Spis treści

L.p	Tytuł i autorzy	Str.
1.	**O wychowaniu w nowej Podstawie Programowej** - Małgorzata Lech	4
2.	**Szkoła – złota klatka czy okno na świat? Jak pomóc dzieciom z trudnościami adaptacyjnymi?** - Celina Borowska, Magdalena Mickiewicz	8
3.	**„Piątkowe spotkania zabawek" – sposoby wykorzystania domowych zabawek do realizacji zadań edukacyjnych przedszkola.** - Barbara Kędzia	11
4.	**O dialogu nauczyciela ze zdolnym uczniem….. (kilka refleksji polonistki)** - Maria Bartnicka	13
5.	**Autorytety współczesnej młodzieży** - Katarzyna Fliszkiewicz	15
6.	**W 90-lecie odbudowy polskiego szkolnictwa w Białymstoku** - Jan Dworakowski	18
7.	**Zmiany w podstawie programowej muzyki obowiązujące od września 2009 w gimnazjum** - Ewa Onoszko	23
8.	**Podstawa programowa z geografii a programy własne nauczycieli.** - Helena Sieredzińska Mudel	32
9.	**Rola eksperymentu w nauczaniu chemii** - Izabela Popławska	33
10.	**Wirtualne uzależnienie** - Ks. Czesław Walentowicz	36
11.	**Rozwijanie potencjału doradców zawodowych – możliwości i formy doskonalenia metod i warsztatu pracy doradcy** - Lucyna Brajer	40
12.	**Wychowanie religijne dzieci i młodzieży** - Mirosława Pietkiewicz	43
13.	**O potrzebie ciszy** - Urszula Zagan	45
14.	**Znaczenie inteligencji emocjonalnej w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym** - Justyna Soja Sularz	48
15.	**Konspekt lekcji dla uczniów szkoły podstawowej. Temat: Którędy do przyjaźni?** - Beata Izabela Żukowska	58
16.	**Dlaczego biały niedźwiedź ma czarny nos… czyli o pytaniach kluczowych** Joanna Ciesielska	61
17.	**Emisja i zaburzenia głosu u dzieci.** - Anna Hasiewicz	66
18.	**„Nauczyciel – animator kultury"** - Iwonna Zaborowska, Katarzyna Szmurło	73

Małgorzata Lech
Doradca metodyczny
edukacji wczesnoszkolnej

O wychowaniu w nowej Podstawie Programowej

W celach ogólnych edukacji wczesnoszkolnej w Podstawie Programowej podkreśla się znaczenie i konieczność zadbania o dobre wychowanie uczniów, o to, żeby odróżniali dobro od zła i wybierali dobro. Edukacja wczesnoszkolna kontynuuje to, co zalecane jest w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Przez to podkreśla się konsekwencję procesu wychowania w tym okresie życia, w którym kształtuje się charakter dziecka.

Cele wychowawcze w podstawie programowej zostały nie tylko ogólnie określone, ale także wyraźnie zaakcentowane w każdym obszarze edukacji szkolnej. Chodzi o to, aby w wyniku naszych oddziaływań dydaktyczno - wychowawczych mały uczeń mógł sobie powiedzieć: ,,wiem"…, ,,potrafię"…, ale i ,,jestem dobrym człowiekiem".

Jeśli w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej nie położy się bardzo wyraźnego akcentu na wychowanie, to w wieku późniejszym będzie to o wiele trudniejsze, a często nawet niemożliwe. Ku refleksji, nam nauczycielom oraz rodzicom przytaczam ,,Mądrościową opowieść".

Pewnego dnia pewien stary profesor został poproszony, aby przeprowadzić kurs dla grupy dwunastu szefów wielkich koncernów amerykańskich na temat skutecznego planowania czasu. Miał do dyspozycji tylko godzinę, by wyłożyć swój przedmiot. Stojąc przed elitarną grupą (która była gotowa zanotować wszystko, czego ekspert będzie nauczał), stary profesor popatrzył powoli na każdego z osobna, następnie powiedział: ,,Przeprowadzimy doświadczenie."

Spod biurka, które oddzielało go od słuchaczy, wyjął wielki dzban i postawił przed sobą. Następnie wyjął kilkanaście kamieni wielkości piłki do tenisa i delikatnie włożył do dzbana. Gdy dzban był wypełniony po brzegi i niemożliwe było dorzucenie ani jednego kamienia, podniósł wzrok i zapytał: ,,Czy dzban jest pełen?"

Wszyscy odpowiedzieli: ,,Tak". Poczekał kilka sekund i dodał: ,,Na pewno?" Następnie pochylił się i wyjął spod biurka naczynie wypełnione żwirem. Delikatnie wysypał żwir na kamienie, po czym potrząsnął lekko dzbanem, żwir zajął miejsce między kamieniami… aż do dna dzbana. Stary profesor znów podniósł wzrok na audytorium i zapytał: ,,Czy dzban jest pełen?"

Tym razem słuchacze zaczęli rozumieć. Jeden z nich odpowiedział: ,,Prawdopodobnie nie". Profesor pochylił się jeszcze raz i spod biurka wyjął naczynie z piaskiem. Piasek zajął wolną przestrzeń między kamieniami i żwirem. Profesor zapytał po raz kolejny: ,,Czy dzban jest pełen?" Tym razem zdecydowana odpowiedź brzmiała: ,,Nie."

„Dobrze", odpowiedział stary profesor. Tak jak się spodziewali, wziął

butelkę, która stała na biurku i wypełnił dzban po brzegi. Stary profesor podniósł wzrok na grupę i zapytał: „Jaką prawdę ukazuje nam to doświadczenie?" Ktoś odważny odpowiedział: „To pokazuje, że nawet jeśli nasz kalendarz jest całkiem zapełniony, jeśli naprawdę chcemy, możemy do niego dorzucić więcej spotkań, rzeczy do zrobienia". „Nie" – odpowiedział stary profesor - „Nie o to chodzi. Wielka prawda, jaką przedstawia to doświadczenie, jest następująca: Jeżeli nie włożymy do dzbana kamieni jako pierwszych, to później nie będzie to możliwe."

Na sali zapanowało głębokie milczenie, każdy uświadomił sobie oczywistość tego stwierdzenia. Profesor dodał: „Należy pamiętać, że najważniejsze to włożyć do życia swoje kamienie, czyli ważne sprawy, jako pierwsze. Jeśli damy pierwszeństwo drobiazgom, takim jak piasek, żwir czy woda, ryzykujemy wielką przegraną, wypełniamy bowiem życie tym, co pozbawia nas czasu potrzebnego na to, co w życiu naprawdę istotne i ważne."

Potrzeba napełnienia treści kształcenia wartościami wychowawczymi ma bezpośredni związek ze zmianami widocznymi w życiu rodzinnym. Większość rodziców dba o rozwój i dobre wychowanie swoich dzieci. Niestety, coraz większa jest też liczba rodziców, którzy poświęcają zbyt mało czasu swoim pociechom, a szczególnie sprawom wychowawczym. Priorytet w wychowaniu młodego człowieka powinien mieć dom rodzinny. Tu przede wszystkim kształtuje się jego charakter, przekazywany jest system wartości. Rola szkoły, choć drugoplanowa, pod pewnymi względami pozostaje niezastąpiona. To właśnie szkoła, dzięki istnieniu zbiorowości uczniowskiej, ma możliwość wprowadzenia dziecka w tajniki życia społecznego. Dlatego nauczyciele w przedszkolu i w szkole w sposób konstruktywny muszą wspomagać rodziców w dobrym wychowaniu dzieci, wspólnie zadbać o to, aby w życiu ułożyły najpierw „kamienie". Rodzice powinni znać treści podstawy programowej a w szczególności treści wychowawcze.

Iwona Majewska – Opiełka o edukacji dzieci i młodzieży mówi tak: „Trzeba całej wsi, żeby wychować dziecko, mówi afrykańskie powiedzenie. I nie wynika z niego to tylko, że potrzebna jest opieka i wysiłek zbiorowy zapewniające dziecku to, co trzeba. Mówi ono, że wychowanie to proces, na który wpływ mają wszyscy. To nie hodowla, nie chodzi jedynie o utrzymanie przy życiu i zdrowiu ciała dziecka, to również nie edukacja, gdzie wpoić należy niezbędne informacje potrzebne do życia i rozszerzyć nieco horyzonty ucznia, by zechciał dalej poszukiwać na własną rękę. To znacznie więcej. Cała wieś przekazuje mu wzory zachowań, wszyscy ludzie mogą być źródłem wartości, które zechce przyjąć lub odrzucić, wszyscy oni są też punktem odniesienia, z którym porównuje on swoje myśli i czyny."

Wspólne działania rodziców i nauczycieli powinny prowadzić do takiego kształtowania systemu wartości oraz umiejętności społecznych małych uczniów, aby pod koniec klasy pierwszej:

- potrafili odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami;
- byli przekonani o tym, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym, nie należy kłamać i zatajać prawdy itp.;
- rozumieli, że wszyscy ludzie mają te same prawa i że nie można dążyć do zaspokojenia swych potrzeb kosztem innych;
- współpracowali z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i sytuacjach życiowych oraz przestrzegali reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej, grzecznie zwracali się do innych w szkole, w domu i na ulicy;
- mieli rozeznanie, że pieniądze otrzymuje się za pracę, dostosowywali swe oczekiwania do realiów ekonomicznych rodziny;
- znali niektóre zagrożenia ze strony innych ludzi oraz wiedzieli, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc;
- mieli rozeznanie, gdzie można bezpiecznie organizować zabawy, a gdzie nie można i dlaczego;
- wiedzieli, co wynika z przynależności do rodziny, jakie są relacje między najbliższymi, wywiązywali się z powinności wobec bliskich;
- znali nazwę miejscowości, w której mieszkają i potrafili określić jej status administracyjny (wieś, miasto), a także orientowali się w znajdujących się w niej ważniejszych instytucjach i rolach społecznych pełnionych przez ważne osoby, np. policjanta, strażaka, lekarza, weterynarza (chodzi o to, aby dzieci potrafiły zwrócić się do nich o pomoc, jeżeli zachodzi taka potrzeba);
- wiedzieli, jakiej są narodowości, że mieszkają w Polsce, a stolicą Polski jest Warszawa, że Polska znajduje się w Europie, znali symbole narodowe (flaga, godło, hymn), rozpoznawali flagę i hymn Unii Europejskiej.

W Podstawie Programowej oprócz treści wychowawczych wyodrębniono etykę. Zadaniem szkoły jest pomoc w odnajdywaniu i realizacji wartości ogólnoludzkich, ponadczasowych takich jak: prawda, godność, uczciwość, wiarygodność, szacunek dla innych ludzi, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność. Należy stwarzać sytuacje, w których uczeń ma możliwość poznawania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości do własnego systemu doświadczeń. Wartości te powinny być kierunkowskazem w chwili dokonywania wyborów przez dzieci, młodzież i w życiu dorosłym. Powinny zajmować w życiu dziecka ważne miejsce, ułatwiać relacje z rówieśnikami i dorosłymi. Ważne jest, aby stworzyć dzieciom kamienne podwaliny – coś, do czego będą mogły się odwoływać przez całe życie. Nauczyciele wspólnie z rodzicami powinni zrobić wszystko aby treści zawarte w obszarze kształcenia ,,etyka" zostały przybliżone tak, aby uczniowie kończący klasę pierwszą:

- przestrzegali reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej i świecie dorosłych (grzecznie zwracali się do innych, ustępowali starszym miejsca w autobusie, podawali upuszczone przedmioty itp.);
- wiedzieli, że nie można dążyć do zaspokojenia swych pragnień kosztem innych i niszczenia przyrody;

- zdawali sobie sprawę z tego, jak ważna jest prawdomówność i starali się przeciwstawiać kłamstwu i obmowie;
- wiedzieli, że nie wolno zabierać cudzej własności bez pozwolenia, pamiętali o oddawaniu pożyczonych rzeczy i nie niszczyli ich;
- starali się nieść pomoc potrzebującym, także w sytuacja codziennych, a także wiedzieli, że ludzie żyją w różnych warunkach i dlatego nie można chwalić się bogactwem, ani dokuczać dzieciom z biedniejszych środowisk.

Nauczycielom wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej życzę , aby udało się pokazać wychowankom jak poszukać swoich ,,kamieni" i pomogli im je położyć. Niech do swego życia dosypują piasku i żwiru, niech dolewają wody pod warunkiem, że u podstaw zostaną ,,kamienie". Jeśli nawet ,,przewrócą się" w życiu, to woda wypłynie, piasek i żwir wysypią się, ale ,,kamienie" zostaną, bo zostały położone jako pierwsze.

Bibliografia:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom I. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.
- E. Gruszczyk - Kolczyńska – Materiały szkoleniowe dla nauczycieli – Dębe – październik 2009
- „Kapucyńskim szlakiem" 2004 nr 6, s. 1 - 11

Celina Borowska
doradca metodyczny edukacji wczesnoszkolnej,
Magdalena Mickiewicz
nauczyciel świetlicy szkolnej

Szkoła – złota klatka czy okno na świat? Jak pomóc dzieciom z trudnościami adaptacyjnymi?

