

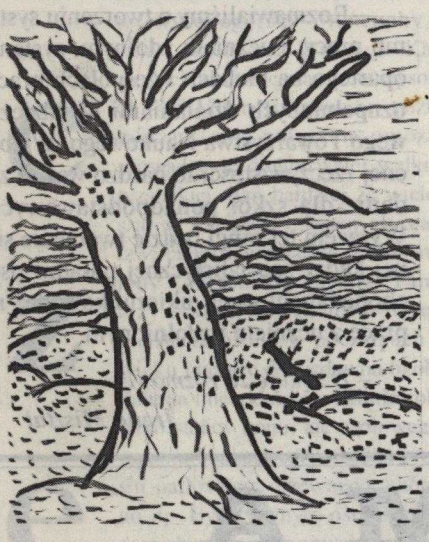


CDIDN

Szczecin

refleksje

● pismo pedagogiczne ● edukacja ● oświata ●



W numerze m. in.:

- *Urządzić życie po swojemu*
- *Moda czy konieczność ?*
- *LO w Nowogardzie*
- *Dziecięca twórczość*
- *TEKA nr 19*

nr **2** (36)
LUTY 1995

Nauczyciele pytają



Kurator odpowiada

– Na początku bieżącego roku szkolnego (dokładnie we wrześniu) poinformował Pan Czytelników „Refleksji”, że w styczniu 1995 r. winna wejść w życie znowelizowana ustawa o systemie oświaty. Jak to wygląda teraz, w lutym 1995 r.?

– Parę dni temu jeden z przedstawicieli związków zawodowych (myślę, że z życzliwości) dostarczył mi „Projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw”. Projekt ten został skierowany do zespołu ekspertów z zapytaniem, czy zawarte w nim przepisy zgodne są ze standardami Unii Europejskiej. Ustawa prawdopodobnie powinna znaleźć się w porządku obrad sejmiku na przełomie marca i kwietnia br. „Projekt ustawy o zmianie – Karta nauczyciela” zostanie poddany pod głosowanie w marcu. Jeśli więc wszystko odbędzie się zgodnie z planem, od 1 września będzie obowiązywać nowe prawo oświatowe, zaś niektóre jego zapisy finansowe od 1 stycznia 1996 r. (po przejęciu szkół przez samorządy).

– Nauczyciele, co jest zrozumiałe, dopytują, kiedy zostanie wypłacona „trzy-nastka”?

– Zgodnie z przepisami – do końca pierwszego kwartału, mimo że budżet nie został zatwierdzony.

– W tym roku obchodzimy 50 rocznicę oświaty szczecińskiej na Pomorzu Zachodnim. Jak to wydarzenie zostanie uczczone?

– Podjąłem decyzję o powołaniu dwóch komitetów: honorowego i organizacyjnego, niezależnych od komitetów powołanych przez Wojewodę Szczecińskiego i Prezydenta Miasta Szczecina. Uważam bowiem, że ranga oświaty na Pomorzu Zachodnim wymaga szczególnego potraktowania. Bez rozwoju oświaty niemożliwy byłby rozwój gospodarki, kultury. Pierwsze władze administracyjne najpierw więc otworzyły szkoły. Komitet Honorowy stanowić będą wszyscy byli kuratorzy oświaty (wraz z jedynym wiceministrem z tego regionu Zbigniewem Wesołowskim). Nadmienię, że kuratorzy oświaty (niezależnie od opcji politycznych) wyrazili zgodę na udział w pracach komitetu. Komitet Organizacyjny, którym będę kierował, tworzą dyrektorzy centrów doskonalenia nauczycieli oraz dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, które w bieżącym roku będą obchodziły 50-lecie. Uroczystości 50 rocznicy powrotu Pomorza Zachodniego do

Polski rozpoczną się w Liceum Ogólnokształcącym Nr 1 w Szczecinie, pierwszej po II wojnie światowej szkole na Pomorzu Zachodnim (Zbigniew Pieczyński jest absolwentem tego liceum – przyp. red.). Szkoły opracowały (szczególnie te obchodzące okrągłą rocznicę) własne programy uroczystości.

– Planowane są w nowym roku szkolnym jakieś zmiany w organizacji szkolnictwa?

– Tak. Dotychczasowy Zespół Szkół Zawodowych Szczecińskiej Stoczni Remontowej „Gryfia” zostanie przejęty przez Kuratora Oświaty i przekształcony w Zespół Szkół Nr 5, a Technikum Mechaniczno-Energetyczne w Zespół Szkół Elektryczno-Elektronicznych.

– Jakim problemem było poświęcone spotkanie z dyrektorami szkół ponadpodstawowych w dniu 16 lutego br.?

– Rozmawialiśmy o tworzeniu systemu pracy z uczniem zdolnym, systemu opartego na klubach i zespołach pracy, uzupełnianych działaniami Młodzieżowego Towarzystwa Naukowego. W obecnej rzeczywistości to bardzo ważne zadanie dla szkół ponadpodstawowych. Wyrazem tej rangi będzie tworzenie silnej kadry specjalistycznej poradni psychopedagogicznej, ukierunkowanej na pracę z uczniem uzdolnionym.

– Dziękuję za rozmowę.

Irena Misztal

R E F O R M A

Dziesięć lat temu dyrektorzy trzynastu liceów ogólnokształcących podchwycili inicjatywę dr Danuty Nakonecznej, by wspólnie poszukiwać nowych rozwiązań doskonalących pracę szkoły. To w Towarzystwie Szkół Twórczych zrodziła się idea klas autorskich, poszerzenia skali ocen (1-6), obozów naukowych itp. W pierwszych latach istnienia Towarzystwo rozwijało współpracę szkół ponadpodstawowych, skupiając się głównie na pracy z uczniami zdolnymi i pracy samorządowej, ale szybko dostrzegło potrzebę silniejszego powiązania szkoły średniej ze szkołą podstawową. Filary, na których opiera się praca szkół TST, są takie same jak we wszystkich innych placówkach oświaty, a mianowicie: dyrektor, nauczyciele (nowatorzy, twórcy klas autorskich, wybitni specjaliści itp.); uczniowie – zdolni, aktywni, poszukujący swojego miejsca w świecie; rodzice (głównie działający w Komitecie Rodzicielskim czy Radzie szkoły). Wbrew powszechnej opinii, że polska szkoła jest zła, stresująca, skostniała w swoich metodach działania twierdzą, że są u nas szkoły dobre i bardzo dobre, pracują w nich twórczy nauczyciele i uczy się utalentowana młodzież.

Towarzystwo Szkół Twórczych dało szansę spotkania się ludzi, którym w szkole „chce się chcieć” robić coś inaczej, przełamywać stare schematy i przyzwyczajenia, a ponadto upowszechniać sprawdzone w praktyce pomysły, nowatorskie działania. Wydaje się, że jedną z głównych przyczyn słabości szkoły jest niespójność programów i wymagań, co utrudnia właściwe, skuteczne i zgodne z oczekiwaniami uczniów, nauczycieli i rodziców wypełnianie statutowych zadań. Towarzystwo postanowiło szukać takich rozwiązań, które

pozwołyłyby w konkretnej szkole kultywować to co dobre (oczywiście, pamiętając o ustawicznym udoskonalaniu), minimalizować skutki tego co złe. Uczeń kl. VIII słyszy często, że jak się nie będzie uczył, to nie dostanie się do szkoły średniej; licealista dowiaduje się, że o studiach nie ma co marzyć, bo... A przecież rzecz nie w tym, by ucznia straszyć, ale w tym, by go dobrze przygotować do pokonania kolejnej poprzeczki. Szkoły podstawowe, średnie i wyższe powinny budować między sobą mosty, łączyć się, a nie dzielić. Stanie się to realne, gdy uda się pokonać wzajemne (często nieuzasadnione) uprzedzenia.

XIII Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie nawiązało już w ubiegłym roku współpracę ze Szkołą Podstawową Nr 64. Skorzystali z niej przede wszystkim uczniowie. Chęć współuczestniczenia w tym dziele wyraziła Szkoła Podstawowa w Starogardzie Łobeskim. W bieżącym roku skupimy się m.in. na pracy z uczniem zdolnym, realizowaniu nowatorskich metod dydaktyczno-wychowawczych w nauczaniu początkowym (szkoły wiejskie i miejskie), powołaniu przy XIII Liceum Ogólnokształcącym klasy wstępnej z poszerzonym językiem obcym dla uczniów kl. VIII, wdrażaniu autorskiego programu wychowawczego w Szkole Podstawowej w Starogardzie Łobeskim oraz współpracy szkoły wiejskiej i miejskiej w zakresie organizowania „zielonej szkoły” itp. Jeżeli uda nam się chociaż w części zrealizować zamierzenia, myślę, że efekty będą.

Elżbieta Drelich

Urządzić życie po swojemu (1)

C
Z
e
C
Z
e
n
i
a

W ostatnich tygodniach dociera do nas ogrom informacji na temat krwawego konfliktu zbrojnego, rozgrywanego się na oczach całego świata pomiędzy potężną, mocarstwową Rosją i małą Czechenią.

Czechenia, znana do 1991 r. jako Czeceńsko-Inguska Autonomiczna Socjalistyczna Republika Radziecka (Czeceńsko-Inguska Autonomiczna Socjalistyczna Republika Radziecka), to niewielki kraj stanowiący część składową Federacji Rosyjskiej, położony we wschodniej części Kaukazu i Przedkaukazia. Liczy 19,3 tys. km², zamieszkały jest przez około 1 200 000 mieszkańców, głównie Rosjan, Czeceńców, Inguszy i innych. Południowa część kraju ma charakter wysokogórski – łańcuchy górskie i przedgórza Wielkiego Kaukazu dochodzą miejscami do wysokości ok. 4,5 kilometra powyżej poziomu morza. Takie położenie umożliwia prowadzenie długotrwałej walki partyzanckiej, tym bardziej że wiele obszarów jest gęsto zalesionych oraz ma tzw. pietra klimatyczne. Północne rejon Czeceńii są nizinne. Tam też leży stolica Czeceńii – Grozny, miasto założone w początkach XIX wieku i liczące do niedawna około pół miliona mieszkańców. Pełniło rolę nie tylko stolicy kraju, ale czołowego dla regionu kaukaskiego ośrodka przemysłu naftowego, drzewnego, skórzanego itp. Było ważnym ośrodkiem akademickim, funkcjonował tu m.in. założony w 1972 r. uniwersytet. Przez Czecenię przepływa malownicza rzeka Terek, wykorzystywana do nawadniania położonych nad nią terenów (w kraju tym nawadniało się około 20% wszystkich ziem uprawnych). Urodzajna ziemia wydaje doskonałą pszenicę, winorośl, warzywa itp.

Ten teren zamieszkują głównie Czeceńcy, których ilość szacuje się na około 1 mln. Wielu osiedliło się w innych krajach Kaukazu, na Zachodzie Europy, w Turcji, Iranie i w Rosji właściwej (największym ich skupiskiem jest Moskwa). Posługują się językiem czeceńskim (kilka lat temu obliczono, że używa go 760 tys. osób). Podobnego języka używają Ingusze i Kistowie, tworząc nachską grupę językową. W okresie średniowiecza Czeceńcy przechodzili różne koleje losu – znajdowali się pod panowaniem mongolskim, perskim, tureckim. Po-

czątkowo byli chrześcijanami, ale w II połowie XVII wieku przyjęli z sąsiedniego Dagestanu religię muzułmańską, która w późniejszych latach stanowiła ważny czynnik, swoistą barierę chroniącą ich przed wynarodowieniem przez Rosjan i pozwalającą w najtrudniejszych momentach utrzymać tożsamość narodową. Zachowanie przez Czeceńców chrześcijaństwa z pewnością przyczyniłoby się do asymilacji, jeśli nie całego, to przynajmniej przeważającej części narodu. Czeceńcy do początku XIX w. zachowali system wolnych gromad, czyli ustrój rodowy.

W początkach XIX wieku Rosja prowadziła na Kaukazie liczne podboje, przyłączając Gruzję, znaczne obszary Armenii, Azerbejdżan, Dagestan i inne krainy kaukaskie. Odbywało się to kosztem terytorium Turcji (pokój w Bukareszcie – 1812 r. i w Adrianopolu – 1829 r.), Persji (pokój w Giulistanie – 1813 r.). Pokonani w walce o wolność Ingusze złożyli broń w 1810 r., natomiast Czeceńcy praktycznie nie zakończyli walki przeciwko panowaniu rosyjskiemu. Rosja wkroczyła do Czeceńii, podobnie jak do pozostałych krajów tej części świata, z takimi swoimi atrybutami, jak: ucisk feudalny, samowola urzędników carskich, łapownictwo, *wziatki* i *prinoszenia* (do Polski trafiły w XIX w.). Drastyczne formy przymusu, niekończące się rekwizycje, ciągłe naruszanie miejscowych tradycji i obyczajów oburzało ludność i potęgowało nienawiść do narzuconego reżimu (L. Bazyłow, *Historia Rosji*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969, s. 276).

