnym.
8. Współpraca ze społecznością lokalną.
9. Udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia oraz samokształcenia na rzecz edukacji zdrowotnej.

Cele dydaktyczno-wychowawcze edukacji prozdrowotnej

- Kształtowanie nawyków i przyzwyczaję higieniczno-kulturalnych, zamiłowania do czystości i dbałości o swój estetyczny wygląd.
- Kształtowanie higienicznego postępowania profilaktycznego i zwalczania wszawicy u dzieci.
- Uwrażliwienie rodziców na problem czystości skóry głowy u dzieci.
- Uświadczenie przyczyn chorób zakaźnych, sposoby zapobiegania infekcji.
- Popularyzacja wiedzy o wirusowym zapaleniu wątroby typu B i o sposobach zabezpieczenia się przed chorobą.
- Kształtowanie nawyków higieniczno-kulturalnych spożywania posiłków.
- Upowszechnienie wśród uczniów spożywania śniadań w domu i w szkole.
- Pogłębienie wiedzy uczniów i rodziców na temat racjonalnego żywienia i jego wpływu na zdrowie i dyspozycję dziecka do pracy szkolnej.
- Przygotowanie pielęgniarek szkolnych i wychowawców do roli doradców z zakresu zdrowego żywienia.
- Uświadczenie wartości odżywczych owoców, warzyw i innych składników pokarmowych.
- Zapoznanie ze sposobami zachowań w razie nagłego wypadku (pierwsza pomoc w nagłych wypadkach).
- Uświadczenie potrzeby różnych form wypoczynku.
- Upowszechnienie kultury zdrowotnej (Światowy Dzień Zdrowia).
- Uświadczenie potrzeby przestrzegania higieny snu (czas trwania, warunki spania).
- Uświadczenie uczniom szkodliwości hałasu.
- Budzenie przekonania, że świeże powietrze służy zdrowiu, chroni przed chorobami zakaźnymi, hartuje organizm. Wdrażanie do systematycznego wietrzenia pomieszczeń.
- Wdrażanie do różnych form aktywności fizycznej.
- Przekonywanie o roli ruchu dla zdrowia.
- Kształtowanie nawyku uprawiania ćwiczeń fizycznych.
- Zagospodarowanie czasu wolnego dzieci.
- Uświadczenie przyczyn i skutków skażenia powietrza, wody i gleby.
- Zapoznanie z formami i instytucjami ochrony środowiska.
- Kształcenie świadomości ekologicznej.

- Kształtowanie umiejętności opanowywania zbyt gwałtownych reakcji wywołanych uporem i leniem.
- Kształtowanie umiejętności nabywania wiary we własne siły przy pokonywaniu trudności.
- Identyfikacja problemów, które mają zły wpływ na samopoczucie ucznia w szkole.
- Zapoznanie ze sposobami bezpiecznego poruszania się w ruchu drogowym pieszych, rowerzystów i kierowców pojazdów.
- Kształtowanie przyjaznego stosunku do zwierząt z jednoczesnym zachowaniem pewnej ostrożności.
- Ukazywanie zagrożeń dla zdrowia wynikających z niewłaściwego korzystania z urządzeń technicznych, nadużywania leków, zbierania i spożywania nieznanych grzybów i owoców.
- Zapoznanie ze sposobem zachowania się podczas burzy.
- Kształtowanie nawyku bezpiecznego posługiwania się ostrymi przyborami, narzędziami.
- Uświadomienie niebezpieczeństwa zabawy zapalnikami, rozpalania ognisk w miejscach niedozwolonych, nie przestrzegania zakazu manipulowania urządzeniami elektrycznymi oraz zbliżania się do przedmiotów czy miejsc grożących pożarem.
- Dostarczenie informacji o alkoholu i innych substancjach uzależniających oraz o zagrożeniach związanych z ich zażywaniem.
- Przekonanie o szkodliwości narkotyków, alkoholu i nikotyny dla zdrowia człowieka.
- Profilaktyka patologii społecznej (uzależnienia, przemoc).
- Rozwijanie więzi społecznych w środowisku szkolnym.
- Przygotowanie młodzieży do trudnego okresu dojrzewania. Rozwój fizyczny i psychiczny, higiena okresu dojrzewania.

Treści wynikające z programu edukacji prozdrowotnej

- Higiena osobista i otoczenia, przyzwyczajenia higieniczno-kulturowe.
- Bezpieczeństwo w życiu codziennym i pierwsza pomoc.
- Żywność i żywienie – zdrowy styl odżywiania.
- Aktywność ruchowa, ruch na świeżym powietrzu.
- Wpływ zanieczyszczeń chemicznych i fizycznych środowiska na zdrowie człowieka.
- Praca i wypoczynek, czas wolny.
- Zdrowie psychiczne człowieka, higiena układu nerwowego.
- Życie bez nałogów – profilaktyka uzależnień.

Przykładowy plan pracy szkoły z zakresu propagowania zdrowego stylu życia z wykorzystaniem ścieżek edukacyjnych w klasach IV – VI

Tematyka	Cele edukacji prozdrowotnej	Sposób realizacji
PRYZYWCZAJENIA HIGIENICZNO-KULTURALNE		
Higiena osobista	Kształtowanie nawyków i przyzwyczajeń higieniczno-kulturalnych, zamiłowania do czystości i dbałości o swój wygląd.	1. Prelekcja dla rodziców, nauczycieli i uczniów na temat: „Higiena osobista, a choroby zakaźne”. 2. Czynności życiowe człowieka, etapy rozwoju ze szczególnym uwzględnieniem dojrzewania biologicznego, zasady higieny (ścieżka edukacyjna). 3. Higiena ciała, odzieży, obuwia, miejsca pracy i wypoczynku (ścieżka edukacyjna).
	Uświadomienie przyczyn chorób zakaźnych, sposoby zapobiegania infekcji.	1. Przestrzeganie terminów szczepień ochronnych (gruźlica, żółtaczka wzw, polio, TD). 2. Zabezpieczenie żywności przed zanieczyszczeniem i zepsuciem (ścieżka edukacyjna).

Tematyka	Cele edukacji prozdrowotnej	Sposób realizacji
Higiena i kultura spożywania posiłków	Kształtowanie nawyków higienicznego i kulturalnego spożywania posiłków.	1. Nauka poprawnego siedzenia przy stole i właściwego posługiwania się sztućcami. 2. Zorganizowanie konkursu plastycznego na temat: „Moja rodzina przy stole”. 3. Estetyka spożywania posiłków (ścieżka edukacyjna). 4. Ankieta dla uczniów klasy VI na temat: „Żywienie dzieci i młodzieży”.
	Uświadomienie wartości odżywczych owoców, warzyw i innych składników pokarmowych.	1. Prelekcja dla rodziców, nauczycieli i uczniów na temat cech biologicznych żywności i prawidłowego żywienia. Projekcja filmu „Odżywianie”. 2. Skład żywności, układanie jadłospisów, ich różnice ze względu na kulturę, wiek, stan zdrowia, rodzaj pracy (ścieżka edukacyjna). Spotkanie z technikiem żywienia. 3. Higiena produkcji i przechowywania żywności, prawa konsumenta, reklama żywności (ścieżka edukacyjna).
	Światowy Dzień Zdrowia – 7 IV. Upowszechnienie kultury zdrowotnej. Szkolny tydzień zdrowia.	1. Szkolne Święto Zdrowia. Apel na temat: „Dbaj o swoje zdrowie i o zdrowie innych”. 2. Poczęstunek dla uczniów i nauczycieli przygotowany na bazie owoców i warzyw. 3. Zorganizowanie loterii fantowej, z której dochód przeznaczony zostanie na zakup sprzętu sportowego. 4. Oplakatowanie szkoły najciekawszymi pracami plastycznymi o tematyce zdrowotnej.
Ruch na świeżym powietrzu	Budzenie przekonania, że świeże powietrze służy zdrowiu, chroni przed chorobami zakaźnymi, hartuje organizm (wdrażanie do systematycznego wietrzenia pomieszczeń).	1. Spacer, wycieczki o każdej porze roku (klasowe, szkolne, rodzinne). 2. Integracyjne spotkania sportowe (nauczyciele, rodzice, uczniowie). Zawody sportowe z okazji powitania wiosny czy Dnia Dziecka. 3. Projekcja filmu dydaktycznego: Instytut Kardiologii-„Ruch-pomiar tętna-stres” oraz „Serce, a stres”. 4. Bezpieczeństwo na drodze podczas gier i zabaw ruchowych, pierwsza pomoc w niektórych urazach (ścieżka edukacyjna). 5. Zabawy ruchowe, rekreacja: organizacja czasu wolnego (ścieżka edukacyjna). 6. Konkurs plastyczny dla uczniów klas młodszych „Moje ulubione zabawy”.
WPLYW ZANIECZYSZCZEŃ CHEMICZNYCH I FIZYCZNYCH ŚRODOWISKA NA ZDROWIE CZŁOWIEKA		
Ochrona środowiska naturalnego	Uświadomienie przyczyn i skutków skażenia powietrza, wody i gleby. Zapoznanie z formami i instytucjami ochrony środowiska. Kształtowanie świadomości ekologicznej.	1. Przekazywanie wiedzy ekologicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom podczas różnego rodzaju spotkań i prelekcji. 2. Udział klas IV-VI w ogólnokrajowej akcji „Sprzątanie Świata”. Porządkowanie miejskich terenów zielonych, terenu wokół szkoły. 3. Uczniowie klas I – III wypowiadają wojnę rycerzom „Króla Śmiecia”. 4. Zorganizowanie konkursu plastycznego o tematyce ekologicznej pod hasłem: „Sprzątanie Świata”. Wystawa prac plastycznych. 5. Zbiórka makulatury i puszek aluminiowych – udział w konkursie zorganizowanym przez Urząd Miasta i PGK. Opracowanie sprawozdania z przebiegu konkursu. 6. Zagrożenia dla środowiska wynikające z produkcji i transportu energii, energetyka jądrowa, bezpieczeństwo składowania odpadów (ścieżka edukacyjna). 7. Wpływ codziennych czynności i zachowań w domu, szkole, miejscu zabawy i pracy na stan środowiska naturalnego (ścieżka edukacyjna).

ZDROWIE PSYCHICZNE CZŁOWIEKA		
Higiena układu nerwowego	Uświadomienie potrzeby różnych form wypoczynku.	1. Pogadanka na temat zdrowia psychicznego dla rodziców i nauczycieli. Spotkania z psychologiem, pediatrą.
	Kształtowanie umiejętności opanowania zbyt gwałtownych reakcji wywołanych uporem, lękiem oraz nabywania wiary we własne siły przy pokonywaniu trudności.	1. Rozpoznawanie własnych mocnych i słabych stron, zalet i wad. Kształtowanie stosunku do własnych pozytywnych i negatywnych emocji. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych, umiejętność szukania pomocy (ścieżka edukacyjna).
	Co dobrze, a co źle wpływa na samopoczucie ucznia w szkole?	1. Anonimowe wypełnienie przez uczniów arkusza ankiety: „Co wpływa na moje samopoczucie w szkole?”. 2. Ankieta dla uczniów klas młodszych: „Co myślisz o życiu w szkole?”. 3. Poczucie własnej wartości, dawanie i przyjmowanie wsparcia (ścieżka edukacyjna).
	Szkodliwość hałasu. Uświadomienie potrzeby przestrzegania higieny snu (czas trwania, warunki spania).	1. Wykład dla nauczycieli i rodziców na temat psychiczno-fizycznych możliwości uczniów. 2. Aktywność fizyczna w różnych okresach życia i stanach zdrowia (ścieżka edukacyjna). 3. Higiena pracy umysłowej i snu (ścieżka edukacyjna). 4. Zaprojektowanie przez uczniów klas IV-VI plakatu „Wpływ hałasu na zdrowie psychiczne człowieka”.
BEZPIECZEŃSTWO NA DRODZE, W DOMU I W SZKOLE		
Uczestnictwo w ruchu drogowym	Zapoznanie ze sposobami bezpiecznego poruszania się w ruchu drogowym pieszych, rowerzystów i kierowców pojazdów.	1. Nauka i przestrzeganie „Kodeksu pieszych” i „Kodeksu rowerzystów” w ramach konkursu – „Prewencja dla wszystkich”. 2. Konkurs rozpoznawania znaków drogowych i znajomości przepisów związanych z zachowaniem się w ruchu drogowym pieszych i kierowców. 3. Konkurs plastyczny dla klas młodszych „Bezpieczna droga dziecka do szkoły”.
Ostrożność wobec przedmiotów, zwierząt i zjawisk w domu i poza nim	Kształtowanie przyjaznego stosunku dziecka do zwierząt z jednoczesnym zachowaniem pewnej ostrożności.	1. Spotkanie z policjantem, strażakiem, lekarzem i innymi ludźmi celem uświadomienia zachowania się dzieci i dorosłych wobec różnych zwierząt, zjawisk i rzeczy.
	Ukazywanie zagrożeń dla zdrowia wynikających z niewłaściwego korzystania z urządzeń technicznych, nadużywania leków, zbierania i spożywania nieznanych grzybów i owoców.	1. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych i umiejętność szukania pomocy, zachowania sprzyjające i zagrażające zdrowiu (ścieżka edukacyjna).
	Zapoznanie ze sposobami zachowania się na wypadek burzy oraz bezpiecznego posługiwania się ostrymi przyborami i przyrządami.	1. Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach, urazach. Wzywanie pomocy (ścieżka edukacyjna).
Profilaktyka przeciwpożarowa	Uświadomienie niebezpieczeństwa płynącego z zabawy zapal-	1. Wycieczka do Straży Pożarnej – wywiad ze strażakiem, niektóre ćwiczenia praktyczne. 2. Przepisy bezpieczeństwa w domu, w szkole, miejscu publicz-

	kami, rozpalania ognisk w miejscach niedozwolonych. Przestrzeganie zakazów i nakazów manipulowania urządzeniami elektrycznymi.	nym, potrzeby w zakresie bezpieczeństwa dzieci (ścieżka edukacyjna). 3. Ćwiczenia praktyczne – ewakuacja szkoły, poznanie dróg ewakuacji.
NAŁOGI I ICH SKUTKI – PROFILAKTYKA UZALEŻNIEŃ		
	Przekonanie o szkodliwości narkotyków, alkoholu i nikotyny dla zdrowia człowieka.	1. Prelekcja dla nauczycieli na temat: „Jak rozpoznawać zjawisko narkomanii wśród dzieci i młodzieży?”. Spotkanie z naczelnikiem Wydziału Narkomanii – panem Piotrem Motylem. 2. Przyczyny i skutki używania środków psychoaktywnych i nadużywania leków oraz innych nałogów (ścieżka edukacyjna). 3. Konkurs plastyczny dla uczniów klas VI „Nie! Nałogom”. 4. Projekcja filmów; „Dzieci i papierosy”, „Nikotynizm”, „Jak leki i narkotyki wpływają na nasz organizm”, „Papieros – kaprys czy...”. 5. Upowszechnianie plakatów i ulotek potępiających nałogi i uzależnienia. 6. Projekcja filmu edukacyjnego: „AIDS – choroba XX wieku”.
AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA		
Zdrowie psychiczne człowieka, higiena układu nerwowego	Wdrażanie do różnych form aktywności fizycznej.	1. Zabawy ruchowe i rekreacja. 2. Organizowanie zespołowych biegów, wycieczek rowerowych (wspólnie z rodzicami). 3. Konkursy i zawody sportowe.
	Profilaktyka zdrowotna.	1. Identyfikacja uczniów z problemami zdrowotnymi, szkolnymi i społecznymi. 2. Szczepienia ochronne (p/polio, p/gruźlicy, p/błonicy i tężcowi, p/różyczce-dziewczęta w klasie VI, p/żółtaczce wzv). 3. Bilans zdrowia ucznia klasy III – badania przesiewowe. 4. Badania kręgosłupa w klasach V-VI (skoliozy, kifozy piersiowej, płaskostopie). 5. Przegląd uzębienia, całoroczna opieka stomatologiczna.
	Problemy zdrowotne uczniów.	1. Współpraca z rodzicami oraz poradniami specjalistycznymi. 2. Pogadanki dla rodziców przeprowadzone przez pielęgniarkę szkolną. 3. Gimnastyka korekcyjna dla uczniów prowadzona na terenie szkoły.

Ewa Gawel, Mirosława Skalna,
nauczycielki kształcenia zintegrowanego Szkoły Podstawowej nr 5 w Słupsku

Autonomiczna szkoła

Jest niesprawiedliwością, ciężkim grzechem i naruszeniem porządku prawnego, by większy i wyżej stojący związek rościł sobie prawo do funkcji, które mogą być pełnione skutecznie przez mniejsze i niżej zlokalizowane stowarzyszenia.

Tak określono doktrynę pomocniczości w encyklice „Quadragesimo anno” ogłoszonej przez papieża Piusa XI w 1931 roku.

Zasada pomocniczości stanowi swego rodzaju kryterium, gdzie dominacja społeczności większej ustępuje na rzecz społeczności mniejszej. Jest zaprzeczeniem dla jakiegokolwiek „odgórnej” działalności w społeczeństwie. Idea szkoły o poszerzonej samodzielności zajmowała i zajmuje poczytne miejsce wśród wszystkich spraw związanych z polską oświatą. Samo pojęcie autonomii szkoły może nasuwać pewne niejasności.

Wnikając w pierwotne rozumienie (gr. autos nomos) pojęcie to oznaczało możliwość ustanawiania praw dla siebie. Tak rozumianą autonomię trudno byłoby stosować w instytucji, jaką jest szkoła.

Wydarzenia lat osiemdziesiątych XX w. sprawiły, iż podjęto próbę wyjścia ze stanu stagnacji w szkolnictwie. Pojawiła się nowa koncepcja szkoły, w której stwarzano warunki dla rozwoju osobowości i podmiotowości nauczyciela oraz uczniów.

Okres ostatniego dziesięciolecia minionego wieku przyniósł ważne zmiany w zarządzaniu oświatą. Zmierzały one ku przyznaniu szkołom szerszej autonomii. Pojawiły się różnorodne formy kształcenia młodego pokolenia. Zachodzące zmiany w zakresie ustroju szkolnego są istotnym czynnikiem aktywizującym środowisko nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

Budowanie samorządności szkoły wiąże się nierozdzielnie z autonomią w zakresie programowania i podejmowania działalności edukacyjnej. Instytucjonalizm ustępuje miejsca personalizmowi.