Uczniowie rozpoczynający naukę w szkole doświadczają wielu nowych sytuacji. „Nowe" i „nieznane" budzi w nich ciekawość, ale też i lęk. Nie zawsze są w stanie sprostać wymaganiom jakie stawia przed nimi szkoła i rodzice. Wyzwaniem jest również podjęcie nowych obowiązków, nowej dla dziecka roli ucznia oraz odnalezienie swojego miejsca w grupie klasowej i szkolnej. Jak ważne jest to zagadnienie wskazuje nowa podstawa programowa, która mówi: „(...) należy zadbać o adaptację dzieci do warunków szkolnych, w tym ich poczucie bezpieczeństwa. Czas trwania okresu adaptacyjnego określa nauczyciel, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci"

Zgodnie z koncepcją E. Eriksona dotyczącą stadiów rozwoju psychospołecznego, dziecko w wieku 6 lat wkracza w okres, w którym potencjalną zyskaną siłą powinna być kompetencja. Dziecko w tym okresie powinno przyswoić sobie podstawowe kulturowe i społeczne normy oraz nabyć umiejętności szkolne. Zdobycie poczucia kompetencji (w wieku od 6 do 12 lat) rzutuje na dalszy rozwój psychospołeczny. Zadaniem rodziców, nauczycieli i wychowawców jest pomoc dziecku w przejściu przez ten etap rozwoju psychospołecznego z poczuciem sukcesu.

Wychodząc naprzeciw obecnej w pracy nauczyciela potrzebie pomocy dzieciom nieśmiałym i wycofanym przedstawiamy cykl artykułów, w których omawiać będziemy przykładowy program adaptacyjny skierowany do uczniów rozpoczynających naukę w szkole. Każdy pedagog w zależności od wyników przeprowadzonej diagnozy może kreatywnie rozbudować proponowany program, aby był odpowiednio dostosowany do potrzeb prowadzonej grupy.

Celem głównym programu jest wyposażenie wychowanków w umiejętności ułatwiające proces adaptacji w klasie pierwszej oraz wejście w nową rolę, jaką jest rola ucznia. Wśród celów szczegółowych wyróżniłyśmy:

Cele edukacyjne:

- odróżnianie i nazywanie uczuć
- zdobycie wiedzy dotyczącej sposobów poprawnej komunikacji
- rozwijanie umiejętności współpracy i współdziałania

Cele terapeutyczne:

- budowanie poczucia bezpieczeństwa w grupie
- tworzenie sytuacji umożliwiających odreagowanie napięć i emocji
- stwarzanie sytuacji do wzmacniania poczucia własnej wartości i rozwijania adekwatnej samooceny
- kreowanie doświadczeń ukierunkowanych na komunikowanie swoich potrzeb i respektowanie potrzeb innych

Cele rozwojowe:

- rozwijanie umiejętności poprawnej komunikacji

- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie i nawiązywania kontaktów społecznych
- wzmacnianie zachowań pro społecznych

Ważne jest, by uczeń przychodząc do szkoły nie czuł się w niej jak w klatce. Nawet gdybyśmy sprawili, że będzie ona ze złota, zawsze będzie miejscem, w którym wychowanek będzie czuł się jak niewolnik. Odsunięty od grupy klasowej, samotny, niejednokrotnie z łzami w oczach wyczekiwać będzie ostatniego dzwonka i rodzica, który odbierając go ze szkoły otworzy drzwi złotej klatki. Oczywiste jest, że w takich warunkach prawidłowy rozwój psychospołeczny dziecka oraz osiąganie sukcesów edukacyjnych nie są możliwe.

Istotą zajęć adaptacyjnych jest wypracowanie u dzieci umiejętności interpersonalnych umożliwiających współżycie w zespole klasowym, akceptowanie i rozumienie emocjonalnych stanów (u siebie i innych), efektywnego komunikowania się, dostrzegania i spełniania potrzeb własnych i drugiego człowieka, zachowania tolerancji i akceptacji wobec odmienności drugiego człowieka, budowania poczucia własnej wartości, akceptowania swych rzeczywistych ograniczeń, wzmacniania zaufania do siebie i innych, stawania się bardziej otwartym i szczerym, współdziałania i współpracy, znajdowania oparcia w otoczeniu, nawiązywania przyjaźni. Wszystko to wpływa na proces przystosowania dziecka do nowej, nie do końca określonej sytuacji, w jakiej znalazło się w momencie rozpoczęcia nauki.

Uczeń posiadający wyżej wymienione umiejętności jest „odblokowany", a szkoła jest dla niego już nie „złotą klatką", ale „oknem na świat". Nauka jest przygodą, zaś spotkanie z kolegami daje radość i pogłębia rozwój psychospołeczny. Tylko w takiej atmosferze możliwe jest osiągnięcie sukcesu oraz zdobycie poczucia kompetencji o którym mówi E. Erikson.

Pierwszym etapem programu adaptacyjnego jest diagnoza oraz dobór grupy. Wyłonienie uczniów z trudnościami adaptacyjnymi poprzedzone powinno być obserwacją całej klasy. Doświadczony nauczyciel bacznie obserwując zachowania uczniów w różnych formalnych i nieformalnych sytuacjach szkolnych zauważy wychowanków nieśmiałych i wycofanych. Pomocnym narzędziem będzie Kwestionariusz dla wychowawców Barbary Harwas- Napierała, który obejmuje pytania o zachowanie ucznia w grupie rówieśniczej w sytuacjach nieformalnych, zachowanie w sytuacji zadań szkolnych oraz pytania o reakcje psychosomatyczne. Diagnoza wychowanka uwzględniająca jego samopoczucie w grupie rówieśniczej możliwa jest przykładowo dzięki testowi „Drzewko nastrojów". Uczniowie określają swoją pozycję w grupie rówieśniczej umieszczając siebie (jako liść) w wybranym miejscu na narysowanym konturze drzewa. Wychowankowie dokonują samooceny korzystając z czterostopniowej skali: „bardzo dobrze czuję się w grupie", „ raczej dobrze…", „raczej źle…", „bardzo źle…".

Proponowany program zajęć „Radzę sobie coraz lepiej" złożony jest z zestawu gier i zabaw, które mają ustalony cel i przebieg, o konstrukcji zawierającej elementy sytuacji korygujących szeroki zakres doświadczeń urazowych. *Zajęcia odbywają się raz w tygodniu i*

trwają 90 min. Początkowe spotkania grupy są poświęcone wytworzeniu klimatu bezpieczeństwa i zaufania, zespoleniu się grupy, a także na wprowadzeniu dzieci w normy zespołu. Kolejne spotkania mają na celu nauczenie dzieci postrzegania siebie i innych ludzi przez pryzmat potrzeb i uczuć. Kolejny cykl zajęć ma za zadanie doskonalenie umiejętności komunikacyjnych dzieci. Natomiast zajęcia końcowe w szczególności poświęcone są wzmacnianiu poczucia wartości uczniów i kształtowania pozytywnego myślenia o sobie. Konstruując program pamiętałyśmy, aby podczas jego realizacji uwzględniać ujawnione przez dzieci potrzeby, opinie oraz modyfikować go w zależności od ich oczekiwań.

Barbara Kędzia
doradca metodyczny
wychowania przedszkolnego

„Piątkowe spotkania zabawek" –sposoby wykorzystania domowych zabawek do realizacji zadań edukacyjnych przedszkola.

W większości białostockich placówek wychowania przedszkolnego istnieje zwyczaj przynoszenia przez dzieci do przedszkola swoich ulubionych zabawek w wybranym dniu tygodnia - najczęściej jest to piątek. Opinie nauczycielek na temat zasadności zwyczaju są różne. Mówi się o wzbudzaniu uczucia zazdrości między dziećmi, narażaniu zabawek na zniszczenie co często spotyka się z dezaprobatą rodziców czy dezorganizacji planu dnia, ponieważ dzieci chętniej skupiają się w tym dniu na zabawkach niż na proponowanych przez nauczycielkę zajęciach.

Jednak od samego rana, najpierw w parach potem w większych grupach, czasami już w szatni słychać radosne opowiastki na temat swojej zabawki – jej funkcjonowania, budowy a także sposobów wykorzystania w zabawie. Z obserwacji tych sytuacji wynika niezwykła spontaniczność w wyrażaniu swoich emocji, formułowaniu wypowiedzi, itp. Skoro piątkowe spotkania domowych zabawek wzbudzają tyle pozytywnych emocji, są rytuałem tak oczekiwanym przez dzieci może warto zastanowić się nad sposobami wykorzystania tych sytuacji w realizacji ważnych zadań edukacyjnych.

Oto propozycje zabaw dydaktycznych inspirowanych domowymi zabawkami.

„Poznajmy się".

Cel: odważne wypowiadanie się na forum, formułowanie wypowiedzi w formie dialogu.

Dzieci usadzone w kręgu prezentują kolejno swoje zabawki. Prezentacje powinny odbywać się w pozycji stojącej. Wypowiedź ma zawierać uzasadnienie wyboru zabawki, sposoby jej wykorzystania w zabawie itp. Po zakończonej rundce dzieci wesoło tańczą przy muzyce, na przerwę dobierają się parami, nawiązują dialog wcielając się w rolę zabawki. Przy następnej przerwie w muzyce dzieci dobierają się w nowe pary.

„Ale tu bałagan!".

Cel: kształtowanie umiejętności klasyfikowania wg pomysłów dzieci

Swoje zabawki dzieci kładą w środku kręgu. Nauczycielka zwraca uwagę na panujący bałagan wśród zabawek oraz zachęca dzieci, aby zastanowiły się nad sposobami ich uporządkowania. Swoje pomysły zgłaszają do ucha nauczycielki. Najczęściej następuje podział na gromadki wg tworzywa, z którego zostały wykonane, rodzaju- zwierzęta do zwierząt, lalki do lalek, pojazdy do pojazdów, wielkość itp. Ważne aby dzieci przyzwyczajać do chwili zastanowienia , w celu uniknięcia natychmiastowego zgłaszania pomysłu

często nie na temat, co wynika z chęci bycia pierwszym. Innym wariantem zabawy może być porządkowanie wg kryterium podanego przez nauczycielkę.

„Opowiadanie- obrazek”.

Cel: rozwijanie umiejętności planowania oraz formułowania wypowiedzi tak, aby stanowiły logiczną całość

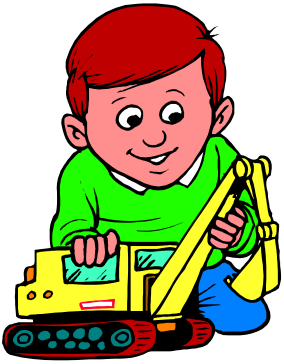
Dzieci ze swoimi zabawkami siedzą na brzegu dywanu, który będzie pełnił rolę kartki. Nauczycielka rozpoczyna opowiadanie, bajkę , jednocześnie dzieci ilustrują treść zabawkami- dostawiają, zabierają, wprawiają je w ruch itp. Gdy dzieci uchwycą sens ruchomych opowiadań same wymyślają początek oraz snują dalszy ciąg inspirowany swoją zabawką, a nauczycielka dyskretnie czuwa nad logiką treści oraz zakończeniem w odpowiednim czasie. Opowiadanie zbyt długie staje się nudne.

„Pociąg pełen zabawek”

Cel: rozwijanie słuchu fonematycznego -wyodrębnianie pierwszej głoski w wyrazie

Do zabawy potrzebne są plastikowe skrzynie, gdzie zazwyczaj znajdują się klocki. Są to wagony. Najpierw jednak dzieci określają jaki głos słychać na początku nazwy swojej zabawki, po czym umieszczają j a w odpowiednim wagonie: w czerwonym wszystkie na k, w żółtym na m, w zielonym na t, itd. Przy dźwiękach odpowiedniej piosenki pociąg jedzie, na stacji następuje zmiana ustawienia wagonów: pierwszy jest ten kogo woła lokomotywa dźwiękiem wybranej głoski np. mmmmmmm. Na następnej stacji następuje zmiana. Na początku lokomotywą jest nauczycielka, dziecko-konduktor sprawdza, czy zabawki są w odpowiednich wagonach.

Piątkowe spotkania zabawek mogą stanowić jeden ze sposobów realizacji tematyki tygodniowej, czy bloku tematycznego w zakresie edukacji matematycznej, językowej, ruchowej czy przygotowania do nauki czytania. Są też okazją do wdrażania do dbałości o własne rzeczy, a także rozwijania pożądanych postaw społecznych. Szczególnie cenne są albumy, encyklopedie, książki popularnonaukowe w wydaniu dla dzieci ze względu na ich wartość poznawczą oraz wskazanie jako źródło wiedzy przyszłych uczniów.



Maria Bartnicka
Doradca metodyczny
języka polskiego

O dialogu nauczyciela ze zdolnym uczniem…..
(kilka refleksji polonistki)

Losem nauki jest prawda i losem nauki jest dialog. Nauka narodziła się wtedy, gdy człowiek postanowił przed wszelkim zachwytem nad światem i działaniem w świecie zapytać, czym naprawdę jest to, co jest i być może. Odpowiedzi na to pytanie nie można osiągnąć w samotności, ktokolwiek coś poznaje, zawsze poznaje z innymi i zawsze jakoś dzieli się z innymi owocami swych poznań. Prawda i poznawanie prawdy sprawiają, że ludzie wchodzą w szczególne relacje ze sobą.

(J. Tischner, Etyka solidarności, Kraków 1992, s. 40)

Pozwoliłam sobie zacytować słowa księdza Józefa Tischnera nie tylko dlatego, że jego myśli zawsze były bliskie mojemu sercu i mojemu rozumieniu świata, ale głównie dlatego, że praca z uczniem zdolnym to według mnie owa specyficzna odmiana Tischnerowskiego dialogu. Dialog ów bowiem toczy się między nauczycielem a zdolnym uczniem, dialog ów ma na celu docieranie do prawdy, odkrywanie tajemnic literatury, badanie fenomenu, jakim jest każde dzieło.