Dodatkowym czynnikiem zaoznajającym walki rosyjsko-czeceńskie był islam, wrogo traktowany przez Rosjan. Z kolei duchowni islamscy rozpowszechniali wśród górali dagestańskich i czeceńskich miurydym (nauka jednej z sekt islamu), głoszący iż żaden muzułmanin nie może być obcym poddanym. Przedostający się od 1820 r. z Azji Środkowej miurydzi wysunęli hasło świętej wojny z niewiernymi (*gazawat*) i wzywali do wojny przeciw Rosji. Choć opór Czeceńców przeciwko panowaniu rosyjskiemu trwał od pierwszych dni pojawienia się tam wojsk carskich, sytuacja uległa radykalnej zmianie, kiedy na czele miurydystów stanął znakomity wódz i organizator, imam Szamil (1798-1871). Wprowadził jednolitą organizację polityczną górali kaukaskich, stworzył armię liczącą 30 tys.

fanatycznych bojowników, doskonale wyćwiczonych i przystosowanych do walk w górach. Powstanie górali Dagestanu i Czeceńii przeciwko Rosji, zwane powstaniem Szamila, zaczęło się w 1834 r. i trwało 25 lat (do 1859r.). Mimo że przeciwko Szamilowi zmobilizowano silną armię, ze względu na niedostępność terenu Rosjanie ponosili często dotkliwe klęski i wielkie straty w ludziach i sprzęcie. Talenty organizatorskie i dowódcze Szamila były niepospolite, podobnie jak jego autorytet. Ten despotyczny dowódca zaprowadzał w swoich szeregach surową dyscyplinę. Wszystko to pozwalało mu przez ćwierć wieku prowadzić zaciekle i wielokrotnie zwycięskie walki z lepiej wyposażonymi i znacznie liczniejszymi oddziałami rosyjskimi. Szamil korzystał w pewnej mierze z pomocy angielskiej, tureckiej i polskiej. Każda z nich miała inne źródło.

Pomoc angielska miała swój początek w zjawieniu się około 1850 r. nad Tamizą specjalnych wysłanników imama Szamila, którzy pragnęli przedstawić Wielkiej Brytanii sytuację w walczącym kraju oraz wyjaśnić przyczyny i cele walki obronnej Czeceńców i Dagestańczyków. W Londynie zaczęły powstawać społeczne komitety pomocy powstańcom Szamila. Komitety owe musiały zebrać poważne sumy pieniężne, skoro kupiono za nie 9 armat, 3400 karabinów oraz znaczną ilość pistoletów, naboju, a także innych materiałów wojennych, odzieży, żywności itp. Ponadto środki te wystarczyły na pokrycie kosztów wyposażenia, uzbrojenia i wysłania drogą morską z portu londyńskiego na Kaukaz międzynarodowej brygady ochotniczej do walki przeciwko wojskom rosyjskim. W brygadzie dominowali Szkoci, Angliecy i Polacy – z powstałej na Zachodzie po upadku powstania listopadowego 1831 r. Wielkiej Emigracji. W staraniach o wsparcie polityczno-militarne i materialne walczących bojowników Szamila wyróżniło się wielu działaczy, ale na uwagę zasługują dwaj Szkoci: kapitan James Bell oraz David Urquhart. Oprócz niewątpliwego poświęcenia się dla sprawy czeceńskiej i operatywności charakteryzowali się specyficznym romantyzmem. Podkreślali podobieństwo krajobrazów Czeceńii i Szkocji, akcentowali pewne wspólne cechy, jak: klanową strukturę społeczną, głębokie osadzenie w przeszłości i tradycji, umiłowanie wolności. Marzyło im się nawet zbudowanie czeceńsko-brytyjskiej monarchii pod berłem królowej Wiktorii.

Gracyna Kłosa
Antoni Giza

Why?

Warum?

Purquase?

W latach 1992-1994 przeprowadzono na terenie województwa szczecińskiego badania ankietowe dotyczące motywów uczenia się języków obcych. Objęto nimi około 400 uczniów szkół podstawowych i średnich. Ich celem było ustalenie relacji między czynnikami motywacyjnymi uczenia się języka rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich (niemieckiego, angielskiego, francuskiego) w starszych klasach szkół średnich. Oprócz tego w obu typach szkół badano działanie dwóch rodzajów motywacji: integrującej i instrumentalnej. Motywy integrujące to takie, które pobudzają jednostkę do działania ze względu na wartości tkwiące w niej samej, jej celach, pozwalające zaspokajać potrzeby poznawcze, emocjonalne (np. dziecko uczy się, bo lubi dany język). Instrumentalne motywy to takie, które pobudzają jednostkę do opanowania języka obcego w bardzo konkretnym celu, np. związanym z wykonywaniem przyszłej pracy zawodowej, opinią nauczyciela, uznaniem otoczenia itp.

W badaniach prowadzonych wśród licealistów sporo uwagi poświęcono subiektywnym czynnikom motywacyjnym, do których zaliczono: stosunek emocjonalny uczniów do poszczególnych języków, stosunek do języków jako obiektów uczenia się, opinię o ich przydatności w życiu. W odpowiedzi na pytanie: „Czy bardzo lubię dany język?” 60% badanych potwierdziło pozytywny stosunek do języków zachodnioeuropejskich i tylko 29,1% do języka rosyjskiego. Omawiany czynnik (stosunek emocjonalny do języka) działał intensywnie pośród uczniów uczących się języka francuskiego (76% odpowiedzi pozytywnych) i angielskiego (68,1% odpowiedzi pozytywne), słabo pośród uczniów uczących się języka niemieckiego (41,2% takich odpowiedzi) i bardzo słabo pośród uczniów uczących się języka rosyjskiego (29,1%). Wyniki badań udowodniły zdecydowaną chęć uczenia się przez respondentów języka angielskiego (86,3%), w drugiej kolejności języka niemieckiego (60,6%), w trzeciej zaś języka francuskiego (52%) i w czwartej kolejności języka rosyjskiego (3,9%; 59,8% odpowiedzi zdecydowanie negatywnych).

Badaniom poddano również oceny własnych zainteresowań językiem oraz oceny wartości poznawczo-kulturowych, które język ten prezentuje. Znaczna większość młodzieży licealnej oceniła swoje zainteresowanie językiem obcym jako umiarkowane (68% uczniów uczących się języka francuskiego i niemieckiego oraz 54% uczących się języka rosyjskiego), natomiast w przypadku języka angielskiego 65,9% populacji określiło zainteresowanie językiem jako duże. Bardzo słabo działały w badanej populacji takie czynniki subiektywne, jak chęć rozwijania zainteresowań literaturą i muzyką oraz ogólne zainteresowanie nauką języków obcych. Najkorzystniej oceniono pod tym względem język francuski (94%) oraz język angielski (93,1%), w dalszej kolejności: język niemiecki (75,5%) i język rosyjski (65,5%). Wyniki badań wykazały, że młodzież motywuje do nauki głównie przydatność w przyszłej pracy i w kontaktach międzynarodowych (w przypadku języka francuskiego 96%, angielskiego 83,9%, niemieckiego 79,3%, rosyjskiego 38,8%). Wszystkie czynniki motywacyjne związane z awansem szkolnym, tj. chęć uzyskania wysokich ocen, chęć przejścia do następnej klasy, zdania matury oraz egzaminu wstępnego na studia działały w badanej populacji słabo lub bardzo słabo. Prawie zupełnie nie motywowały takie czynniki, jak: chęć uzyskania dobrej opinii nauczyciela, kolegów, człowieka wykształconego.

Podsumowując wyniki badań przeprowadzonych w szkołach średnich, należy stwierdzić, że tak w zakresie języków zachodnioeuropejskich, jak i języka rosyjskiego stwierdzono zdecydowanie przewagę działania motywacji instrumentalnej nad integrującą. Wynika z tego, że młodzież traktuje uczenie się języków obcych jako środek do osiągnięcia celów bliższych lub dalszych, a nie możliwość zaspokojenia potrzeb intelektualno-kulturowych. Niekorzystny stosunek uczniów do języka rosyjskiego wynika głównie z przekonania o małej przydatności tego języka w życiu.

cdn.

Krystyna Janaszek

Motywy uczenia się języków obcych (1)

Od obrony do rozwoju (4)

Od wzmocnienia do samowzmocniania

Długotrwały brak sukcesu w nauce sprawia, że dziecko nie widzi celowości uczenia się, nie reaguje również na szkolne formy wzmacniania (ocena, pochwała, nagana). W terapii pedagogicznej ważne jest więc dostarczanie uczniowi jak najwięcej gratyfikacji dostosowanych do poziomu jego motywacji.

Dla Iwony na początku skutecznymi bodźcami wzmacniającymi były lizaki, czekoladki, chrupki. Rozumie, że w obu pojemnikach jest tyle samo chrupiek, bo rzuciłyśmy je równocześnie i nikt nic nie dorzucił. Z przyjemnością zjada wygrane chrupki. Zaraz po narysowaniu ptaka jednym ruchem ręki sama nagradza się serduszkami. Damian zdobyte na zajęciach trzy gwiazdki wymienia na „ciuciubabkę”. Wykonaną przez siebie łamigłówkę zabiera do domu. Mówi: „Pokażę ją mamie”. Rafał wytrwale uzupełnia loteryjkę. Cieszy się z listu pochwalnego do rodziców, który mu głośno odczytuje. Stefan, powtarzający dwukrotnie klasę drugą, chce dostać na zawsze zmazywać błędów. „Na taką drogą nagrodę musisz zapracować” – mówię. Po ustaleniu ceny korektora (50 punktów) chłopiec sam domaga się ćwiczeń w czytaniu i za każde wykonane dolicza sobie punkt.

Stopniowo źródłem wzmocnień staje się prowadzący zajęcia. Niezmiernie ważna jest wtedy autentyczność okazywanych dziecku uczuć: spontaniczny okrzyk uznania, podziw, głośne oklaski – mogą być skuteczniejsze od opisowej pochwały. To, co dla Iwony jest nagrodą (przytulanie, uścisk), dla Marka może być karą. Teoretycy kształcenia przestrzegają przed zastępowaniem dobrego nauczania „workiem prezentów”. „Nie odrzucam pojęcia wzmocnienia – pisze J. Bruner – wątpię jednak w niezawodność satysfakcji nie związanych z samym uczeniem się”. Prototypem motywacji wewnętrznej jest dla J. Brunera ciekawość. Uwagę dziecka przyciąga to, co tajemnicze, zaskakujące. Źródłem zadowolenia jest wówczas wyjaśnienie lub samo szukanie wyjaśnienia. Stefan w sytuacji zaskoczenia (żarcik-zagadka) chętnie odczytuje i zmienia błędne podpisy pod obrazkami.

Bawimy się w dokładanie sylab. Beata do sylaby „fa” dodaje „cio”. Śmiejemy się spontanicznie i do końca spotkania układamy tylko śmieszne wyrazy. Roman przedstawia sylaby w inne miejsca loteryjki i wspólnie śmiejemy się z beczącej kukułki, kukającej kozy itp. Błazej zgaduje i pisze z pamięci tytuły bajek,

które przedstawiam pantomimicznie. Marysia nie może oderwać się od obliczania wyników mnożenia, które po rozszyfrowaniu dadzą przepis na zupę czarownicy. Kamil, mimo trudności z różnicowaniem słów zawierających głoski twarde i miękkie, koncentruje uwagę i prosi o nowe przykłady, kiedy bawi się na materacach. Po usłyszeniu słowa z miękką głoską rozkłada się na miękkim materacu; zeskakuje na twardą podłogę, gdy wypowiadam słowo z samymi twardymi głoskami. Ten sam cel realizowany przy stoliku wymagałby jeszcze nagradzania. Uatrakcyjnienie ćwiczenia spowodowało, że dla chłopca stało się ono zabawą i czynnością samonagradzającą.

Najsilniejszym wzmocnieniem, którego skuteczność nigdy nie maleje, jest sukces. Błazej nie chce samodzielnie uzupełnić swojej planszy rysunkami. „Nie umiem rysować”. Przygotowana na taką odpowiedź pokazuję, jak wykorzystać szablony wewnętrzne do odrysowania konturu dinozaura. Chłopiec wypełnia swoją planszę dinozaurami. Część odwzorowuje, część kalkuje. Chłopiec zainteresowany ekranem z pudełka „wyświetla” film. Uzupełnia go brakującą sceną (dotychczas nie dawał się namówić na rysowanie). Odtąd bez namawiania rysuje schematyczne rysunki. Rafał uczy mnie dopełniania do 10 na liczydełku z tektury. Proszę, żeby pokazał mi, jak się takie liczydełko robi. Rafał tłumaczy, pokazuje. Wykonuję dokładnie jego polecenia. Na wykonanych przez siebie liczydełkach rachujemy na przemian, najpierw nauczycielem jest chłopiec, potem ja. „Jak ja szybko liczę” – krzyczy z radością. Zachęcony powodzeniem wybiera inne ćwiczenia, uzupełnia „dymki” w komiksie, pisze z pamięci. Samodzielnie i wytrwale układa rozetkę; wyrazy po odwróceniu tworzą baśniowy obrazek. Zadowolony z sukcesu kontynuuje zabawę: przeczytał 60 wyrazów.

W tych zakończonych sukcesem działaniach zacierają się granice między zabawą a nauką, praca i zabawa stanowią jedność. Coraz większego znaczenia nabiera samorzutna aktywność dziecka. Interesujemy się tym, co nam dobrze idzie. Dążymy do uzyskania kompetencji. Opanowanie umiejętności podstawowych umożliwi dziecku opanowanie umiejętności wyższych, tworząc samonagradzające się ciągi.

Grażyna Belina-Brzozowska

Obok metod informacyjnych (retrospektywnych i deskryptywnych) wskazujących na to co było i jest, należałoby wprowadzić również do procesu kształcenia metody odwołujące się do tego, co się staje i będzie. Ich celem podstawowym nie jest

MODA

odkrywanie faktów a wartości bądź też (powiedziawszy właściwiej) odkrywanie aktualnej formy wyrażania wartości samoistnych. Metody te w odróżnieniu od informatycznych (łac. *in-form* – kształcenie, kształtowanie) nazwijmy reformacyjnymi (łac. *re-form* – przekształcenie, zmienianie), czyli przekształcającymi dotychczasowe widzenie świata oraz społeczne stereotypy zachowań, zmieniające nie istotę rzeczywistości, lecz jej aktualną, ciągle niedoskonałą formę istnienia.