Personalizacja szkoły w naturalny sposób prowadzi do dostrzegania problemów w szkole, do wytyczania i realizacji zadań wychowawczych. Rzeczywista autonomia szkoły wynika z jej niezależności zewnętrznej i wewnętrznej. Niezależność zewnętrzna jest zagwarantowana systemem norm prawnych. Oznacza ograniczenie do minimum możliwości ingerowania z zewnątrz w wewnętrzne sprawy szkoły. Niezależność wewnętrzna daje możliwość tworzenia własnej koncepcji pracy wychowawczej, innowacyjności w zakresie działalności edukacyjnej.

W całej strukturze organizacyjnej systemu oświaty i procesie kierowania szkołą, szczególnie ważną rolę pełni dyrektor szkoły. Kluczowe znaczenie tego stanowiska jest bardzo ważne na drodze budowania systemu oświatowego opartego na koncepcji szkoły autonomicznej. Zakres działań dyrektora szkoły objętych autonomią można ująć w pewne grupy zagadnień:

1. Polityka kadrowa (dobór kadry zgodnie z wymaganiami dotyczącymi kwalifikacji, przyznawanie nagród, wymierzanie kar)
2. Działalność merytoryczna szkoły w zakresie:
 - realizacji obowiązku szkolnego
 - zarządzeń organizacyjnych pracy szkoły
 - tworzenia prawa wewnątrzszkolnego
 - planu rozwoju szkoły
 - tworzenia planów edukacyjnych
 - doboru zajęć pozalekcyjnych
 - wyboru programów i podręczników
 - podejmowania nowatorstwa pedagogicznego
 - kierowania procesem doskonalenia nauczycieli.
3. Polityka finansowa (sporządzanie planu finansowego i realizacja budżetu w ramach posiadanych środków, formy działalności gospodarczej).

Źródła autonomiczności leżą w samym charakterze prawa oświatowego. Sam jego zapis zmusza do twórczej interpretacji. Otwarcie systemu edukacyjnego na środowisko lokalne i demokratyzacja życia szkolnego są widocznym sukcesem nowych czasów. To w szkole powstają bardzo ważne dokumenty i opracowania, które regulują życie szkolne. Należą do nich statut, szkolny zestaw programów nauczania, szkolny program wychowawczy oraz szkolny system oceniania. Te wewnątrzszkolne dokumenty sytuują szkołę w jej rodzimym środowisku. Oddają jej klimat.

Nowy sposób zarządzania szkołą, to szkoła samorządowa, której granice autonomii określają przepisy prawne. Wspierają ją fundusze gminy oraz wiedza pedagogiczna pracowników kuratorium. Autonomia szkoły winna być również gwarantem tożsamości regionalnej i działaniem na rzecz podmiotowości człowieka, gdzie na równych prawach współdziałają nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Wszystko przecież rozpoczyna się w szkole. To tutaj powstaje społeczeństwo uczące się (...) Szkoła musi przystosować się do nowych wymagań, stawać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo musi ona dać¹.

Polska zmierza ku Europie popierającej decentralizację uprawnień i stojącej na straży tożsamości regionalnej. Tak więc podejmowanie decyzji w sprawach szkół na szczeblu lokalnym będzie w przyszłości powszechną praktyką.

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

REGIONALIA

Krzysztof Chochul

Zasób niemieckojęzyczny w słupskim oddziale Archiwum Państwowego

Pomorze Środkowe było do marca 1945 roku przez niemal czterysta lat częścią państw niemieckojęzycznych. W związku z tym ocalałe z tego okresu dokumenty spisane są w tymże języku /tylko nieliczne dokumenty kościelne są po łacinie/. Przesunięcie granic państwowych oznaczało zasadnicze zmiany w strukturze zbiorów. Akta przejęte po okresie panowania pruskiego i niemieckiego to obecnie 129 zespołów, 23.489 j.a. i 362mb. Stanowią one w obecnym zasobie jedynie ok. 40 proc., a ich udział będzie malał w miarę dalszego narastania zasobu. Mimo to materiały te są prawdziwą kopalnią wiedzy i bardzo ważnym elementem w badaniach nad przeszłością regionu. Są wspianą ilustracją przeobrażeń terytorialnych regionu, jego radykalnych reorientacji w sferze świadomości, tradycji, strategii zainteresowań miejscowego społeczeństwa. Prace historyków nad dziejami ziem odzyskanych rozwijały się dotąd w sposób specyficzny. Przez bardzo długi okres jedynym celem podejmowanych badań było dążenie do znalezienia wątków polskich w przeszłości tych ziem. W ostatnich latach tendencja ta uległa jednak zmianie. Obecnie można zauważyć dążenia do rzetelnego badania i odtwarzania całej bogatej i różnorodnej tradycji historycznej tego regionu.

Pewne znaczenie w tym procesie mają także akta zgromadzone w słupskim archiwum. Do najbardziej interesujących materiałów o wielkiej wartości historycznej należą niewątpliwie akta wchodzące w skład zespołu „Akta miasta Słupska 1525-1945”. Stanowią one bogaty materiał źródłowy do badań nad przeszłością miasta. W zbiorze tym znajdują się m.in. protokoły wyborcze i listy wyborców do Zgromadzenia Narodowego, do Izby Poselskiej, do Sejmu Rzeszy i Rady Miejskiej, protokoły z posiedzeń Rady, rejestry wymiarowe podatków, budżety miejskie, spisy statystyczne, spisy poborowych, plany rozwoju przestrzennego /zezwoleń na budowę, remonty obiektów cywilnych i militarnych na terenie miasta/, protokoły z posiedzeń komisji opieki społecznej, organizacja zarządu policji, listy gończe, rejestracja stowarzyszeń, fundacji oraz sprawy szkolne.

Równie cenne są Akta cechów miasta Słupska /1681-1913/. W naszym archiwum znajdują się konfirmacje przywilejów, statuty, zarządzenia i obwieszczenia, korespondencja, księgi kaso-we, świadectwa ukończenia nauki zawodu oraz protokoły z posiedzeń następujących słupskich

¹ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*. Komisja Europejska. Nauczanie i uczenie się. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

cechów: bednarzy, bursztyniarzy, cieśli, kowali, kupców i postrzygaczy sukna, kuśnierzy, rzeźników i tokarzy.

Inną grupę stanowią akta dawnych instytucji wyznaniowych i szpitali. Wśród nich szczególną uwagę zwracają: Akta kościołów słupskich 1581-1820, Akta szpitali miasta Słupska 1530-1814, Akta Kościoła w Ustce 1577-1820, Akta Kościoła Najświętszej Marii Panny w Słupsku 1433-1889 oraz Akta wizytacji kościołów Synodu Słupskiego 1590-1734. Zespoły te zawierają odpisy dokumentów, testamentów i darowizn dla miasta, kościołów i szpitali, informacje i sprawozdania o stanie kościołów, ich organizacji, sytuacji gospodarczej poszczególnych parafii, materiały dotyczące szkolnictwa wyznaniowego, nauczycieli i duchowieństwa ewangelickiego.

Niewątpliwie bogaty materiał źródłowy do badań historii regionu XIX i XX wieku zawierają zespoły dawnych urzędów administracji specjalnej jak: urzędów katastralnych w Bytowie, Miastku, Sławnie i Słupsku, Sądu Obwodowego w Słupsku i w Człuchowie, Dyrekcji Okręgowej Ziemstwa w Słupsku oraz Państwowych Urzędów Budownictwa Portowego w Kołobrzegu i w Ustce. Pierwsze z nich zawierają akta własnościowe – dot. właścicieli poszczególnych nieruchomości, ich wielkości, zadłużenia, wysokości naliczanych podatków. Ich uzupełnieniem jest dokumentacja geodezyjno-kartograficzna /13615 szt. map/. Zupełnie inny rodzaj materiałów znajduje się w aktach urzędów budownictwa portowego. Te zawierają przekroje i plany rozbudowy portów oraz nabrzeży w Ustce i Kołobrzegu, sprawozdania z realizacji planów, wytyczne dotyczące ruchu portowego, przepisów przeciwpożarowych a także tzw. „służby wojennej”.

Paradoksalnie akta te, mimo sporej wartości historycznej i poznawczej, nie cieszą się jednak zbyt dużą popularnością wśród korzystających. Nieczytelne pismo i bariera językowa wielu badaczy powoduje, że dużo większym zainteresowaniem cieszą się poszukiwania genealogiczne na aktach urzędów stanu cywilnego. W naszym zasobie znajdują się księgi urodzeń, zapowiedzi, małżeństw i zgonów z lat 1874-1901 ze 102 urzędów stanu cywilnego, z terenu byłego woj. słupskiego.

Jestem świadom, że przedstawione właśnie informacje nie zaspokajają wszystkich oczekiwań. Powodem tego jest ogrom materiału oraz ograniczenia odnośnie ram konstrukcyjnych i tematycznych. Mam nadzieję, że mimo tego grono zainteresowanych słupskim zasobem zwiększy się.

Krzysztof Chochul,

historyk, archiwista Archiwum Państwowego w Koszalinie Oddział w Słupsku

RECENZJE, OMÓWIENIA

Ewa Noga, Anna Wasilak, *Stare i nowe zabawy podwórkowe*, Wyd. KLANZA, Lublin 2002, ss. 46.

Henrietta Front-Sikora

Stare i nowe zabawy podwórkowe

Książka Ewy Noga i Anny Wasilak jest skarbnicą zabaw i gier dla wszystkich, którzy chcą bawić się z dziećmi, czyli nauczycieli, pedagogów, pracowników świetlic, placówek opiekuńczo-wychowawczych, domów kultury, organizatorów czasu wolnego oraz rodziców. Publikacja zawiera 12 rozdziałów. Dwa pierwsze dotyczą teoretycznych objaśnień pojęcia zabawy i prowadzącego, pozostałe przedstawiają różnego rodzaju zabawy i gry: zabawy wprowadzające, zabawy rozwijające ekspresję, zabawy rozwijające współpracę, zabawy ćwiczące refleks i spostrzegawczość, zabawy w ganianego, zabawy oparte na zgadywaniu, zabawy rozwijające koncentrację, gry i zabawy stolikowe, gra towarzyska, gra terenowa.

„Stare i nowe zabawy podwórkowe” to 116 zabaw i gier. Za wieloma z nich kryją się wzorce znane od wieków, dlatego też mają w naszej kulturze zabawy swoje stałe miejsce. Liczne propozycje zabaw i gier nie wymagają długich i kosztownych przygotowań, bo papier, „coś do pisania”, chustka, piłka, świeczka, kreda nie należą do wyszukanych materiałów i wystarczają do rozpoczęcia określonej zabawy lub gry.

Zebrane w zbiór gry i zabawy można przeprowadzać zarówno w pomieszczeniach jak i na podwórku, z małą lub dużą grupą uczestników w różnym wieku. Ułatwiają one nawiązanie pierwszego kontaktu, uczą współdziałania, rozwijają refleks, koncentrację uwagi, spostrzegawczość, sprawność ruchową i wyobraźnię.

Omawiana książka to świetny poradnik, zawierający wiele pomysłów i inspiracji, który można zaproponować każdemu, kto chce bawić się z dziećmi, a tym samym wyzwalać u członków grupy chęć działania, współpracy i aktywności.

Dzieci większość swojego wolnego czasu spędzają przed komputerem lub telewizorem, co hamuje tak naturalną w okresie dzieciństwa potrzebę ruchu, a także negatywnie wpływa na koncentrację uwagi, myślenie, pamięć, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami. W dobie preferującej siedzący tryb życia, a także czasach ciągłej pogoni za pracą, dochodami i podwyższaniem standardu życiowego, dorośli - rodzice coraz mniej czasu poświęcają, chcą lub mogą poświęcić swoim pociechom. Niejednokrotnie większość z nich zapomniała już lub nie potrafi bawić się z dziećmi. Dlatego też publikacja ta podpowiada jak to zrobić - jest godną polecenia.

Henrietta Front-Sikora,

nauczyciel Miejskiego Przedszkola nr 1 w Słupsku

Zofia Bolalek, Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Marcin Karpiński, Adam Mysior: *Matematyka z plusem, Podręcznik dla klasy I gimnazjum*. Gdańsk 1999.

Małgorzata Wypych

Matematyka z plusem

Podręcznik *Matematyka z plusem* dla klasy I gimnazjum opracowany przez zespół autorów: Zofię Bolalek, Małgorzatę Dobrowolską, Martę Jucewicz, Marcina Karpińskiego, Adama Mysiora został wydany w roku 1999 w Gdańsku. Książka zalecana jest przez MEN i wpisana do wykazu podręczników szkolnych do kształcenia ogólnego do nauczania matematyki na poziomie kl.I gimnazjum (Nr dopuszczenia: DKW-4014-139/99).

Podręcznik składa się z ośmiu głównych rozdziałów podzielonych tematycznie:

- liczby i działania
- procenty
- figury geometryczne
- kąty w kole
- wyrażenia algebraiczne
- równania i nierówności
- symetrie
- proporcjonalność.

Każda jednostka tematyczna rozpoczyna się częścią teoretyczną, która zawiera najważniejsze informacje dotyczące danego tematu, a jednocześnie jest propozycją wprowadzania nowego zagadnienia. Materiał jest podany w zwartej formie, przystępnej dla każdego ucznia. Atutem tej części są przykłady z rozwiązaniami, które pozwalają uczniowi krok po kroku zrozumieć problematykę danego tematu lekcji. Natomiast drugą część jednostki tematycznej poświęcono na zadania, które są tak usystematyzowane, że umożliwiają właściwe zrozumienie pojęć matematycznych oraz ich zastosowanie w praktyce.

Stopniowanie trudności pozwala ustalić zakres opanowanego materiału, jak również zwraca uwagę na powstające braki. Wśród zadań znajdują się bardziej i mniej typowe, zagadki, historyjki uczące sztuki czytania tekstu z pełnym jego zrozumieniem i wybierania z niego tych informacji, które są potrzebne do znalezienia odpowiedzi na postawione w zadaniu pytania. Część zadaniowa kończy się krótkim testem „Sprawdź, czy umiesz”, który pozwala ocenić umiejętności ucznia po danej jednostce tematycznej.

Zakończenie każdego rozdziału stanowią zadania uzupełniające. Blok tych zadań pełni rolę powtórzenia i jest jedną z form przygotowania ucznia do pracy klasowej.

Na szczególną uwagę zasługuje ogromna ilość zadań zgromadzonych przez autorów, jest ich ponad 900. Ciekawa i praktyczna treść zadań wywołuje osobiste zaangażowanie uczniów i motywuje

ich do działania. Ponadto taka ilość zadań w pełni może zastąpić zeszyt ćwiczeń, który jest uzupełnieniem podręcznika.

Podręcznik „Matematyka z plusem” spełnia wymagania reformy edukacyjnej, jest jednym z najciekawszych propozycji znajdujących się na naszym rynku szkolnym.

Małgorzata Wypych

nauczyciel matematyki w Gimnazjum nr 5 w Słupsku

Virginia Evans – Neil O’ Sullivan, *Click On*, Podręcznik dla gimnazjum. Wyd. Express Publishing, Liberty House, New Greenham Park, Newbury, Berkshire 2001, ss. 166.

Bernadeta Bachul

Click On

Obecnie na polskim rynku księgarskim dostępnych jest wiele podręczników, materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania języka angielskiego. Wśród nich warto zwrócić uwagę na nowy, atrakcyjny podręcznik języka angielskiego dla szkół gimnazjalnych. Składa się on z trzech części, przeznaczonych kolejno dla uczniów na poziomie wstępnym (elementary), niższym średnio zaawansowanym (pre - intermediate) i średnio zaawansowanym (intermediate).

Każda część składa się z książki ucznia, zeszytu ćwiczeń, książki nauczyciela, testów dla dwóch grup, zestawu kaset lub płyt CD do pracy na lekcji, a także dla ucznia. Tegoroczną nowością są kasety video.

Pierwsza, druga i trzecia część książki zawiera po pięć modułów (w każdym po dwa rozdziały). Każdy moduł kończy się fragmentami uproszczonych wersji literatury angielskiej (w części pierwszej jest to „Robin Hood”, w drugiej „The Hound of the Baskervilles”, zaś w trzeciej „The Adventures of Huckelberry Finn”). Ponadto, po każdym dwóch rozdziałach następuje lekcja powtórzeniowa, umożliwiająca skuteczną konsolidację materiału językowego, a także samoocenę uczniów.

Podręcznik „Click On” napisany jest na podstawie programu spiralnego, w systematyczny sposób integruje materiał leksykalny, gramatyczny, komunikacyjne funkcje języka i wszystkie umiejętności językowe. Tematy lekcji są logicznie powiązane z zagadnieniami gramatycznymi wprowadzonymi na danym etapie.

Autorzy pamiętali także o doskonaleniu wymowy – każdy rozdział zawiera ćwiczenia doskonalące wymowę, akcent oraz intonację. Słownictwo jest niezwykle bogate, wprowadzane przy pomocy różnorodnych tekstów i utrwalane dzięki zróżnicowanym i ciekawym ćwiczeniom. Na uwagę zasługują również gry i piosenki, których celem jest utrwalenie słownictwa i frazeologii. Gry stymulują zainteresowanie ucznia, powodują urozmaicenie lekcji, dają możliwość wykorzystywania umiejętności językowych w sposób naturalny i mniej stresowy. Zapewniają stuprocentowy udział uczniów przy stosunkowo małym wkładzie pracy nauczyciela.

Książka ucznia ma bardzo atrakcyjną szatę graficzną. Na końcu podręcznika znajduje się mini *Kompendium zagadnień gramatycznych* wraz z przejrzystymi tablicami gramatycznymi, a także tablica czasowników nieregularnych, lista słów do każdego rozdziału oraz bardzo pożyteczny „Photo File Section” do ćwiczeń w pisaniu. Dużym plusem jest „Guide to UK and USA Culture” – przewodnik po zagadnieniach związanych z kulturą, zwyczajami i instytucjami angielskiego obszaru językowego. Dodatkowo przedstawione zostały także różnice w słownictwie, gramatyce i pisowni pomiędzy brytyjską i amerykańską odmianą języka angielskiego oraz zasady interpretacji tego języka. Zakres tematów, zawartych w tym podręczniku, jest bardzo bogaty i odpowiada zainteresowaniom współczesnych nastolatków.