Pracuję z uczniami zdolnymi od bardzo wielu lat. Mam to szczęście bowiem uczyć w szkole, do której przychodzą uczniowie nie tylko zdolni, ale może nawet utalentowani humanistycznie. Owe talenty jednak trzeba umiejętnie rozwijać, a wszystkie poczynania nauczyciela mają takiemu rozwojowi służyć. Nawiązuje się więc ów specyficzny dialog między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel przede wszystkim inspiruje, podsuwając odpowiednią literaturę (sam musi więc znać wszystko, co się aktualnie o tekstach pisze), mobilizując do lektury, rozmowy i pisania na temat analizowanych tekstów. Nauczyciel, pracujący z uczniem zdolnym, musi umieć słuchać czyli czuć się równym partnerem nawiązującego się dialogu. Niewiele w moim mniemaniu *wskóra* nauczyciel – mentor, a więc ten, który daje uczniowi wyraźny sygnał, iż to on jest tu mędrcem czy mistrzem. Chociaż na pewno każdy nauczyciel przewyższa swoich uczniów zasobem wiedzy, ale budowanie dystansu nie służy rozwojowi uczniowskich talentów. Z pewnością więcej można osiągnąć, kiedy razem ze zdolnym uczniem penetruje się różne regiony wiedzy, kiedy akceptuje się odkrycia młodych ludzi i odkrywa się prawdy razem z nimi. Sugestie nauczyciela jako równego partnera dialogu są z pewnością lepiej przyjmowane przez uczniów niż wszelkie próby mentorstwa czyli wygłaszania *prawd wiekuistych*. Szczególnie ważne jest to w przypadku przedmiotów humanistycznych, gdzie subiektywizm ocen i odczytań jest niejako wpisany w przedmiot badań nauczyciela i ucznia.

Często przecież zdarza się tak (i trzeba to przyjąć z pokorą), że uczeń przerasta mistrza. Chłonność młodych umysłów, ich młodzieńczy krytycyzm wobec utartych prawd – to walory spra-

wiające, że interpretacje uczniowskie inspirują nauczyciela do rewizji jego dotychczasowych ocen i opinii. Jednak ów krytycyzm i owa chęć budowania własnych sądów wystąpi tylko wówczas, gdy nauczyciel stworzy takie relacje między sobą i uczniem, które oparte będą na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Ufam odkryciom moich zdolnych podopiecznych, prowadzę z nimi ów Tischnerowski dialog, słucham z aprobatą, dyskutuję, zachowując do nich szacunek, nawet wówczas, gdy błądzą i są dalecy od właściwych, profesjonalnych odczytań. Jestem zaangażowana i cierpliwa, pełna wiary i optymizmu. Może właśnie taka postawa sprzyja ich rozwojowi, gdyż w każdej klasie, którą uczyłam w III Liceum Ogólnokształcącym przynajmniej jeden uczeń (a czasem dwóch, trzech czy czterech) sięgnął po najwyższe humanistyczne laury, zostając laureatem lub finalistą Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Tytuły olimpijskie uczniów to duża satysfakcja dla pracującego z nimi nauczyciela, to też wartość widoczna, niemal społeczna, nadająca splendoru trudnej nauczycielskiej pracy. Jednak w naukach humanistycznych praca ze zdolnymi uczniami daje wiele niewymiernych rezultatów. Poznawanie literatury służy bowiem poznawaniu człowieka, uczy wrażliwości na innych ludzi, uczy rozumienia siebie i świata. Parafrazując Gombrowicza, trzeba by powiedzieć, że gdyby nie literatura, nie wiedziano by w ogóle, co czuje i myśli człowiek. Pomagając więc zdolnym uczniom w przechodzeniu przez różne literackie światy, pomagamy im żyć lepiej, godniej i mądrzej, pomagamy im szanować siebie i innych ludzi – a to, w moim przekonaniu, o wiele ważniejsze niż tytuły, nagrody i splendory.

Katarzyna Fliszkiewicz
Doradca metodyczny
Egzaminowania, pomiaru dydaktycznego,
oceniania i ewaluacji dydaktycznej

Autorytety współczesnej młodzieży

Jednym z elementów budowania tożsamości (tak indywidualnej, jak i społecznej) jest odnoszenie się do wzorców zachowań, poglądów, wartości. Szkoła ma pomóc młodym ludziom w kształtowaniu postaw, poszukiwaniu autorytetów, uczyć młodzież szacunku do nich.

Punktem wyjścia do rozważań mogą być wyniki dwóch badań.

Pierwsze z nich, z września tego roku, zatytułowane: ,,Wzory i autorytety Polaków'', zostało przeprowadzone przez CBOS na reprezentatywnej próbie losowej 1086 osób. W sondażu - CBOS zapytał respondentów, czy wzory do naśladowania są obecnie ludziom potrzebne. Blisko ¾ badanych (74%) zgadza się, że posiadanie w życiu wzorców do naśladowania jest dla ludzi ważne. CBOS zauważył, że taką potrzebę najczęściej deklarują mieszkańcy dużych miast z wyższym wykształceniem i wysokimi dochodami. Prawie co drugi ankietowany (48%) przyznaje, że w jego życiu była lub jest osoba, która wywarła wpływ na postawy, myślenie. Niewiele mniej badanych twierdzi, że takich osób w ich życiu nie było. Ustalano także, kto uznawany jest za autorytet osobisty. Pytanie miało formę otwartą – ankietowani nie otrzymali gotowych odpowiedzi. I tak, ci, którzy wcześniej deklarowali posiadanie autorytetów, wymieniali: rodziców (52%), co szósty (17%) wskazywał Jana Pawła II. W dalszej kolejności ankietowani wyliczali dziadków i współmałżonków (6%) oraz nauczycieli, profesorów, wychowawców (5%). Tylko nieliczni określali mianem autorytetu osoby publiczne i postaci historyczne. W sondażu zapytano także o autorytety życia publicznego. Ponad połowa badanych (57%) nie dostrzegła takich. W wypowiedziach respondentów zabrakło ludzi kultury, sztuki, naukowców i sportowców. Ci, którzy dostrzegają autorytety w życiu publicznym, najczęściej i tutaj wymieniają Jana Pawła II (59%), zdecydowanie mniej ankietowanych - 5% wskazało Lecha Wałęsę czy Józefa Piłsudskiego. Respondenci wymieniali: Władysława Bartoszewskiego (3%), Aleksandra Kwaśniewskiego i Donalda Tuska (po 2%), Jolantę Kwaśniewską (1%). Nieznany jest stopień oddziaływania autorytetów na różne dziedziny życia respondentów – a więc to, jak dalece naśladują oni postawy uznawanych przez siebie wzorów.

Drugie badanie, przeprowadzone w czerwcu przez MILLWARD BROWNSMG/KRC dla ,,Rzeczpospolitej'', jest dla nas - nauczycieli jeszcze bardziej interesujące. Objęło grupę 1000 osób w wieku od 13 do 24 lat. Młodzi, proszeni o wskazanie osoby publicznej, która prezentuje cenione przez nich cechy i poglądy, najczęściej wymieniali: Jerzego Owsiaka (40%), Kubę Wojewódzkiego (32%), Szymona Majew-

skiego (30%) i Wojciecha Cejrowskiego (27%). Na liście nie znalazł się żaden pisarz ani naukowiec. Za to Dalajlama uzyskał 25% wskazań, tuż obok Ewy Dżygi i Roberta Kubicy (22%). Badani młodzi ludzie wymienili dwóch polskich polityków: Donalda Tuska (19%) i Radosława Sikorskiego (6%), a amerykański prezydent Barack Obama uzyskał 14 % wskazań.

Wyniki choćby tych dwóch badań, ale także poważniejszych prac, również nasze obserwacje zmuszają do postawienia kilku pytań:

- Po pierwsze, czy wiemy, co oznacza wyraz „autorytet''?
- Kogo można określić mianem autorytetu? Czego oczekujemy od autorytetu?
- Jaką rolę w społeczeństwie i w życiu człowieka pełnią autorytety?
- Jak to się działo, że w historii mieliśmy wielkie autorytety?

Poza tym:

- Co powoduje, że młodzież wymienia jako autorytety gwiazdy medialne, idoli pop kultury, i czy jest to do zaakceptowania?
- Jak wytłumaczyć, że młodzież ma inne autorytety niż my i inne niż byśmy chcieli?
- Czy w dzisiejszych czasach obserwujemy kryzys autorytetów?
- I wreszcie, czy dzisiaj potrzebne są autorytety?

Pomocą w podjęciu na lekcjach pracy związanej z zagadnieniem autorytetów może być poniżej przedstawiony scenariusz.

KONSPEKT LEKCJI

Temat: Dosłowne i metaforyczne znaczenie tytułu utworu G. Herlinga – Grudzińskiego „Inny świat''.

I. Cele

Cel ogólny: doskonalenie umiejętności odczytywania znaczeń dosłownych i metaforycznych.

Cele szczegółowe:

- doskonalenie umiejętności odczytywania znaczeń dosłownych i metaforycznych tytułu utworu w kontekście fragmentów i całości tekstu literackiego;
- doskonalenie umiejętności analizy fragmentów i całości tekstu literackiego;
- ćwiczenie myślenia wielokierunkowego, poszukiwania związków między faktami, pojęciami, znaczeniami tekstu literackiego;
- ćwiczenie umiejętności wizualnego opracowania problemu, zagadnienia, tematu.

II. Metody

- mapa skojarzeń (mapa myśli według T. Buzana);
- praca z tekstem - analiza tekstu i interpretacja tekstu (według S. Bortnowskiego).

III. Formy

- zbiorowa;
- indywidualna.

IV. Pomoce dydaktyczne

- tekst literacki: „Inny świat'' G. Herlinga – Grudzińskiego;

- karta pracy ucznia;
- plansze z cytatami z tekstu literackiego.

V. Przebieg lekcji

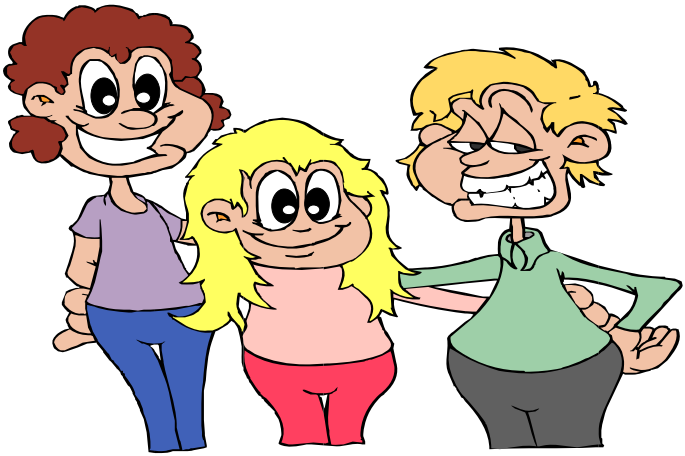
1. Czynności organizacyjne.
2. Przywołanie pracy domowej jako materiału potrzebnego do wykonania zadania na lekcji.
3. Zapoznanie z tematem lekcji.
4. Wprowadzenie do tematu lekcji:

- przypomnienie o możliwości odczytywania znaczenia tekstu literackiego i jego tytułu na dwóch płaszczyznach: dosłownej i przenośnej;
- zwrócenie uwagi na fakt, że dzieło literackie (lub jego fragmenty) jest kontekstem znaczeniowym tytułu utworu, ale także właściwe odczytanie sensu tytułu może być wskazówką interpretacyjną do zrozumienia tekstu.

5. Rozwinięcie tematu:

- tworzenie mapy myśli (na karcie pracy ucznia) – ustalanie różnych znaczeń tytułu utworu, skojarzeń, interpretacji w odniesieniu do tekstu literackiego (wykorzystanie pracy domowej);
- wskazanie dosłownych znaczeń tytułu i metaforycznych sensów tytułu;
- zobrazowanie poszczególnych znaczeń wybranymi cytatami z utworu (wykorzystanie między innymi plansz przygotowanych przez nauczyciela, także cytatów uczniowskich - przywoływanych w poprzedniej części pracy; tylko fragmentaryczne wykonanie czynności - pozostawienie niektórych elementów wykresu do uzupełnienia samodzielnego w domu);
- ustalenie, jaką wskazówkę interpretacyjną zawiera tytuł utworu.

6. Podsumowanie, uogólnienie, utrwalenie. Zapisanie wniosków.
7. Ewentualne pytania, wątpliwości.
8. Zadanie i omówienie pracy domowej: wyjaśnienie znaczenia tytułu na podstawie fragmentu utworu G. Herlinga – Grudzińskiego; analiza i interpretacja fragmentu ,,Innego świata'' (arkusz maturalny).
9. Ocena pracy uczniów.



Jan Dworakowski
Doradca metodyczny historii i wos

W 90-lecie odbudowy polskiego szkolnictwa w Białymstoku

W połowie sierpnia 1915 roku Białystok znalazł się pod okupacją niemiecką. W czasie I wojny światowej nastąpiła zmiana zaborcy. Ucieczka wojsk rosyjskich rozbudziła nadzieje na niepodległość. Obawiano się jednak pruskich rządów i początkową, pozorną życzliwość w stosunku do Polaków, starano się szybko wykorzystać. Jedną z bardzo ważnych inicjatyw białostockiej polskiej inteligencji i pobliskiego ziemiaństwa było zorganizowanie polskiego szkolnictwa.

W 10 dni po wejściu Niemców do Białegostoku, 23 sierpnia 1915 roku, odbyło się tajne zebranie w mieszkaniu Apolonii Srzedzińskiej (przy ul. Żwirki i Wigury 14), w którym uczestniczyli: Helena i Apolonia Srzedzińskie, Zofia Szmidtówna, Konstanty Kosiński, Michał Motoszko i Antoni Rudziński. Postanowiono wtedy powołać polską instytucję, która zajęłaby się organizacją szkolnictwa. Przeprowadzono równocześnie zbiórki pieniędzy na szkołę polską. W prywatnych mieszkaniach W. Hermanowskiego, W. Kości rodziło się szereg pomysłów, które ostatecznie zgłoszone władzom niemieckim, zostały zaakceptowane.