W niniejszym artykule przedstawię grupę metod, które nazwać by można transgresyjnymi lub impresyjnymi, dotyczących szeroko pojętego fenomenu twórczości człowieka rozwiązującego aktualne problemy lub doskonalącego dotychczasowe rozwiązania. Należałoby tu wyraźnie zaznaczyć, iż inwencji, ekspresji, spontaniczności nie można się nauczyć. Nie znaczy to, że metodyka współczesnej dydaktyki jest tu całkowicie bezradna, bowiem sposoby jej realizacji mogą służyć wydobyciu tego, co jest wartością jednostki. Dlatego, jak się wydaje, jednakową rolę powinniśmy w szkole poświęcić zarówno osobie jako podmiotowi twórczości, warunkom, w których tworzy, procesowi tworzenia, jak i samemu produktowi twórczości. Znany malarz H. Matisse twierdził, iż tworzenie to nie tylko talent, ale uporządkowanie z uwagi na ostateczny cel całego zespołu czynności, których rezultatem jest dzieło. W porządkowaniu tego działania dużą rolę spełniają określone reguły heurystyczne, które w trakcie wykonywania czynności wchodzi w skład tzw. planów (stylów) zachowania się rozumianych jako hierarchiczny proces zachodzący w człowieku (zdolny do kontrolowania porządku, w jakim powinny być wykonywane sekwencje operacji); przy czym reguły te okazują się przydatne tylko w rozwiązywaniu znanych problemów, a nie w odkrywaniu nowych).

Gdyby w procesie tworzenia istniała przewaga czynników świadomych (sformułowanych w postaci reguł), to człowiek mógłby rozwiązać prawie każdy problem. W praktyce nasze rozumowanie napotyka na większy lub mniejszy opór nieświadomego i musi się liczyć z pewnym marginesem błędu. Co jednak, łamiąc stabilne dotąd układy, dawać może nową sytuację, która w perspektywie czasu może okazać się nieoczekiwane wartością. Zdarzało się przecież często, że do dokonania odkrycia wystarczyło dogłębne zrozumienie celu. To, co na początku wydawało się niewiarygodne, a nawet bezsensowne, zaczęło układać się nagle w logiczną i funkcjonalną całość. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż jednym z wa-

runków twórczości jest pewien z góry określony margines błędu. Luki, niejasności i sprzeczności w informacjach zmuszają człowieka do konstruowania hipotetycznych modeli pojęciowych, ułatwiających twórczą integrację treści. Należałoby więc tak organizować warunki twórczej aktywności, by istniała możliwość samodzielnego rozwiązywania problemu (zwłaszcza dywergencyjnego), by było wiele prób jego rozwiązania i określona tolerancja błędu. Ważne jest, by wskazać uczniom, że ich twórczość może być przejawem wartości niesamoistnych (różnicujących człowieka i otoczenie, co przy przekroczeniu pewnego progu może być destruktywne) i wartości samoistnych (które nie odrywane od realiów życia człowieka i jego otoczenia mogą okazać się konstruktywne).

Warto zwrócić uwagę na pewną odmianę dziecięcej ekspresji, jaką jest drama, która w znacznym stopniu stymuluje aktywność uczniów, pobudza ich wyobraźnię, spontaniczność wyrażania siebie w uniwersalnym języku obrazów, dźwięków, gestów itp. U podstaw dramy jest naturalna skłonność dzieci do twórczego naśladownictwa, w którego wyniku zdobywają niepowtarzalne, własne doświadczenia. Dziecko np. naśladuje działanie dorosłych, zgodnie ze swoimi potrzebami, oczekiwaniami. Odtwórcze i twórcze działanie dokonuje się w sposób symboliczny, tzn. z mniejszym lub większym udziałem określonego tła i rekwizytów (przebieranie się, używanie narzędzi, preparacja działania) bądź też ich abstrakcyjnych substytutów (zabawy i gry iluzyjne). W dramie dziecko powinno tworzyć określoną rolę, a nie odtwarzać. Wystarczy więc mu tylko ogólnie zarysowana sytuacja, która powinna sprowokować samo-

dzielne myślenie i działanie, otwartość emocjonalną i bogactwo wyobraźni. Można metaforycznie powiedzieć, iż drama tworzy człowieka, nie tyle jego teraźniejszość, co jego przyszłość, nie tyle działanie, co jego bycie.

Dla nauczyciela najtrudniejszą kwestią jest stworzenie odpowiednich warunków do przeprowadzenia dramy, czyli dobór odpowiednich zadań i poleceń (o pewnym stopniu nasycenia emocjonalnego) powiązanych z życiowymi problemami uczniów, pozwalających przy tym doświadczać samych siebie.

CZY KONIECZNOŚĆ?

Szczególnie pomocna może być tutaj odmiana dramy „role-play”, czyli wczuwanie się w jakąś postać, epokę, sytuację itp., przy czym zawsze może ona przybrać strukturę spontaniczną (improvizowaną) lub zaplanowaną. Odmiana tej ekspresji polega na stworzeniu sytuacji, w których uczniowie sami tworzą formę wyrażania pewnych wartości. W takiej ekspresji wyrażania siebie łatwiej niż w innych następuje rzeczywiste utożsamianie się z wartościami samoistnymi lub niesamoistnymi, które stają się częścią rzeczywistej oceny lub samooceny. Tego co naprawdę wartościowe, nie można przekazać werbalnie, lecz musi być stworzone w procesie samorealizacji. Człowiek bowiem nigdy nie jest, ale zawsze się staje.

Wiesław Andrukowicz

Badanie drgań elektrycznych

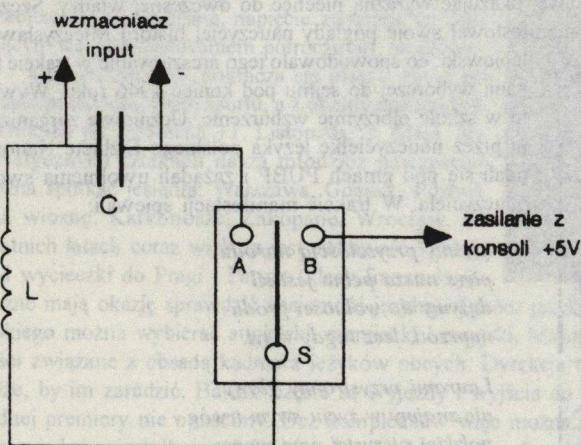
Obwód RLC

Co nowego słycać w naszych pracowniach fizycznych? Ciekawi mnie, czy ktoś z Państwa zainteresował się przedstawioną przeze mnie w kilku ostatnich numerach „Refleksji” metodą wykonywania ćwiczeń fizycznych przy użyciu komputera. Na pewno jest to jedna z metod inspirowanych i zachęcających uczniów do poznawania fizyki. Jeśli w szkołach są problemy ze stworzeniem takiego stanowiska, a chcielibyście Państwo, aby Wasi uczniowie zobaczyli skomputeryzowane doświadczenia, to zapraszam do Pracowni Dydaktyki Fizyki Uniwersytetu Szczecińskiego (po uprzednim uzgodnieniu terminu).

W tym artykule chciałabym przedstawić następne doświadczenie wykonane przy pomocy komputera wyposażonego w zestaw IP-COACH, tzn. kartę UIA, konsolę pomiarową, wzmacniacz oraz program do obsługi interfejsu. Celem ćwiczenia będzie obserwacja drgań elektrycznych, jak również wyznaczenie okresu drgań i porównanie wartości doświadczalnej z teoretycznym wzorem Kelvina $T=2\pi\sqrt{LC}$.

Opis doświadczenia

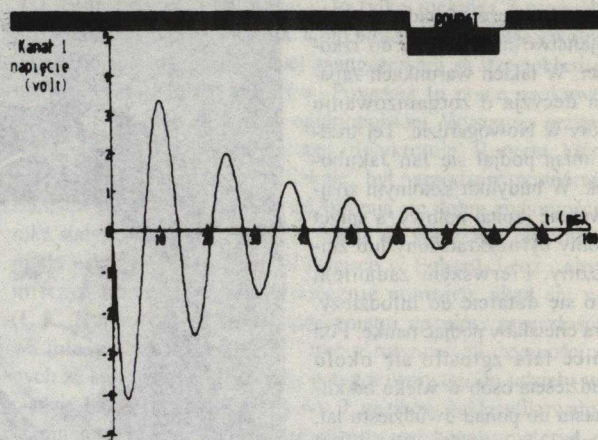
W ćwiczeniu wykorzystuję następujące elementy: zwojnicę o indukcyjności ok. 9H oraz kondensatory o pojemnościach: 0,1μF; 0,22μF; 0,511μF; 0,68μF; 1μF; 3,6μF. Wartości pojemności oraz indukcyjność zostały wyznaczone za pomocą mostka pomiarowego RLC. Niedokładność pomiaru w przypadku wyznaczania pojemności wynosiła 0,1% mierzonej wartości, natomiast przy wyznaczaniu indukcyjności 0,2% mierzonej wartości. Obwód łączymy zgodnie ze schematem.



Rys. 1. Zestaw pomiarowy do badania drgań elektrycznych

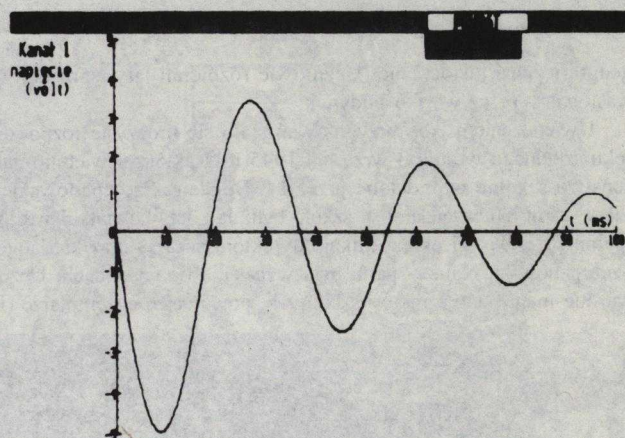
Przy takim połączeniu ustawienie przełącznika w pozycji B powoduje naładowanie kondensatora, nato-

miast ustawienie przełącznika w pozycji A – rozładowanie kondensatora przez zwojnicę. Przebieg drgań obserwujemy w programie MULTISKOP. Przykładowy efekt przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Drgania obwodu RLC przy następujących parametrach: $L=9H$, $C=0,511\mu F$; opór R jest oporem omowym zwojniczki. Powoduje on tłumienie drgań.

Możemy przewidzieć, jaki będzie przebieg, jeśli użyjemy kondensatora o większej pojemności. Oczywiście, wydłuży się okres drgań. Zarejestrowane oscylacje przedstawia rys. 3.



Rys. 3. Drgania obwodu RLC przy następujących parametrach: $L=9H$, $C=3,6\mu F$. Podobnie jak poprzednio R jest oporem zwojniczki.

Ciekawe będzie wyznaczenie okresu drgań z doświadczenia i porównanie z teoretycznym. W tym celu w programie PRZETWARZANIE odczytujemy czasy osiągnięcia dwóch kolejnych maksymalnych wartości napięcia. Dla drgań z rys. 2. wynoszą one $t_1=(10,25\pm 0,05)$ ms i $t_2=(23,9\pm 0,1)$ ms, a więc okres $T=(13,65\pm 0,15)$ ms.

cd. na s. 10

Rok 1945 to czas organizowania się polskich władz na terenie powiatu nowogardzkiego. Po wysiedleniu Niemców w maju i czerwcu 1945 r. miasto się wyludniło. Duża część Polaków przyjeżdżających na Pomorze Zachodnie była zdemoralizowana wojną. Chęć szybkiego wzbogacenia się sprawiała, że kradzieże, napady, rozboje i pijaństwo nie należały do rzadkości. W takich warunkach zapadała decyzja o zorganizowaniu szkoły w Nowogardzie. Tej trudnej misji podjął się Jan Jakubowiak. W budynku szkolnym znajdował się szpital polowy, a sprzęt szkolny był rozkradziony lub zniszczony. Pierwszym zadaniem stało się dotarcie do młodzieży, która chciałaby podjąć naukę. Pod koniec lata zgłosiło się około dwadzieścia osób w wieku od kilkunastu do ponad dwudziestu lat. Ta właśnie grupa podjęła trud przygotowania rozpoczęcia roku szkolnego. Organizowała wyposażenie szkoły: ławki ściągano z zamkniętych w tym okresie szkół wiejskich, w jakimś mieszkaniu znaleziono szkielet ludzki, gdzie indziej znów tablice poglądowe, mapy



niekompletne) posiadali wyłącznie nauczyciele. Treści notowano w zeszytach, które uczniowie musieli wykonać samodzielnie ze zdobytego papieru. Wykorzystywano poniemieckie druki, plakaty polityczne. Na lekcjach języka polskiego zapisywano teksty wierszy, których następnie młodzież uczyła się na pamięć. Obowiązkowa lektura była czytana głośno na lekcjach.

W 1946 roku zaczęła się powiększać liczba uczniów i nauczycieli. Przybyli m.in. Anastazja Nowak, Mieczysław Gołębiowski, Elżbieta Nanowska, pan Makowski, Stanisław Dreling. Ich sytuacja materialna była bardzo trudna. Przez pierwszy rok pracy nie otrzymywali poborów. Żywili się w przyszłolnym in-

ternacie, poza tym władze powiatowe przekazywały przydziały spirytusu, spełniającego w tym czasie funkcję waluty. Zimą 1946 roku zmarł nauczyciel matematyki pan Makowski. Był tak biedny, że nie posiadał nawet ubrania, w którym można by go było pochować. Aby sprawić mu godny pogrzeb, nauczycielka biologii pani Nowak ubrała go do trumny w swój jedyny żakiet. Szkoła nie była ogrzewana, ale nie spowodowało to przerwania nauki. Uczniowie siedzieli w klasach w czapkach, szalikach i rękawiczkach. Dopiero w 1947 roku do klas wstawiono metalowe piecyki (popularne „kozy”). Dostarczały one niekiedy uczniom pretekstu do szczególnej zabawy: zapychali rury, powodowali zadymienie i wyiębienie pomieszczeń, a w rezultacie „skrócenie” lekcji.