„Click On” to kurs, który dba o nauczyciela szkoły gimnazjalnej. Książka nauczyciela zawiera wskazówki metodyczne do poszczególnych lekcji. Dodatkowo do dyspozycji nauczyciela przygotowane są testy sprawdzające, gotowe do powielenia. Skraca to wydatnie czas potrzebny na opracowanie lekcji i kontrolę postępów ucznia.

Nie ma najmniejszej wątpliwości, że „Click On” jest to bardzo wartościowa pozycja. Różnorodność i bogactwo prezentowanego materiału językowego idą w parze z potrzebami współczesnej młodzieży uczęszczającej do gimnazjum, dla której aktywna znajomość języka i umiejętność posługiwania się nim w prawdziwych sytuacjach komunikacyjnych jest niezwykle istotna i potrzebna. „Click

On” będzie dla wielu nauczycieli wyzwaniem, ale jeśli uda im się je zrealizować przyczynią się do sukcesu swoich uczniów. Omówione zalety tego kursu pozwalają zatem zarekomendować go nauczycielom języka angielskiego, gdyż z pewnością uatrakcyjni ich codzienną pracę.

Bernadeta Bachul,
nauczyciel języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Słupsku

Szkoła Podstawowa Nr 9 w Słupsku 1957 – 2002 pod redakcją Jana Wilda, „Biblioteka Dziewiątki” Nr 1, Wyd. SP 9 Słupsk, Słupsk 2002, ss. 69 numerowanych, 17 nienumerowanych, 16 fotografii.

Mirosława Kucharska

Dziewiątka

Monografia „Szkoła Podstawowa Nr 9 w Słupsku 1957 – 2002” pod redakcją Jana Wilda powstała w związku z obchodami 45 – lecia działalności szkoły. Celem pracy jest przybliżenie czytelnikowi historii i dorobku placówki oraz apel o pomoc w uzupełnieniu luk w dziejach szkoły.

Całość składa się z wprowadzenia, pięciu rozdziałów, czterech wykazów pracowników oraz spisu ilustracji.

Wprowadzenie, to krótka informacja o kolejnych lokalizacjach szkoły, tradycjach związanych z marynistycznym programem wychowawczym, uwagi o nauczycielach i rodzicach, podziękowania dla współrealizatorów.

W rozdziale pierwszym Danuta Milczarek pisze interesująco o historii szkoły – jej warunkach lokalowych, bazie dydaktycznej, działających na terenie szkoły organizacjach i kołach zainteresowań. W rozdziale tym autorka informuje czytelnika o ważnych wydarzeniach z życia szkoły (związanych z działalnością kolejnych kierowników, dyrektorów). Znajdziemy tu dane dotyczące sukcesów uczniów w konkursach szkolnych i pozaszkolnych, a także wyszczególnienie prowadzonych przez szkołę innowacji.

Grażyna Meger opowiada o szeroko zakrojonej działalności pozalekcyjnej opartej o koła zainteresowań i organizacje młodzieżowe, a także organizacje wyższej użyteczności publicznej, informuje o efektach pracy pozalekcyjnej w latach 1957 – 2002.

Rozdział trzeci, pióra Katarzyny Wiłuckiej-Haczkowskiej, traktuje o działalności filii szkoły działającej na terenie słupskiego szpitala, w myśl dewizy „Nie ma kaleki – jest człowiek”.

Kalendarium, znaczących i „ciekawych” (np. zakaz używania piór wiecznych przez uczniów na lekcji – 1959, akcja „skończmy z bieganiem po korytarzu” - 1976) dla szkoły wydarzeń, imprez, akcji, audycji, konkursów i sukcesów (a było ich wiele) na przestrzeni prawie pięćdziesięciu lat opracował Zbigniew Stec.

Wykaz pracowników, zamieszczony w rozdziale końcowym, w postaci tabel, w sposób przejrzysty informuje czytelnika o kadrze kierowniczej, nauczycielach, pracownikach administracji i obsługi szkoły.

Treść książki wzbogaca 16 czarno-białych ilustracji obrazujących fragmenty z życia szkoły.

Myślę, że cel postawiony przez autorów został osiągnięty – broszura przybliży historię i dorobek szkoły oraz stanowi wyzwanie dla chcących uzupełnić puste plamy w jej dziejach.

Drobnym mankamentem pracy są usterki rzeczowe. W wykazie nauczycieli czytamy, że Katarzyna Kiersnowska uczyła języka polskiego, a w rzeczywistości uczyła języka rosyjskiego, Dagmarę Grajczak odczytujemy jako Dagmarę Grabczak.

Praca, mimo ograniczonych ram, w sposób przejrzysty i rzeczowy przedstawia zagadnienia związane ze szkołą. Dodatkowym atutem pozycji jest fakt, że rozpoczyna ona „Bibliotekę Dziewiątki” – serię wydawniczą nowego słupskiego edytora – Szkoły Podstawowej nr 9.

Mirosława Kucharska,
nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie gimnazjum i liceum

Rola biblioteki w czasie przygotowań do uroczystości nadania imienia szkole

10 listopada 2000 r. w przeddzień Święta Niepodległości odbyła się wspaniała uroczystość, podczas której Gimnazjum nr 5 w Słupsku nadano zaszczytne imię Sejmowi Polskiego. Jesteśmy bardzo dumni, że pracujemy w pierwszej i jedynej szkole w Polsce, która otrzymała tak godną nazwę.

Zanim do tej ceremonii doszło pracownicy upłynęły długie tygodnie wypełnione ciężką pracą dyrekcji, nauczycieli, pracowników szkoły, uczniów. Biblioteka szkolna również aktywnie włączyła się w wir przygotowań do święta szkoły.

Z uwagi na skromny księgozbiór o tematyce sejmowej, ustaliliśmy, że najważniejszym naszym zadaniem będzie zdobycie informatorów i materiałów ilustracyjnych, które pomogłyby rozpropagować wśród uczniów informacje o patronie szkoły. W związku z tym nawiązałyśmy współpracę z biurami senatorskimi i poselskimi w Słupsku, od których otrzymałyśmy różnorodne publikacje dotyczące historii i współczesności polskiego parlamentaryzmu. Zostały one wykorzystane do opracowania komiksu pt. „Karty z dziejów parlamentu”. Dzięki temu trudne zagadnienia związane z 500-letnią historią Sejmu Polskiego, podane zostały w przystępnej i lubianej przez uczniów formie. Następnie komiks został wyeksponowany na terenie szkoły, a teraz służy uczniom jako pomoc dydaktyczna. Ponadto, wszystkie zebrane materiały i książki, tematycznie poświęcone polskiemu sejmowi, zapoczątkowały utworzenie w wypożyczalni działu *Sejmowa Biblioteczka*, nad którym zawieszona jest barwna reprodukcja, przedstawiająca obrady sejmiku z czasów Kazimierza Wielkiego.

Oprócz tego, aby rozbudzić zainteresowania czytelników tematyką polskiego parlamentaryzmu, przygotowałyśmy wystawę kronik sejmowych pt. „Sejm III kadencji”. Natomiast w czytelnicy stałe miejsce zajęła gazetka dedykowana patronowi szkoły i kolorowy schemat przedstawiający tryb ustawodawczy w Polsce. Także przeprowadziłyśmy konkurs plastyczny związany z patronem szkoły, z którego najciekawsze prace zostały wyeksponowane w szkolnej galerii. Również w bibliotece szkolnej przygotowałyśmy i udostępniłyśmy wystawę fotograficzną pt. „Pierwsza Sejmowa”, na którą złożyły się zdjęcia z uroczystości nadania imienia szkole i z wizyty naszych uczniów w parlamencie.

Chcąc rozbudzić zainteresowania młodzieży tematyką sejmową, uzgodniłyśmy, że najlepszym sposobem będzie przygotowanie konkursu, ponieważ ta forma zajęć zawsze cieszy się ogromnym powodzeniem. W tym celu postanowiłyśmy opracować i napisać takie zestawy pytań, dotyczących polskiego sejmiku oraz parlamentów europejskich, które mogłyby być wykorzystywane przez nauczycieli różnych specjalności. Jako nauczyciele bibliotekarze, w ramach pracy z czytelnikami, sięgamy po nie organizując lekcje biblioteczne, turnieje, testy itp. Sądzymy, że proponowane przez nas materiały do konkursów o tematyce sejmowej, będą dobrą pomocą dla tych nauczycieli, którzy chcą uatrakcyjnić swój warsztat pracy i popularyzować trudną, ale jak bardzo potrzebną wiedzę o polskim i europejskim parlamentaryzmie.

Mamy nadzieję, że przedstawione tu przykłady imprez bibliotecznych towarzyszących uroczystościom nadania naszej szkole imienia przydadzą się i będą inspiracją dla innych placówek oświatowych.

Wypełnij teksty z lukami:

1. Król zwoływał zjazd ogólnopaństwowy, czyli sejm
Po śmierci panującego prymas zwoływał sejm i
Król wybierany był dożywotnio przez szlachtę na sejmie
2. Artykuły henrykowskie (1573) te kardynalne zasady, musiał podpisać każdy
wstępujący na tron polski.

Zawarto tam niebanalne prawa ustroju państwa:

- król musiał gwarantować przywileje,
- król musiał uznać zasadę wolnej,
- król musiał zwoływać sejm co lata,
- król musiał utrzymywać zaciężne,
- król musiał mieć u swego boku organ doradczo-kontrolny, czyli,

Umocniono w ten sposób i podkreślono nadrzędną rolę w państwie.

3. Konstytucja 3 Maja:

- znosiła i,
- mieszczanom zapewniała,
- pańszczyznę i poddaństwo chłopów,
- władzę państwową dzieliła na:,,

4. Wpisz w miejscach kropek nazwy parlamentów podanych państw:

- a) Stany Zjednoczone,
- b) Izrael,
- c) Hiszpania,
- d) Irlandia

5. Parlament Rzeczypospolitej Polskiej jest parlamentem

Składa się z i Sejm składa się z posłów, a Senat ze senatorów. Kadencja Sejmu i Senatu trwa lata. Pracami Sejmu kieruje, a pracami Senatu Połączone izby tworzą ciało zwane

Zestawy pytań

I.

- a. Podaj etymologię i dawne znaczenie słowa sejm.
- b. Kiedy i gdzie odbyło się pierwsze posiedzenie sejmu walnego dwuizbowego?
- c. Za czyjego panowania uchwalono konstytucję „Nihil novi”?
- d. Co oznacza consensus i kiedy miał zastosowanie?
- e. Kiedy i kto posłużył się liberum veto w imię dobrej sprawy?
- f. Gdzie ma swoją siedzibę Parlament Europejski?

II.

- a. Wskaż, z jakiego języka wywodzi się i co oznaczało pierwotnie, a co współcześnie słowo parlament.
- b. Dlaczego zjazd w Piotrkowie (1493) uznaje się za pierwszy ukształtowany sejm polski?
- c. O kim mowa? Był posłem wybieranym wielokrotnie. Z racji znakomitej wymowy zwany polskim Demostenesem. Sprawował godność marszałka podczas dziewięciu sejmów. Żył w latach 1521 – 1582?
- d. Gdzie obecnie znajduje się oryginalny tekst Konstytucji 3 Maja?
- e. Kiedy miały miejsce pierwsze po wojnie w pełni wolne wybory do sejmu i senatu?
- f. Jaki przywilej stał się podstawą parlamentaryzmu angielskiego?

III.

- a. Z jakiego języka wywodzi się i co oznaczało pierwotnie, a co współcześnie słowo senat?
- b. Który król zwołał walny sejm do Piotrkowa w 1493 r.?
- c. W jaki sposób głosowano w XVI wieku na posłów?
- d. O kim mowa: obrany w 1788 r. marszałkiem sejmu, uczestniczył w przygotowaniu Konstytucji 3 Maja oraz w jej uchwaleniu. Popierał dążenia mieszczan do zwiększenia ich praw politycznych. W dobrach swoich zniósł poddaństwo chłopów?
- e. Kiedy i gdzie miał miejsce ostatni sejm Polski szlacheckiej?
- f. Wymień reformy, które uchwalił Sejm III kadencji i kiedy je wprowadził?

IV.

- a. Wyjaśnij etymologię wyrazu poseł.
- b. Dlaczego od XV w. najczęściej miejscem zgromadzeń był Piotrków Trybunalski?

- c. O kim mowa: publikując adresowane do marszałka S. Małachowskiego „Listy Anonima” i „Prawo polityczne narodu polskiego”, zachęcał do zdecydowanych reform posłów Sejmu Wielkiego?
- d. Podaj dokładne daty uchwalenia przez Sejm Czteroletni:
 - prawa o sejmikach
 - prawa o miastach królewskich
 - konstytucji
- e. Który sejm ogłosił detronizację cara Mikołaja I? Podaj datę tego wydarzenia.
- f. Który organ w Polsce uchwała konstytucję?

V.

- a. Jak nazywał się kanclerz koronny, którego staraniom przypisać wypada uchwalenie konstytucji „Nihil novi”?
- b. Wymień minimum 3 miasta, w których zbierał się sejm w XVI w.
- c. Wyjaśnij co to znaczy, że Sejm Wielki obradował „pod łaską konfederacji” lub „pod węzłem konfederacji”.
- d. Kiedy po raz pierwszy kobiety wzięły udział na ziemiach polskich w wyborach?
- e. Kiedy i gdzie ukształtował się pierwszy parlament?
- f. Kiedy uchwalono Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej?

VI.

- a. Dlaczego Piotrków nazwany został Trybunalskim?
- b. Kto obok S. Małachowskiego był marszałkiem Sejmu Czteroletniego?
- c. Jaki podział władzy przyjęła Konstytucja 3 Maja?
- d. Który marszałek polskiego sejmiku oświadczył: „Pod bagnietami, karabinami i szablami izby ustawodawczej nie otworzę”?
- e. W którym roku uchwalono pierwszą, po odzyskaniu niepodległości, konstytucję?
- f. Wymień organy Sejmu III kadencji.

VII.

- a. Wymień ważniejsze postanowienia zawarte w konstytucji Nihil novi.
- b. Za panowania, którego króla odbył się pierwszy sejm walny koronny w Warszawie?
- c. Gdzie w okresie między wojennym znajdowała się siedziba sejmiku polskiego?
- d. Ile lat trzeba ukończyć, aby w naszym kraju zostać posłem? Zakreśl prawidłową odpowiedź: 18, 21, 25.
- e. Jak nazywało się, powołane przez Konstytucję 3 Maja, ciało wykonawcze?
- f. W którym kraju europejskim najwcześniej zasiadały w sejmie kobiety?

VIII.

- a. Wymień minimum cztery rodzaje sejmików szlacheckich, które zbierały się w zależności od celu zgromadzenia.
- b. Na obrazie J. Matejki „Konstytucja 3 Maja” jeden z bohaterów tego dnia niesiony jest na rękach, kto to?
 - Król S. A. Poniatowski,
 - marszałek Sejmu Wielkiego S. Małachowski,
 - książę A. Czartoryski.

Podkreśl prawidłową odpowiedź.

- c. Którą z tych pieśni śpiewano 3 V 1791 r.?
 - „Te Deum laudamus ...”,
 - „Witaj majowa jutrzeńko ...”,
 - „Boże, coś Polskę ...”.
- d. O kim mowa: francuski malarz, grafik i rysownik, obecny 3 V 1791 r. na Zamku Królewskim, wykonał niezwykły rysunek – fotografię – zaprzysiężenie Konstytucji?
- e. Jak nazywały się bojowniczkami o prawa wyborcze dla kobiet w Anglii?
- f. Jaką nazwę noszą izby parlamentu w Wielkiej Brytanii?

Bibliografia:

Gutkowski J., *Sejm polski*, Warszawa 1996.

Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie pod red. S. Wronkowskiej, M. Zmierzak, Warszawa 1999.

Rosner A., Wąsowicz M., *Sejm polski 1493 – 1993*, Warszawa 1995.

Wrede M., *Sejmy i sejmiki pierwszej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1999.

Anna Bojarska, Elżbieta Kaliszczak,
nauczyciele – bibliotekarze w Gimnazjum nr 5 w Słupsku

Anna Twardowska

Rodzina a przemoc

Wielu ludzi jest przekonanych, że mówienie o przemocy w rodzinie, o konieczności udzielania pomocy jej ofiarom, jest ingerowaniem w prywatność, nieuprawnionym wkraczaniem w intymność życia rodzinnego; czymś, co jeśli nawet nie jest do końca złe, na pewno jest niepotrzebne, bo rodzina poradzi sobie ze swoimi problemami sama i wystarczy jej tylko nie przeszkadzać, a będzie szczęśliwa.

To nie jest prawda. Oczywiście nie ma potrzeby wkraczania w życie rodziny wtedy, gdy radzi sobie z problemami. Konieczne jest natomiast udzielanie pomocy tym rodzinom, które z różnych względów są zaburzone.

Wiele ostatnio mówi się w Polsce o rosnącej fali przemocy, o przestępczości, także wśród ludzi bardzo młodych, czasem nawet dzieci. Niestety, niewielu dorosłych Polaków chce i potrafi dostrzec, że u podłoża przestępczych zachowań tkwi dorastanie w domach ogarniętych przemocą, tego, że dzieci są tej przemocy ofiarami. Ponadto młodzi ludzie widzą społeczną obojętność dla cierpień i krzywd, jakich w rodzinie doznają ich matki, obojętność, a czasem nawet akceptację.

Mówienie o przemocy w rodzinie jest zatem niezbędne i nie wolno obok tego problemu przechodzić obojętnie.

Pojawia się więc pytanie: Kiedy możemy mówić o przemocy w rodzinie? Pojęcie **przemocy w rodzinie** obejmuje wszelkie odmiany złego traktowania tych członków rodziny, którzy nie są w stanie skutecznie się bronić. Najczęściej ofiarami różnych form przemocy padają dzieci, osoby okresowo lub trwale niedołączone ze względu na starość czy chorobę, lecz także i kobiety, mimo iż ich zależność od innych nie jest tak oczywista jak w przypadku dziecka czy osoby niedołączonej.

Przemoc w rodzinie może przybierać różne formy.