Od dnia 18 listopada 1915 r. na mocy zezwolenia władz niemieckich działało „Towarzystwo Pomocy Młodzieży Szkół Polskich". Prowadziło ono różnorodne prace nad zakładaniem i utrzymywaniem szkolnictwa polskiego w Białymstoku i okolicy. 12 grudnia 1915 r. zmieniono nazwę Towarzystwa na „Towarzystwo Pomocy Szkołom Polskim w Białymstoku". W skład zarządu wchodzili: ks. dziekan białostocki Antoni Songajłło (kurator), dr Aleksander Talheim (prezes), Witold Kościa (wiceprezes), Oswald Gessner (sekretarz), Czesław Moskalewski (skarbnik), Feliks Filipowicz, Wincenty Hermanowski, Stanisław Homan, Wacław Fijałkowski i Władysław Ostrowski. Po wyjeździe dra A. Telheima do Grodna funkcję prezesa objął W. Kościa, a od lipca 1917 do 1919 r.- dr Witold Bajenkiewicz. Poszczególni członkowie zarządu sprawowali bezpośrednią opiekę nad powstającymi w Białymstoku szkołami.

Najwcześniej, jeszcze przed oficjalnym zatwierdzeniem Towarzystwa, dnia 6 listopada 1915 roku nastąpiło otwarcie w Białymstoku- pierwszej od 1831 r.- polskiej szkoły elementarnej. Szkoła ta mieściła się w budynku prywatnym przy ul. Kraszewskiego 13. Kierownikiem jej był Michał Motoszko, znany w mieście nauczyciel tajnego nauczania w czasach carskich. Uczyli zaś: ks. Paweł Piekarski (prefekt), Zofia Szmidtówna, Czesława Ostaszewska-Kosińska, Emilia Węclikówna. Do czterech oddziałów uczęszczało 129 dzieci. Rodzice wpłacali miesięcznie po dwa ruble. W programie nauczania zatwierdzonym przez władze niemieckie, były następujące przedmioty: religia, j. polski, j. niemiecki, rachunki, geografia, przyroda, rysunki, roboty, kaligrafia, gimnastyka, śpiew. Brak historii wśród

nauczanych przedmiotów potwierdzał niemiecki sprzeciw wobec żądań Polaków i był zapowiedzią przyszłych represji germanizacyjnych.

Wielkie trudności związane z prowadzeniem polskiej szkoły nie zahamowały energicznych działań Towarzystwa Pomocy Szkołom Polskim. Szybko podjęto decyzję o utworzeniu w Białymstoku szkoły średniej (gimnazjum). Na organizatora i kierownika szkoły powołano ks. dra Stanisława Hałkę- absolwenta Uniwersytetu we Fryburgu (Szwajcaria), znawcę historii Polski piastowskiej, a w Białymstoku- młodego wikariusza parafii farnej. Po otrzymaniu zgody od władz niemieckich, nawiązał on kontakt z Główną Radą Opiekuńczą w Warszawie i przy poparciu księdza Jana Gralewskiego - znanego pedagoga i organizatora polskiego szkolnictwa - rozpoczął angażowanie personelu nauczycielskiego, gromadzenie książek, pozyskiwanie niezbędnych funduszy.

W dniu 29 listopada 1915 r. – w rocznicę wybuchu powstania listopadowego – zostało uroczyście otwarte Polskie Realne Gimnazjum pod dyrekcją ks. dra Stanisława Hałki. Gimnazjum mieściło się w gmachu przy ul. Warszawskiej 63, gdzie wcześniej były rosyjskie szkoły handlowe (męska i żeńska).

Polska szkoła średnia została umieszczona na drugim piętrze. Parter i pierwsze piętro zajmowała szkoła niemiecka. takie sąsiedztwo nie było zbyt szczęśliwe. Polskie Realne Gimnazjum składało się z dwóch szkół: męskiej (dyrektor S. Hałko) i żeńskiej (przełożona Maria Kościa). Początkowo zorganizowano jedną klasę koedukacyjną wstępną z 35 uczniami, pięć klas dla dziewcząt z 96 uczennicami i pięć klas dla chłopców ze 125 uczniami, łącznie 256 dziewcząt i chłopców. Personel nauczycielski stanowili:

- *Ks. dr Stanisław Hałko- historia*
- *Maria Kościa- j. polski*
- *ks. paweł Piekarski- religia*
- *Stanisław Buzycki- j. polski i łacina*
- *Wanda Judejko- geografia i przyroda*
- *Bronisława Kopczyńska- matematyka*
- *Józef Zimmerman- rysunki i kaligrafia*
- *Władysława Zimmerman- klasa wstępna*
- *Hipolit Praga- przyroda i fizyka*
- *Konstatnty Kosiński- matematyka*
- *Stanisława Biernacka- j. francuski*
- *Jadwiga Jarecka- zajęcia praktyczne*
- *Albin Brzostowski- śpiew*

Zatrudniono też grupę Niemców do nauczania języka niemieckiego (Hess, Johansen, Henschke, Gineli) oraz gimnastyki (Bendorf), którzy spełniali równocześnie rolę informatorów o pracy polskiej szkoły.

Pierwszy rok szkolny zakończono w lipcu 1916 r. W gimnazjum męskim uczyło się 156 chłopców, w żeńskim 107 dziewcząt. Stosunek władz niemieckich początkowo nie budził specjalnych zastrzeżeń. Wykorzystywano ten stan rzeczy i zatrudniano nowych nauczycieli Polaków, m.in. Józefa Zmitrowicza, Władysława Kolendo, Włodzimierza Woźnickiego, Franciszka Szulca, ks. Stanisława Marcinkowskiego. Przyjmowano nowych uczniów, którzy wcześniej musieli składać odpowiednie egzaminy, bez względu na to do jakiej szkoły dotychczas uczęszczali. Zarząd Towarzystwa Pomocy Szkołom Polskim i Rada Pedagogiczna rokrocznie ustalały opłaty za naukę, a także zwracały pilną uwagę na organizację życia młodzieży i szkoły w zakresie nauczania i wychowania.

Ks. Stanisław Hałko po dwudziestu latach pracy w gimnazjum tak ten okres oceniał:

Wszak należy zdać sobie sprawę, z jak różnorodnego materiału, z jak różnorodnych szkół i o jak różnorodnym przygotowaniu przyjmowano młodzież do zakładów.

A jednak mimo tej różnorodności i zbieraniny, tak zagadnienie wychowawcze, jaki zagadnienie naukowe rozwiązywano pomyślnie, gdyż zespół nauczycielski i dom rodzicielski sprzęgnięty jedną wolą i jedną myślą wyraźnie sposobił powierzone sobie umysły i serca do pracy w kiełkującym Odrodzeniu Ojczyzny, a młodzież szkolna, mimo ogromnych niedociągnięć i różnolitości, stanowiła wdzięczny materiał wychowawczo - naukowy.

W środowisku gimnazjalnym ważną rolę spełniała organizacja skautowa. Powstały w Białymstoku w konspiracji w 1913 r. skauting znalazł wielu zwolenników wśród gimnazjalistów. Drużynowym został Edmund Świeżyński, uczeń klasy piątej. Opiekunem, jak określano wówczas- przewodniczącym, był Stanisław Buzycki.

Z inicjatywy chłopców- skautów w dn. 18 grudnia 1915 r. w gimnazjum żeńskim został założony „skaut żeński". Funkcję drużynowej powierzono wzorowej uczennicy klasy piątej, Pelagii Srzedzińskiej. Natomiast opiekunką, na życzenie dziewcząt, była nauczycielka Wanda Judejko.

Ruch skautowy stał się bardzo popularny wśród młodzieży. Za pośrednictwem nauczycieli gromadzono literaturę skautową, konspiracyjne zbiórki organizowano jako zajęcia kół zainteresowań lub wycieczki krajoznawcze, spełniano dobre uczynki. Ze składek dziewcząt i chłopców ufundowano sztandary dla obu drużyn. Drużyna męska kontynuowała tradycje I Białostockiej Drużyny Skautów im. ks. Józefa Poniatowskiego. Drużyna żeńska przyjęła imię Tadeusza Kościuszki. W dniu 21 lutego 1916 r. członkowie obu drużyn złozyli przyrzeczenie na własne sztandary. Drużyny były bardzo liczne- męską tworzyło 118 skautów, a w drużynie żeńskiej była „cała szkoła". Tak liczna organizacja została szybko zdekonspirowana. Władze niemieckie rozpoczęły śledzenie nauczycieli i uczniów.

Mimo przeszkód, w środowisku młodzieży gimnazjalnej rozwijał się ruch skautowy bez kontaktów z komendami skautowymi na terenie Królestwa lub Rosji. Świadczy to o prężności i dobrym zorganizowaniu młodzieży we współpracy z gronem nauczycielskim. Organizacyjne powiązanie się z Naczelną Komendą Skautową w Warszawie, reprezentującą orientację narodowo- demokratyczną, nastąpiło w połowie 1916 r. Odpowiadało to poglądom dyrektora gimnazjum ks. S. Hałki i opiekuna drużyny S. Buzyckiego. Byli oni związani z Chrześcijańską Demokracją i Narodową Demokracją.

Podejrzenia okupantów niemieckich wobec organizacji życia młodzieży gimnazjalnej nie ulegały złagodzeniom. Wkrótce okazały się bardzo tragiczne dla szkoły. Działalność patriotyczna skautingu była powodem dwukrotnego aresztowania ks. dyrektora S. Hałki. W lipcu 1916 r. wojskowy sąd niemiecki, bez udowodnienia winy, uznał Dyrektora za „niebezpiecznego pedagoga i Polaka". Ks. dr S. Hałko był internowany w obozach jenieckich w Bytowie, Celle- Schloss k. Hanoweru i w Czersku. Przebywał tam do końca wojny w głodzie, poniżeniu i wyczerpaniu fizycznym. Do Białegostoku wrócił pod koniec listopada 1918 roku.

W tym samym okresie, 25 czerwca 1916 r., została aresztowana opiekunka

skautek, nauczycielka Wanda Judejko. Jej działalność konspiracyjna w drużynie skautek, zmierzająca do ożywienia narodowego i pobudzenia uczuć patriotycznych wśród dziewcząt, wywołała podejrzenia u Niemców. Po kilkakrotnych przesłuchaniach została aresztowana i pod nadzorem wywieziona do obozu w Bytowie (tu spotkała się z ks. S. Hałko), a następnie w Havelburgu k. Berlina, gdzie otrzymała numer obozowy 27911. Po zakończeniu wojny do Białegostoku nie powróciła.

Nowy rok szkolny 1916/17 w gimnazjach rozpoczęto pod kierownictwem dyrektora Józefa Zmitrowicza, związanego ze środowiskiem wileńskim. Był on wybitnym prawnikiem- pedagogiem, zwolennikiem ruchu neofilareckiego. W Wilnie zajmował się wychowaniem młodego Michała Sopoćki.

Latem 1916 roku uczeń klasy siódmej jednego z gimnazjów warszawskich Zenon Gessner, przyjechał na wakacje do rodziców do Białegostoku. Z polecenia Komendy Polskiej Organizacji Wojskowej w Warszawie miał nawiązać kontakty z młodzieżą gimnazjum białostockiego w celu zorganizowania POW w Białymstoku. W tym samym czasie, po nawiązaniu kontaktów z wojskiem polskim w Tykocinie, zawiązała się w Białymstoku komenda miejscowa POW. Młodzież zgłaszała się bardzo chętnie, a odbywało się to za aprobatą dyrekcji. Wśród uczniów szczególnie aktywni byli Stanisław Wojciul, Edmund Świeżyński i Bolesław Klepacki. Wielu peowiaków rozpoczynało swą konspirację w drużynie skautowej.

Ożywienie patriotyczne wśród młodzieży wyzwalało w gronie nauczycieli wiele dyskusji. Uczniowie nie zwracali na to szczególnej uwagi. Organizowali zbiórki skautowe przygotowujące do działań wojskowych. Aby zapobiec dekonspiracji, zbiórki i ćwiczenia organizowano w niedziele i święta kościelne. Wycieczki prowadziły często do okolicznych wsi i majątków ziemskich, gdzie propagowano treści niepodległościowe. W kwietniu 1917 r. młodzież nawiązała kontakt ze stacjonującym w Krypnie oddziałem POW, kierowanym przez miejscowego proboszcza, ks. Pawła Grzybowskiego. W tym okresie (wiosna 1917) władze niemieckie przejęły całkowity nadzór nad oświatą i organizacją życia młodzieży gimnazjalnej. W czerwcu 1917 r. wydały zarządzenie, aby posiedzenia Rady Pedagogicznej gimnazjum każdorazowo uzyskiwały pozwolenie „Kreisamtu", przedstawiając mu szczegółowy porządek posiedzenia przynajmniej na tydzień wcześniej. Wiele trudności sprawiało też sąsiedztwo ze szkołą niemiecką. Pastor Wilde, kierownik szkoły niemieckiej, systematycznie informował władze okupacyjne o życiu polskiego gimnazjum.

W październiku 1917 roku Polskie Realne Gimnazjum zmuszone było przenieść się do nowej siedziby. Wybrano lokal opuszczony przez rosyjskie żeńskie gimnazjum przy ul. Mickiewicza 1. W trudnych warunkach (duże zniszczenia budynku) rozpoczęto nie mniej trudny okres w dziejach szkoły. Młodzież męska przeżywała szczególną fascynację służbą wojskową. Bardzo często uciekano na front bez wiedzy rodziców i nauczycieli. Szczególnie pamiętny był rok 1918. Uczniowie gimnazjum, łącząc się z całym społeczeństwem, brali udział w rozbrajaniu niemieckich oddziałów wojskowych. Część uczniów uczestniczyła w

walkach na froncie południowowschodnim. Zginęli tam uczniowie najstarszej klasy: Stanisław Gawina i Edmund Swieżyński.