Walka o władzę, która do tej pory toczyła się na szczeblu centralnym, teraz przeniosła się do powiatu nowogardzkiego. Komuniści, wykorzystując PUBP i funkcjonariuszy miejscowego więzienia, terroryzowali miasto. Nauczyciele gimnazjalni zachowali niezależną postawę, okazując wyraźną niechęć do ówczesnej władzy. Szczególnie manifestował swoje poglądy nauczyciel historii Mieczysław Gołębiowski, co spowodowało jego aresztowanie w trakcie kampanii wyborczej do sejmu pod koniec 1946 roku. Wywołało to w szkole olbrzymie wzburzenie. Uczniowie zorganizowani przez nauczycielkę języka polskiego Elżbietę Nanowską udali się pod gmach PUBP i zażądali uwolnienia swojego nauczyciela. W trakcie manifestacji śpiewali:

*Mysimy przyszłością narodu
piersz nasza pełna jest sił
dążymy do wolności grodu
naprzód, lecz nigdy w tył.*

*Laurami przystrojmy głowy
nie znajmy w życiu swym trwóg
polskiej ojczystej nam mowy
nie wydrze żaden wróg.*

*Rozwińmy skrzydła sokole
nauce poświęćmy czas
a światłość zdobyta w szkole
nieśmy dla ludu mas.*

WCZORAJ

geograficzne i historyczne. Uczniowie rozbierali lary, sprząтали zdemastowany przez wojsko budynek.

Uwieńczeniem tych przygotowań stało się uroczyste rozpoczęcie roku szkolnego w dniu 3 września 1945 roku, które uświetniło nabożeństwo szkolne odprawione przez ks. Bogdana Szczepanowskiego. Pierwszymi nauczycielami w szkole byli: Jan Jakubowiak, Jan Lipski (pełnił przez krótki okres funkcję dyrektora szkoły) oraz ks. Bogdan Szczepanowski. Nauka oparta była wyłącznie na wykładach. Uczniowie nie mieli podręczników szkolnych, pojedyncze egzemplarze (i to



W wyniku manifestacji uwolniono nauczyciela. Prowadzono jednak intensywne śledztwo, które dzięki solidarnej postawie nauczycieli, uczniów i rodziców nie przyniosło żadnych efektów. W 1950 roku, kiedy komuniści przejęli pełną władzę w Polsce, Mieczysław Gołębiowski został w trakcie roku szkolnego (bez podania przyczyn) zwolniony ze stanowiska dyrektora szkoły. Jego miejsce zajął Ignacy Młodek, uczeń przylicyalnej szkoły wieczorowej. Protestującym nauczycielom oświadczone: „Program tegoroczny jest układany pod hasłem ideologicznym, obowiązujące ujęcia w duchu marksizmu i leninizmu mogą sprawiać komuś trudności natury ideologicznej, może być dla kogoś zagadnieniem kłopotliwym. Nauczycielstwo jednak podąża w kierunku dostosowania się do obowiązujących poglądów, kto zaś nie może się podporządkować, musi zrezygnować ze swojego stanowiska”.

Tak kończy się pierwszy etap historii I Liceum Ogólnokształcącego w Nowogardzie.

Jan Kopyciński

DZISIAJ

Liceum nad jeziorem (tak uczniowie nazywają szkołę) wchodzi w poważny wiek. Parafrazując słowa Jerzego Gruzy, w tym roku będziemy mogli zanucić „50 lat minęło...” Połowa tych lat jest mi znana z autopsji. Tu bowiem, jak się to wówczas w żargonie studenckim określało, przyszło mi być „na placówce siłaczką”, by prowadzić po dzień dzisiejszy „szyfrową pracę” i „nieść kaganek oświaty” (terminologię literacką tłumaczy moja profesja).

„50 lat minęło – jak jeden dzień”! W życiu szkoły pojęcie czasu jest kategorią względną. Szkoła jest wiecznie młoda, to tylko ci, którzy ją opuszczają, tak szybko się starzeją. To dziwne – bo to jest młodość zakonserwowana. Wystarczy wejść w mury szkoły, by poczuć jej rytm. Rozpoczęcie roku szkolnego, koncerty filharmonii, dzień ekologii, próby szkolnego teatru, przebieranki mitologiczne, napięcie związane ze zbliżającym się podsumowaniem półrocznym, studniówka – a tu jeszcze krok poloneza się płacze, zaraz po feriach połowinki, dzień sportu, a z okolicznościowych obchodów od niedawna 11. Listopada, 3. Maja. Na turystycznych szlakach naszą młodzież najczęściej można spotkać jesienią: Warszawa, Gdańsk, Poznań i na wiosnę: Karkonosze, Zakopane, Wrocław. W ostatnich latach coraz większa jest ciekawość świata, stąd wycieczki do Pragi i Paryża (klasy francuskojęzyczne mają okazję sprawdzić znajomość języka). Oprócz języka francuskiego można wybierać angielski, niemiecki i rosyjski. Mamy trudności związane z obsadą kadrową języków obcych. Dyrekcja robi co może, by im zaradzić. Bardzo częste są wyjazdy i wyjścia do teatru. Żadnej premiery nie opuścimy. Bez kompleksów więc można odpowiadać, nie tylko na lekcji języka polskiego, że „Gombrowicz wielkim pisarzem był”, ale również na konkursie Radia „AS”, kim byli bohaterowie „Ferdynand”. A co w nagrodę dla radiosłuchaczy – Kariny i Bedzi? Oczywiście, wejściówka do teatru. Na scenie Nowogardzkiego Domu Kultury mieliśmy okazję gościć aktorów gdańskich ze spektaklem „Dzieci z dworca ZOO”, wrocławskich z „Kwiatami polskimi”, „Panem Tadeuszem”, a także szczecińskich z monodramami.

Duże zainteresowanie ekologią inspirują nauczycielki biologii. Wystawy w auli, sprawnie przygotowany apel, pokazy mody ekologicznej, prezentacje programów, które zwyciężyły na konkursie w Szczecinie (m. in. I miejsce zdobyły: Aśka i Małgosia z klasy czwartej), film, prelekcje, dyskusje – to tylko niektóre z prowadzonych form, którymi żyje cała szkoła. Koło biologiczne wydaje szkolny „Biuletyn Biologiczny” (najbardziej zaangażowani są trzecioklasiści). Aktywnie działa Klub Geografów. Powstają tu prace naukowo-badawcze, które cenione są w skali ogólnopolskiej. Wystarczy przypomnieć laureata Olimpiady Geograficznej (dwukrotnie) Roberta, który również w konkursie „Europa w Szkole” był nagrodzony powtórnie przez ministra MEN-u. Uczniowie odznaczają się dobrą znajomością rocznika statystycznego. Za prace wysłane do Warszawy przychodzą całe pudła nagród (w tym roku VI miejsce w Polsce). Lecz „aby drogę mierzyć przyszlą, trzeba koniecznie pomnieć, skąd się wyszło” (C.K. Norwid). Nad zainteresowaniami uczniów przeszłością czuwa młody nauczyciel historii. Oprócz rutynowych czynności związanych ze sprawdzaniem wiedzy, przygotowaniem do udziału w Olimpiadzie Historycznej (w tym roku 7 uczniów zaklasyfikowało się do eliminacji wojewódzkich) gromadzony jest bogaty materiał związany z historią I Liceum. Myślenie o przyszłości ma związek z kuchnią komputerową i jej opiekunem. Obecna pracownia komputerowa kiedyś była pomieszczeniem gospodarczym. Dzisiaj „gotuje” tu sobie przyszłość wielu adeptów informatyki. Dyski, programy... enter....

Nie milkną odgłosy z sali gimnastycznej i siłowni wraz z zakończeniem lekcji. Odbывают się zajęcia SKS-u chłopców, dziewcząt, trwają rozgrywki – a to w kosza, piłkę ręczną lub siatkówkę. Może przyjdzie tu każdy, komu zależy na kondycji fizycznej. Sala przyciąga



zwłaszcza po dużym wysiłku w rozwiązywaniu zadań, a pomysłów matematykom i chemiczce nie brakuje. W pracowni plastycznej powstają ciekawe prace. Zdobyły już niejedną nagrodę na konkursach. Wiele kompozycji zdobi szkołę. Trzeba przyznać, że mimo skromnych warunków lokalowych po przeprowadzonym w ubiegłym roku remoncie (przebudowa toalet i malowanie korytarzy oraz klas) szkoła prezentuje się kolorowo, świeżo i zachęca, by wejść w jej progi. A codziennie wchodzi tu 550 uczniów, których kształci 28 nauczycieli.

Kończy, bo zadzwonił dzwonek. Czas iść na lekcję.

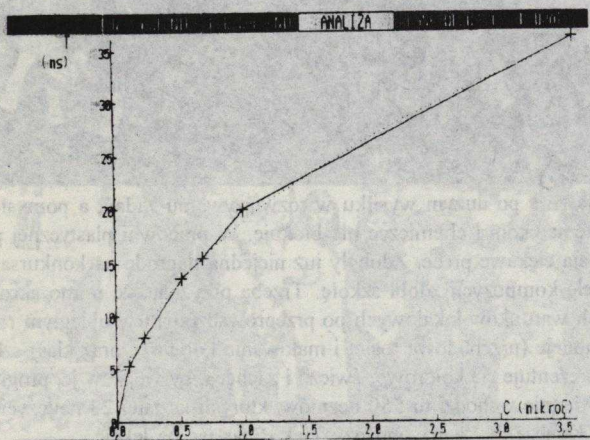
Józefa Szukalska

Teoretyczna wartość wyznaczona ze wzoru Kelvina wynosi $(13,47 \pm 0,01)$ ms. Natomiast dla drgań z rys. 3. okres drgań wyznaczony metodą komputerową wynosi $(36,20 \pm 0,15)$ ms, a wyliczony z teorii $(35,74 \pm 0,04)$ ms. Wyniki otrzymane z doświadczenia oraz z teorii niewiele się różnią.

Czy możemy przyjąć wobec tego, że są zgodne w granicach niedokładności pomiaru? Wydaje mi się, że nie. Otóż należy zwrócić uwagę na to, że wzór Kelvina odnosi się do sytuacji idealnych drgań swobodnych, bez tłumienia. Natomiast rzeczywiste drgania zawsze są tłumione, ze względu na niezerowy opór omowy obwodu, przede wszystkim zwojnicy. Dlatego rzeczywisty obwód LC jest zawsze obwodem drgań tłumionych. Częstota takich drgań jest mniejsza od częstoty drgań swobodnych, a więc okres tych drgań jest dłuższy. Przy słabym tłumieniu rzeczywisty okres drgań niewiele różni się od teoretycznego. Doświadczenie to pokazuje uczniom istotę drgań w obwodzie RLC, podkreślając jednocześnie różnicę między idealnym modelem a sytuacją rzeczywistą. Możemy w ten sposób przeprowadzić pomiary dla kilku innych pojemności i wyznaczyć okresy drgań. Wyniki zbieramy w programie OBLICZENIA, wpisując pojemność do pierwszej kolumny, a odpowiadające im okresy do następnej. Zestawienie takie przedstawia rys. 4.

1	0,0000	0,0000			
2	0,1000	5,2598			
3	0,2200	9,0001			
4	0,5118	13,6500			
5	0,6800	15,5001			
6	1,0000	19,3700			
7	3,6000	36,2500			
Indeks	k1	k2	k3	k4	k5
Wielkość	C	T			
Jednostka	mikroF	ms			
Notatki					

Rys. 4. Arkusz kalkulacyjny w programie OBLICZENIA. Kolumna k1 zawiera użyte w doświadczeniu pojemności, kolumna k2 odpowiadające im okresy drgań.



Rys. 5. Wykres zależności okresu drgań od pojemności.

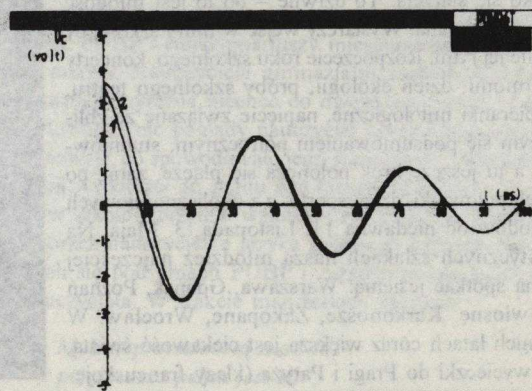
Wykorzystując otrzymane wyniki, sprawdzamy zależność okresu drgań w obwodzie RLC od pojemności. Z teorii wiemy, że zależność tę opisuje wzór Kelvina $T = 2\pi\sqrt{LC}$. Sprawdźmy więc, czy $T \sim \sqrt{C}$. Po otrzymaniu wykresu $T(C)$ postaramy się dopasować funkcję do otrzymanych punktów doświadczalnych. Okazuje się, że jedyną funkcją poprawnie przybliżającą wykres $T(C)$ jest $T = 6,28\sqrt{9C}$ (ms). Rys. 5. zawiera krzywą doświadczalną i teoretyczną.

Krzywa 1 (linia ciągła) - doświadczalna, z wartościami T i C zawartymi w arkuszu na rys. 4.; krzywa 2 (linia kropkowa) - teoretyczna, dopasowana zgodnie z wzorem $T = 2\pi\sqrt{LC}$, przy $L=9H$. Porównajmy teraz jeden z przebiegów drgań (drgania z rys. 3.) z teoretycznym modelem zjawiska. Model drgań w obwodzie RLC oraz wartości i warunki początkowe przedstawia rys. 6.

'MODEL DRGAŃ W OBWODZIE RLC		'WARTOŚCI POCZĄTKOWE	
$U_c = Q/C + R \cdot I$	' napięcie na pojemności i oporze	$C = 0,000036$	' pojemność F
$U_c = Q/C$	' napięcie na pojemności	$Q = 0,000013$	' ładunek C
$U_l = -U_c / L$	' napięcie na indukcyjności	$L = 9$	' indukcyjność H
$I = \int U_l dt$	' natężenie po czasie dt	$R = 300$	' opór Ω
$Q = Q_0 + I \cdot dt$	' ładunek po czasie dt	' WARUNKI POCZĄTKOWE	
$t = t_0 + dt \cdot e^3$	' kolejna chwila czasu	$I = 0$	' natężenie
		$t = 0$	' czas
		$dt = 0,0001$	' odstęp czasu s

Rys. 6. Model drgań w obwodzie RLC w programie MODELOWANIE.