RODZAJE PRZEMOCY:

- *przemoc fizyczna* – popychanie, odpychanie, obezwładnianie, przytrzymywanie, policzkowanie, szczypanie, kopanie, duszenie, bicie otwartą ręką i pięściami, bicie przedmiotami, ciskanie w kogoś przedmiotami, parzenie, polewanie substancjami żrącymi, użycie broni, porzucanie w niebezpiecznej okolicy, nieudzielanie koniecznej pomocy, itp.;
- *przemoc psychiczna* – wyśmiewanie poglądów, religii, pochodzenia, narzucanie własnych poglądów, karanie przez odmowę uczuć, zainteresowania, szacunku, stała krytyka, wmawianie choroby psychicznej, izolacja społeczna (kontrolowanie i ograniczanie kontaktów z innymi osobami), domaganie się posłuszeństwa, ograniczanie snu i pożywienia, degradacja werbalna (wyzywanie, poniżanie, upokarzanie, zawstydzanie), stosowanie gróźb, itp.;
- *przemoc seksualna* – wymuszanie pożycia seksualnego, wymuszanie nieakceptowanych pieszczot i praktyk seksualnych, wymuszanie seksu z osobami trzecimi, sadystyczne formy współżycia seksualnego, demonstrowanie zazdrości, krytyka zachowań seksualnych kobiety, itp.;
- *przemoc ekonomiczna* – odbieranie zarobionych pieniędzy, uniemożliwianie podjęcia pracy zarobkowej, niezaspokajanie podstawowych, materialnych potrzeb rodziny, itp.

PRZYCZYNY PRZEMOCY:

- takie cechy rodziców, jak: skłonności sado-masochistyczne, zaburzenia osobowościowe i charakterologiczne, słaba kontrola emocji, często uwarunkowana uszkodzeniem organicznym ośrodkowego układu nerwowego;
- wczesnodziecięce doświadczenia rodziców – doświadczenie przemocy, odtrącenia i wykorzystywania we własnym dzieciństwie wpływa na powielanie tych zachowań w stosunku do własnych dzieci. Stwierdzono, że nawet ci rodzice, którzy potępiają stosowanie przemocy, a mają za sobą doświadczenie bycia maltretowanym w dzieciństwie, w obliczu poważnych trudności czy kryzysów życiowych mogą nie kontrolować agresywnych ataków w stosunku do swoich dzieci;
- na tworzenie się emocjonalnego związku z dzieckiem istotny wpływ wywierają przebieg ciąży i porodu oraz jakość oparcia, jakie w tym czasie i w okresie następującym po porodzie uzyskuje matka. Jeżeli takiego oparcia nie ma, a nawet poczęcie dziecka powoduje wrogość i odrzucenie ze strony środowiska, jeżeli ciąży towarzyszą złe samopoczucie, lęk i nadmierne obciążenie, jeżeli bezpośrednio po porodzie utrudniony jest dostęp matki do dziecka, to zwiększa to prawdopodobieństwo złego traktowania dziecka. Oddzielenie dziecka od matki bezpośrednio po urodzeniu zwiększa prawdopodobieństwo, że będzie ono bite. Istotnym dla zdolności do macierzyństwa doświadczeniem jest związek kobiety z własną matką i identyfikacja z nią. Brak takiej identyfikacji znacząco utrudnia przejście od roli dziecka swojej matki do roli matki swojego dziecka. Bardzo istotne jest emocjonalne i realne oparcie ze strony ojca dziecka, którego wrogość i odrzucenie mogą spowodować, że dziecko zostanie odrzucone i będzie przedmiotem negatywnych uczuć;
- życie w społecznej izolacji – brak kontaktów pomiędzy zamkniętym systemem rodziny a potencjalnym systemem oparcia jest elementem decydującym o złym traktowaniu dzieci;
- istotnym czynnikiem sprzyjającym złemu traktowaniu dzieci są nierealistyczne oczekiwania co do ich możliwości, wynikające z niewiedzy o prawidłowościach rozwoju dziecka. Rodzice mogą być przekonani, że dziecko nie chce wykonać tego, czego wykonać nie może, uważają dziecko za złe lub głupie, nie wiedzą bowiem, że szereg jego zachowań wynika z ograniczeń związanych z wiekiem;
- do przemocy w rodzinie dochodzi w obliczu trudności, które przekraczają możliwości radzenia sobie rodziny. Społeczny stres, jak np. bezrobocie, konieczność gwałtownej zmiany sposobów funkcjonowania, ubóstwo, kumulacja nierozwiązanych problemów życiowych mogą być czynnikiem aktywizującym przemoc w rodzinie;
- maltretowaniu dzieci sprzyja społeczna akceptacja bicia dzieci oraz akceptacja rozwiązywania konfliktów przy użyciu przemocy czy nawet norma subkultury gloryfikująca przemoc.

JAKI WPŁYW NA DZIECKO WYWIERA PRZEMOC W RODZINIE?

Przemoc w rodzinie wywołuje u dziecka:

- strach i niepokój
Dzieci obawiają się o zdrowie i życie swoich rodziców, a także o swoje.
- poczucie winy
Dzieci czują się odpowiedzialne za przemoc. Myślą, że są przyczyną agresywnego zachowania swoich rodziców.
- ambiwalencję uczuć
Dzieci odczuwają zarówno miłość jak i nienawiść do rodzica, który stosuje przemoc. Żyją w chaosie emocjonalnym.
- brak zaufania
Dzieci, które doświadczają przemocy, mają trudności w nawiązywaniu bliskich kontaktów z rówieśnikami. Nie potrafią zaufać.

- agresywność
Wiele dzieci odreagowuje agresję na to, co dzieje się w ich domach. Uczą się, że przemoc jest jedynym sposobem rozwiązywania konfliktów.
- bierność
Niektóre dzieci są gotowe zrobić wiele, by wszystkich zadowolić. Ulegają wszelkim prośbom, naciśkom ze strony otoczenia. Czasami mogą pod wpływem innych robić rzeczy, które są dla nich niebezpieczne.
- zamianę ról
Dzieci często są zmuszane do pełnienia roli osoby dorosłej. Rodzice są zbyt zajęci swoimi konfliktami, by spełniać swoje rodzicielskie obowiązki. Dzieci pozbawione są swojego dzieciństwa.
- kłopoty w szkole
Dzieci chcą zostawać w domu, ponieważ myślą, że w ten sposób mogą kontrolować przemoc. Dziecko opuszcza zajęcia w szkole, ma coraz gorsze wyniki w nauce, ma kłopoty z uczeniem się i koncentracją.
- smutek
Dziecko czuje się przygniecione ciężarem swojej bezradności wobec przemocy w domu. W niektórych przypadkach dzieci podejmują próby samobójcze jako ostateczne rozwiązanie swoich problemów.
- opóźniony rozwój
Dzieci, które nie mają zapewnionej właściwej opieki, rozwijają się gorzej od swoich rówieśników.
- zaburzenia mowy
Konsekwencją życia w ciągłym stresie mogą być zaburzenia mowy.
- dolegliwości związane ze stresem
Dzieci często odczuwają dolegliwości somatyczne, takie jak: bóle głowy, żołądka, moczenie nocne. Ich ogólny stan zdrowia jest zły.
- fizyczne urazy
Dzieci w wyniku przemocy często doznają poważnych urazów fizycznych.

Jesienią 2000 roku we wszystkich gimnazjach jednej z Warszawskich gmin przeprowadzone zostały wśród uczniów, ich rodziców i nauczycieli badania ankietowe dotyczące problemów przemocy domowej. Problematyka badań obejmowała kilka obszarów zagadnień:

1. Przemoc wobec dzieci - rozmiary i częstotliwość zjawiska:

- Przemoc psychiczna (lekka - krzyk, stałe pretensje do dziecka, ośmieszanie; cięższa - groźby bicia, wyzwiska i przekleństwa, groźby wyrzucenia z domu),
- Przemoc fizyczna (klaps, bicie, lanie, szarpanie, potrząsanie, ciągnięcie za ucho, włosy, policzkowanie, niszczenie przedmiotów dziecka),
- Zaniedbanie (ograniczenia jedzenia, wyrzucenia z domu);

2. Postawy wobec przemocy:

- Akceptacja i dawanie prawa do stosowania przemocy w różnych formach i przejawach,
- Stosunek do karania i wymuszania posłuszeństwa u dziecka;

3. Postawy wobec osób i instytucji mogących nieść pomoc w sytuacjach doświadczania przemocy przez dzieci czy też posiadania trudności wychowawczych przez rodziców.

Badana młodzież została zapytana, jak często doświadcza różnych form przemocy (fizycznej, psychicznej, zaniedbania) ze strony swoich najbliższych - rodziców, opiekunów. Najwięcej badanych (21%) jako najczęstszą formę przemocy wymienia krzyk, 18% nieustające pretensje. Najwięcej młodzieży ma więc do czynienia z lekką przemocą psychiczną, stosowaną przez swoich rodziców. Zdecydowanie mniejsza grupa to osoby, wobec których rodzice stosują kary fizyczne - ciągnięcie za ucho, włosy - 5%, klapsy - 4%, solidne lanie - 2%, szarpanie - 4%. Stwierdzono, że płeć młodzieży jest czynnikiem różnicującym w doświadczaniu przez nią różnych form przemocy. Dziewczęta częściej doświadczają wyzwisk, przekleństw, są szarpane, potrząsane nimi lub spotyka je spoliczkowanie. Chłopcy częściej niż dziewczęta są bici lub rodzice grożą im solidnym laniem. Im starsza młodzież, tym częściej zdarzają się ze strony rodziców wyzwiska, krzyk, pretensje, groźby pod różnym adresem. W stosunku do młodszej młodzieży rodzice częściej stosują klapsy lub groźby bicia.

Młodzież została także zapytana o to, do kogo zwróciliby się po pomoc w sytuacji spotykającej ich przemocy. Ponad połowa (60%) obdarzyłaby zaufaniem rodziców, blisko połowa (40%) kogoś innego z rodziny. Co trzeci nastolatek (35%) szukałby wsparcia u kolegi lub koleżanki. Ze swoimi problemami do nauczycieli lub wychowawców zwróciliby się zaledwie, co dziesiąty uczeń (9%), niewielu szukałoby pomocy u pedagoga lub psychologa szkolnego (12%).

Jak wykazały wspomniane wyżej badania, zjawisko przemocy w rodzinie istnieje. Ponadto na co dzień jesteśmy świadkami publicznego bicia dzieci, któremu towarzyszy pogrozka. Co jakiś czas opinia publiczna alarmowana jest informacjami o szczególnie okrutnych działaniach wymierzonych w dzieci. W akustycznych mieszkaniach w blokach słyszymy krzyki i płacz dzieci – czasem wzywa pomocy kobieta. Być może sami jesteśmy obiektem przemocy. Nie przechodźmy obok tego problemu obojętnie. Informujmy w razie potrzeby odpowiednie instytucje. Krytyczne sytuacje w rodzinach stosujących przemoc wymagają bowiem natychmiastowego zmobilizowania pomocy medycznej, prawnej i materialnej i zgromadzenia informacji koniecznych do podjęcia trafnej decyzji. Pamiętajmy, że nasza natychmiastowa reakcja może zapobiec niejednej tragedii.

Bibliografia:

K. Kądziała, *Korzystaj z prawa*, Warszawa 1996.

A. Lipowska – Teutsch, *Rodzina a przemoc*, Warszawa 1995.

Materiały z Internetu – Niebieska Linia – m. in. S. Nikodemka, *Zjawisko przemocy domowej w perspektywie młodzieży*; *Katalog zachowań agresywnych*; *Co się dzieje z dzieckiem, gdy jest świadkiem przemocy w rodzinie?*

Anna Twardowska,

nauczyciel języka polskiego Zespołu Ponadgimnazjalnych Szkół Technicznych w Słupsku

Barbara Rożek

Oto widzisz, znowu idzie jesień (scenariusz)

Uwagi wstępne:

1. Uczestnicy – dziewczęta i chłopcy, około 8-10 osób, mogą recytować siedząc przy stolikach albo stojąc, ale wówczas dochodzą kolejno do sceny i pozostają w swobodnej grupie.
2. Rekwizyty – zapalone świece na stolikach, kolorowe jesienne liście przyklejone do szyb, duży wazon z jesiennymi liśćmi na podłodze etc.
3. Podkład muzyczny - wybrane walce, preludia i nokturny F. Chopina; A. Vivaldi: *Cztery pory roku* – Jesień – fragmenty; E. Grieg: *Koncert forte-pianowy a-moll* – fragmenty, *Pieśń Solweigi*; J.S. Bach *Aria na strunie G*; Robert Schumann *Marzenie*, nagranie piosenki do wiersza J. Tuwima *Wspomnienie* w wykonaniu Cz. Niemeny.

Muzyka powinna stworzyć nastrój: rozpoczyna i kończy program, może być tłem dla recytacji.

4. Wykorzystane w programie teksty i utwory muzyczne w kolejności prezentowania:

Wprowadzenie:

Antonio Vivaldi *Cztery pory roku – Jesień* – fragmenty
Mieczysław Stanclik *Mówię: Jesień*
Julian Tuwim *Wspomnienia* – wyk. Cz. Niemen
Bronisława Ostrowska *Jesień*
Edward Grieg *Pieśń Solvejgi* z suity *Peer Gynt*
Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Jesienne niebo*
Fryderyk Chopin *Walc c-moll*
Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Październik*
Robert Schumann *Marzenie*
Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Liście*
Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Jesień*
Fryderyk Chopin *Nokturn e-dur*
Kazimiera Iłakowiczówna *O jesieni, jesieni...*
Edwarg Grieg *Koncert fortepianowy a-moll*
Leopold Staff *Deszcz jesienny*
Fryderyk Chopin *Preludium d-dur "Deszczowe"*
Antoni Słonimski *Listopad*
Jan Sebastian Bach *Aria na strunie G* z suity d-dur
Ernest Bryll *Rok polski*
Fryderyk Chopin *Marsz żałobny* z sonaty b-moll
Tadeusz Różewicz *Bursztynowy ptaszek*
Antonio Vivaldi *Cztery pory roku – Jesień* – fragmenty

JESIEŃ to jedna z najpiękniejszych pór roku. W swoich początkach barwna, różnokolorowa, pełna słońca, zapachu jabłek i babiego lata. Znamy także inny obraz jesieni posępny, ponury w odcieniach szarości. Długie jesienne wieczory skłaniają do refleksji, zadumy nad egzystencją, budzą nostalgię i żal za tym co odeszło.

Mieczysław Stanclik *Mówię: Jesień*

Mówię: Jesień - i drzewom opadają liście,
strumieniom rankiem chłodno, ślepną słoneczniki.
To jakby czas pożaru, czas powodzi przyszedł,
czas gaszenia kolorów, umierania muzyki.
Mówię: Jesień - i czuję, jak kurczy się serce,
i coraz cichszy słyszę czyjś szept: "Mój Kochany!
To jakbym w twarz dziewczynie spojrzał najgoręcej
i ujrzał - zamiast oczu - dwa brązowe kasztany.

/Zielona gwiazda lasu 1967/

Julian Tuwim *Wspomnienie*

Mimozami jesień się zaczyna,
Złotawa, krucha i miła,
To ty, to ty jesteś ta dziewczyna,
Która do mnie na ulicę wychodziła.
Od twoich listów pachniało w sieni,
Gdym wracał zdyszany ze szkoły,
A po ulicach w lekkiej jesieni
Fruwały za mną jasne anioły.
Mimozami zwięzłość przypomina
Nieśmiertelnik żółty - październik.
To ty, to ty moja jedyna,

Przychodziłaś wieczorem do cukierni.
Z przemodlenia, z przeomdlenia senny
W parku płakałem szeptanymi słowy.
Młodziak z chmurek prześwitywał jesienny,
Od mimozy złotej - majowy.
Ach czuły mi, przeżyły mi snami
Zasypiałem z nim gasnącym o poranku,
W snach dawnymi bawiąc się wiosnami,
Jak tą złotą, jak tą wonną wiązanką...

/Siódma jesień 1922/

Bronisława Ostrowska *Jesień*

Padają nasze słowa jak dojrzałe owoce
Serce się już nie szamoce i piersi ci już nie druzgoce.
Odleciały. Czy nie wiesz, kiedy odleciały ptaki przelotne?
Tak ciche jak dzisiaj południe słoneczną jesienią wilgotne.
Ślizga się uśmiech sadu po zamyślonym czole...
Tyle ci pragnęłam powiedzieć, a teraz milczeć wolę.
Wolę śledzić w milczeniu tę nić babiego lata,

Co z moich rąk zaplecionych wraz z twoim spojrzeniem ulata. */Wiersze ostatnie 1918-1925/*

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Jesienne niebo*

Jesienne niebo słodkie, pełne łaski,
spowite w szal kaukaski,
Przez drzew bezlitosnych rozszczepione pędzle
przeciąga różową frędzlę.
I ku nadziei mej podchodzi z bliska,
słodyczą mnie uciska
I na tęsknocie mej opiera dłonie
- pachną ostatnie lewkonie.
Jesienne niebo słodkie, pełne łaski,
zwija swój szal kaukaski,
A odrzuciwszy go, staje bez ruchu
z cekinem w złotym uchu

/Niebieskie migdały 1922/

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Październik*

Brzozy są jak złote wodotryski
Zimno jest jak w ostatnim liście.
A słońce jest jak ktoś bliski,
który ziębnie i odchodzi. Lecą liście...

/Pocałunki 1926/

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Liście*

Rumieńce lata poblady.
Liść złoty z wiatrem mknie.
I kłonom ręce opadły,
i mnie...

/Pocałunki 1926/

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska *Jesień*

Jesiennego krwotoku nic już nie powstrzyma
Czerwień kapie z parku na ulicę...
Jesień żyły sobie rozciąła
i błędnie z zimna,
jak śmiertelnie senna
Eunice...

/Profil białej damy 1930/

Kazimiera Iłakowiczówna *O, jesieni, jesieni...*

Niech się wszystko odnowi, odmieni!...