Pierwsza matura w polskim gimnazjum odbyła się w roku szkolnym 1918/19, tylko w gimnazjum żeńskim. Świadectwa otrzymało 9 uczennic. Były to Maria Bielska, Wanda Chmielewska, Halina Goławska, Gertruda Kozłowska, Halina Kościanka, Jadwiga Kundówna, Helena Moniuszko, Maria Różycka, Teofilia Wroczyńska. W gimnazjum męskim egzaminu maturalnego nie było. Młodzież zajęta była walkami niepodległościowymi.

Po powrocie z niewoli niemieckiej ks.dr Stanisław Hałko tak ocenił ten trudny okres: „I tylko godny uznania wysiłek i samozaparcie p. Józefa Zmitrowicza, ofiarna praca wybitniejszych członków Rady Pedagogicznej oraz niezmordowana i wytrwała działalność Zarządu Towarzystwa Pomocy Szkołom Polskim, potrafią uchronić gimnazjum nie tylko przed wstrząsami, a nawet może i jego upadkiem, lecz przyczyniają się do dalszej rozbudowy zakładu, umacniając jego podstawy bytu".

W dniu 19 lutego 1919 r. Białystok został uwolniony spod okupacji niemieckiej. Bardzo szybko zajęto się organizacją szkolnictwa. Uporządkowano stary gmach szkolny, który był zajmowany przez Niemców na cele wojskowe (ul. Warszawska 8) i w dniu 25 marca 1919 r. Dziekan Białostocki ks. Lucjan Chalecki poświęcił go na potrzeby szkół powszechnych – już czwartej i piątej w Białymstoku. Jesienią ten budynek miał być przeznaczony na męskie gimnazjum.

Dyrektorzy szkoły średniej – ks.dr St. Hałko i Józef Zmitrowicz w wyborach 13 czerwca 1919 r. w okręgu wyborczym nr 33 (powiat Białystok i Sokółka) zostali posłami do Sejmu Ustawodawczego Rzeczypospolitej Polskiej. Jako posłowie podjęli starania o upaństwowienie szkoły. Rok szkolny 1919/20 rozpoczął się już w nowych warunkach. Dotychczasowa szkoła średnia została podzielona na szkołę męską i żeńską. Gimnazjum męskie otrzymało akt organizacyjny, który zawierał nowe zadania i cele szkoły. Treść była następująca:

„Aktem z dnia 20 września 1919 r. Towarzystwo Pomocy Szkół Polskich w Białymstoku oddało utrzymywane przez siebie gimnazjum męskie na własność Państwa Polskiego.

Niniejszym uznaję szkołę tę za państwową i pragnąć, aby kształcąca się w niej młodzież miała zawsze przed oczyma ideę braterstwa ludów oraz symbol potęgi, chwały i majestatu Państwa Polskiego, nadaję szkole nazwę: Państwowe Gimnazjum im. Kr. Zygmunta Augusta.

Minister (-) Jan Łukaszewicz"

W dniu 20 listopada 1919 r. odbyła się uroczystość poświęcenia szkoły przez przybyłego z Wilna biskupa Jerzego Matulewicza.

W tym samym okresie zostało upaństwowione gimnazjum żeńskie, które mieściło się w gmachu przy ul. Mickiewicza 1, otrzymało nazwę: Państwowe Gimnazjum im. ks. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej.

Jesienią 1919 roku w Białymstoku były już szkoły powszechne (pięć) i dwie szkoły średnie – gimnazjum męskie i żeńskie.

Dzięki ogromnemu zaangażowaniu białostockich posłów, władz miasta i białostoczan polskie szkolnictwo wskrzesiło swoją działalność po długim okresie niewoli. Jubileusz 90-lecia jest okazją do odnowienia pamięci o twórcach polskich szkół w naszym regionie.

Ewa Onoszko
Doradca metodyczny muzyki i plastyki
wiedzy o kulturze, świetlicy, zajęć pozalekcyjnych

Zmiany w podstawie programowej muzyki obowiązujące od września 2009 w gimnazjum

Część I

Dlaczego potrzebne są zmiany programowe?

- **Podniesienie jakości kształcenia** – konieczne jest dopasowanie treści kształcenia do wymogów współczesności oraz do znacznie wyższego niż w przeszłości odsetka młodzieży aspirującej do uzyskania wykształcenia średniego, tak by doprowadzić do istotnej poprawy efektów kształcenia;
- **Zapewnienie ciągłości programowej** pomiędzy etapami – lepsze efekty na koniec.

SZKOŁA PODSTAWOWA

- rozwijanie umiejętności
- wyposażanie w wiedzę
- rozbudzanie zainteresowań
- indywidualizacja, zwiększanie szans edukacyjnych
- dobra opieka
- wsparcie wychowawcze

GIMNAZJUM

- poszerzanie umiejętności
- uporządkowanie wiedzy
- rozpoznawanie i rozwijanie zainteresowań
- posługiwanie się nowoczesnymi technologiami
- określenie drogi dalszej edukacji

ABSOLWENT GIMNAZJUM

- potrafi dokonać wyboru drogi dalszej edukacji
- ma ukształtowane zainteresowania i system wartości
- uczestniczy w projektach społecznych
- zna dwa języki obce
- jest przygotowany, do kontynuacji nauki w szkole wyższej
- ukończył blok zajęć przyrodniczych lub humanistycznych, dopełniających wiedzę ogólną z dziedzin odległych od wybranego profilu kształcenia
- ma umiejętność wybierania drogi dalszego kształcenia

STUKTURA PODSTAWY PROGRAMOWEJ - MUZYKA, ZAJĘCIA ARTYSTYCZNE W GIMNAZJUM

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół**.** Załącznik nr 4 III etap edukacyjny plastyka, muzyka, zajęcia artystyczne określa strukturę podstawy programowej. Najważniejsze jej elementy to:

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
II. Tworzenie wypowiedzi.
III. Analiza i interpretacja tekstów kultury.

Poza tym cele opisane są w języku wymagań ogólnych, treści natomiast w języku wymagań szczegółowych. Np.:

EFEKTY KSZTAŁCENIA	
WYMAGANIA OGÓLNE	**WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE**
Opisujące cele	Opisujące treści
Uczeń interpretuje wykonywane utwory zgodnie z tekstem, charakterem i funkcją. Słucha muzyki, rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy, przedstawia własny stosunek do słuchanego i wykonywanego repertuaru.	1) świadomie odbiera muzykę – słucha (słuchanie analityczne, ukierunkowane przez nauczyciela na wybrane cechy utworu) wybranych dzieł literatury muzycznej (w całości lub fragmentów) reprezentatywnych dla kolejnych epok (od średniowiecza do XX w.) oraz dla muzyki jazzowej i rozrywkowej,

W porównaniu z dotychczas obowiązującą podstawą, nowa jest na dużo wyższym stopniu uszczegółowienia. Najlepiej przedstawia to poniższa tabela.

TREŚCI
podstawa programowa sprzed reformy
1. Słuchanie muzyki. 2. Śpiew. 3. Muzykowanie na instrumentach. 4. Działania muzyczno-ruchowe. 5. Wiedza niezbędna do rozumienia muzyki. 6. Różnorodność muzyki ojczystej, w tym regionalnej, muzyki innych narodów i regionów świata. 7. Wartości muzyki ludowej, muzyki artystycznej i muzyki popularnej. 8. Podstawowa wiedza o teatrze i filmie.

TREŚCI
reforma podstawy programowej
I Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń: 1) odczytuje i stosuje w praktyce podstawowe sposoby zapisu muzyki, korzysta z programów komputerowych służących do nagrywania i przetwarzania dźwięku; 2) określa i rozróżnia podstawowe gatunki klasycznej muzyki wokalnej, wokalno- instrumentalnej i instrumentalnej, wybrane rodzaje muzyki jazzowej, rozrywkowej i etnicznej; 3) rozróżnia i klasyfikuje na podstawie źródeł dźwięku instrumenty muzyczne oraz rodzaje zespołów wykonawczych; 4) stosuje podstawowe terminy dotyczące chronologii epok w historii muzyki i wskazuje kompozytorów reprezentatywnych dla kolejnych epok; 5) charakteryzuje wybrane tańce różnych narodów; 6) zna instytucje kultury muzycznej (miejsca wykonywania różnych rodzajów muzyki); 7) wykorzystuje źródła informacji o muzyce (słowniki i encyklopedie muzyczne, Internet).

II Tworzenie wypowiedzi. Uczeń:

1) gra lub śpiewa (forma aktywności muzycznej powinna być dostosowana do możliwości i zainteresowań ucznia i realizowana przede wszystkim w zespole) ze słuchu (powtarza wzór lub powtarza i odtwarza wzór z pamięci) oraz z nut piosenki młodzieżowe i turystyczne, pieśni historyczne, patriotyczne, ludowe oraz popularne melodie i tematy z literatury muzycznej, akompaniamenty do piosenek, kanony i proste melodie dwugłosowe; dba o higienę głosu;
2) tańczy – wykonuje podstawowe kroki i figury taneczne wybranych tańców;
3) tworzy wokalne i instrumentalne wypowiedzi dźwiękowe o różnych funkcjach (np. akompaniament instrumentalny do piosenek, ilustracje muzyczne do treści literackich i plastycznych, własne melodie), improwizuje (np. melodie do podanego tekstu – samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela, solowo lub w zespole);
4) wypowiada się o muzyce – opisuje typowe cechy epok w dziejach muzyki i cechy słuchanych utworów, charakteryzuje estetykę utworu i jego wykonanie.

III Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń

1) świadomie odbiera muzykę – rozpoznaje cechy utworu muzycznego (rodzaje faktury muzycznej: jednogłosową i wielogłosową, wybrane formy muzyki wokalnej i instrumentalnej);
2) określa różnorodne funkcje muzyki użytkowej i artystycznej;
3) rozpoznaje w utworach rytmy polskich tańców narodowych oraz popularnych tańców towarzyskich;
4) rozpoznaje aparat wykonawczy muzyki wokalnej, instrumentalnej i wokalno – instrumentalnej (orkiestra, zespół kameralny, solista, chór, rodzaje głosów żeńskich i męskich oraz instrumenty orkiestrowe);
5) ocenia i wartościuje muzykę oraz jej wykonanie, uzasadniając swoje poglądy, dostrzega wartość muzyki ludowej, wartościuje różne kierunki muzyki jazzowej i rozrywkowej – młodzieżowej;
6) porządkuje chronologicznie epoki muzyczne, przyporządkowując im reprezentatywnych dla nich kompozytorów oraz utwory muzyczne wysłuchane i omówione na lekcjach;
7) wybiera sposób wykonania utworu (ruchem, wokalnie lub na instrumencie) i jego interpretacji.

Nauczyciel ma jasno wyznaczone cele, bardzo szczegółowe treści do zrealizowania. Podstawa jest wyznacznikiem realizowanego programu, który nauczyciel może opracować samodzielnie lub skorzystać z innych opracowań. Przy tej okazji warto przypomnieć zmianę procedur włączania programów do szkolnego zestawu.

W myśl nowych zapisów, program dopuszcza dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli.

Przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole, dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii:

1. nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony, lub
2. konsultanta lub doradcy metodycznego, lub
3. zespołu nauczycielskiego, zespołu przedmiotowego lub innego zespołu problemowo-zadaniowego,

Opinia, zawiera w szczególności ocenę zgodności programu nauczania ogólnego z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony.

Ponieważ Podstawa programowa to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, które określa czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia. Autorzy podstawy dołożyli wszelkich starań, by zdefiniowany w niej zakres treści był możliwy do opanowania przez takiego ucznia. Ponadto wymagania szczegółowe w ramach jednego przedmiotu nie powtarzają się na poszczególnych etapach. Spiralność, podobnie jak chronologia są atrybutami programu nauczania, a nie podstawy programowej.

Zatem **wymagania z etapów wcześniejszych obowiązują na wszystkich etapach późniejszych.**

Przyjrzyjmy się zatem wymaganiom z muzyki, na etapach wcześniejszych (przed gimnazjum)

Uczeń kończący **KLASĘ III SZKOŁY PODSTAWOWEJ:**

1) w zakresie odbioru muzyki:

a) zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:

- śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy,
- gra na instrumentach perkusyjnych (proste rytmy i wzory rytmiczne) oraz melodycznych (proste melodie i akompaniamenty),
- realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje),
- tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego,

a) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz),

b) aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części);

2) w zakresie tworzenia muzyki:

a) tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz

b) improwizacje ruchowe do muzyki,

c) improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,

d) wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

SZKOŁA PODSTAWOWA
KLASY IV - VI

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.

Uczeń:

1) stosuje podstawowe pojęcia muzyczne (melodia, akompaniament, rytm, dźwięk, akord, gama, tempo);

2) wykorzystuje w śpiewie oraz w grze na instrumentach znajomość pojęć i terminów muzycznych określających podstawowe elementy muzyki (melodię, rytm, harmonię, agogikę, dynamikę, artykulację);

3) odczytuje i zapisuje elementy notacji muzycznej (nazwy siedmiu dźwięków gamy oraz ich położenie na pięciolinii, klucz wiolinowy, znaki graficzne pięciu wartości rytmicznych nut i pauz, podstawowe oznaczenia metryczne, agogiczne, dynamiczne i artykulacyjne);
4) poprawnie używa nazw podstawowych instrumentów muzycznych, głosów ludzkich (sopran, alt, tenor, bas) i zespołów wykonawczych (np. chór, orkiestra);
5) określa charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka);
6) wymienia nazwy epok w dziejach muzyki i potrafi wskazać kompozytorów reprezentatywnych dla baroku, klasycyzmu, romantyzmu i muzyki XX w.;
7) korzysta z multimedialnych źródeł muzyki i informacji o muzyce.