Rys. 7. przedstawia uzyskane na jednym ekranie dwa przebiegi: pomiarowy i teoretyczny. W doświadczeniu wykorzystano pojemność i indukcyjność o takiej samej wartości, jak wartość zadana w warunkach początkowych do modelu.



Rys. 7. Porównanie wyników pomiaru z teorią.

Krzywa 1 uzyskana w wyniku przeprowadzonego pomiaru przy wartościach: pojemności $C=3,6\mu F$, indukcyjności $L=9H$ oraz oporze omowym zwojnicy 300Ω ; krzywa 2 jest wynikiem matematycznej symulacji zjawiska drgań - przeprowadzonej zgodnie ze stworzonym modelem.

Hanna Gorczyca-Bartnik

Integracja w przedszkolu

Integracja w pedagogice oznacza wspólne przebywanie, uczenie się i zabawę dzieci sprawnych i niepełnosprawnych. Istniejąca w wielu krajach – także w Polsce – rozbieżność między potrzebami edukacyjnymi, a ich zaspokajaniem powoduje konieczność transformacji strategii edukacyjnej. Wspólna nauka i zabawa dzieci zdrowych i upośledzonych jest korzystna dla obu stron. Zdrowe dzieci uczą się tolerancji, chore – szybciej się rozwijają. Wychowanie i nauczanie integracyjne jest wielką szansą także dla placówek, które zechcą podjąć się tej trudnej, ale innowacyjnej i twórczej pracy. Działania intergracyjne odpowiadają współczesnym tendencjom pedagogicznym, a więc indywidualizacji, terapii pedagogicznej i programom autorskim.

Prawo dziecka do zabawy i nauki zgodnej z jego potrzebami i możliwościami zawarte są w ratyfikowanej przez Polskę *Konwencji praw dziecka*. Najlepszym czasem na kształtowanie prawidłowych postaw wobec drugiego człowieka (a więc również niepełnosprawnego) jest okres przedszkolny. Dzieci w tym wieku w naturalny sposób reagują na inność, sprawne i niepełnosprawne zazwyczaj są wobec siebie otwarte, nie muszą przewycięzać dystansu i oporu. Relacje między dziećmi są najprostsze, dopóki nie przejmą od dorosłych ich uprzedzeń.

Polskie placówki oświatowe integracją zajmują się od sześciu lat. Nie istnieje jeden przepis na przedszkole czy grupę integracyjną. Kierunki działań dyktuje życie, a także możliwości placówek i ich pedagogów. Nie jest integracją zwykłe przekazanie dziecka niepełnosprawnego do grupy czy oddziału w placówkach masowych, bez przygotowania i wsparcia, czy (co jest konsekwencją pierwszego rodzaju postępowania) izolowanie takich dzieci oraz nieliczenie się z ich indywidualnymi potrzebami. Często prowadzi to do

wystawiania wychowanka na niepotrzebne niebezpieczeństwo i ryzyko. Są bowiem dzieci, które w grupach integracyjnych znaleźć się nie powinny, tak ze względu na własny rozwój i bezpieczeństwo, jak też ze względu na inne dzieci. Nie jest nią również nieliczenie się z problemami rodziców.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne badają, diagnozują, udzielają wsparcia rodzicom i dzieciom. Pedagogom i rodzicom służą poradnie specjalistyczne (PZN, PZG), wskazana jest także wymiana doświadczeń z placówkami o znacznym stażu w pracy integracyjnej. Koordynatorem i źródłem informacji jest konsultant ds. kształcenia integracyjnego w Centrum Psychologiczno-Pedagogicznym w Szczecinie Krystyna Kondarewicz. Centrum gromadzi również materiały metodyczne, informacje o dzieciach niepełnosprawnych w placówkach i organizuje bezpośrednią pomoc metodyczną i merytoryczną, przy współpracy doradców metodycznych i nauczycieli – liderów w placówkach specjalnych. W bieżącym roku szkolnym Kuratorium Oświaty w Szczecinie wspólnie z Centrum Psychologiczno-Pedagogicznym rozpoczęło cykl konferencji metodycznych poświęconych problematyce wychowania i nauczania integracyjnego dla dyrektorów i nauczycieli przedszkoli. Coraz częściej rodzice dzieci niepełnosprawnych zwracają się do przedszkoli masowych z prośbą o przyjęcie ich dziecka. Wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu, przyjmowane są do przedszkoli dzieci niepełnosprawne (zgodnie z zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej). W Szczecinie nie funkcjonują typowe oddziały integracyjne. Tylko do nielicznych placówek na terenie miasta uczęszczają dzieci niepełnosprawne. Od września 1994 r. rozpoczęło działalność Integracyjne Przedszkole Zdrowia (niepubliczne).

Duże zainteresowanie problemem wskazuje na konieczność upowszechnienia wiedzy merytorycznej. W grudniu 1994 r. odbyła się konferencja z cyklu „Integracyjne modele kształcenia” poświęcona dzieciom słabo słyszającym. Do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego przy ul. Grzywińskiej w Szczecinie zaproszono również gości ze Specjalistycznej Poradni Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadami Słuchu. Karol Penar omówił zadania poradni, przyczyny i konsekwencje ubytku słuchu, warunki rehabilitacji słuchu i mowy. Przedstawiono również literaturę dotyczącą problemu. Kontynuacją dyskusji na temat pracy w przedszkolach ze sprawnymi i niepełnosprawnymi dziećmi było spotkanie w Integracyjnym Przedszkolu Zdrowia w Szczecinie (do którego doszło dzięki dyr. J. Kozłowskiej) z pierwszą dyrektorką podobnej placówki w Warszawie Anną Florek. Jej wizyta była połączona z promocją książki (pod redakcją Giseli Hundertmarck) *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*. Podczas rozmów podkreślono, że zadaniem nauczycieli przedszkola jest znalezienie w każdym przypadku właściwego rozwiązania. Nie jest to zadanie łatwe. Następne tego typu spotkanie odbędzie się 23 lutego 1995 r. o godz. 10⁰⁰ w Szkole Podstawowej Nr 67 przy ul. Wielkopolskiej 14 i dotyczyć będzie dzieci upośledzonych umysłowo i z zaburzeniami rozwoju umysłowego w oddziałach przedszkolnych. Kolejne (planowane w późniejszym terminie) będzie poświęcone pracy z dziećmi słabo widzącymi i niedowidzącymi.

*Elżbieta Kintop
Krystyna Kondarewicz*

SKO w szkole

Wielką zaletą jest umiejętność oszczędzania pieniędzy poprzez prawidłowe gospodarowanie budżetem. Każdy może wkroczyć w świat biznesu. Wcześniej jednak musi poznać zasady, jakie rządzą rynkiem i gospodarką. Czy od najmłodszych lat wdramy dzieci i młodzież do rozsądnego oszczędzania? Niektórzy nauczyciele starają się to robić poprzez SKO. Wiemy, że najłatwiej jest zachęcić do oszczędzania najmłodsze dzieci, starsze dość niechętnie składają pieniądze w SKO.

Sądzę, że bierze się to z braku satysfakcji z oszczędzania w okresie wcześniejszym bądź braku przykładu osób dorosłych. Myślę, że ogromne znaczenie ma uświadomienie uczniom sensu oszczędzania. PKO, które od wielu lat patronuje SKO, obdarowuje czasami swoich członków upominkami w postaci skarpetek, zeszytów czy zakładek do książek. Dobrze, że tak się dzieje. Szkoda jednak, że PKO obniżając oprocentowanie wkładów pieniężnych, odnosi to również do SKO. Jest to logiczne, tylko dlaczego budzi wątpliwości?... A no chyba dlatego, że co innego wypisuje się w reklamowych hasłach. Jedno z nich brzmi „Inflacja – no to co? Ja oszczędzam w PKO”.

Mirosława Wodyk

Recepta na dobrą szkołę?

Zgodnie z artykułem 53 i 54 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 października 1991 roku w szkole może działać rada rodziców i rada szkoły, wspierające placówkę w realizacji jej zadań. Ustawodawca wyszedł naprzeciw zjawisku, które w wielu szkołach rodziło się samoistnie, jako jeden ze skutków ogólnych przemian społecznych. Skostniała struktura komitetów rodzicielskich ograniczała rzeczywisty wpływ rodziców na działalność szkoły. Narodziła się więc inicjatywa poszukiwania formy współpracy ze szkołą, która pozwoliłaby na urealnienie oczekiwań. Miałyby to być „nowa, lepsza szkoła”: twórcza, zapewniająca wszechstronny rozwój intelektualny, emocjonalny, duchowy i społeczny dziecka (zgodnie z jego możliwościami), oparta na partnerstwie i dialogu.

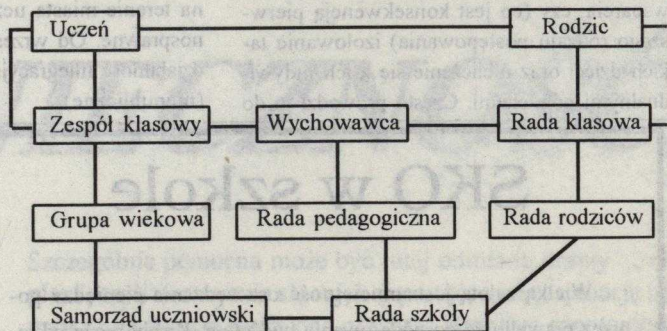
W Szkole Podstawowej Nr 11 w Szczecinie entuzjazm niewielkiej grupy inicjatywnej doprowadził do powołania rady rodziców już w roku 1990. Przyjmując szeroki program działań rodzice ofiarowali swój czas, chęci oraz wiarę w możliwość dokonania konstruktywnych przemian. W ramach rady powołano trzy komisje: finansowo-gospodarczą, rewizyjną i edukacyjną. Ta ostatnia stała się centrum koncepcji i myśli pedagogicznej. Od początku rodzice mieli wsparcie nauczycieli pasjonatów, którzy dostrzegali potrzeby przemian i często wcześniej sygnalizowali brak autentycznego zainteresowania problemami dziecka i szkoły. Comiesięczne spotkania rodziców z udziałem nauczycieli i wychowawców klas oraz otwarte spotkania i szkolenia sprzyjały rozstrzygnięciu wielu problemów i pozwalały wypracować rozwiązania koncepcyjne. I choć zamierzenia i cele były jednakowe, to osiągnięcie porozumienia w początkowym okresie było trudne. Ten wstępny okres tworzenia nowej szkolnej rzeczywistości dawał realne korzyści: nauczycielom pozwalał na zdiagnozowanie potrzeb rodziców i ich dzieci, rodzicom – na poznanie systemu szkolnego i warunków ekonomicznych, w jakich znajduje się placówka. Jednocześnie ukazał obu stronom fakt, że niezbędne staje się włączenie trzeciego ognia – reprezentacji uczniów, w których interesie podjęto współdziałanie. Tak narodziła się idea powołania rady szkoły – organu mającego własne statutowe prawa (październik 1991 r.).

Rada szkoły to współistnienie i współdziałanie w równej liczbie (po cztery osoby) trzech struktur: nauczycieli – przedstawicieli rady pedagogicznej, rodziców – wybranych z rady rodziców i uczniów, reprezentantów samorządu uczniowskiego. Po ukonstytuowaniu się rady szkoły ustalono, że funkcję przewodniczącego pełni zawsze przedstawiciel rady rodziców. Kadencja rady trwa trzy lata i co roku dopuszcza się dokonywanie zmian 1/3 jej składu. W posiedzeniu może brać udział dyrektor szkoły lub zaproszone inne osoby, ale tylko w charakterze doradców. Rada uchwała statut szkoły, przedstawia wnioski w sprawie rocznego planu finansowego, środków specjalnych, opiniuje plan pracy szkoły, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych itp. Z własnej inicjatywy może oceniać sytuację oraz stan szkoły i zgłaszać wnioski do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego szkołę, jak również występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny o dokonanie oceny działalności placówki. Sytuacje konfliktowe w poszczególnych organach szkoły, w razie braku ich rozwiązania, rozstrzyga rada szkoły.

Trzyletni okres działalności rady szkoły pozwala na podsumowanie i ocenę zdobytych doświadczeń. Niewątpliwie stała obecność rodziców i ich współdecyzyjna rola znacząco przyczyniły się do poprawy funkcjonowania placówki. Wyposażenie w techniczne środki nauczania, pomoce naukowe, słowniki, materiały źródłowe, poprawa estetyki sal i korytarzy, utrzymanie i wyposażenie gabinetów metodycznych to wymierne korzyści zabezpieczenia pomocy finansowej

szkole. Stały udział w pracach rady pedagogicznej, wspólne szkolenia i spotkania tematyczne z udziałem osób reprezentujących nowatorskie tendencje w oświacie, naturalny rozwój samorządności młodzieży to działania w kierunku uspołecznienia szkoły. Doszliśmy do wniosku, że podstawowym, często niedocenianym, ogniwem w rozwoju społecznej świadomości są zespoły klasowe, które tworzą wspólnotę ludzi związanych konkretnymi potrzebami opartymi na emocjonalnych więzach. Wychowawca klasy w tym układzie powinien być rzeczywistym członkiem zespołu, a nie przypadkowym opiekunem z przydziału. Statut Szkoły Podstawowej Nr 11 pozwala rodzicom na wybór wychowawcy klasy. Podejmując decyzję, kierują się oni następującymi kryteriami: jakiego przedmiotu uczy nauczyciel, jaki jest jego stosunek do dzieci, jaki ma temperament, zainteresowania, osiągnięcia, styl pracy itp. Gradacja kryteriów różni się w zależności od poziomu klas – inne są przy wyborze wychowawcy w klasie pierwszej, inne w klasach starszych. Rodzice, decydując się na korzystanie z przywileju wyboru wychowawcy, deklarują swój wkład i autentyczne zainteresowanie sprawami szkoły. Tworzenie płaszczyzny wzajemnych relacji wyzwala stopniowo działania rodziców na forum szkoły, przy czym inspiratorem jest wychowawca klasy. Bez dobrej i prężnej rady klasowej niemożliwe jest uspołecznienie szkoły.