O jesieni, jesieni, jesieni...
Niech się nocą do głębi przezroczą
nowe gwiazdy urodzą czy stoczą
niech się spełni, co się nie odstanie
choćby krzywda, choćby ból bez miary,
niesłychane dla serca ofiary,
gniew czy miłość, życie czy skonanie,
niech się tylko coś prędko odmieni!!
O, jesieni... jesieni!... jesieni.
Ja chcę burzy, żeby we mnie z siłą
znowu serce gorzało i biło,
żeby życie uniosło mnie całą
i jak trzinę w objęciu łamało!
Nie trzymajcie, nie wchodźcie mi w drogę,
już się tyle rozprysło wędzideł...
Ja chcę szczęścia i bólu, i skrzydeł
i tak dłużej nie mogę, nie mogę!!!
Niech się wszystko odnowi, odmieni!...
O jesieni, jesieni, jesieni...

/Trzy struny 1917/

Leopold Staff *Deszcz jesienny*

O szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny
I pluszcze jednaki, miarowy niezmienny,
Dżdżu krople padają i tłuką w me okno...
Jak szklany... płacz szklany... a szyby w mgle mokną
I światła szarego blask sączy się senny...
O szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny
Wieczornych snów mary powiewne, dziewicze
Na próżno czekały na słońca oblicze...
W dal poszły przez chmurną pustynię piaszczystą,
W dal ciemną, bezkresną, w dal szarą i mglistą...
Odziane w łachmany szat czarnej żałoby
Szukają ustronia na ciche swe groby,
A smutek cień kładzie na licu ich młodem...
Powolnym i długim wśród dżdżu korowodem
W dal idą na smutek i życie tułacze,
A z oczu im lecą łzy... Rozpacz tak płacze...
To w szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny
I pluszcze jednaki, miarowy niezmienny,
Dżdżu krople padają i tłuką w me okno...
Jak szklany... płacz szklany... a szyby w mgle mokną
I światła szarego blask sączy się senny...
O szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny

/Dzień duszy 1903/

Antoni Słonimski *Listopad*

Listopad złotem liści już park przyozdobił,
Szeleszczą pod nogami - opadają z drzewa.
Jesteśmy jak te liście, które z kraju mogił
Wicher dziejów po świecie dalekim rozwiewa.
Zawodzi wiatr jesienny, łka między drzewami
Pieśnią smętną, nużącą dla obcego ucha.
Naszą mową, to znaczy mową tych, co łzami
Wśród naszych grobów błędzącego pozdrawiają ducha.

Kto tęskni do umarłych, żywych opłakuje
I kogo przyjaciele odeszli rówieśni
Ten tylko w płaczu wiatrów jesiennych zgaduje
Melodię polskich wierszy, smutek polskiej pieśni.

/Nowa Polska 1942/

Ernest Bryll *Rok polski*

U nas w zwyczaju na mogiłki jechać,
Choćby najdalej było. Zmarłym się pochwalić.
Oni samotni przecież i dla nich uciecha
Wiedzieć, że gdyby tak z martwych powstałi,
To nie znaleźliby swych starych domów,
Gadek i pieśni niezdalnych nikomu.
To zobaczyliby nas - swoje wnuki -
Jako stoimy odświętnie ubrani
I mszy słuchamy, która idzie za nich
Nad grobowcem z lastryka czy pod krzyżem kutym.
U nas w zwyczaju z krewnymi się widzieć.
Tymi, co żyją i tymi, co w grobie.
W ten jeden wieczór powspominać sobie,
Pośmiać się i popłakać - jak nam w życiu idzie...
A potem w ciasny wagon się wpakować,
Stać, spać i do siebie z powrotem wędrować.

/Rok polski 1978/

Tadeusz Różewicz *Bursztynowy ptaszek*

Jesień
Ptaszek bursztynowy
Przejrzysty
Z gałązki na gałązkę
Nosi krople złota.
Jesień
Ptaszek rubinowy
Świetlisty
Z gałązki na gałązkę
Nosi krople krwi.
Jesień
Ptaszek lazuruowy
Umiera
Z gałązki na gałązkę
Kropla deszczu spada.

/Niepokój 1947/

Barbara Rożek,

historyk, nauczyciel-wychowawca w Środkowopomorskim Centrum Kształcenia
Ustawicznego, członek władz Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego

Danuta Ambroży-Bijata

Przyczyny powstawania i zapobieganie wadom postawy

Wychowanie zdrowotne polega m.in. na wytwarzaniu nawyków bezpośrednio lub pośrednio związanych z ochroną i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego.

Nowocześnie pojęte wychowanie fizyczne jest czynnikiem zdrowotno-korekcyjnym zapewniającym maksimum wydolności fizycznej i umysłowej, gruntującym równowagę psychiczną. Przyjmuje się, że W-F (kultura fizyczna) jest pedagogiczną ingerencją w spontaniczny bieg rozwoju fizycznego. Dlatego tak ważne jest, abyśmy potrafili rozpoznać pewne nieprawidłowości w rozwoju dziecka i umieli na nie odpowiednio zareagować: czy poprzez dobranie ćwiczeń, czy skierowanie do specjalisty.

Problemy korektywy czy kompensacji w rozwoju młodzieży dotyczą ok. 70% ogólnej liczby uczniów. Są wśród nich uczniowie z wyraźnymi wadami postawy, z różnymi zaburzeniami układu

ruchowego jak i o niskiej sprawności fizycznej, wynikającej często z zaniedbania ruchowego. Młodość ta wymaga szczególnej opieki ze strony szkoły i domu.

Wspominałam o wadach postawy. Co to jest postawa? To nawyk ruchowy kształtujący się na określonym podłożu morfologicznym i funkcjonalnym, związany z codzienną działalnością. Postawa zmienia się w ciągu całego życia pod wpływem wielu czynników, ale największym zmianom ulega w okresie wzrostu dziecka. Odchylenie od ogólnie przyjętych cech prawidłowej postawy nazywamy wadą.

Dla dziecka z wadą nawykową jego postawa jest czymś zwykłym, naturalnym, niewymagającym wysiłku, przyjmowanym podświadomie. Postawa skorygowana natomiast jest czymś sztucznym, związanym ze znacznym (często) wysiłkiem – nie tylko mięśniowym, ale i psychicznym. Dlatego też tak trudno przekonać dziecko do „prostego trzymania się”.

Do najczęściej spotykanych wad postawy należą:

- plecy okrągłe,
- plecy płaskie,
- boczne skrzywienia kręgosłupa (skoliozy),
- wady kończyn dolnych: koślawość, szpotawość kolan, płaskostopie).

Do drobnych odchyłeń zaliczane są: asymetria łopatek, barków, zniekształcenia klatki piersiowej. Przyczyny powstawania wad są różnorodne o pochodzeniu zewnętrznym jak i wewnątrzustrojowym. Najczęstszymi przyczynami zewnętrznymi są:

- nawyk nieprawidłowego siedzenia,
- niewygodne, źle dobrane buty,
- brak ruchu (siedzący tryb życia – TV, komputer, itp.).

Część wad ma charakter wtórny, np. okrągłe plecy - przy krótkowzroczności. Najpoważniejszymi wadami są boczne skrzywienia kręgosłupa. Wcale nie jest prosto określić, jaka jest przyczyna skrzywienia, czasami jest nią skrócona kończyna. Jednak najczęściej przyczyny nie są znane, mówimy wówczas o tzw. skoliozach idiopatycznych.

W rozwoju dziecka wyróżnia się, tzw. okresy krytyczne, w których najłatwiej o przyswojenie wadliwego poczucia postawy:

- I. – 6-7 lat: tzw. skok wysokości - łatwo wówczas o zaburzenie statyki, który zbiega się w czasie z rozpoczęciem nauki w szkole, a więc i koniecznością spędzania wielu godzin w pozycji siedzącej,
- II. – 12-13 lat dziewczęta i 13-14 lat chłopcy: tzw. skok pokwitaniowy kiedy to następuje intensywny przyrost kości na długość przy niedostatecznym rozwoju układu mięśniowego.

Rozwijająca się skrycie wada postawy, często niezauważona przez dorosłych niesie za sobą konsekwencje. Przede wszystkim nie objawia się żadnymi dolegliwościami, bardzo rzadko dziecko skarży się na ból np. pleców. Nawet stwierdzenie u dziecka pewnych nieprawidłowości nie niepokoi rodziców – „*przecież nic mu nie jest*” - jak często padały właśnie takie słowa. Tymczasem lekceważenie wad postawy jest niebezpieczne ze względu na to, że szansa wyrównania bądź powstrzymania jej postępu istnieje jedynie do zakończenia wzrostu kostnego. Potem można liczyć jedynie na kompensację w układzie mięśniowo-więzadłowym.

Proces leczenia skoliozy ruchem jest długotrwały, wręcz należałoby powiedzieć, wieloletni, wymagającym zaangażowania ze strony dziecka i jego najbliższych. Zadaniem podstawowym jest zlikwidowanie nawyku „nieprawidłowego trzymania się” i wytworzenie nowego - prawidłowego. Osiągnąć to można poprzez systematyczne, żmudne ćwiczenia w odpowiednich pozycjach oraz zmianę siedzącego trybu życia na rzecz umiejętnie dawkowanego ruchu. Koniecznym jest uświadomienie wagi problemu na zebraniach z rodzicami, bo tylko przemyślana organizacja warunków życia dziecka może dać oczekiwane rezultaty. Należy:

- właściwie zorganizować czas dziecka w systemie 24 godzinnym,
- zapewnić wszechstronny ruch,
- ściśle współpracować ze służbą zdrowia,
- uświadamiać i angażować rodziców do kontroli swoich dzieci,
- wprowadzać elementy gimnastyki korekcyjnej na lekcjach wychowania fizycznego.

Bardzo ważnym jest, aby umieć obserwować dziecko. Nie wystarcza zwrócenie uwagi: - „**Siedź prosto!**”. Trzeba sprawdzić, czy dziecko wie, co to znaczy, czy potrafi wykonać nasze polecenie.

Najprościej jest stanąć swobodnie przed dobrze oświetlonym lustrem i wspólnie z dzieckiem ocenić jego postawę, zwracając uwagę na poszczególne elementy: z przodu - głowa, barki, klatka piersiowa, trójkąty talii, biodra, kolana, stopy i z tyłu dodatkowo ustawienie łopatek, możemy stwierdzić, czy nie ma asymetrii, czy jest coś, co nas niepokoi. Wówczas najlepiej udać się do lekarza, pielęgniarki szkolnej bądź rehabilitanta, którzy poinstruują jak pracować z dzieckiem, aby wspomóc go w bardzo trudnej walce o prawidłową sylwetkę.

Pracując przez wiele lat jako nauczyciel prowadzący zajęcia gimnastyki korekcyjnej wprowadziłam w naszej szkole pewne zasady, które pozwoliły mi w pewnym stopniu wpłynąć na profilaktykę wad postawy. Otóż przez pierwsze dwa tygodnie września przeprowadzałam badania uczniów klas I-III, mające na celu sprawdzenie postawy. Każdy uczeń miał założoną kartę obserwacji, dzięki czemu miałam pewną kontrolę nad tym, co dzieje się z dzieckiem w ciągu trzech lat. Ci, u których stwierdziłam nieprawidłowości byli kierowani do Przychodni Wad Postawy, po wcześniejszej wizycie u lekarza rejonowego. Oczywiście było to możliwe tylko wtedy, gdy rodzice wykazali zainteresowanie, dlatego ich dziecko zostało zakwalifikowane na zajęcia gimnastyki korekcyjnej. Zdarzały się przypadki, że do końca roku szkolnego mimo wielu monitów nikt nie pojawił się w szkole. Wtedy informowałam wychowawców, a uczeń mógł brać udział w zajęciach. Uczniowie zakwalifikowani na gimnastykę korekcyjną byli badani przeze mnie jeszcze raz, po pierwszym semestrze. W przypadku stwierdzenia poprawy, bo przecież nie zawsze miałam do czynienia ze skoliozą, uczeń był zwalniany z zajęć a na jego miejsce mogłam przyjąć innego, u którego niepokoiła np. nieznaczna asymetria łopatek.

Często zapraszałam rodziców wraz z dziećmi na zajęcia, podczas których mogłam pokazać pewne nieprawidłowości, uczyłam jak należy ćwiczyć i kontrolować pozycje podczas ćwiczeń. Uświadamiałam, że spotkania ze mną dwa razy w tygodniu, to instruktaż a dziecko powinno powtarzać ćwiczenia codziennie. Tylko przy pełnej współpracy z rodzicami można było oczekiwać sukcesów, ponieważ eliminowanie wad postawy to proces długotrwały i żmudny.

Dzieci chętnie uczestniczyły w zajęciach, starałam się je urozmaicać zabawami, często ćwiczyliśmy z przyborami (woreczki, laseczki, piłki, szarfy, koła). Zdarzało się, że to uczniowie prowadzili na zmianę ćwiczenia, oczywiście pod moim kierunkiem, po to, by potrafili z czasem ćwiczyć samodzielnie. Uczyli się oceny postawy nie tylko swojej, ale i kolegów. Występowanie w roli instruktora bardzo im się podobało i jednocześnie mobilizowało do zapamiętywania wielu ćwiczeń. Przed feriami i wakacjami otrzymywali zestawy ćwiczeń, dostosowane do ich wady, były to ćwiczenia znane dzieciom a wypisanie ich na karcie miało ułatwić im pracę.

W 1998 roku swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniem miałam okazję podzielić się na spotkaniu z dyrektorami szkół podstawowych. Przedstawiłam wówczas dokumentację, jaką prowadziłam, konspekty a także przekazałam ramowy program gimnastyki korekcyjnej i szczegółowe zapisy kolejnych zajęć.

Myślę, że wskazówki te pomogły zrozumieć potrzebę organizowania takich zajęć w szkołach i chociaż w pewnym stopniu ułatwiły pracę kolejnym nauczycielom.

Niestety nie wszystko ułożyło się zgodnie z moimi założeniami. Otóż zwracałam również uwagę na potrzebę organizowania zajęć dla uczniów starszych, tzn. wkraczających w okres pokwitania. Badania wykazują, że u około 69% młodzieży w tym wieku należałoby prowadzić intensywne ćwiczenia. Niestety nie przewiduje się tego typu zajęć w przydziale godzin.

W Szkole Podstawowej nr 11 przez pewien czas prowadziłam gimnastykę korekcyjną w klasach starszych w ramach zgłoszonej działalności gospodarczej, a za zajęcia płacili rodzice. Wiązało się to z obciążeniem budżetu rodzinnego, ale zdawało egzamin w przypadku uczniów, których rodzice byli świadomi grożącego w przyszłości kłopotu, sądzę, że zainteresowanie byłoby większe, gdyby można było prowadzić je w ramach zajęć pozalekcyjnych.

W chwili obecnej młodzież jest pozbawiona możliwości nieodpłatnego ćwiczenia pod opieką fachowców, co niewątpliwie ujemnie wpłynie na ich zdrowie. A należy pamiętać, że im później zaczynamy ćwiczenia, tym trudniej spodziewać się sukcesów w krótkim czasie. Dla przykładu: *Rafał, u którego stwierdzono skoliozę jednołukową rozpoczął ćwiczenia w wieku 13 lat. Uczęszczał na gimnastykę przez trzy lata, dwa razy w tygodniu, w domu powtarzał ćwiczenia sporadycznie; tyle czasu wy-*

magalo stwierdzenie poprawy, co nie jest jednoznaczne z zaprzestaniem pracy. Musi nadal utrwalac wypracowany nawyk prostego trzymania sie.

Reasumujac, pamietajmy, ze to my dorośli jesteŝmy odpowiedzialni za zdrowie dzieci, to naszym obowiázkiem jest zapewnić im wszelkie moŝliwe sposoby zapobiegania chorobom, gdyŝ inwestowanie w profilaktykê zaowocuje zdrowym społeczeństwem, a to potwierdza starà prawdê, że powinniŝmy żyć zgodnie z zasadami popularnymi w staroŝytnoŝci: - „W zdrowym cielem, zdrowy duch”.

RAMOWY ROZKŁAD MATERIAŁU GIMNASTYKA KOREKCYJNA

TREŚĆ ZAJĘĆ	TERMIN	UWAGI
1. Sprawy organizacyjne - badania uczniów - ustalenie grup - podanie terminów spotkań - omówienie zasad obowiązujących na zajęciach	1 – 14 IX	
2. Zapoznanie z pozycjami wyjściowymi (It, Ip, siad skrzyŝny, itd.)	IX	Ćwiczenia uzależnione od rodzaju wady i właściwości układu ruchowego dziecka
3. Przywracanie równowagi mięśniowej (rozluźnianie i napinanie mięśni)		
4. Nauka prawidłowego oddychania w trakcie wykonywania ćwiczeń		
5. Kształtowanie nawyku prawidłowej postawy – metoda reedukacji posturalnej: • I FAZA - uświadamianie dziecku nieprawidłowości • II FAZA – wyrabianie umiejętności skorygowania wady poprzez kształtowanie nowego nawyku ruchowego - korekcja postawy w pozycjach izolowanych, ze stopniowym przejściem do pozycji wysokich - wzmacnianie odcinkowe i całościowe tułowia - ćwiczenia korygujące ustawienie miednicy - ćwiczenia korygujące ustawienie głowy względem tułowia - systematyczna kontrola ustawienia KKG, brzucha, barków, łopatek i głowy - ćwiczenia poprawiające krążenie, oddychanie i ogólną kondycję - autokorekcja przed lustrem - korekcja czuciem proprioceptywnym – ćw. indywidualne przed lustrem - opanowanie prawidłowej „pozycji roboczej” (np. podczas odrabiania lekcji) • III FAZA – wyrabianie wytrzymałości posturalnej - ćw. ogólnokształtujące przeplatane autokorekcją postawy w różnych pozycjach wyjściowych - ćw. wzmacniające gorset mięśniowy: ćw. mięśni brzucha, grzbietu i pośladkowych - ćw. zwiększające ruchomość odcinkową kręgosłupa - ćw. rozciągające mięśnie przykurczone - ćw. zwiększające ruchomość w stawach barkowych i biodrowych - ćw. wzmacniające wybiórczo mięśnie osłabione - ćw. izometryczne - ćw. antygrawitacyjne - zwiększanie pojemności życiowej płuc (ćw. mięśni klatki piersiowej, ćw. oddechowe)	X, XI, XII	Badania kontrolne przed końcem semestru
	I, II, III, IV	Indywidualne zalecenia

TREŚĆ ZAJĘĆ	TERMIN	UWAGI
- ćw. elongacyjne - ćw. w poz. Klappa - ćw. mięśni KKD – przeciw płaskostopiu, koślawości kolan lub szpotawości - ćw. z przyborami - półzwis, wspinania na drabinki - ćw. siłowe z piłką lekarską: prawidłowe podnoszenie ciężaru - ćw. prawidłowego chodu (zwracanie uwagi na ustawienie głowy, stóp, utrzymanie postawy w ruchu) • IV FAZA - utrwalanie prawidłowej postawy - dobór ćwiczeń i pozycji w zależności od potrzeb ucznia - ćw. równowagi łączone z ćw. elongacji - ćw. oddziałujące na układ wegetatywny z elementami marszu i czołgania - autokorekcja przed lustrem - utrwalanie nawyku prawidłowej postawy automatycznie tj. bez udziału ciągłej kontroli świadomości w najrozmaitszych warunkach, zbliżonych do życia codziennego <u>Metody pracy.</u> - ćwiczenia w formie zabawowej, ścisłej, zadaniowej - obwód stacyjny - tor przeszkód	V, VI	Badania kontrolne w czerwcu Zalecenia indywidualne

Bibliografia:

Aby dziecko było sprawne pod red. A. Dziaka, Warszawa 1993.