2. <u>Tworzenie wypowiedzi</u>.

Uczeń:

1) poprawnie śpiewa z pamięci polski hymn narodowy oraz hymn Unii Europejskiej;
2) śpiewa ze słuchu (powtarza wzór lub powtarza i wykonuje z pamięci) lub z wykorzystaniem nut (w zespole, solo, a cappella, z towarzyszeniem instrumentu) piosenki z repertuaru dziecięcego i popularnego, wybrane pieśni patriotyczne, kanony (minimum 10 różnorodnych utworów wokalnych w roku szkolnym);
3) śpiewa, dbając o higienę głosu (stosuje ćwiczenia oddechowe, dykcyjne i emisyjne);
4) gra na instrumentach ze słuchu i z wykorzystaniem nut (solo i w zespole) melodie, schematy rytmiczne, proste utwory i akompaniamenty (uczeń gra na jednym lub kilku instrumentach, do wyboru: dowolny instrument klasyczny lub elektroniczny, np. flet prosty, instrument klawiszowy, dzwonki, instrumentarium perkusyjne Orfa);
5) odtwarza ruchem i gestodźwiękami proste rytmy i schematy rytmiczne, wykonuje kroki, figury i układy taneczne poloneza i krakowiaka, tańców ludowych (szczególnie własnego regionu) oraz podstawowe kroki wybranych tańców towarzyskich;
6) tworzy proste struktury rytmiczne, sygnały dźwiękowe, swobodne akompaniamenty, prosty dwugłos (burdon, nagłos), ilustracje dźwiękowe do scen sytuacyjnych, tekstów literackich i obrazów (samodzielnie i pod kierunkiem nauczyciela);
7) tworzy improwizacje ruchowe do muzyki;
8) tworzy według ustalonych zasad improwizacje wokalne i instrumentalne (ćwiczenie wykonuje samodzielnie i pod kierunkiem nauczyciela z wykorzystaniem instrumentów wskazanych w pkt 4 lub wykonanych przez uczniów);
9) tworzy wypowiedzi o muzyce za pomocą środków pozamuzycznych – odzwierciedla graficznie cechy muzyki i form muzycznych, rysuje, maluje i układa teksty do muzyki, opisuje słowami cechy i charakter słuchanych utworów.

3. <u>Analiza i interpretacja tekstów kultury</u>.

Uczeń:

1) świadomie odbiera muzykę – słucha (słuchanie analityczne, ukierunkowane przez nauczyciela na wybrane cechy utworu) wybranych dzieł literatury muzycznej (w całości lub

fragmentów) reprezentatywnych dla kolejnych epok (od średniowiecza do XX w.) oraz dla muzyki jazzowej i rozrywkowej, słucha polskich pieśni patriotycznych oraz utworów ludowych w postaci oryginalnej i stylizowanej;

2) rozpoznaje cechy i budowę utworu muzycznego – określa nastrój, tempo, dynamikę, fakturę jednogłosową i wielogłosową, rozróżnia podstawowe formy muzyczne (A, AB, AB, rondo, wariacje);
3) rozróżnia podstawowe głosy ludzkie (sopran, alt, tenor, bas), rodzaje zespołu wykonawczego (soliści, orkiestra symfoniczna, różne typy chórów i zespołów), określa grupy instrumentów (strunowe – smyczkowe, szarpane, uderzane; dęte drewniane i blaszane; perkusyjne) i główne instrumenty z tych grup;
4) rozpoznaje charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka);
5) charakteryzuje wybrane utwory muzyczne wysłuchane i omówione na zajęciach oraz inne, określając cechy muzyki, które decydują o charakterze utworu;
6) porządkuje chronologicznie postacie kompozytorów – J. S. Bach, W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Chopin, S. Moniuszko, W. Lutosławski;
7) interpretuje (gra i śpiewa) utwory zgodnie ze wskazówkami wykonawczymi umieszczonymi w nutach oraz własnym odczuwaniem muzyki.

W takiej sytuacji nauczyciel gimnazjum powinien dokonać diagnozy umiejętności i wiedzy uczniów w zakresie muzyki, po szkole podstawowej. Oto kilka przykładów zadań związanych z taka diagnozą:

Podstawa - odczytuje i zapisuje elementy notacji muzycznej (nazwy siedmiu dźwięków gamy oraz ich położenie na pięciolinii, klucz wiolinowy, znaki graficzne pięciu wartości rytmicznych nut i pauz, podstawowe oznaczenia metryczne, agogiczne, dynamiczne i artykulacyjne);

Zadanie typu. Uzupełnij wartość taktów

Podstawa - określa charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka);

Zadanie typu: Wymień polskie tańce narodowe, przyporządkuj do każdego charakterystyczny strój (A,B,C,D,E) określ ich metrum, OPISZ JEDEN Z TAŃCÓW

NAZWA TANCA	METRUM	STRÓJ (literka)	OPIS

A	**B**	**C**	**D**	**E**

Podstawa - poprawnie używa nazw podstawowych instrumentów muzycznych, głosów ludzkich (sopran, alt, tenor, bas) i zespołów wykonawczych (np. chór, orkiestra);

Zadanie typu: Jakim głosom męskim i żeńskim odpowiadają określenia? Uzupełnij brakujące .

??????

bas

alt

tenor

sopran

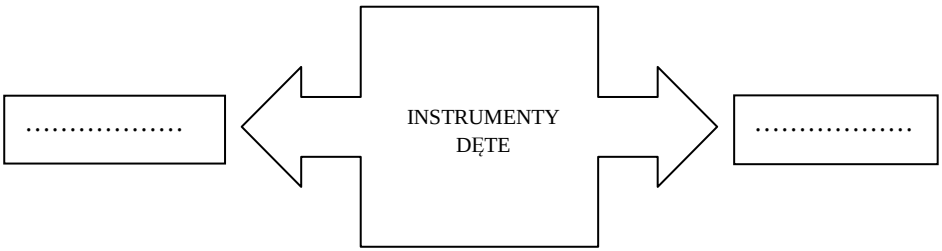
??????

Żeńskie……

Męskie……

Zadanie typu: Za pomocą schematu przedstaw podział instrumentów dętych. Rodzaj instrumentu rozpoznaj na ilustracjach, zaznacz literką.

A	B	C	D
E	**F**	**G**	**H**



Podstawa - porządkuje chronologicznie postacie kompozytorów – np.: J. S. Bach, W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Chopin, S. Moniuszko, W. Lutosławski;

♪ Zadanie typu: Wysłuchaj przykładów muzyki z różnych epok i wykonaj polecenia. Wpisz do poniższej tabeli nazwy epok, z których pochodzą przykłady dźwiękowe. Korzystając z pomocy wpisz gatunek muzyczny i nazwisko kompozytora.

Lp.	Epoka	Gatunek muzyczny	Kompozytor
1.			
2.			
3.			

POMOC : Toccata i fuga d-moll, Etiuda rewolucyjna, Ballada „Dziad i Baba”

Helena Sieredzińska Mudel
Doradca metodyczny geografii

Podstawa programowa z geografii a programy własne nauczycieli.

Zapis treści nauczania językiem efektów umożliwia powstanie wielu interesujących, odmiennych programów autorskich wśród nauczycieli. Wiemy, co uczniowie powinni wiedzieć i jakie umiejętności posiadać po ukończeniu pierwszej klasy gimnazjum. Nauczyciel zaś powinien samodzielnie dobrać tematy do treści nauczania w zależności od:

- wagi i aktualności problemów, które pojawiają się we współczesnym świecie,
- predyspozycji uczniów, z którymi będzie pracował,
- współpracy z nauczycielem przedmiotów pokrewnych,
- bieżących wydarzeń w regionie (lub w najbliższym otoczeniu) zamieszkania uczniów.

Nie ma konieczności zachowania kolejności zagadnień zamieszczonych w podstawie programowej. Jak efekty kształcenia zamieszczone w postawie zostaną osiągnięte zależy od nauczyciela.

Modyfikacji treści zajęć lekcyjnych nie należy się obawiać (oczywiście, jeżeli służy rozwijaniu zainteresowań i umiejętności uczniów), bowiem kształcenie geograficzne w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej nie jest określone wymaganiami maturalnymi. W nowej zreformowanej szkole nie ma egzaminu maturalnego z geografii na poziomie podstawowym. Natomiast uczniowie, którzy wybiorą geografię na maturze, będą zobowiązani po pierwszym roku (zakres podstawowy) uczęszczać na zajęcia w zakresie rozszerzonym, gdzie zmiany w stosunku do treści obowiązujących w obecnej podstawie programowej (w rozszerzeniu) są nieduże. Nieduże w treści, ale istotne w formie. Zakładane jest w nowej podstawie, że efektem kształcenia ma być przyswojenie myślenia naukowego oraz nabycie umiejętności wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów. Ponadto uczeń powinien stawiać hipotezy i formułować wnioski oparte na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa. A także umieć wyszukiwać, selekcjonować i dokonywać oceny informacji. Dlatego pytania na egzaminie maturalnym będą formułowane tak, aby nie tylko zbadać wiedzę, ale przede wszystkim umiejętności ucznia.

Na IV etapie edukacyjnym w zakresie rozszerzonym wymagania szczegółowe szeroko odnoszą się do zagadnień brakujących niekiedy nauczycielom w kształceniu geograficznym w klasie pierwsze, czyli wiele jest treści związanych ze środowiskiem przyrodniczym, kartografią, Ziemią we Wszechświecie, sferami Ziemi, geografią Polski, oprócz oczywiście pogłębionych tematów z zakresu geografii społeczno-gospodarczej.

Izabela Popławska
Doradca metodyczny chemii

Rola eksperymentu w nauczaniu chemii

Celem nauczania chemii jest zapoznanie uczniów z podstawami tej nauki przyrodniczej oraz ukształtowanie w nich właściwej postawy wobec otoczenia i ochrony środowiska. Jest to postawa twórcza - poszukująca i badawcza. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywa eksperyment chemiczny. Dobór i rodzaj treści edukacji chemicznej pozwala łączyć wiedzę doświadczalną z wiedzą teoretyczną, co pozwala na aktywizowanie uczniów na lekcji. Lekcje wówczas są prowadzone w sposób atrakcyjny. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* zakłada, iż rozwijanie myślenia naukowego, umiejętności planowania i przeprowadzenia badań wymaga praktycznego sprawdzenia – zbadania omawianych procesów. W dokumencie podkreśla się, iż nie ma efektywnego nauczania chemii bez obserwacji doświadczeń wykonywanych przez nauczyciela i uczniów. Celem autorów nowej podstawy było więc zwrócenie uwagi na najwyższą rangę eksperymentu w procesie nauczania chemii, a co za tym idzie zachęcenie wszystkich odpowiedzialnych za kształcenie organów do zapewnienia uczniom możliwości wykonywania w cyklu kształcenia jak najszerszego zestawu obserwacji i doświadczeń. Proponowane doświadczenia są proste i przy odrobinie dobrej woli, można je prowadzić w szkole nawet wtedy, gdy lekcje chemii nie odbywają się w dobrze wyposażonej pracowni chemicznej. Te najprostsze eksperymenty uczniowie mogą wykonywać również w domu, a następnie przedstawiać nauczycielowi i kolegom sprawozdanie z ich przebiegu i wyniki. Tym samym, jak najszybciej winna ulec zmianie upowszechniająca się w ostatnich latach tendencja nauczania chemii ograniczającego się do przekazu informacji, w którym eksperyment odgrywa marginalną rolę.

Uczeń w procesie dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach chemii powinien samodzielnie badać i odkrywać wykonując eksperymenty chemiczne. Aby badawcza postawa ucznia mogła być kształtowana na lekcji, przede wszystkim nauczyciel musi być dobrze przygotowany do takiego rodzaju pracy.

Kształtowanie u uczniów postawy badawczej ściśle wiąże się z działalnością laboratoryjną nauczyciela i uczniów.

Dobry nauczyciel chemii nie tylko przekazuje uczniom wiedzę werbalnie, ale rozwija ich umiejętności intelektualne i praktyczne oraz aktywizuje uczniów zwiększając ich zainteresowanie przedmiotem.

Doświadczenie chemiczne musi być starannie przygotowane zarówno pod względem doboru odpowiedniej aparatury jak i jasno sprecyzowanego celu, jaki ma być osiągnięty za jego pośrednictwem.

Dobrze przeprowadzone doświadczenie powinno przebiegać w czterech etapach:

1. Wprowadzenie do tematyki i ustalenia celów doświadczenia,
2. Opis czynności związanych z wykonaniem doświadczenia (instrukcja dla ucznia),

3. Wykonanie doświadczenia,
4. Ustalenie wyników doświadczenia i ich opracowanie (karta pracy ucznia -obserwacje, reakcje, wnioski).

Doświadczenia przeprowadzane na lekcjach, a w szczególności te, które uczniowie wykonują samodzielnie:

- ćwiczą **spostrzegawczość ucznia** – poprzez obserwacje przebiegu doświadczenia;
- uczą **samodzielnego myślenia** – poprzez wyciąganie wniosków;
- budzą i rozwijają **pasję badawczą**;
- uczą **posługiwania się sprzętem laboratoryjnym**;
- wyrabiają **nawyki bezpiecznego obchodzenia się** z substancjami chemicznymi;
- uczą **racjonalnego gospodarowania** substancjami;
- uczą **dokładności i precyzji**;
- uczą **postaw ekologicznych** i **odpowiedzialności** za środowisko naturalne.