Zaangażowanie rodziców wyzwala aktywność uczniów. Mechanizm sprzężenia zwrotnego (rodzic – dziecko, dziecko – rodzic) rozwija samorządność. Uczniowie, stają się partnerami w pracy, z własną inicjatywą, w poczuciu wspólnej odpowiedzialności. Tak zainicjowany sposób pracy z zespołem klasowym pozwala na stopniową zmianę roli wychowawcy z decydenta w doradcę i pomocnika. Dobry, zintegrowany zespół uczniowski podejmuje samodzielnie różne prace na rzecz szkoły i środowiska, bardziej identyfikuje się ze swoją placówką, dostrzega potrzebę współistnienia z innymi klasami. Tę ostatnią realizuje w ramach grupy wiekowej i w samorządzie uczniowskim. Tak więc samorządność uczniów kształtuje się poprzez pracę w zespołach klasowych, w grupach wiekowych, w samorządzie uczniowskim i ostatecznie w pracach rady szkoły. Istotą podstawy współdziałania staje się wzajemna komunikacja. Przedstawia ją poniższy schemat:



Wzajemne powiązania w ramach rady szkoły istotnych ogniw: samorządu uczniowskiego, rady rodziców i rady pedagogicznej gwarantują wyzwalamie wielorakich form aktywności. Rodzice i uczniowie, mając wpływ na działalność, stają się naturalnymi sojusznikami placówki, zainteresowanymi jak najlepszym jej funkcjonowaniem.

*Małgorzata Chmura
Jolanta Czarnotta-Maczyńska*



Twórczość

dziecięca

W tym roku szkolnym rozpoczęła się XI edycja konkursu „Przyjaciele Teatru”. Jak co roku uczestniczy w nim kilkanaście kół „Przyjaciół Teatru” z całego województwa, których celem jest rozbudzanie i pogłębianie zainteresowań teatralnych, przygotowanie do aktywnego odbioru sztuk teatralnych, inspiracja do podejmowania działań teatralnych, doskonalenie dyspozycji twórczych i talentów oraz prezentowanie najbardziej wartościowych zjawisk i form teatralnych. „Przyjaciele Teatru” Szkoły Podstawowej Nr 45 w Szczecinie rozwijają również umiejętności pisarsko-poetyckie. Zaczęli od pisania wrażeń na temat oglądanych sztuk, następnie próbowali pisać recenzje, a najchętniej dzieci tworzą wiersze. Poezja zdominowała ich twórczość, a przecież to najwyższa sprawność języka w wypowiedzianiu tego, co człowiek czuje i myśli. Przykładem próbki literackiej może być opowiadanie pt. „Przypadek”, napisane przez uczennicę kl. IIIa, która od dwóch lat uczestniczy w zajęciach „Koła Przyjaciół Teatru”.

Iwona Wieska

Przypadek

Siedziałam w salonie, w moim ulubionym miejscu i wpatrywałam się w okno. Chociaż był 23 grudnia, padała deszczowa pogoda. Zawsze lubiłam śnieg i co roku w przeddzień Bożego Narodzenia siadałam przed oknem i czekałam, aż spadnie pierwszy, najmniejszy nawet śniegowy płatek. Gdy moje marzenie spełniło się, krzyczałam na cały głos:

– Śnieg pada! Lecz były i takie zimy, które spędzałam bez śniegu, byłam wtedy zawiedziona i smutna. Tak było i w tym roku: deszcz padał, padał i nie zanosilo się na poprawę. Pomyślałam, że gdyby chociaż zaświeciło słońce i na podwórku zrobiło się sucho, byłoby mi o wiele przyjemniej i weselej. Nagle zadzwieczał dzwonek. Otworzyłam drzwi. Na progu ujrzałam Agnieszkę. Byłam zdziwiona, ponieważ święta miała spędzać u cioci w Paryżu i już wczoraj powinna była wyjechać.

– Słuchaj Elka... – zaczęła – mam kłopot. Wezwano mnie do naszego osiedlowego klubu – mam być Świętym Mikołajem i wręczać podarki dzieciom z domów dziecka. Na dodatek powinnam teraz kupić prezenty dla tych biednych dzieciaków. A wiesz, jak chciałabym pojechać do ciotki...

– No dobrze – powiedziałam – czując w co się pakuję.

– Jesteś kochana Elka, wiedziałam, że będę mogła na tobie polegać. Aha... tu masz pieniądze na prezenty i ubranie Świętego Mikołaja na jutro.

– Jutro? – zapytałam z oburzeniem.

– Tak... od 8⁰⁰ do 12⁰⁰ na Jagiellońskiej.

– Aga, przecież wiesz, że jutro są święta.

– Mogłabyś raz zrezygnować ze Świąt z rodziną. Dla mnie.

– No dobrze – zgodziłam się.

– Dzięki! Nie zapomnij o prezentach! – powiedziała wychodząc.

Po jakimś czasie wyszłam do sklepu, kupiłam wspólnie zabawki i wiele słodyczy. Gdy załatwiłam już wszystkie sprawunki, wróciłam do domu i położyłam się do łóżka. Czułam tremę przed jutrzejszym dniem.

Obudziłam się wczesnym rankiem. Wyszłam z domu i autobusem pojechałam na Jagiellońską. W szatni przebrałam się za Świętego Mikołaja. Zaprowadzono mnie do wielkiej sali z dużą kolorową franą, za którą miałam się ukryć. Po chwili byłam już za zastoną, a na salę weszły

dzieci. Kiloro z nich zaśpiewało piosenkę o Mikołaju. Wtedy wyszłam na scenę. Jakiś mężczyzna zaczął grać na flecie, a ja chodziłam od jednego dziecka do drugiego, wszystkim dawałam prezenty i grubym tonem naśladowałam głos Świętego Mikołaja. Wszystkie dzieci śmiały się i były zadowolone.

Po wspaniałej zabawie pożegnałam się z dziećmi i personelem. Obiecałam im, że w następnym roku znowu je odwiedzę. W szatni przebrałam się w moje normalne ubranie i skierowałam ku wyjściu. Nagle potknęłam się o wielki wypchany wór, spojrzałam w górę i zobaczyłam... Świętego Mikołaja. Uśmiechnął się do mnie i zapytał:

– Naprawdę aż tak bardzo lubisz śnieg?

– Tak... Skąd pan wie?

– Ja wszystko wiem – zapewnił. Podniósł swój wór i zniknął w korytarzu.

Po krótkiej chwili wyszłam na dwór i stanęłam jak wryta. Z nieba leciały wielkie, białe płaty śniegu. Nie potrafiłam tego wyjaśnić. Byłam w domu, już miałam wyrzucić worek z papierkami po prezentach, ale coś zaczęło mnie korcić i zajrzałam do środka. Myślałam, że zemdleję, gdy w worku ujrzałam moc maskotek, perfum i innych prezentów. Znalazłam również kartkę z napisem: „Dla kochanej Eli za zastępstwo” – Święty Mikołaj.

Byłam wszystkim oszołomiona, lecz nie mogłam się powstrzymać, musiałam zadzwonić do domu dziecka i zapytać, dlaczego prosili o drugiego Świętego Mikołaja. Byli bardzo zdziwieni – nie zamawiali innego... Odłożyłam słuchawkę. Już nie miałam wątpliwości. Spotkałam PRAWDZIWEGO Świętego Mikołaja.

PS. Agnieszka nie miała szczęścia. Gdy przyjechała do ciotki, okazało się, że robią remont. Na dodatek było tam strasznie zimno. Nic nie wypowiedziała i bardzo żałowała, że zdecydowała się na tę podróż. A ja? Byłam szczęśliwa. To były najpiękniejsze Święta, których nigdy nie zapomnę. A przecież wszystko zaczęło się od przypadku.

Katarzyna Anosowicz

Arends Richard I., *Uczymy się nauczać*, tłum. Krzysztof Kruszewski, Warszawa 1994, WSiP, 527 s., bibliogr.

Książka ta jest powszechnie używanym w Stanach Zjednoczonych podręcznikiem akademickim, który zawiera bogate wiadomości na temat, jak uczyć się nauczania innych. Autor, amerykański profesor pedagogiki, zaprezentował wszechstronne i wyważone spojrzenie na proces dydaktyczny. Często odwołuje się do przykładów z życia szkoły i klasy, uwzględniając psychospołeczne aspekty pracy nauczyciela. Wprawdzie polskiemu czytelnikowi ta pozycja może wydać się zbyt amerykańska w związku z językiem, przykładami, licznymi ćwiczeniami i celami oddającymi amerykańską kulturę szkolną przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, ale gwarantuje kontakt z pedagogiką światową.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza dotyczy kierowniczych funkcji nauczyciela w środowisku społecznym klasy, druga funkcji interakcyjnych w bezpośrednim kontakcie w uczniami, gdzie nośnikiem jest materiał nauczania. Z trzeciej części dowiemy się m.in., jak poradzić sobie ze szkołą jako miejscem pracy, jaka jest rola pracownika. Te trzy funkcje nie zawsze dają się rozdzielić, pomagają jednak doszukać się porządku i sensu w bogactwie zagadnień składających się na pracę nauczyciela we współczesnej szkole.

Autor wyraża przekonanie, że nowoczesnemu społeczeństwu niezbędne są szkoły, w których biegli nauczyciele uczą i troszczą się o dzieci oraz mają obowiązek posługiwania się sposobami, których skuteczność została dowiedziona. Książka może być wielką pomocą dla studentów kierunków pedagogicznych oraz czynnych pedagogów.

Olga Janowska



Kursy komputerowe

CDiDN W Szczecinie (al. Wyzwolenia 105, tel.: 22-52-21) organizuje w bieżącym roku kursy komputerowe dla nauczycieli.

Podstawy obsługi IBM – 40 godz.

24.2 - 18.3. i 5.5 - 27.5.

Zajęcia – piątek: godz. 16.00 - 19.30; sobota: godz. 9.00 - 15.00

6.3 - 10.4 i 15.5 - 19.6

Zajęcia – poniedziałek: godz. 9.00 - 15.00

29.5 - 19.6.

Zajęcia – poniedziałek, środa i czwartek w godzinach 16.00 - 19.15

Ferie letnie

26.6 - 30.6. i 28.8 - 1.9.

Zajęcia – codziennie w godzinach 9.00 - 16.00

MS Excel for Windows (kurs obsługi arkusza kalkulacyjnego w wymiarze 30 godz.)

24.3 - 8.4.

Zajęcia – piątek: godz. 16.00 - 19.30; sobota: godz. 9.00 - 15.00

16.5 - 1.6.

Zajęcia – wtorek i czwartek w godzinach 9.00 - 14.30

Ferie letnie

3.7 - 7.7. i 28.8 - 1.9.

Zajęcia – codziennie w godzinach 9.00 - 15.00

QUATRO PRO obsługa arkusza kalkulacyjnego w wymiarze 30 godz.

14.4 - 29.4. i 2.6 - 17.6.

Zajęcia – piątek: godz. 16.00 - 19.30; sobota: godz. 9.00 - 15.00

Ferie letnie

3.7 - 7.7. i 21.8 - 25.8.

Zajęcia – codziennie w godzinach 9.00 - 15.30

AMI PRO edytor w środowisku Windows (w wymiarze 30 godz.)

15.3 - 31.3 i 5.4 - 21.5

Zajęcia – środa i piątek w godzinach 9.00 - 13.30

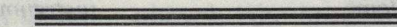
Ferie letnie

26.6 - 1.7.

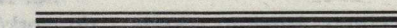
Zajęcia – codziennie w godzinach 16.00 - 20.00

21.8 - 25.8.

Zajęcia – codziennie w godzinach 9.00 - 14.30



Informujemy, że nauczyciel doradca metodyczny przysposobienia obronnego Krystyna Domańska dyżuruje w CDiDN, al. Wyzwolenia 105 we wtorki od godz. 16.00 do 18.00 w pokoju nr 24, tel. 22-52-21, w. 44.



Z przyczyn technicznych ten numer „Refleksji” ukaże się z opóźnieniem. Serdecznie przepraszamy naszych Czytelników. Jednocześnie dziękujemy alumnowi Wyższego Seminarium Duchownego w Szczecinie Andrzejowi Kamińskiemu, dzięki któremu ten numer pisma w ogóle mógł być wydany.

Redakcja

Olimpiada języka rosyjskiego

W dniach 28-29 stycznia 1995 r. odbyły się eliminacje okręgowe XXVI Olimpiady Języka Rosyjskiego. Przystąpiło do nich 55 zwycięzców eliminacji wojewódzkich: z Gorzowa Wlkp. (10), Koszalina (13), Zielonej Góry (6) i Szczecina (26). Na zawodach wojewódzkich uczestnicy wykonywali test leksykalno-gramatyczny i przeprowadzano z nimi rozmowę na tematy z życia codziennego. Na zawodach okręgowych rozwiązywali test realioznawczo-gramatyczny i odpowiadali na wylosowany temat, określony w „Wytycznych OJR na rok 1994/95”. 20 uczniów uzyskało więcej niż 70 punktów (na 100 możliwych) i tym samym otrzymało zaświadczenie uprawniające do wystawienia oceny celującej na świadectwie w tej klasie, w której się obecnie uczą. Do eliminacji trzeciego stopnia (21-24 kwietnia br.) zostaną zaproszeni najlepsi zawodnicy z całej Polski. Otrzymają oni tytuł kandydata eliminacji III stopnia, który upoważnia do oceny celującej na koniec klasy IV i zwolnienie z egzaminu dojrzałości z języka rosyjskiego, jeśli uczeń wybiera język rosyjski na maturze. Na etapie centralnym uczestnicy będą się ubiegać o tytuł finalisty i laureata:

* finalisty – upoważnia do zwolnienia z egzaminów wstępnych z języka rosyjskiego na dowolny kierunek studiów, oprócz filologii rosyjskiej i medycyny

* laureata – upoważnia do zwolnienia z egzaminów wstępnych na slawistykę, lingwistykę stosowaną i inne kierunki (należy zasięgać informacji w sekretariatach wyższych uczelni).