Buck I., *Gimnastyka izometryczna dla zdrowia i sylwetki*, Warszawa 1977.

Dziak A., Kuś W., *Ćwiczenia gimnastyczne zapobiegające bólom krzyża*, Warszawa 1977. *Korektywa i kompensacja w rozwoju młodzieży szkolnej*. Materiały z Konferencji Naukowej, Kraków 13-14 XII 1974, Warszawa 1977.

Kotecka-Noceń M., Płukarz H., *Skrzywienie kręgosłupa u dzieci*, Warszawa 1982.

Kotecka-Noceń M., Płukarz H., *Stopy płaskie u dzieci – gimnastyka lecznicza*, Warszawa 1975.

Kutzner-Kozińska M., *Korekcja wad postawy*, Warszawa 1981.

Ortopedia i rehabilitacja, Tom I pod red. W. Degi, Warszawa 1983.

Rehabilitacja medyczna, pod red. W. Degi i K. Limanowskiej, Warszawa 1983.

Żuk T., *Wady i bóle kręgosłupa*, Warszawa 1987.

Danuta Ambroży-Bijata,
nauczyciel wspierający w Szkole Podstawowej nr 5 w Słupsku

Mniejszości narodowe w II Rzeczypospolitej

Polska międzywojenna podobnie jak wszystkie kraje Europy środkowo - wschodniej była państwem o znacznym odsetku mniejszości narodowych. Dziedziczyła ona przede wszystkim rezultaty wielowiekowej niemieckiej akcji kolonizacyjnej na ziemiach północnych, zachodnich oraz skutki panowania korony polskiej na ziemiach ukraińskich, białoruskich i litewskich. Polska w wiekach średnich oraz w dobie kapitalistycznej industrializacji XIX wiekowej przejęła liczne rzesze ludności żydowskiej.

Według spisu powszechnego z 1921 roku opartego na subiektywnym kryterium zadeklarowanej przynależności narodowościowej, mniejszości stanowiły 31,4% ogółu ludności II Rzeczypospolitej. Takie województwa jak: wołyńskie, poleskie, stanisławowskie, tarnopolskie, nowogródzkie w absolutnej większości zamieszkane były przez ludność ukraińską i białoruską stanowiące tutaj rdzenne grupy etniczne¹.

Według spisu powszechnego z 1931 Roku opartego na kryterium zadeklarowanego języka ojczystego, wśród ogółu ludności II Rzeczypospolitej Polacy stanowili 68,9%, Ukraińcy 13,9%, Żydzi 8,6%, Białorusini 3,1%, Niemcy 2,3%, Rosjanie 0,4% i inne narodowości (Czesi, Litwini, Cyganie, Słowacy, Karaimowie, Tatarzy, Ormianie) 2,8%². Spis ten był poddawany korekcie przez wielu historyków (Żarnowski, Michowicz, Tomaszewski), którzy porównywali dane spisu według kryterium językowego z danymi ustalonymi według kryterium wyznaniowego, przy założeniu, że Polacy w przytłaczającym stopniu wyznawali katolicyzm rzymski, Ukraińcy grekokatolicyzm, w nieznacznym stopniu prawosławie, Niemcy ewangelicyzm, a Żydzi religię mojżeszową. Szacunki te ilustruje tabela 1³.

Tabela 1

Ludność II Rzeczypospolitej

Wyszczególnienie	Wg spisu z 1931 roku		Wg szacunku Żarnowskiego		Wg szacunku Michowicza		Wg szacunku Tomaszewskiego	
	w tys.	w %	w tys.	w %	w tys.	w %	w tys.	w %
Ogółem	31916	100	31916	100	31916	100	32107	100
Polacy	21933	68,9	21067	66	21067	66	20650	64
Niemcy	741	2,3	821	2,6	821	2,6	784	2
Ukraińcy	4442	13,9	4884	15,3	5169	16,2	5145	16
Białorusini	990	3,1	1365	4,3	1780	5,6	1966	6
Żydzi	2733	8,6	2763	8,6	2763	8,7	3133	10
Rosjanie	139	0,4	-	-	139	0,4	140	1
Czesi	-	-	-	-	30	0,1	-	-
Litwini	-	-	-	-	80	0,2	200	1
Inni	878*	2,8	1018*	3,2	67	0,2	89	0

* w tym 706 tys. „tutejszych” z Polesia

Skład zawodowy i społeczny podstawowych grup wyznaniowych II Rzeczypospolitej ilustruje tabela 2 (str.6)⁴.

W latach 1921 - 1931 ogólny przyrost ludności II Rzeczypospolitej wyniósł 18,1%. Przyrost ludności katolickiej obrządku łacińskiego wynosił 19,9%, grekokatolickiej 10,8%, prawosławnej 33%, mojżeszowej 10,2% i innych wyznań (oprócz ewangelików) 89,2%. Liczba osób wyznania ewangelickiego była w 1931 roku mniejsza w porównaniu ze stanem z 1921 roku o 16,1%. Wspomniane zmiany składu wyznaniowego były przede wszystkim rezultatem wielkich ruchów migracyjnych oraz naturalnych procesów demograficznych⁵.

Akcja repatriacyjna w latach 1919 - 1924 objęła 1265 tys. osób, w tym 492 tys. Białorusinów, 470 tys. Polaków, 134 tys. Ukraińców, 122 tys. Rosjan, 33 tys. Żydów. W okresie 1 grudnia 1918- 3 czerwca 1921 roku wyemigrowało dobrowolnie z Wielkopolski i Pomorza 720,7 tys. osób, w dominu-

¹ M. M. Drozdowski, *Spółczesność, państwo, politycy II Rzeczypospolitej*, Kraków 1972, s. 56.

² W. A. Serczyk, *Dzieje Polski 1918-1939*, Wybór materiałów źródłowych, Kraków 1990, s. 14.

³ W. A. Serczyk, *Dzieje Polski 1918-1939*, Wybór materiałów źródłowych, Kraków 1990, s. 14. W. Michowicz, *Problemy mniejszości narodowych*, [w:] Polska Odrodzona 1918-1939, Warszawa 1982, s. 310. M. Syrnok, *Ukraińcy w Polsce 1918-1939*, Oświata i szkolnictwo, Wrocław 1996, s. 13.

⁴ J. Żarnowski, *Spółczesność Drugiej Rzeczypospolitej 1918-1939*, Warszawa 1973, s. 378-380.

⁵ M. M. Drozdowski, *Spółczesność*..., s. 57.

jącej większości Niemców, stanowiących tutaj ludność napływową. Intensywna emigracja Niemców z Polski trwała w związku z prawem opcji do 1 stycznia 1925 roku¹.

Tabela 2.

Ludność II Rzeczypospolitej w 1931 r. Według wyznania, źródeł utrzymania, stanowiska społecznego (w odsetkach).

	Ogółem	Katolicy obrzędka łacińskiego	Katolicy obrzędka greckiego	Prawo- sławni	Ewangelicy	Wyznanie mojżeszowe
źródła utrzymania						
Rolnictwo	60,6	58,8	88,1	92,4	59,2	4
Przemysł	19,3	20,9	5,8	3,4	23,7	42,2
Handel	6,1	3,4	0,7	0,6	4,8	36,6
Komunikacja	3,6	4,6	1	0,7	1,6	4,5
Szkolnictwo i kultura	1	1,1	0,4	0,2	1,2	2,3
Służba domowa	1,5	1,7	1,1	0,6	1,5	0,7
Inni	7,9	0,6	2,9	2,1	8	9,7
stanowisko społeczne						
Samodzielni zatrudniający siłę najemną	63,7	5,8	4,6	3,1	14,7	7,5
Samodzielni niezatrudniający siły najemnej		48,3	76	87,3	43,6	59,8
Pracownicy umysłowi	4,3	5	1,2	1,1	6,4	6,6
Robotnicy i chałupnicy	28,6	35,7	16,4	7,3	28,8	21,2

Mniejszość niemiecka zamieszkiwała w sposób zwarty w trzech województwach zachodnich, stanowiąc tu 8,7% całej ludności. Ogólnie biorąc spośród 820 tys. Niemców 360 tys. zamieszkiwało województwa poznańskie i pomorskie, 170 tys. województwo śląskie, 130 tys. okręg łódzki, a 50 tys. kresy północno- wschodnie². W strukturze społecznej mniejszości niemieckiej w Polsce poważne miejsce zajmowała burżuazja. Jeszcze w 1939 roku 51% kapitałów funkcjonujących w przemyśle Górnego Śląska znajdowało się w rękach niemieckich. Przemysł włókienniczy Bielska Białej, Łodzi, Pabianic, Zduńskiej Woli i Tomaszowa także był w poważnej mierze opanowany przez kapitał niemiecki. W 1921 roku 36,2% większych gospodarstw rolnych w Wielkopolsce oraz 43,7% na Pomorzu Gdańskim należało do mniejszości niemieckiej. Istniejący tutaj przemysł rolno-przetwórczy był w 70% w rękach mniejszości niemieckiej. Na Górnym Śląsku Niemcy w 1921 roku posiadali 90% większej własności rolnej³.

Silną pozycję gospodarczą niemieckich chłopów i wielkich właścicieli ziemskich w poważnym stopniu wzmacniał dobrze funkcjonujący system zorganizowanych przez tę mniejszość spółdzielni, które w 1939 roku, na przykład na Pomorzu i w Wielkopolsce, miały o 60% większe kapitały i większe obroty aniżeli spółdzielczość polska. Spółdzielczość niemiecka korzystała z kredytów rządu niemieckiego i w 1937 roku skupiała 57 tys. członków⁴.

60% ludności niemieckiej utrzymywało się z rolnictwa, 27,3% pracowało w przemyśle, 4,8% w handlu, 1,2% w komunikacji, 1,5 jako służba domowa, 3,9% jako służba publiczna, 5,7% inne działy⁵.

W 1934 roku było w Polsce 394 powszechnych szkół niemieckich i 203 szkoły z językami wykładowymi niemieckim i polskim. Ogółem w wymienionych typach szkół pobierało naukę 72,8 tys. uczniów. Wyraźne uprzywilejowanie dzieci niemieckich występowało w latach dwudziestych, do mniejszości niemieckiej należało ogółem w szkolnictwie średnim 5% szkół, 5,4% klas i 4,7% uczniów, podczas gdy odsetek 13 roczników dzieci niemieckich wynosił 2,8%⁶.

¹ M. M. Drozdowski, *Spółeczeństwo...*, s. 57.

² A. Chojnowski, *Problem narodowościowy na ziemiach polskich w początkach XX wieku oraz II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1982, s. 21. W. Michowicz, *Problemy...*, s. 311. M. M. Drozdowski, *Spółeczeństwo...*, s. 79. P. Hauser, *Mniejszość niemiecka w Polsce w latach 1918-1939* [w:] Polska – Polacy – mniejszości narodowe, Wrocław 1992, s.33.

³ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita wielu narodów*, Warszawa 1985, s. 208-236. M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 13-14 M. M. Drozdowski, *Spółeczeństwo...*, s. 82.

⁴ A. Chojnowski, *Problem...*, s. 22. W. Michowicz, *Problemy...*, s. 320. J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 208-218.

⁵ W. Michowicz, *Problemy...*, s. 321.

⁶ P. Hauser, *Mniejszość...*, s. 43-44. M. M. Drozdowski, *Spółeczeństwo...*, s. 80.

Mniejszość niemiecka w Polsce miała rozwinięty system informacji prasowej w języku ojczystym. W 1932 roku wychodziło w Polsce 106 czasopism, z tego 42,5% o charakterze politycznym, 31,3% - wyznaniowym, 16% - gospodarczo zawodowym¹. W społeczeństwie niemieckim dominujące wpływy miały organizacje nacjonalistyczne, główne z nich to działająca na Górnym Śląsku Partia Niemiecka (partie niemieckie w Polsce miały najczęściej charakter organizacji lokalnych) i katolicka Partia Ludowa, Niemieckie Stowarzyszenie Ludowe w Polsce (Polska Centralna). Poważną rolę w życiu mniejszości niemieckiej na Górnym Śląsku odgrywała ponadpartyjna organizacja Volksbund (Niemiecki Związek Ludowy). Z partii socjalistycznych mających niewielkie wpływy można wymienić Niemiecką Partię Socjal-Demokratyczną. Po dojściu Hitlera do władzy idee narodowego socjalizmu poczęły triumfować także i wśród Niemców w Polsce. Nośnikiem tej idei stała się głównie założona jeszcze w 1922 r. (pod inną nazwą) tzw. Partia Młodoniemiecka (Górny Śląsk i Śląsk Cieszyński)².

Najlicniejsza mniejszość narodowa w Polsce – Ukraińcy – stanowiła bardzo poważny procent mieszkańców. W województwach południowo-wschodnich: lwowskim - 34,1%, stanisławowskim - 71,9%, tarnopolskim - 45,5%, wołyńskim - 68,4%³. Ziemie ukraińskie znajdowały się na niskim szczeblu rozwoju gospodarczego. Wieś nękały charakterystyczne dla terenów wschodnich Rzeczypospolitej bolączki- rozdrobnienie i małość gospodarstw chłopskich, przeludnienie i brak pracy dla nadwyżki siły roboczej, spowodowane między innymi brakiem wielkiego przemysłu i dominacją wielkiej własności ziemskiej⁴.

Spośród całej populacji ukraińskiej w Polsce chłopi stanowili ponad 80%, a robotnicy 7-8%. Dominowali „drobni” i „średni” chłopi - przy czym w okresie międzywojennym liczba gospodarstw o powierzchni do 2 hektarów oraz od 2 do 5 hektarów gwałtownie wzrastała. Bardzo dynamicznie rozwijał się ruch spółdzielczy. Liczba spółdzielni zwiększyła się w okresie międzywojennym siedmiokrotnie (z 500 w początkach lat dwudziestych do przeszło 300 w latach trzydziestych)⁵. Niemal zupełnie brak było burżuazji. Liczyła ona około 10 tys. osób. Drobnomieszczaństwo stanowiło zaledwie 2,5% społeczności ukraińskiej. Znaczną grupę stanowiła inteligencja ukraińska. W ogromnej większości byli to duchowni, nauczyciele, funkcjonariusze instytucji spółdzielczych i jedynie z rzadka trafiali się przedstawiciele wolnych zawodów: lekarze, adwokaci, dziennikarze⁶.

Nad rozwojem oświaty ukraińskiej czuwało ponad 3000 placówek towarzystwa kulturalno-oświatowego „Proświta”. W roku szkolnym 1937/1938 było w Polsce tylko 461 szkół powszechnych z językiem ukraińskim (w 1910/1911 r. było ich 2498, w 1924/1925 r. - 917). Szkół utrakwistycznych było w roku 1937/1938 - 3064. Korzystało z nich 473,4 tys. uczniów⁷. Wobec trudności otwarcia uniwersytetu ukraińskiego we Lwowie, mógł tu istnieć tylko tajny uniwersytet, a część młodzieży ukraińskiej studiowała w Pradze, Wiedniu, Berlinie i Paryżu. Wśród ogółu studentów II Rzeczypospolitej odsetek studentów Ukraińców wahał się w granicach 5%. Ukraińcy w Polsce międzywojennej nie posiadali publicznego szkolnictwa średniego korzystającego z funduszy państwowych i samorządowych. Prywatne ukraińskie szkolnictwo średnie utrzymywało się z dotacji spółdzielczych i prywatnych⁸.

Ożywienie życia politycznego w Polsce międzywojennej spowodowało rozwój czasopiśmiennictwa ukraińskiego. W 1937 roku wydawano 125 czasopism ukraińskich, w tym 60 ogólnoinformacyjnych, 19 religijnych, 17 naukowych i 11 gospodarczych⁹.

W latach trzydziestych wykrystalizowały się na terytorium II Rzeczypospolitej cztery wielkie nurty politycznego ruchu ukraińskiego. Najsilniejsze wpływy posiadał nurt burżuazyjnego nacionali-

¹ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 80.

² J. Holzer, *Mozaika polityczna Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1974, s. 274-282, 580-594. P. Hauser, *Mniejszość...*, s. 45-50.

³ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 69. A. Chojnowski, *Problem...*, s. 12. W. Michowicz, *Problemy...*, s. 312. M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 27.

⁴ A. Chojnowski, *Problem...*, s. 13.

⁵ M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 27. A. Chojnowski, *Problem...*, s. 13. M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 70. R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w polityce III Rzeszy (1933-1945)*, Warszawa 1972, s. 71.

⁶ W. Michowicz, *Problemy...*, s. 315-316.

⁷ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 72. J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 95. R. Torzecki, *Kwestia...*, s. 72. M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 52-78.

⁸ R. Torzecki, *Kwestia...*, s. 72. M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 93-130.

⁹ R. Torzecki, *Kwestia...*, s. 73. M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 72.

zmu, którego legalną reprezentacją było powstałe w lipcu 1926 roku Ukraińskie Narodowo-Demokratyczne Zjednoczenie (UNDO). Prekursorem zaś wspomnianej organizacji była Ukraińska Narodowa Partia Pracy.