W procesie edukacyjnym chemii wyróżnia się trzy rodzaje laboratoryjnych doświadczeń chemicznych:

- **obserwacja naukowa**
- **obserwacja z pomiarem**
- **eksperyment chemiczny**

Obserwacja naukowa - zapewnia uczniom poznanie podstawowych właściwości substancji, takich jak: stan skupienia, barwa, zapach, twardość itd.

Obserwacja z pomiarem są to doświadczenia chemiczne, w których dokonuje się pomiaru np. masy, objętości, gęstości.

Eksperyment chemiczny – to badanie rzeczywistości poprzez wprowadzenie nowego czynnika (tzw. zmiennej niezależnej) i obserwowanie zmian w przebiegu procesów pod wpływem tego czynnika.

Podział eksperymentów chemicznych według Burewicza i Gulińskiej:

- **eksperyment o charakterze ilustracyjnym** – nauczyciel informuje uczniów o celu i sposobie jego przeprowadzenia oraz podaje obserwacje i wnioski
- **badawczy** - nauczyciel kieruje przebiegiem doświadczenia, ale uczniowie sami wyciągają wnioski
- **problemowy** - uczniowie planują przebieg eksperymentu, przeprowadzają go i rozwiązują postawiony wcześniej problem.

Podczas nauczycielskiego pokazu eksperymentu chemicznego nie ma możliwości samodzielnego i bezpośredniego uczestnictwa ucznia w procesie badawczym. Dlatego dąży się w nim do zwracania większej uwagi na czynniki, które aktywnie oddziaływają na uczniów.

W doświadczeniach uczniowskich duży wpływ na sposób wykonania eksperymentu i uzyskania poprawnego wyniku ma wykaz poszczególnych czynności, jakie należy wykonać, aby osiągnąć założony cel. Taką rolę spełnia **instrukcja doświadczenia chemicznego,** która opisuje sposób jego wykonania, a także zawiera informacje dotyczące odczynników, sprzętu laboratoryjnego, przepisów BHP i innych materiałów niezbędnych do jego przeprowadzenia.

Przykładowy schemat karty pracy ucznia:

Tytuł eksperymentu	
Odczynniki:	Sprzęt:
Dokładna instrukcja wykonania eksperymentu:	
Schemat aparatury chemicznej:	
Obserwacje:	
Wnioski:	

Eksperyment spełnia ważną rolę w rozwijaniu zainteresowania uczniów procesami występującymi wokół nich wówczas, gdy wyjaśnia on mechanizmy, które uczniowie dostrzegali wcześniej, ale nie mogli zrozumieć ich istoty z braku odpowiedniej wiedzy. Właściwe wykonanie eksperymentu spowoduje, iż będą oni zauważać te procesy w otoczeniu. Uczniowie odczuwają, że poznanie nowego prawa, znalezienie odpowiedzi na pytania - „Dlaczego…?, albo - jak to wyjaśnić…?" - staje się im niezbędne. Wartość uzyskanej wiedzy zależy w dużym stopniu od jej trwałości. Na proces zapamiętywania duży wpływ ma zmysłowe zetknięcie się z poznawaną rzeczywistością. Wiadomości zdobyte dzięki obserwacjom doświadczeń służą do właściwego zrozumienia problemów, będących treścią nauczania. Pomagają też zrozumieć właściwości faktycznie istniejących zjawisk, a także pojęcia i prawa nimi rządzące. Stosowanie eksperymentu chemicznego jest niezbędne dla kształcenia umiejętności praktycznego działania, co jest jednym z najważniejszych zadań w dydaktyce chemii.

Literatura:

1. Burewicz A., Gulińska H. i in.: *Eksperyment chemiczny w dydaktyce przedmiotów przyrodniczych*, UAM, ZDCH, Poznań, 2001
2. Burewicz A., Jagodziński P., Wolski R.: *Eksperymentalne przedstawienie wybranych reakcji w liceum*, „Chemia w szkole" 1/2002
3. Burewicz A., Jagodziński P., Wolski R.: *Metodyka eksperymentu chemicznego, UAM, ZDCH,Pozna©,2008;*
4. Galska-Krajewska A., Pazdro K.: *Dydaktyka chemii*, PWN, Warszawa 1990
5. Konieczna M.: *Eksperymentalne rozwiązywanie zadań problemowych w chemii*, WSiP, Warszawa 1992.

Ks. Czesław Walentowicz
Doradca metodyczny religii katolickiej

Wirtualne uzależnienie

Przy obecnym rozwoju cywilizacji i technologii informatycznej człowiek coraz bardziej narażony jest na różne uzależnienia. To, co ogranicza, znieważa człowieka, pomniejsza godność jego życia, należy do spraw wstydliwych, o których mówimy niechętnie. I to na każdym etapie życia, zaczynając od tych najmłodszych, od ucznia, wychowanka aż po człowieka dorosłego, nauczyciela i wychowawcę. Jednak wierzę w mądrość i wolność człowieka, który jest w stanie obronić się przed każdym złem, każdym zagrożeniem, zniewoleniem. Kiedy w czasie przerwy śródlekcyjnej w szkole, widzę w bibliotece wszystkie stanowiska komputerowe zajęte przez uczniów, składam to na brak dostępu do Internetu w domach rodzinnych, z powodu ubóstwa. Od lat uczę w zespole szkół zawodowych, a rodzice tej młodzieży nie należą do osób najbardziej zamożnych. Kiedy wchodzę z zajęciami z religii do pracowni informatycznej, reakcja uczniów jest ta sama. Jak najszybciej zająć miejsce przed monitorem i włączyć Internet. I nie łatwo jest wytłumaczyć, że trzeba to zostawić, bo przecież mamy swój własny program, swoje zadania do realizacji. Ostatnio, kiedy przyszedłem z laptopem do salki katechetycznej, to pierwsze pytanie brzmiało: „Czy ksiądz ma podłączony Internet?" Oczywiście, że nie mam i wcale tego nie planuję, wystarczy mi pracy w domu, przy podłączeniu stacjonarnym. Kiedy wpisuję w wyszukiwarkę internetową hasło „wirtualne uzależnienie", urządzenie pokazuje 181 000 wpisów. Zaczynam się zastanawiać. Czy jest tak, jak mówią uczniowie, że uzależnienie ich nie dotyczy? Na większość pytań w testach sprawdzających uzależnienie odpowiadają negatywnie. Czy może jednak jest inaczej. W czasie wizyty duszpasterskiej kilkuletnie dziecko wpada w histeryczny płacz, zaczyna rzucać się po podłodze. Na pytanie, co się stało rodzice odpowiadają: wyłączyliśmy komputer. Po włączeniu komputera dla dziecka istnieje już tylko komputer i nikt, i nic więcej. Często dzieci już trzecich, czwartych klas szkoły podstawnej mówią o tym, że za dużo czasu spędzają przed komputerem, zaniedbując obowiązki szkolne, rodzeństwo i polecenia rodziców, rodzicom kłamią na temat czasu spędzanego przed komputerem. Kiedy rozmawiam z młodzieżą gimnazjalną przygotowującą się do bierzmowania pytam: ile czasu dało się pograć na komputerze? Godzinę? Tak. A potem mama kazała coś robić? Nie! - Sama chciała pograć. Mamy już pierwszy zarys sytuacji w tej problemie. Na gruncie polskim nikt jeszcze nie robił wiarygodnych badań w tej tematyce. Wprawdzie na wielu stronach internetowych prowadzone są badania ankietowe mające na celu orientację o rozległości obszarów uzależnienia od komputera i Internetu. Jednak w większości wyniki tych ankiet pozostają do wiadomości administratora danej strony. Pierwsze przypadki uzależnienia od komputera w Polsce zanotowano na początku lat dziewięćdziesiątych. W warszawskim

Centrum Leczenia Odwykowego leczyło się już kilka tysięcy pacjentów z takimi zaburzeniami. W Polsce mówi się już o wyrokach sądowych stwierdzających uzależnienie od komputera niektórych osób, o rozwodach cywilnych w związku z tym uzależnieniem. Nauczyciele i wychowawcy nie znajdują wytłumaczenia na to: jak może osoba dorosła - rodzic nie zauważać, że dziecko nie chodzi do szkoły, że jest bardzo zaniedbane? Dzięki połączeniom internetowym zawiązują się nowe przyjaźnie, związki małżeńskie. Ale też z tego samego powodu niektóre związki przeżywają swoje kłopoty, a nawet się rozpadają. Spotkałem kiedyś osobę, która miała 26 adresów internetowych, z czego niektóre z nich założone w celu flirtowania w innymi osobami, w ukryciu przed współmałżonkiem. Mieliśmy już przypadki nawiązywania w sieci złych znajomości, potem napady, gwałty, zabójstwa, dokonywane na osobach poznanych na tej drodze. Internet jest narzędziem pracy. W większości dziedzin życia trudno już sobie poradzić bez niego. W niektórych szkołach nauczyciele nie sprawdzają już prac uczniowskich, jeżeli nie są napisane na komputerze. Internet dostarcza wiele rozrywki dobrej, ale też i złej. Nie ma właściwie wieku, w którym człowiek byłby odporny na wszystko. Do ostatniej chwili swojego życia człowiek się ciągle kształtuje. To prawda, że im bardziej jest dojrzały, uformowany w swojej postawie łatwiej poradzi sobie ze wszystkim, także w tej ogólnoświatowej pajęczynie pomieszania dobra i zła. Tym samym człowiek młody, dorastający, poszukujący trwałego systemu wartości jest bardziej podatny na różnego rodzaju zagrożenia i niebezpieczeństwa.

Mówiąc o zagrożeniach, uzależnieniach pesymiści widzą w człowieku synonim uzależnienia od różnych czynników, w tym od komputera i od sieci. Trzeba jednak wielkiej ostrożności w formułowaniu takich i im podobnych opinii. Uzależnienie, podobnie jak zupełna abstynencja od danej używki, czy też urządzenia jest marginesem. A margines to jest tylko jakaś cząstka. Doskonała większość jest pośrodku, to zdrowa część społeczności ludzkiej, która potrafi umiejętnie korzystać z komputera i bogactwa zasobów internetowych. Potrafi liczyć ilość godzin spędzanych przed ekranem monitora. Komputer, czy Internet zagrażają zdrowiu człowieka i to nie tylko fizycznemu. Tutaj najbardziej grozi skrzywienie kręgosłupa, zanik mięśni pasa biodrowego, wady wzroku, suchość oczu, uszkodzenie nerwów odpowiadających za ruchy nadgarstka i dłoni. Mogą pojawiać problemy związane z psychiką, zaburzenia emocjonalne. Do prawidłowego rozwoju młodego człowieka potrzebne są wielostronne bodźce dawkowane z umiarem. Korzystanie z dobrodziejstw techniki bez umiaru i bez kontroli zawsze jest ryzykowne, może się łączyć z różnymi nieprawidłowościami prowadzącymi do stałych przyzwyczajeń i uzależnień. Mechanizm jest taki jak przy wszystkich uzależnieniach, zaczyna się od chęci spróbowania czegoś nowego. Nie ma w tym nic złego. Problem zaczyna się wtedy, gdy to zaczyna zastępować inne aktywności, prowadzi do utraty kontaktu z rzeczywistością. Zaburza się widzenie świata, trudno jest ocenić, co jest normalne, a co już nie jest. Człowieka wchodzi w świat wirtualny, który satysfakcjonuje go bardziej niż świat realny. Tam doświadcza tego wszystkiego, czego powinien doświad-

czać w normalnym świecie: emocji, wyzwań, niezliczonych kontaktów, możliwości sprawdzenia się, bycia tym, kim się chce być, a nie tylko tym, kim się jest. Wirtualny świat pozornie daje wszystko, czego oczekuje człowiek. Tam jesteśmy bezpieczni, panujemy nad wszystkim. Gdy coś nam nie wychodzi, zawsze można to przerwać, przejść do czegoś innego. Możemy się dowartościować, można się kreować na każdego bohatera, można być ideałem nikt tego nie zweryfikuje. Internauta czuje, że żyje tak, jak zawsze chciał żyć, tylko, że to wszystko, to jest fikcja.