Każdy uczestnik OJR musi opanować poszerzony program języka rosyjskiego, wykazać się znajomością realiów współczesnej Rosji, znać historię, geografę, kulturę, twórców, wynalazców, politykę zagraniczną, administrowanie krajem, osiągnięcia w różnych dziedzinach. Laureaci, finaliści, kandydaci, którzy są uczniami klasy I, II, III, nie tracą nabytych uprawnień. W szkole realizują indywidualny program nauczania pozwalający na realizację zainteresowań. W tegorocznych eliminacjach okręgowych wyróżnili się następujący uczniowie:

1. Aleksandra Bufalska ZS Międzyrzecz, kl. III (nauczyciel – Grażyna Bułach)
2. Ilona Skiba ZSO Nr 1 Stargard, kl. IV (nauczyciel – Urszula Przekowiak)
3. Hanna Horyń ZSO Nr 1 Stargard, kl. III (nauczyciel – Rozalia Skiba)
4. Oksana Dudina I LO Szczecinek, kl. IV (nauczyciel – Maria Rosińska)
5. Jacek Kujawski LO Świebodzin, kl. II (nauczyciel – Lilianna Ratujczak)
6. Jarosław Kwiecień ZSO Nr 2 Koszalin, kl. III (nauczyciel – Janina Kuncer)
7. Sylwia Obszyńska ZSO Nr 1 Stargard, kl. III (nauczyciel – Rozalia Skiba)
8. Anna Matkowska ZSO Nr 1 Gorzów Wlkp., kl. III (nauczyciel – Danuta Bożek-Jaworska)
9. Śnieżka Dimitrowa ZS Drezdenko, kl. IV (nauczyciel – Irena Kurowska)
10. Monika Lipert ZSO Nr 1 Stargard, kl. IV (nauczyciel – Urszula Przekowiak).

Uczestnicy otrzymali nagrody pieniężne (10 osób po 1 mln zł), książkowe i rzeczowe, nauczyciele – listy gratulacyjne. Nagrody ufundowali: Kuratorium Oświaty, Centrum Handlowe „Magnet”, Konsulat Generalny Fundacji Rosyjskiej, Stowarzyszenie Współpracy Polska-Wschód, ZNP i Książnica Szczecińska. Wszyscy fundatorzy byli na otwarciu eliminacji okręgowych i spotkali się z uczestnikami olimpiady. Z Komitetu Głównego wizytował zawody dr Adam Marchwiński.

*sekretarz naukowy OJR
Rozalia Skiba*

Samodzielne Koło Nr 202 Społecznego Towarzystwa Oświatowego
ogłasza konkurs na stanowisko dyrektora I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego STO
w Szczecinie przy ulicy Kadłubka 12.

Szczegółowe warunki uczestnictwa w konkursie znajdują się w sekretariacie szkoły, tel. 22 06 87.

Termin składania ofert 31.3.1995 r.

„Refleksje”. Pismo pedagogiczne. Wydaje Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Redaguje zespół w składzie: P. Bartnik, K. Fenczak, I. Misztal, Z. Nowak, D. Rodziewicz, H. Szczepaniec, J. Tworek. Fotoskład: D. Bąba, J. Lisowska, T. Winiarski. Adres redakcji: 71-421 Szczecin, al. Wyzwolenia 105, tel. 22-52-21, w. 40. Materiałów nie zamówionych redakcja nie zwraca oraz zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w tekstach przeznaczonych do druku. Druk: CDiDN Szczecin.

PRÓBOWANIE SIĘ



Od ponad 20 lat działa w liceum nowogardzkim teatr szkolny. „Aktorzy prowincjonalni” próbowali swych sił i w „Makbecie”, i „Moralności pani Dulskiej”. Wcześniej był kabaret, ale najbardziej jednak odnajdują się w repertuarze współczesnym – Mrozek, Różewicz, Witkacy, Bardijewski, Iredyński. Ubiegły rok minął pod hasłem Iredyńskiego, którego „Ołtarz wzniesiony sobie” pokazaliśmy w szkole, środowisku i na przeglądzie w Szczecinie. Kontrowersyjnie byliśmy odbierani. Bezpruderyjność, prowokacje, obscenicznosc dopuszczalne w życiu, ale w sztuce – to przechodzi pojęcie o dobrze wychowanych nastolatkach. W tym roku przeciwnie, program, który powstał na zamówienie pt. „Stadion ze słów”, poświęcony idei olimpijskiej (poza jednostkowymi subiektywnymi niechętnymi nastawieniami) był odebrany jako konstruktywna oferta młodzieży na zdrowe życie. Pan Krzysztof Zuchora (Polski Komitet Olimpijski), który nasz program obejrzał na konferencji metodycznej w Szczecinie, w dedykacji książkowej użył sformułowania: „(...)w podziękowaniu za wrażliwe słowo poetyckie, w którym tak pięknie zmieścił się bogaty świat sportu”. Włączyliśmy się naszym programem w zbiórkę pieniędzy na Państwowy Dom Dziecka w Mostach i na Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy.

Liczący około 50 osób zespół składa się z uczniów klas drugich („a” i „c”). Spośród nich rekrutują się muzycy – tworzący dwa zespoły (Michała Rumana i Pitera K.) oraz Zespół Poezji Śpiewanej, który po roku intensywnej pracy zbiera teraz laury (również pieniądze, np. w konkursie zorganizowanym na Andrzejki przez Liceum Prywatne otrzymali nagrodę w wysokości 1 miliona złotych w starej walucie). Śpiewające dziewczyny – Ewa i Patrycja oraz akompaniujący im Piotr po wygraniu konkursu ekologicznego (w „Transie”) udzielili wywiadów i byli na nagraniach w radiu. Zespół będzie można usłyszeć na eliminacjach wojewódzkich Ogólnopolskiego Konkursu Recytatorskiego i Poezji Śpiewanej w marcu w Szczecinie. Liczne grono recytatorów nowogardzkich w Szczecinie będzie reprezentować Karina (kl. IIa).



Wymagania programowe z języka polskiego w szkole średniej

Niniejsze opracowanie jest jedynie propozycją i należy ją traktować jako inspirację do sformułowania indywidualnych wymagań na poszczególne stopnie szkolne. Punktem wyjścia stało się określenie rodzajów zadań, które są przedmiotem oceny. Dlatego też wyróżniono następujące zadania:

1. Samodzielne wypowiedzi pisemne (prace klasowe).
2. Prace domowe.
3. Wypowiedzi ustne na podstawie tekstów literackich, własnych przemysłań i wiedzy o języku.
4. Stopień aktywności ucznia na lekcjach.
5. Recytacje, gry dramatyczne itp.
6. Sprawdzeni, dyktanda, testy.

Zgodnie z założeniami dydaktyki czynnościowej proponujemy stosowanie hierarchizacji wymagań programowych, która powinna obowiązywać we wszystkich rodzajach zadań. W związku z tym sugerujemy następującą gradację wymagań, wynikających z programów nauczania w klasach I – IV. W ocenie samodzielnych wypowiedzi pisemnych (wypracowania klasowe) i prac domowych obowiązkowo uwzględniamy „Kryteria ocen prac pisemnych z języka polskiego w szkole średniej”, opracowane przez M. J. Kuczyńską.

KLASA I

Cele operacyjne	Wymaganie na poszczególne oceny		
	podstawowe (2-3)	rozszerzające (4)	dopełniające (5)
1	2	3	4
Absolwent powinien znać:			
1. Utwory literackie (lub ich fragmenty) wskazane w kanonie lektury podstawowej, poznane w toku osobistej lektury i pracy na lekcji.	+		
2. Chronologiczne ramy epok: średniowiecza, renesansu, baroku w Polsce.	+		
3. Chronologiczne ramy epok: średniowiecza, renesansu i baroku w powiązaniu z najważniejszymi faktami z historii.		+	
4. Pojęcia związane z kulturą epoki: źródła kultury europejskiej, kultura antyczna, stoicyzm, „Biblia”, „Nowy Testament”, średniowiecze, franciszkanizm, renesans (odrodzenie), humanizm, reformacja, barok, kontrreformacja; style w sztuce: klasycyzyzm, romański, gotycki, renesansowy, barokowy.	+		
5. Pojęcie konwencji literackiej.		+	
6. Gatunki literackie poznane poprzez lekturę i analizę konkretnych utworów: psalm, przypowieść, epos, tragedia, pieśń, hymn, epos rycerski, fraszka, tren, sonet, pamiętnik.	+		
7. Epigramat jako gatunek literacki poznany poprzez lekturę i analizę konkretnych utworów.		+	
8. Utwory nawiązujące do tradycji staropolskiej (przykładowe).		+	
9. Pojęcia: komunikacji językowej, kultury języka, normy i wyuczaju językowego, błędu językowego.	+		
10. Pojęcia: funkcji językowych tekstów, kryteriów poprawności językowej.		+	
Absolwent powinien umieć:			
1. Zrozumieć tekst staropolski i „przełożyć” go na język współczesny.		+	
2. Wypowiadać się, ze zrozumieniem sensu i struktury artystycznej, o poznanych utworach staropolskich.			+
3. Wskazać charakterystyczne cechy językowe tekstów średniowiecznych, renesansowych, barokowych; rozpoznawać w nich znaki i symbole biblijne oraz antyczne.			+
4. Rozpoznać tropy i figury retoryczne w prozie i poezji renesansowej oraz charakterystyczne tropy i figury w poezji baroku (inwersja, antyteza, hiperbola, oksymoron, peryfraza).		+	
5. Wyjaśnić funkcję tropów i środków retorycznych w prozie i poezji renesansowej oraz charakterystycznych tropów i figur w poezji baroku.			+
6. Opisać strukturę wiersza średniowiecznego i sylabicznego.			+
7. Określić związki utworu ze sztuką i kulturą epoki, biografią pisarza.		+	

1	2	3	4
8. Rozumieć historyczne aspekty utworu			+
9. Odnaleźć w utworze trwałe wartości dla narodu czy życia społ.	+		
10. Odnaleźć w utworze trwałe wartości dla siebie samego.		+	
11. Wygłosić z pamięci 1-2 wiersze staropolskie.	+		
12. Korzystać z podręcznika literatury.	+		
13. Wykazać orientację w czerpaniu z różnorodnych źródeł informacji (indeksy, tablice, bibliografia, przypisy, komentarze).		+	
14. Wykazać orientację w korzystaniu z tekstów pomocniczych.			+
15. Ocenić i poprawić swoją pisemną wypowiedź w aspekcie komunikatywności i rzetelności tekstu, struktur składniowych i formy wypowiedzi oraz kryteriów poprawności językowej.	+		
16. Ocenić cudzą pisemną wypowiedź w aspekcie komunikatywności i rzetelności tekstu, struktur składniowych i formy wypowiedzi oraz kryteriów poprawności językowej.		+	
17. Poprawić cudzą pisemną wypowiedź w aspekcie komunikatywności i rzetelności tekstu, struktur składniowych i formy wypowiedzi oraz kryteriów poprawności językowej.			+
18. Ocenić tekst prasowy i urzędowy w aspekcie jego komunikatywności, rzetelności i kryteriów poprawności językowej.		+	
19. Poprawić tekst prasowy i urzędowy w aspekcie jego komunikatywności, rzetelności i kryteriów poprawności językowej.			+
20. Analizować tekst literacki i nieliteracki jako wytwór aktu mowy.	+		
21. Interpretować tekst literacki i nieliteracki jako wytwór aktu mowy.		+	
22. Analizować i interpretować utwór literacki i nieliteracki jako wytwór aktu mowy, ze wskazaniem dominującej funkcji językowej tekstu (informatywnej, ekspresywnej, impresywnej, fatycznej lub poetyckiej) i wyróżnieniem jej wykładników słownikowych i składniowych.			+
23. Świadomie posługiwać się środkami językowymi będącymi wykładnikami różnych funkcji językowych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na językowe wykładniki rzetelności wypowiedzi i kulturę słowa.			+
24. Świadomie stosować słownictwo i struktury składniowe typowe dla odmiany mówionej i pisanej języka polskiego.	+		
25. Przeprowadzać analizy składniowe tekstu.	+		
26. Obserwować i analizować zjawiska językowe określone programem w wypowiedziach własnych – ustnych i pisemnych.		+	
27. Obserwować i analizować zjawiska językowe określone programem w wypowiedziach środowiska oraz w tekstach literackich i nieliterackich.			+
28. Wypowiadać się w przewidzianych w programie formach wypowiedzi, ze szczególnym uwzględnieniem dyskusji, rozprawki, przemówienia i notatki.	+		