Do BBWR należało Wołyńskie Ukraińskie Zjednoczenie, które współpracowało z rządami polskimi. Nielegalny ruch ekstremizmu nacjonalistycznego o wyraźnym charakterze faszystowskim i kierunku antypolskim i antyradzieckim reprezentowała Ukraińska Wojskowa Organizacja (UWO) i Ukraińska Organizacja Nacjonalistów (UON). Trzeci nurt lewicy demokratycznej, o stosunkowo słabych wpływach reprezentowany był przez Ukraińską Socjalno-Demokratyczną Partię i Ukraińską Socjalistyczno-Radykalną Partię. Lewica wspomnianych partii orientowała się na współpracę z komunistami. Czwarty nurt związany był z działalnością Komunistycznej Partii Galicji Wschodniej, przekształconej w 1923 roku w Komunistyczną Partię Zachodniej Ukrainy. Główną legalną transmisją partii stało się działające w latach 1928–1928 Ukraińskie Chłopsko-Robotnicze Socjalistyczne Zjednoczenie (Sel-Rob) działały także organizacje konserwatywno-klerykalne - Ukraiński Związek Katolicki oraz niektóre ugrupowania socjalistyczne- Ukraińska Partia Pracy (UPP). Zasięg ich oddziaływania był stosunkowo niewielki¹.

Drugą co do wielkości mniejszością narodową zasiedlającą zwarte terytoria na wschodzie kraju byli Białorusini. Największe ich skupiska występowały w województwach: poleskim – 43,5%, nowogródzkim - 39,1%, wileńskim - 22,7%, białostockim - 16,3%². 80% mniejszości białoruskiej była wyznania prawosławnego, pozostali zaś rzymskokatolickiego. Cechą charakterystyczną struktury społecznej Białorusinów była prawie całkowita dominacja warstwy chłopskiej (na 20 Białorusinów 19 pracowało na roli) pozostającej na niskim etapie rozwoju ekonomicznego i kulturalnego (wysoki ponad 50% odsetek analfabetów). Praktycznie biorąc, nie istniała w ogóle burżuazja białoruska. Prawie nie istniało również białoruskie drobnomieszczaństwo. Białoruska klasa robotnicza była bardzo nieznaczna. Prawdopodobnie nie przekraczała 30 tys. osób. Zaskakująco niedużą grupę tworzyła inteligencja białoruska: składali się na nią przede wszystkim duchowni, nauczyciele oraz pracownicy ruchu oświatowego³.

Spółdzielczość i bankowość białoruska była tak słaba, że w ogóle nie uwzględniano ich w statystykach⁴. Szkolnictwo białoruskie rozwijało się dynamicznie w latach 1919- 1921. W Departamencie Oświaty tzw. Litwy Środkowej w 1921 roku zarejestrowanych było 300 szkół białoruskich. Po wprowadzeniu ustawy szkolnej z 31 VII 1924 roku zezwolono na utrzymanie tylko 27 szkół z nauczaniem w języku polskim i nauką białoruskiego jako jednego z przedmiotów oraz 15 szkół dwujęzycznych, polsko-białoruskich. Z dyskryminacją języka białoruskiego walczyło Towarzystwo Szkoły Białoruskiej, ale bez większych efektów (do 1938 r. zlikwidowano praktycznie wszystkie szkoły - istniały tylko 44 szkoły powszechne z językiem białoruskim jako jednym z przedmiotów). Istniało także 1 gimnazjum i 1 liceum białoruskie dla kilkuset uczniów⁵.

Nacjonalistyczny ruch białoruski w Polsce międzywojennej był kontynuacją działalności Komitetu Narodowego Białoruskiego i Rady Białoruskiej Republiki Ludowej. Do wspomnianych tradycji nawiązywała Białoruska Rada Narodowa. Polonofilstwo reprezentowała powstała w 1927 roku Białoruska Partia Narodowa, a po jej likwidacji Białoruska Partia Radykalno-Ludowa (w 1928r. Uległa samolikwidacji). Lojalność wobec państwa polskiego głosiła Białoruska Partia Włościańska, utworzona w 1922 roku pod nazwą Związku Włościańskiego. W 1924 r. powstała Białoruska Chrześcijańska Demokracja mająca charakter katolickowyznaniowy. W październiku 1927 roku powstało prawosławne Białoruskie Zjednoczenie Demokratyczne. Lewica rewolucyjna reprezentowana była przez Komunistyczną Partię Zachodniej Białorusi (założona w 1923 roku), Partię Białoruskich Socjalistów-Rewolucjonistów (założona w 1917 r.), Białoruską Partię Niezależnych Socjalistów (działała w latach

¹ J. Holzer, *Mozaika...*, s. 241-252, 531-551. M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 72-74 M. Syrnok, *Ukraińcy...*, s. 29-31.

² W. Michowicz, *Problemy...*, s. 312. A. Chojnowski, *Problem...*, s. 17.

³ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 116-118. W. Michowicz, *Problemy...*, s. 314. A. Chojnowski, *Problem...*, s. 18. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 387.

⁴ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 76.

⁵ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s.131. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 387. M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 77.

1924-1925) oraz najgłośniejsze stronnictwo białoruskie- Białoruska Włociańsko-Robotnicza „Hromada” (założona w 1925 roku), która przed likwidacją liczyła 87 tys. członków¹.

Najliczniejszą spośród mniejszości nie zamieszkujących zwartego terytorium była mniejszość żydowska. Aż 76% całej populacji żydowskiej w Polsce mieszkało w miastach. W niektórych miastach na wschodnich terenach II Rzeczypospolitej ponad 75% ludności było pochodzenia żydowskiego².

Dominującą pozycję posiadała ludność żydowska w handlu (61,9% ogółu zatrudnionych w tym dziale). W województwach centralnych odsetek Żydów w handlu przekraczał 58%, we wschodnich 75%, w południowych 65% i zachodnich 7%. Żydzi stanowili także najsilniejszą grupę narodowościową w rzemiośle posiadając 40% ogółu zakładów, przy czym dominowali w przemyśle włókienniczym, spożywczym oraz górnictwie³.

Szczególną rolę odgrywali Żydzi wśród inteligencji. Ich odsetek w całej grupie społecznej wynosił w 1931 roku 14%. Wobec trudności zatrudnienia w instytucjach publicznych inteligencja żydowska zdominowała wolne zawody (adwokaci, lekarze), odsetek Żydów w 1931 roku zbliżał się w nich do 50%, a w niektórych przekraczał nawet 55%- lekarze. Poważny odsetek Żydów przypadał także na społeczność literatów oraz innych zawodów artystycznych, natomiast nieznaczny procent stanowili oni w grupie pracowników naukowych. Charakterystycznym zjawiskiem było to, iż Żydzi tworzyli drugą pod względem liczebności grupę narodowościową wśród pracowników biurowych i handlowych (20% wobec 70% Polaków). Proletariat żydowski, stanowiący piątą część ogółu społeczności, był rozproszony w tysiącach małych zakładów przemysłowych i rzemieślniczych, pozbawionych nowoczesnych maszyn i nowoczesnego ustawodawstwa pracy⁴.

Ludność żydowska w Polsce międzywojennej rozwinęła szeroką działalność religijną i kulturalno-oświatową. Rady i zarządy wyznaniowych gmin żydowskich spełniały rolę czołowych instytucji autonomii narodowo-kulturalnej. Istniał także rozwinięty system żydowskiego szkolnictwa religijnego i świeckiego. W 1938 roku funkcjonowało 226 szkół z językami nauczania polskim i jidisz lub polskim i hebrajskim oraz tyleż samo tylko z językami hebrajskim i jidisz. Szkoły te utrzymywane były głównie z prywatnych składek i dotacji gmin wyznaniowych. W latach dwudziestych 1/4 młodzieży szkół średnich i wyższych stanowiła młodzież żydowska. W Polsce międzywojennej pod koniec lat trzydziestych istniało 20 teatrów żydowskich, w tym 1 opera. Ilość tytułów prasowych sięgała 130 pozycji, z czego 94 stanowiły czasopisma ogólnoinformacyjne, 11 - czasopisma naukowe, 7 - czasopisma religijne⁵.

Podziały polityczne wewnątrz społeczności żydowskiej w Polsce międzywojennej były skutkiem procesów zaszłych na przełomie XIX/XX stulecia. Nadal silny był wśród niej nurt ortodoksji religijnej, reprezentowany na płaszczyźnie politycznej przez stronnictwo pod nazwą Związek Izraela. Coraz większe wpływy zdobywał wśród Żydów ruch syjonistyczny. Głównym ugrupowaniem tego kierunku była tzw. Organizacja Syjonistyczna w Polsce. Kierunek syjonistyczny reprezentowany był jeszcze przez kilka mniejszych ugrupowań, w tym także robotniczych - głównie Żydowska Socjalistyczna Partia Robotnicza - Poalej Syjon Prawica. Z kolei stanowisko tzw. Folkistów wyrażała Żydowska Partia Ludowa w Polsce.

W nurcie wyznaniowym prymat kwestii społecznej nad narodową na czoło wysuwał się powszechny Żydowski Związek Robotniczy (Bund) należący do II Międzynarodówki. Radykalniejsze stanowisko w sprawach społecznych zajmowała Żydowska Socjalno- Demokratyczna Partia Robotnicza w Polsce - Poalej Syjon Lewica⁶.

Ludność litewska zamieszkiwała tereny przygraniczne województw: wileńskiego, nowogródzkiego i białostockiego. Była to przede wszystkim ludność chłopska i w niewielkim stopniu inteligentka, podporządkowana w znacznej części rządowi litewskiemu⁷.

¹ J. Holzer, *Mozaika...*, s. 253- 260, 551-562. J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 121-130. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 388.

² W. Michowicz, *Problemy...*, s. 312. A. Chojnowski, *Problem...*, s. 19. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 389. J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 153.

³ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 83. J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 154-162. M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 16.

⁴ J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 390-391. W. Michowicz, *Problemy...*, s. 316-318.

⁵ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 84. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 394-395.

⁶ J. Holzer, *Mozaika...*, s. 261-274, 562-580. J. Żarnowski, *Spoleczeństwo...*, s. 392-393. A. Chojnowski, *Problem...*, s. 20-21. M. Syrnyk, *Ukraińcy...*, s. 16.

⁷ M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 79.

W latach dwudziestych rozwinął się w Polsce litewski ruch kulturalno- oświatowy. W Wilnie wychodziło 5 czasopism (w tym 1 dwutygodnik). Tutaj też funkcjonowały 3 towarzystwa oświatowe, 2 gimnazja i 1 seminarium nauczycielskie. Ogółem w 1927 roku działało w Polsce 100 litewskich szkół ludowych. Namiastkę reprezentacji narodowej spełniał działający w Wilnie Tymczasowy Komitet Litewski Związek Rolników¹.

Inne mniejszości zamieszkujące II Rzeczpospolitą - Rosjanie, Czesi, Słowacy, Łotysze, Tatarzy, Cyganie, Ormianie - nie odgrywały większego znaczenia. Według danych z 1931 roku najliczniejszą grupę stanowili Rosjanie zamieszkujący przede wszystkim województwa wschodnie. Większość spośród nich utrzymywała się z rolnictwa. Istniała pewna niewielka liczba obszarników narodowości rosyjskiej- znajdowali się oni głównie na Wołyniu. Na grupę inteligencji składali się dawni urzędnicy i oficerowie carscy oraz duchowni prawosławni, nauczyciele i nieco przedstawiciele wolnych narodów².

Czesi w liczbie 30 tys. zamieszkiwali województwo wołyńskie. Składali się przede wszystkim z rolników. Koncentrowali się głównie w powiatach: dubieńskim, łuckim, rówieńskim, zdołbunowskim, zamieszkując w zwartych koloniach. Wyróżniali się wśród rolników wołyńskich dobrym gospodarowaniem oraz zamożnością. W ich środowisku powstał szereg organizacji społecznych: Macierz Szkolna, Towarzystwo Rolnicze, Straż Pożarna, Stowarzyszenie Sportowe „Sokół”. Posiadali 20 szkół powszechnych (1924-1925) z językiem nauczania czeskim. W Łucku ukazywał się dwutygodnik „Buditel”, a w Kasiłowie tygodnik „Hlas Volyne”. W tej ostatniej miejscowości powstał konsulat honorowy Republiki Czechosłowackiej³.

Tatarzy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym tworzyli jedną z najmniejszych grup narodowościowych i wyznaniowych. Ich liczba wahała się w granicach 5 do 6 tys. osób. Największe skupisko ludności tatarskiej znajdowało się w województwie nowogródzkim, wileńskim i białostockim. Struktura zawodowa wyglądała następująco: rolnicy 43% ogółu ludności, grabarze 20%, urzędnicy i wolne zawody 14%, wyrobnicy 7%, ogrodnicy 6%, duchowni 2%, inni 8%⁴.

Według oceny Jerzego Ficowskiego około 1930 roku liczba Cyganów w Polsce zbliżała się do 30 tys. osób. Ludność cygańska była wewnętrznie nader zróżnicowana, dzieląca się na rozmaite szczepy, mówiące nieci innymi dialektami, różniące się obyczajami oraz sposobem zarobkowania. Niektórzy z nich wędrowali taborami przez Polskę oraz inne kraje, inni prowadzili osiadłe życie rzemieślników wiejskich. Ludność cygańska żyła na marginesie społeczeństwa polskiego, niejednokrotnie w bardzo trudnych warunkach materialnych („królowie cygańscy” potrafili zebrać znaczny majątek, a nawet inwestowali w przemysły)⁵.

Karaimowie zamieszkiwali wschodnie tereny II Rzeczypospolitej. Według uzasadnienia projektu ustawy o Karaimskim Związku Religijnym było ich w Polsce 1500 osób, według innych szacunków około 900 osób. Podstawą ich wiary był Stary Testament; od wyznawców religii mojżeszowej różnili się tym, że odrzucali Talmud oraz wszelkie Komentarze. W liturgii posługiwali się częściowo językiem hebrajskim. Ich własna mowa należała do rodziny języków tureckich. W Łucku ukazywało się pismo „Karaj Awazy” („Głos Karaima”), w Wilnie „Myśl Karaimska”⁶.

Ormianie zamieszkiwali przede wszystkim województwo stanisławowskie (główne powiaty: kosiowski, śniatyński, kołomyjski i stanisławowski) oraz miasto Lwów; w niewielkiej liczbie także województwo tarnopolskie. Liczbę ich szacowano na 5200 osób. Ośrodkiem duchowym i intelektualnym Ormian polskich był Lwów. W ciągu wielu wieków pobytu w Polsce utracili odrębność językową i związali się z narodem polskim⁷.

Skład mniejszościowy państwa polskiego w latach 1918–1939 stanowił jeden z podstawowych czynników utrudniających integrację gospodarczą, społeczną i polityczną państwa. Był także źródłem nieustannych napięć społecznych, klasowych, które potęgowały się w okresach kryzysów ekonomicznych.

Dariusz Duda,

nauczyciel historii w Gimnazjum nr 5 w Słupsku

¹ B. Makowski, *Litwini w Polsce 1920-1939*, Warszawa 1986, s. 16-31, 165-237. M. M. Drozdowski, *Spoleczeństwo...*, s. 79. J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 244-246.

² W. Michowicz, *Problemy...*, s. 321.

³ A. Miśkiewicz, *Tatarzy polscy 1918-1939*, Warszawa 1990, s. 11-15, 58-76.

⁴ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 248-251.

⁵ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 255. J. Ficowski, *Cyganie na polskich drogach*, Kraków 1965, s. 81-82.

⁶ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 239-240.

⁷ J. Tomaszewski, *Rzeczpospolita...*, s. 240-241.

Schuman - ojciec zjednoczonej Europy

Przypomnieć postać i dzieło **Roberta Schumana** - znaczy sięgnąć do źródeł procesu jednoczenia Europy i skierować uwagę na tę część historii współczesnej, która zaciemniona jest ocenami dyktowanymi przez bieżącą politykę, uprzedzenia ideologiczne lub ignorancję. Nie jest to bez znaczenia, ponieważ „historia jest nauczycielką życia”. Życia, które nas otacza i wpływa na nasze postawy, decyzje i działania.

Robert Schuman był jednym z wybitniejszych mężów stanu ubiegłego wieku. Przypomnieć tę postać, to znaczy również podkreślić rolę etyki, godności umiaru i dalekowzroczności w podejmowaniu ważnych decyzji życiowych i publicznych.

Autorki niniejszej publikacji mają nadzieję, że postać Roberta Schumana zainspiruje nauczycieli do prezentowania młodzieży autorytetów XX wieku, szczególnie tych, które niezwykle pozytywnie zapisały się w historii współczesnej Europy.

Robert Schuman urodził się w Luksemburgu w 1886 r. Tam też spędził swoje dzieciństwo i ukończył z wyróżnieniem francuskojęzyczne gimnazjum. Był wyjątkowo zdolnym i pilnym uczniem od najmłodszych lat. Jeszcze w szkole podstawowej, a wtedy uchodziło to za wyjątek, dwukrotnie przeskakiwał klasę ze względu na doskonałe wyniki w nauce. Mając 14 lat, w roku 1900 stracił swego ukochanego ojca i od tej pory musiał podejmować bardzo poważne, życiowe decyzje zupełnie samodzielnie. Jak trafne były jego życiowe wybory, miliony Europejczyków przekonują się od dziesiątków lat.

W 1904 roku R. Schuman zdał maturę. Zdecydował się na studia prawnicze, zakładając, że zostanie adwokatem. W 1908 roku złożył swój pierwszy prawniczy egzamin, w 1912 roku otrzymał tytuł doktora praw, a w roku 1912 zdał egzamin sędziowski. Studia pochłaniały wiele czasu i energii Schumana, ale nie zaniedbał innej swojej pasji – działalności społecznikowskiej. Był członkiem wielu stowarzyszeń studenckich, udzielał się w miejscowym Caritas oraz zajmował się problemami młodzieży.

Działalność polityczną rozpoczął R. Schuman po 1918 roku, a więc w czasach, gdy Alzacja i Lotaryngia były wcielone do Francji. W latach 1919-1940 był członkiem francuskiej Izby Deputowanych. Gdy w marcu 1940 roku zdecydowano o ewakuacji terenów graniczących z Niemcami, został podsekretarzem stanu do spraw uchodźców. Po kapitulacji Francji opuścił Paryż i wrócił do Metz, gdzie ukrywał się do końca wojny. Po wojnie wrócił do działalności politycznej. Od 1945 r. został deputowanym do Zgromadzenia Konstytucyjnego, w latach 1946-62 do Zgromadzenia Narodowego. Do roku 1956 pełnił kolejno funkcje: ministra finansów, premiera, ministra spraw zagranicznych, ministra sprawiedliwości.

Życiorys Roberta Schumana, być może nie różniłby się zbytnio od historii życia wielu innych polityków rozpoczynających swoją karierę przed wojną, gdyby nie to, czego dokonał w latach 50-tych. Pomimo niesprzyjającej sytuacji politycznej, niezagojonych jeszcze ran i niechęci pomiędzy agresorem z czasu II wojny światowej Niemcami, a ich ofiarą - Francją, wystąpił on z propozycją pojednania i połączenia obu państw w jedną wspólnotę gospodarczą. Pomyśl jego ujęty w tzw. „Planie Schumana” zapoczątkował trwający do dziś proces integrowania Europy.

Proeuropejskie nastawienie Roberta Schumana ma swoje źródło w jego osobistych doświadczeniach nabytych w centralnym regionie Europy. Jako człowiek żyjący na pograniczu Luksemburga, Francji i Niemiec, przekonał się naocznie, że granice nie powinny być dzielącymi ludzi barierami, lecz powinny ewaluować w takim kierunku, aby stać się punktem wzajemnego kontaktu i w ten sposób przyczynić się do rozwoju wymiany kulturowej między ludźmi.

Można by się zastanawiać, czy przesłanie człowieka, który zmarł w 1963 roku, w dodatku polityka może być aktualne dla współczesnej młodzieży czy dla nas - wychowujących tę młodzież?

Zaryzykujemy tezę, że Robert Schuman jako Francuz i zarazem Europejczyk reprezentował w swoich czasach postęp i że jest także dzisiaj zadziwiająco aktualny z tego powodu, że walczył o radykalną zmianę świadomości narodów na drodze do pokoju, wolności i bezpiecznego dobrobytu.. Pozostaje również aktualny, dlatego że kwestionuje to, co stanowi relikw przesłości politycznej, na przykład silne i butne państwa narodowe, które nie potrafiły zapobiec wojnom. R. Schuman jest jednocześnie kontynuatorem wartościowej tradycji. Nawet jeśli nie podzielamy jego przekonań religijnych,

musimy docenić jego wyjątkową skromność, prawość, wierność zasadom oraz humanitarną postawę. Nie ulega wątpliwości, że taki człowiek jak Schuman również i dziś może mieć coś do powiedzenia, zwłaszcza wszystkim młodym mieszkańcom Europy, którzy muszą się uczyć żyć w wielokulturowym tyglu Europy, szanując innych i ceniąc własną tożsamość.

Znani o Schumanie:

Wiodącym motywem życia Schumana była jego troska o przyszłość. W jego przemówieniach powracało często zatroskanie o to jak można stworzyć podwaliny lepszej przyszłości.. Pod tym względem był on idealnym interlokutorem dla młodego pokolenia. Nie zachowywał się jednak jak belfer i nie zachwycał się ciągle przeszłością.

Leo Tindemas, były premier Belgii

Gorliwość, poczucie odpowiedzialności oraz umiar, te idealne cechy polityka Schuman posiadał w stopniu wyższym, aniżeli którykolwiek ze współczesnych mu europejskich mężów stanu(...)

Henri Teiten, francuski minister, kolega Schumana

Przesłanie Roberta Schumana zachowuje w pełni swą frapującą aktualność, szczególnie w perspektywie XXI wieku, w którym Unia Europejska przygotowuje się do przyjęcia nowych członków, państw Europy Środkowo- Wschodniej. Schuman zachęca nas do zdecydowanego przeciwdziałania narodowym egoizmom, co zamiast doraźnych interesów pozwoli rozwinąć prawdziwie humanistyczną wizję owocnej i trwałej współpracy narodów.

Jose Maria Gil-Robles, przewodniczący Parlamentu Europejskiego

Robert Schuman zmienił świat. Położył on po wojnie nowe duchowo - etyczne podwaliny pod politykę zachodniego świata: poprzez pojednanie między narodami, następnie przez budowę wspólnoty, która w miejsce dawnych, wyłącznie nacjonalistycznych państw narodowych wraz z ich rywalizacjami i ekscesami proponuje współżycie w wolności, solidarności i pokoju.

Gorgon A. Craig, historyk brytyjski

Joanna Janusiak,

nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 2 w Słupsku

Anna Kabatek,

nauczycielka informatyki w Gimnazjum nr 2 w Słupsku

Dorota Radzikowską,

nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 2 w Słupsku

Jacek Bochenek

Od idola do idola

Codziennie poznajemy nowych idoli, „produkowanych” masowo przez media. Sezonowe gwiazdy i gwiazdeczki pojawiają się wszędzie, w telewizji, w codziennej prasie, w radiu.

„Maszynką”, która ma selekcjonować kandydatów na gwiazdy są programy typu: *Droga do gwiazd*, *Szansa na sukces* czy *Idol*. Właśnie o tym ostatnim chciałbym napisać kilka słów, (może kilkanaście).

Założeniem programu jest wyłonienie, czy mówiąc w sposób popularny odkrycie, spośród tysięcy kandydatów na idola, tego jednego, który spośród wszystkich pretendujących do tego miana wyróżniał się będzie talentem i nieprzeciętną osobowością. Kandydaci stają przed komisją w skład której wchodzi: specjalistka od emisji głosu Elżbieta Zapędowska, znany wszystkim autor tekstów Jacek Cygan, dziennikarz muzyczny Robert Leszczyński i Kuba Wojewódzki. Oglądając kolejne programy z udziałem tej czwórki, nie można oprzeć się wrażeniu, że tylko trzy osoby z całego jury potrafią udzielić rzeczowej opinii na temat umiejętności wokalnych (lub ich braku) pretendujących do zaszczytnego miana idola. Ostatni z wymienionych niestety umiejętności oceniania innych chyba nie posiada. Jego opinie, mimo, że wielokrotnie słuszne, są przekazywane w sposób obraźliwy, szyderczy i arogancki. Może to właśnie pan Wojewódzki ma nieodpartą chęć stać się bożyszczem tłumów, a oryginalny sposób krytyki śmiałków stających przed jego obliczem, jest sposobem osiągnięcia popularności, oglądalności – choćby i kontrowersyjny...

Aby słowo stało się ciałem, stacja telewizyjna, która program ten emituje, pozwoliła panu Kubie zrobić swój autorski program, o bardzo swojsko brzmiącym tytule „Kuba Wojewódzki”. Jest to kolejny *tok-szoł*, których w naszej telewizji nie brakuje. Niestety, program ten nie wspiał się na wyżyny swego gatunku. W jednym z pierwszych odcinków prowadzący zaprosił Piotra Najsztuba, prowadzącego wraz z Jackiem Żakowskim *Tok Szok*, program

przygotowywany przez profesjonalistów, reprezentujący naprawdę dobry poziom. Jeśli do drugiego programu nie można mieć zastrzeżeń, tak poziom pierwszego pozostawia wiele do życzenia.

Kuba chyba do dziś żałuje i zawsze będzie żałował, że zaprosił Piotra Najsztuba, a zwłaszcza na pewno nie wybaczy sobie nigdy pytania zadanego gościowi, co sądzi o jego programie?

Przyczajony rozmówca, który wcześniej miał małą szansę wykazać się obecnością w programie zdominowanym przez prowadzącego, z siłą spokoju i z „siłą wodospadu” zniszczył jednym tchem miotającego się po studio, z nastroszoną fryzurą idola (?) publiki.

Gospodarz programu, pan W. sam z siebie robi gwiazdę, zamiast słuchać gości, sam mówi (więcej pokory panie Kubo!). Pytania kierowane do zaproszonych osób nie wynikają z wcześniejszych odpowiedzi, wydawać by się mogło, że bohaterowie rozmów są zbędnym dodatkiem do programu. Zachowanie pana W. jak i jego wygląd przyciągają uwagę widza, a co za tym idzie, spychają bohatera programu na plan dalszy. Czy w dobie wszechogarniających nas idoli – miernot, kolejny jest nam potrzebny? Pan Wojewódzki jest osobą niewątpliwie inteligentną i dlatego powinien korzystać z inteligencji w sposób inteligentny.

Pan W. powinien czerpać wiedzę i doświadczenie od najlepszych, a okazję ku temu już miał. Miejmy nadzieję, że nauczy się słuchać, gdyż to znowu cecha, wyciąganie słusznych wniosków też byłoby wskazane.

Programów o niczym jest zbyt wiele, mam nadzieję, że „Kuba Wojewódzki” do tych się nie zaliczy, chociaż póki co...

W ostateczności mogą zmienić program telewizyjny, ale czy w gąszczu wszedobylskiej tandety i szmiry kolejny taki program jest potrzebny?

Jacek Bochenek,
nauczyciel języka polskiego

BÓG – HONOR - OJCZYZNA

Dewiza wyszczególniona w tytule, nie była dla rotmistrza Witolda Pileckiego czymś zawołaniem, ale ideą, której nieustannie dawał świadectwo czynem, aż po męczeńską śmierć. Był jednym z najdzielniejszych żołnierzy Drugiej Rzeczypospolitej. Harcerz, obrońca Wilna, ochotnik w wojnie polsko-sowieckiej 1920 r., później oficer rezerwy, kawalerzysta i ziemianin. Po kampanii wrześniowej nie złożył broni. Był współzałożycielem Tajnej Armii Polskiej. Dobrowolnie, za zgodą przełożonych, dał się schwytać w warszawskiej łapance i trafił do KL Auschwitz, aby wśród więźniów zorganizować konspirację wojskową (założył tam Związek Organizacji Wojskowej) i rozpoznać, czym jest ten obóz. Występował pod nazwiskiem Tomasza Serafińskiego i stał się numerem 4859. Po 947-dniowym pobycie w KL Auschwitz i wypełnieniu swojej misji, uciekł wraz z Janem Redzejem, który więziony był jako Jan Retko i Edwardem Ciesielskim. Kontynuował działalność konspiracyjną w Komendzie Głównej Armii Krajowej. W powstaniu warszawskim żołnierz Zgrupowania „Chrobry II”, po jego upadku jeńiec Stalagu VIII Lamsdorf i Oflagu VIIA Murnau. W lipcu 1945 roku był już we Włoszech. Zameldował się w II Korpusie, deklarując gotowość kontynuowania pracy niepodległościowej w kraju.

Został aresztowany w maju 1947 roku, i – po głośnym procesie z zachowaniem pozorów praworządności – stracony w więzieniu mokotowskim 25 maja 1948 roku.

1 października 1990 roku Izba Wojskowa Sądu Najwyższego uwolniła od winy Witolda Pileckiego i sądzonych razem z nim uznając, że niesłusznie skazano prawdziwych patriotów. O Pileckim nakręcono film, nazwano jego imieniem ulice i osiedla, niektóre szkoły obrały go swoim patronem. Rotmistrz jest jednym z bohaterów głośnej książki angielskiego historyka, prof. Michaela Foota *Six Faces of Courage*, poświęconej sześciu najodważniejszym i najwybitniejszym postaciom działającym w okresie drugiej wojny światowej. Warto pamiętać, że zanim prof. Foot uczynił W. Pileckiego jednym z bohaterów swojej książki, dowiedział się o nim od Józefa Garlińskiego, który napisał rozprawę doktorską pod tytułem *The Underground Movement In the Auschwitz Concentration Camp*, dotyczącą ruchu podziemnego w Oświęcimiu i obronił ją w 1973 roku w London School of Economics and Political Science. W 1974 roku ukazała się ona w formie książki *Fighting Auschwitz* i miała już trzynaście wydań, w tym cztery polskie: w Londynie, dwa w drugim obiegu bohaterskiego wreszcie pierwsze „legalne” wydanie Oficyny Wydawniczej „Wolumen” w Warszawie w 1992 roku.

Nazwisko bohaterskiego rotmistrza można spotkać (m.in.) na jednej z tablic pamiątkowych w głównym kościele garnizonowym Dziekanatu Polowego Wojska Polskiego w Warszawie przy ul. Długiej, którą odsłonięto i poświęcono 11 listopada 1990 roku. Jej fundatorem był Wincenty Stanisław Gawron, były więzień KL Auschwitz i przyjaciel obozowy. W tym właśnie miejscu organizatorzy Tajnej Armii Polskiej (wśród nich Pilecki) złożyli 10 listopada 1939 roku uroczystą przysięgę – Bogu i Ojczyźnie – jak głosi napis. Przysięgę przyjmował ksiądz Jan Zieja.

Dzieje Witolda Pileckiego mają także swój wątek koszalińsko-słupski. Po wojnie w Koszalinie osiedliły się jego siostry, starsza Maria – przez wiele lat kierowniczka biblioteki powiatowej w Koszalinie i Janina Wanda. W 1987 roku w Instytucie Historii WSP w Słupsku powstała pod kierunkiem doc. dr Tadeusza Gasztolda bardzo interesująca praca magisterska *Biografia Witolda Pileckiego (1902-1948)*, której autorką jest Maria Leciejewska. Ale tamte czasy nie sprzyjały tego rodzaju tematyce.

Po raz pierwszy odznaczono pośmiertnie rotmistrza Pileckiego w 1984 roku Orderem Gwiazdy Wytrwałości. Ta honorowa odznaka została ustanowiona przez Sejm Narodowy w Zakroczymiu u schyłku powstania listopadowego w 1831 roku, na wniosek Joachima Lelewela. Po latach, w 1981 roku, grono działaczy niepodległościowych postanowiło wyróżniać tym orderem Polaków szczególnie zasłużonych w walce o niepodległość.

BÓG - HONOR - OJCZYŻNA

Dewiza wyszczególniona w tytule, nie była dla rotmistrza Witolda Pileckiego czczym zawołaniem, ale ideą, której nieustannie dawał świadectwo czynem, aż po męczeńską śmierć. Był jednym z najdzielniejszych żołnierzy Drugiej Rzeczypospolitej. Harcerz, obrońca Wilna, ochotnik w wojnie polsko-sowieckiej 1920 r., później oficer rezerwy, kawalerzysta i ziemianin. Po kampanii wrześniowej nie złożył broni. Był współzałożycielem Tajnej Armii Polskiej. Dobrowolnie, za zgodą przełożonych, dał się schwytać w warszawskiej łapance i trafił do KL Auschwitz, aby wśród więźniów zorganizować konspirację wojskową (założył tam Związek Organizacji Wojskowej) i rozpoznać, czym jest ten obóz. Występował pod nazwiskiem Tomasza Serafińskiego i stał się numerem 4859. Po 947-dniowym pobycie w KL Auschwitz i wypełnieniu swojej misji, uciekł wraz z Janem Redzejem, który więziony był jako Jan Retko i Edwardem Ciesielskim. Kontynuował działalność konspiracyjną w Komendzie Głównej Armii Krajowej. W powstaniu warszawskim żołnierz Zgrupowania „Chrobry II”, po jego upadku jeniec Stalagu VIII Lamsdorf i Oflagu VIIA Murnau. W lipcu 1945 roku był już we Włoszech. Zameldował się w II Korpusie, deklarując gotowość kontynuowania pracy niepodległościowej w kraju.

Został aresztowany w maju 1947 roku, i po głośnym procesie z zachowaniem pozorów praworządności stracony w więzieniu mokotowskim 25 maja 1948 roku.

1 października 1990 roku Izba Wojskowa Sądu Najwyższego uwolniła od winy Witolda Pileckiego i sądzonych razem z nim uznając, że niesłusznie skazano prawdziwych patriotów. O Pileckim nakręcono film, nazwano jego imieniem ulice i osiedla, niektóre szkoły obrały go swoim patronem. Rotmistrz jest jednym z bohaterów głośnej książki angielskiego historyka, prof. Michaela Foota *Six Faces of Courage*, poświęconej sześciu najodważniejszym i najwybitniejszym postaciom działającym w okresie drugiej wojny światowej. Warto pamiętać, że zanim prof. Foot uczynił W. Pileckiego jednym z bohaterów swojej książki, dowiedział się o nim od Józefa Garlińskiego, który napisał rozprawę doktorską pod tytułem *The Underground Movement In the Auschwitz Concentration Camp*, dotyczącą ruchu podziemnego w Oświęcimiu i obronił ją w 1973 roku w London School of Economics and Political Science. W 1974 roku ukazała się ona w formie książki *Fighting Auschwitz* i miała już trzynaście wydań, w tym cztery polskie: w Londynie, dwa w drugim obiegu bohaterskiego wreszcie pierwsze „legalne” wydanie Oficyny Wydawniczej „Wolumen” w Warszawie w 1992 roku.

Nazwisko bohaterskiego rotmistrza można spotkać (m.in.) na jednej z tablic pamiątkowych w głównym kościele garnizonowym Dziekanatu Polowego Wojska Polskiego w Warszawie przy ul. Długiej, którą odsłonięto i poświęcono 11 listopada 1990 roku. Jej fundatorem był Wincenty Stanisław Gawron, były więzień KL Auschwitz i przyjaciel obozowy. W tym właśnie miejscu organizatorzy Tajnej Armii Polskiej (wśród nich Pilecki) złożyli 10 listopada 1939 roku uroczystą przysięgę Bogu i Ojczyźnie jak głosi napis. Przysięgę przyjmował ksiądz Jan Zieja.

Dzieje Witolda Pileckiego mają także swój wątek koszalińsko-słupski. Po wojnie w Koszalinie osiedliły się jego siostry, starsza Maria przez wiele lat kierowniczka biblioteki powiatowej w Koszalinie i Janina Wanda. W 1987 roku w Instytucie Historii WSP w Słupsku powstała pod kierunkiem doc. dr Tadeusza Gasztolda bardzo interesująca praca magisterska *Biografia Witolda Pileckiego (1902-1948)*, której autorką jest Maria Leciejewska. Ale tamte czasy nie sprzyjały tego rodzaju tematyce.

Po raz pierwszy odznaczono pośmiertnie rotmistrza Pileckiego w 1984 roku Orderem Gwiazdy Wytrwałości. Ta honorowa odznaka została ustanowiona przez Sejm Narodowy w Zakroczymiu u schyłku powstania listopadowego w 1831 roku, na wniosek Joachima Lelewela. Po latach, w 1981 roku, grono działaczy niepodległościowych postanowiło wyróżniać tym orderem Polaków szczególnie zasłużonych w walce o niepodległość.

Jerzy Romanowicz,
Pomorska Akademia Pedagogiczna

8,00