KLASA II

Cele operacyjne	Wymaganie na poszczególne oceny		
	podstawowe (2-3)	rozszerzające (4)	dopełniające (5)
1	2	3	4
Znajomość:			
1. Utworów literackich lub ich fragmentów wskazanych w kanonie lektur.	+		
2. Chronologii epok i ram czasowych: oświecenie i romantyzm w Polsce.	+		
3. Faktów z historii związanych z literaturą.		+	
4. Faktów z życia i twórczości Adama Mickiewicza.	+		
5. Pojęć związanych z kulturą epoki: oświecenie, racjonalizm, klasycyzm, sentymentalizm, romantyzm, ludowość, indywidualizm romantyczny, historyzm, mesjanizm.	+		
6. Pojęć z poetyki: gatunku – bajka, satyra, poemat heroikomiczny, ballada i powieść poetycka, synkretyzm, dramat romantyczny.	+		
7. Pojęć związanych z kategoriami estetycznymi: komizm, ironia, tragizm.		+	
8. Utworów literackich kontynuujących tradycje klasyczne i romantyczne.			+
9. Pojęć: znak językowy, wyraz, synonim, związek frazeologiczny, budowa słowotwórcza wyrazu, treść i zakres wyrazu.	+		
10. Typów synonimów i funkcji frazeologizmów.			+
Umiejętności :			
1. Wskazywanie charakterystycznych cech językowych w tekstach oświeceniowych i romantycznych.	+		
2. Opisywanie tych cech i wyjaśnianie ich funkcji.		+	
3. Rozpoznawanie motywów antycznych (antyk judajski i grecki).	+	+	
4. Wyjaśnianie funkcji tych motywów.		+	
5. Ustalanie kontekstu interpretacyjnego utworu.			+
6. Interpretowanie utworów.	+		
7. Interpretowanie utworów w konwencjach prądów artystycznych epoki.		+	
8. Charakteryzowanie bohaterów.	+		
9. Wyjaśnianie artystycznych kreacji bohatera.		+	
10. Wyjaśnianie tej kreacji na tle epoki i w późniejszym odbiorze czytelnika.			+
11. Dostrzeganie pokładów tradycji we współczesnych utworach.		+	
12. Wyjaśnianie znaczenia tej tradycji.			+

1	2	3	4
13. Wygłaszanie z pamięci utworów: – właściwa interpretacja, poprawna dykcja, – ciekawa interpretacja, wzorowa dykcja .	+	+	+
14. Zabieranie głosu w dyskusji: argumentowanie własnego stanowiska; zabieranie głosu z odwołaniem się do utworu (cytaty) i wiedzy o epoce.	+	+	+
15. Wygłaszanie przemówień: - ze świadomym użyciem środków retorycznych, odpowiedniego słownictwa i związków wyrazowych.	+	+	
16. Analizowanie znaków języka naturalnego pod względem budowy, znaczenia i nacechowania.		+	

KLASA III

Cele operacyjne	Wymaganie na poszczególne oceny		
	podstawowe (2-3)	rozszerzające (4)	dopełniające (5)
1	2	3	4
Znajomość:			
1. Utworów literackich lub ich fragmentów wskazanych w kanonie lektur podstawowych.	+		
2. Chronologii epok i ram czasowych: pozytywizmu, Młodej Polski XX-lecia międzywojennego.	+		
3. Faktów historycznych związanych z literaturą.		+	
4. Powiązań między formacjami kulturowymi okresów.		+	
5. Związków literatury polskiej z kulturą powszechną.			+
6. Pojęć: pozytywizm, neoromantyzm, dekadentyzm, impresjonizm, ekspresjonizm, symbolizm, naturalizm, secesja, futuryzm, awangarda literacka, katastrofizm.	+		
7. Pojęć: stylistyki i poetyki: dialektyzacja i archaizacja, symbol; gatunki: nowela, powieść realistyczna, modernistyczna i awangardowa.	+		
8. Kreacjonizm metafory i obrazu poetyckiego, wiersz toniczny i awangardowy.			+
9. Stosunku literatury omawianych okresów do tradycji narodowej.		+	
10. Pojęć z nauki o języku: język ogólnopolski, odmiana mówiona i pisana, potoczna, standardowa i oficjalna – odmiana regionalna języka polskiego, dialekty terytorialne, styl funkcjonalny i artystyczny.	+	+	

Umiejętności :		
1. Opisywanie charakterystycznych cech językowych i stylistycznych poznanych utworów: indywidualizacja języka, stylizacja humorystyczna i środowiskowa, archaizacja i dialektyzacja	+	
– funkcjonowanie mowy pozornie zależnej, kreacjonizm języka.		+
2. Charakteryzowanie literackich wzorców osobowych.	+	
3. Wnikanie w świat przeżyć i wyobraźni człowieka przełomu wieków.		+
4. Ustalanie kontekstów filozoficznych, estetycznych, politycznych.		+
5. Zastosowanie ich w interpretacji.		+
6. Porównywanie różnych dziedzin sztuki: malarstwa, teatru, filmu.		+
7. Ocenianie i wartościowanie poznanych dzieł.		+
8. Podjęcie próby uzasadniania własnych sądów.		+
9. Wygłaszanie z pamięci utworów.	+	
10. Gromadzenie, porządkowanie i wykorzystywanie w wypożyczeniach ustnych i pisemnych materiałów z różnych źródeł.		+
11. Sporządzanie bibliografii.		+
12. Wskazywanie różnic między odmianą mówioną a pisaną.	+	
13. Odróżnianie odmiany oficjalnej i jej wykładników.	+	
14. Analizowanie tekstów literackich ze względu na ich styl i typowe środki stylistyczne.	+	
15. Analizowanie tekstów nieliterackich ze względu na ich styl.		+
16. Układanie tekstów w określonym stylu.		+
17. Parafrazowanie tekstów za pomocą różnych środków językowych.		+
18. Posługiwanie się słownictwem wprowadzonym w związku z treściami kształcenia językowego, literackiego i kulturalnego.	+	
19. Przygotowanie sprawozdania z pobytu w muzeum, teatrze i kinie.	+	
20. Pisanie relacji z uzasadnioną oceną przedstawienia teatralnego lub filmu.	+	

KLASA IV

Cele operacyjne	Wymaganie na poszczególne oceny		
	podstawowe (2-3)	rozszerzające (4)	dopelniające (5)
1	2	3	4
Absolwent powinien znać:			
1. Utwory literackie (lub ich fragmenty) wskazane w kanonie lektury podstawowej, poznane w toku osobistej lektury i pracy na lekcjach.	+		
2. Etapy rozwoju literatury polskiej po 1939 r.	+		
3. Etapy rozwoju literatury polskiej po 1939 r. w powiązaniu z ważnymi wydarzeniami historycznymi w latach: 1949, 1956, 1968, 1970, 1980 – 1981, 1989.		+	
4. Inspiracje ideowe i filozoficzne, zagrożenia cywilizacyjne, oddziaływanie systemów totalitarnych.	+		
5. Mechanizmy zniewolenia stosowane przez systemy totalitarne i działania obronne w kulturze polskiej.		+	
6. Poszukiwania artystyczne w prozie, poezji i dramacie po 1939 r.	+		
7. Dominacja literatury faktu, audiowizualny charakter kultury współczesnej.	+	+	
8. Pokolenia literackie.			+
9. Pokłady tradycji literackiej w kulturze współczesnej.		+	
10. Pokłady tradycji literackiej w kulturze współczesnej rozumiane jako współczynnik dzisiejszej kultury.			+
11. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny, pojęcie rodziny języków.	+		
12. Cechy swoiste języka polskiego.		+	
Absolwent powinien umieć:			
1. Wskazać cechy językowe współczesnej polszczyzny w omawianych utworach.	+		
2. Wskazać przejawy tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny w omawianych utworach (inwazja języka potocznego, kolokwializmy, wulgaryzmy, neologizmy i odkształcenia językowe, wieloznaczność słowa.		+	
3. Wskazać przejawy tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny w omawianych utworach, np. potok składniowy, „nowomowa”.			+
4. Odnaleźć nawiązania do tradycji literackiej w utworze współczesnym.		+	
5. Wyjaśnić funkcję nawiązań do tradycji literackiej w utworze współczesnym.			+

6. Czytać ze zrozumieniem ogólnego sensu utwory literackie (nie omawiane w szkole).	+		
7. Czytać ze zrozumieniem ogólnego sensu i struktury artystycznej utwory literackie (nie omawiane w szkole).		+	
8. Werbalizować swoje doświadczenia i sądy czytelnicze na temat ogólnego sensu i struktury artystycznej utworów literackich (nie omawianych w szkole).			+
9. Dokonać samodzielnie analizy i interpretacji utworu literackiego.	+		
10. Dokonać samodzielnie analizy i interpretacji utworu literackiego, ze zrozumieniem reguł analizowania i interpretowania utworu.		+	
11. Dokonać interpretacji porównawczej: utworu literackiego i filmu, tekstu dramatu i przedstawienia teatralnego, utworu literackiego i obrazu malarskiego.			+
12. Wartościować zjawiska artystyczne (utwory literackie i inne dzieła sztuki) w perspektywie uniwersalnej.	+		
13. Wartościować zjawiska artystyczne (utwory literackie i inne dzieła sztuki) w perspektywie historycznej.		+	
14. Gromadzić wiedzę z różnych źródeł.	+		
15. Porządkować wiedzę z różnych źródeł.		+	
16. Gromadzić, porządkować i wykorzystać wiedzę czerpaną z różnych źródeł w nowych sytuacjach poznawczych, w próbach syntezy.			+
17. Syntetyzować wiedzę o literaturze, pod kierunkiem nauczyciela, w ujęciu uniwersalnym (różne okresy literackie).	+		
18. Samodzielnie syntetyzować wiedzę o literaturze w ujęciu uniwersalnym, np. wyszukanie i interpretacja materiału związanego z nie omawianym wcześniej motywem czy wątkiem (problem cierpienia, miłości, wolności, pojęcie ojczyzny, narodu itp.).		+	
19. Samodzielnie syntetyzować wiedzę o literaturze w ujęciu historycznoliterackim, np. ewolucja danego gatunku.			+
20. Dostrzegać przykłady tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny w tekstach literackich.	+		
21. Wskazywać przykłady tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny w tekstach literackich.		+	
22. Dostrzegać i wskazywać przykłady tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny w tekstach nieliterackich.			+
23. Zastosować wskazania teorii kultury języka do własnej praktyki językowej.		+	
24. Zastosować wskazania teorii kultury języka do oceny czytanych tekstów literackich.			+
25. Układać dłuższe wypowiedzi w formach objętych programem nauczania w klasach I-IV.	+		
26. Dokonać analizy merytorycznej i redakcyjnej tematów rozprawek (przedmaturalnych).	+		
27. Napisać rozprawkę przedmaturalną lub interpretację utworu poetyckiego.	+		
28. Przeprowadzić krytyczną analizę (pod względem merytorycznym, kompozycyjnym i językowym) rozprawki napisanej przez innego ucznia.		+	

29. Posługiwać się słownikami języka polskiego.	+		
30. Wypowiadać się poprawnie w mowie i piśmie.	+		
31. Wypowiadać się sprawnie w mowie i piśmie.		+	

Wypowiedzi ustne na podstawie tekstów literackich, własnych przemyśleń i wiedzy o języku

Kryteria wypowiedzi ustnych

1. Zgodność wypowiedzi z tematem i stopień jego wyczerpania.
2. Tok logiczny wyводу.
3. Poprawność językowa.

Wymagania na poszczególne oceny

Podstawowe (2-3)	Rozszerzające (4)	Dopełniające (5)
1. Umiejętność określenia podstawowej problematyki utworów.	1. Właściwy dobór treści, ale niepełny stopień wyczerpania tematu.	1. Twórcza i oryginalna interpretacja tematu
2. Wypowiedź o małym stopniu samodzielności, z zachwianą logiką wyводу.	2. Wypowiedź samodzielna i logiczna.	2. Wypowiedź całkowicie samodzielna i logiczna.
3. Ograniczona sprawność językowa (ubogie słownictwo).	3. Dobra sprawność językowa (dopuszczalne drobne usterki).	3. Wysoka sprawność językowa (bogate słownictwo, płynność wypowiedzi).

Sprawdziany, dyktanda, teksty – proponujemy oceniać według punktacji, która uwzględni hierarchizację wymagań programowych.

Aktywność ucznia

Proponujemy, aby ocenę aktywności ucznia na zajęciach traktować jako motywującą do systematycznej pracy i samodzielnych poszukiwań. W związku z tym przedstawiamy wymagania tylko na oceny: dobre, bardzo dobre i celujące.

Ocena dobra

Uczeń uważnie śledzi tok zajęć lekcyjnych, w wielu momentach angażuje się w dyskusję.

Ocena bardzo dobra

1. Uczeń wykazuje na zajęciach postawę aktywną i zaangażowaną.
2. Uczeń wypowiada się w sposób rzeczowy i mądry, trafnie interpretuje omawiane zagadnienia.
3. Uczeń bierze udział w turniejach, konkursach przedmiotowych i olimpiadach (na miarę możliwości danej klasy).

Ocena celująca

1. Uczeń pracuje dodatkowo, korzystając ze wskazówek i rad nauczyciela udzielanych indywidualnie.
2. Na lekcjach jest bardzo aktywny i zaangażowany, wprowadza nowe, często własne sady.
3. Uczeń bierze udział w turniejach, konkursach przedmiotowych i olimpiadach (na miarę możliwości danej klasy) i odnosi w nich sukcesy.

Recytacje utworów poetyckich i fragmentów prozy

Ocena**Zakres materiału**

Celująca

artystyczna interpretacja treści tekstu, perfekcyjne opanowanie pamięciowe utworu, wzorowa dykcja, właściwe stosowanie pozagłosowych środków ekspresji.

Bardzo dobra

ciekawa, indywidualna interpretacja tekstu, perfekcyjne opanowanie pamięciowe utworu, poprawna dykcja.

Dobra

próba samodzielnej interpretacji tekstu, drobne potknięcia w pamięciowym opanowaniu utworu, dobra dykcja.

Dostateczna

mechaniczne odtworzenie treści bez próby interpretacji, uchybienia w pamięciowym opanowaniu tekstu, słaba dykcja.

Mierna

niepełne opanowanie pamięciowe tekstu.

Opracowały:

*Ludwika Baranowska, Michalina Butkiewicz, Aleksandra Cieszyńska,
Janina Masojć, Maria Strojna, Józefa Szukalska*