Powstaje pytanie: jak poznać, że coś jest już nie tak? Pierwszym sygnałem jest brak równowagi między różnymi formami aktywności. Wydłuża się czas spędzany przy komputerze, nie mamy ochoty spotykać się z ludźmi, ludzie zaczynają mówić, że coś z nami się dzieje. Zaczynamy zawalać terminy, zaniedbywać obowiązki. To znak, że trzeba już coś zmienić. Słuchałem kiedyś świadectwa młodego człowieka, który opowiadał o tym, że gdy zachodził do znajomych, to czekał tylko na możliwość, by włączyć komputer i już go więcej dla nikogo nie było. Kiedy odłączono mu Internet, to rano przed śniadaniem biegł do kawiarenki internetowej, by sprawdzić emaile. Słyszałem kiedyś o mężczyźnie, który po pracy szedł do baru na kieliszek koniaku. A kiedy bar zamknięto dostał szału, trafił na odwyk. Normalnie poszedłby do innego baru, czy sklepu, ostatecznie wypiłby coś w domu, albo poszedł do znajomych. Ale on był uzależniony. O uzależnieniu dowiadujemy się wtedy, gdy coś się psuje, gdy czegoś zabraknie. Psuje się komputer, nie działa Internet, pada komórka, kończą się papierosy, nie ma alkoholu. Normalnie, gdy coś się psuję wyłączam dane urządzenie i przechodzę do innej pracy. Zdenerwowanie przy każdym psuciu się jest normalne, tylko trzeba umieć przechodzić dalej. Problem jest wtedy, gdy na lekcji, w kinie, na randce, człowiek ciągle myśli o komputerze, by jak najszybciej do niego wrócić. Wyraźnym sygnałem uzależnienia są problemy w kontaktach z żywymi ludźmi, zawłaszcza, jeżeli wcześniej tych problemów nie było. Zygmunt Freud pisał, że zdrowy człowiek jest zdolny do dwóch rzeczy: do pracy i do miłości. I to jest prosty test na to, czy wszystko jest w porządku? Gdyby szukać przyczyn uzależnienia, to trudno wskazać je jednoznacznie. Tak jak ze wszystkim, jedni się uzależniają, inni nie. Na pewno coś jest w genach, jakąś rolę odgrywają media, kultura, moda, łatwy dostęp. Ks. Marek Dziewięcki mówi, że nie uzależnia się człowiek szczęśliwy. To prawda. Życie w realnym świecie jest o wiele piękniejsze niż życie wirtualne. Trzeba tylko odpowiednio to życie pokazać, trzeba takiego życia nauczyć. Uzależnienie nie grozi dzieciom, których rodzice sami nie siedzą zbyt długo przed komputerem, czy telewizorem i mają czas dla swoich dzieci. Na ogół człowiek wchodzi w różne uzależnienia z powodu lęków. Mimo, że nieraz człowiek wszystko posiada, ma dobry dom, rodzinę, pracę, samochód. Lęka się ataków terrorystycznych, tsunami, powodzi, bezrobocia, kryzysu ekonomicznego, swojej przyszłości. O ludziach młodych mówi się często, że są zagubieni, nie widzą perspektyw na przyszłość. Wsiąkają w wiele spraw z ciekawości. Do tych obszarów należy erotyka, zwłaszcza w okresie dorastania. Szacuje się, że jedna czwarta wszystkich wpisów do przeglądarek to pytania o tematyce erotycznej.

Obniża się wiek dzieci odwiedzających takie strony w sieci. Wszystko to dzieje się w izolacji, w tajemnicy przed rodzicami, wielu rodziców nie wie, co robią ich dzieci w sieci. Nieliczni tylko rodzice próbują mieć nad tym kontrolę i jakoś przeciwdziałać. Dzisiaj nie tylko młodzi piszą sms – y jadąc samochodem, zabierają komórkę i laptopa do łazienki, sprawdzają emaile w czasie jedzenia obiadu. Spędzanie wielu godzin na surfowaniu w Internecie jest szkodliwe zwłaszcza w okresie rozwoju. Internet, poczta elektroniczna, chat, grupy dyskusyjne stają się miejscem kontaktów z sektami, dealerami narkotyków, pedofilami. Modne wśród nastolatków gry oparte na strategii wojennej zaburzają system oceny moralnej: wszystko można zdobyć tylko przemocą, podstępem, oszustwem. Punkty zdobywa się za uśmiercanie bohaterów, nie zrobienie tego jest piętnowane wyśmianiem w takiej grze. Jeżeli zepsucie się urządzenia elektronicznego, zakaz dostępu do niego budzą w dzieciach gniew i agresję, nie potrafią bez nich normalnie funkcjonować to znak, że już najwyższy czas, by z tym coś zrobić. Zrobić raz w tygodniu dzień bez komputera, wspólne wyjście, wyjazd z miasto, znaleźć inne zajęcia, zwłaszcza ruchowe, pomóc odnaleźć i rozwijać inne zainteresowania. Ze wszystkiego można się wyzwolić, trzeba tylko chcieć.

Lucyna Brajer
Doradca metodyczny przedmiotów zawodowych,
przedsiębiorczości, doradców zawodowych

„Rozwijanie potencjału doradców zawodowych – możliwości i formy doskonalenia metod i warsztatu pracy doradcy"

Doradcy metodyczni Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego w Białymstoku aktualizują swoją ofertę warsztatową w kolejnych semestrach roku szkolnego. Przyjęcie takiego systemu sprzyja zapewnieniu odpowiednio wysokiej jakości usług doradczych, które charakteryzują się przede wszystkim aktualnością problemów poruszanych w trakcie prowadzonych zajęć. Troską naszą jest sprostanie wymaganiom nauczycieli. W tym celu prowadzimy diagnozę potrzeb, której wyniki stanowią materiał do weryfikacji propozycji zamieszczonych w ofercie szkoleniowej ośrodka.

Obserwujemy też, że z roku na rok poszerza się grono adresatów tej oferty. Dlatego też, z inicjatywy ośrodka, od kilku lat objęci zostali opieką doradcy metodycznego także doradcy zawodowi zatrudnieni w szkołach na terenie miasta Białegostoku. Decyzja ta była odpowiedzią na informację, że doradztwo zawodowe będzie, w założeniach Organu Prowadzącego, realizowane systemowo i z roku na rok grono osób realizujących te zadania będzie się powiększać. Sygnały, które dochodzą do nas świadczą dobitnie, ze władze oświatowe naszego miasta doceniają rolę poradnictwa i doradztwa zawodowego stojąc na stanowisku, że w miarę rozwoju systemu należy „schodzić" z tą ofertą na coraz niższe szczeble systemu Edukacji, aż do wychowania przedszkolnego włącznie. To oczywiście przyszłość, ale oparta na nie wykorzystanym potencjale osobowym, którym jest pokaźne grono absolwentów studiów podyplomowych w zakresie doradztwa metodycznego, kierowanych do nauczycieli. Sama jestem absolwentką takich studiów i dlatego czuję się upoważniona do podjęcia wyzwania jakim jest włączenie się Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego w Białymstoku w system doradztwa zawodowego, który jest w trakcie organizacji.

Rolę doradcy metodycznego we wspomnianym systemie widzę przede wszystkim jako:

- źródło informacji w zakresie propagowania nowych treści, metod i form sprzyjających właśnie rozwijaniu potencjału doradcy zawodowego,
- doskonalenia posiadanych przed doradców zawodowych umiejętności w zakresie metod i warsztatu pracy,
- współuczestniczenie, w tworzeniu różnorodnych rozwiązań systemowych w zakresie doradztwa,
- prezentacji inicjatyw podejmowanych przez inne instytucje wspomagające poradnictwo i doradztwo zawodowe,
- prezentacji źródeł i doskonalenie umiejętności w zakresie pozyskiwania dodatkowych funduszy do realizacji poradnictwa i doradztwa zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem funduszy europejskich,

· gromadzenia i dzielenia się informacją na temat dobrych praktyk realizowanych w ramach poradnictwa i doradztwa zawodowego w Polsce i w Europie.

Realizacja tych zadań wymaga oczywiście wcześniejszej diagnozy potrzeb tego środowiska. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że umieszczenie w ofercie szkoleniowej doradcy metodycznego tematów skierowanych do doradców zawodowych jest niewystarczające. Liczę na to, że system doradztwa, który zostanie utworzony, będzie sprzyjał aktywizacji środowiska i propozycje doradcy metodycznego będą odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby w tym zakresie.

Tym nie mniej, z analizy zadań szkolnego doradcy zawodowego wynika, że zawsze aktualna będzie tematyka dotycząca następujących zagadnień:

· metodyka pracy szkolnego doradcy zawodowego,
· determinanty wyboru zawodu,
· określenie preferencji i predyspozycji zawodowych ucznia,
· planowanie kariery zawodowej,
· rynek pracy i bezrobocie,
· przygotowanie ucznia do wejścia na rynek pracy.

Można zatem pokusić się o stworzenie ramowej oferty doradztwa metodycznego, uzupełniając te zagadnienia o formy doskonalenia praktycznych umiejętności wykorzystywanych w realizacji zadań szkolnego doradcy metodycznego. Zajęcia warsztatowe powinny obejmować między innymi:

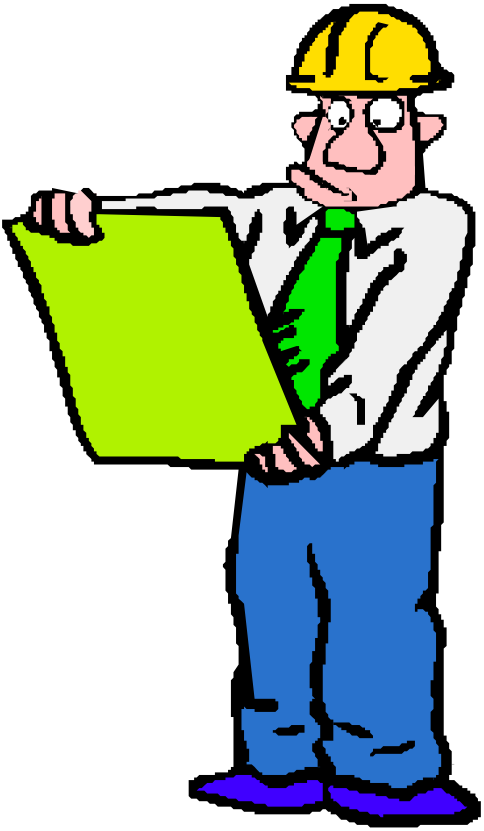
· prezentację narzędzi do badania preferencji i zainteresowań młodzieży, kwestionariusze, arkusze obliczeniowe, wskazówki diagnostyczne,
· prezentację innych materiałów pomocnych w pracy doradcy zawodowego,
· prezentację formularza wywiadu doradczego i planu pracy z klientem,
· prezentację narzędzi pomocniczych,
· tworzenie „portfolio kariery”,
· ćwiczenie metod rozwiązywania problemów w pracy z różnymi klientami (uczeń, rodzice).

Oferta ta powinna być systematycznie uzupełniana o nowe zagadnienia i nowe formy pracy.

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę na jeszcze jedną istotną rolę jaką w systemie doradztwa zawodowego może pełnić doradztwo metodyczne. Badania prowadzone w temacie skuteczności poradnictwa i doradztwa zawodowego dowodzą niezbicie, że efektywność funkcjonowania systemu zależy między innymi od:

· objęcia poradnictwem i doradztwem zawodowym dzieci i młodzieży od najwcześniejszych etapów kształcenia, czyli już od przedszkola,
· podjęcia działań zmierzających do wypracowania narzędzi do pracy z wszystkimi klientami systemu Edukacji (uczniem, nauczycielem i rodzicami).

Doradztwo metodyczne realizując swoje zadania statutowe, jest w stanie stworzyć ofertę szkoleniową realizującą powyżej wymienione zagadnienia. Naszą opieką objęci są bowiem nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz wszystkich typów szkół realizujących obowiązek szkolny. Doradcy metodyczni do spraw profilaktyki i wychowania, przygotowują natomiast nauczycieli do rozwiązywania problemów występujących we współpracy z rodzicami i opiekunami uczniów. Można zatem oczekiwać, ze w przyszłości każdy doradca metodyczny umieści w swojej ofercie zajęcia, dzięki którym nauczyciele przedszkoli i nauczyciele wszystkich typów szkół, będą przygotowani do współpracy z doradcą zawodowym w zakresie realizacji szkolnego systemu poradnictwa i doradztwa zawodowego.



Mirosława Pietkiewicz
Doradca metodyczny religii prawosławnej

Wychowanie religijne dzieci i młodzieży

Szkoła jest miejscem, w którym ścierają się, nakładają na siebie różne modele wychowania. Spotykają się tu uczniowie różnych kultur, narodowości, religii. Ważnym aspektem wychowawczym w pracy nauczyciela jest nauczenie dziecka szacunku wobec inności.

Od czasu pojawienia się religii w szkołach równie istotnym jest zagadnienie wychowania religijnego. Katecheta sprawdza wiedzę i umiejętności, ale również kształtuje postawy społeczne, naucza dziecko miłości do Boga i bliźnich, przekazuje wiedzę dotyczącą wartości chrześcijańskich, norm etycznych, wzorów właściwego zachowania, niezbędnych w dorosłym życiu.

Pierwszym środowiskiem oddziaływania na człowieka jest jego dom rodzinny.

To najbliżsi ojciec i matka wprowadzają młodego mężczyznę lub kobietę w świat odpowiedzialnego i samodzielnego życia. Oni pierwsi uczą dziecko, co jest dobre, a co złe, jak należy współpracować z ludźmi, aby uzyskać ich życzliwość, oni ukazują wartości, które należy cenić i osiągać. Rodzina daje pierwsze wzorce życiowe. Z rodzinnego domu wynosi się umiejętność właściwego zachowania się wobec ludzi i problemów, przejmuje się nawyki i przyzwyczajenia, a także model życia religijnego.

Obecnie dokonuje się zmiana struktury rodziny z wielopokoleniowej na dwupokoleniową. Dawniej powszechnie małżonkowie i dzieci mieszkali razem z dziadkami, dziś mieszkają samodzielnie. Proces ten związany jest z wyższym statusem materialnym rodzin, poszukiwaniem pracy, migracją młodych ze wsi do miast lub za granicę. Z pracy duszpasterskiej i praktyki katechizacyjnej wynika, że to zazwyczaj dziadkowie szczególnie dbają o rozwój duchowy swoich wnuków, a wydaje się, że bliski, codzienny kontakt wnuków z dziadkami w wielu sytuacjach został ograniczony, stał się okazjonalny.

Zmienił się również charakter współczesnej rodziny. Dzisiaj to związek egalitarny, partnerski, w którym oboje małżonkowie pracują zawodowo, dzieląc się obowiązkami, związanymi z funkcjonowaniem domu i wychowaniem dzieci. Tempo życia, troska o poprawę statusu materialnego często mają negatywny wpływ na relacje wśród domowników, coraz mniej czasu spędza się wspólnie.

Ogromne oddziaływanie na wychowanie dzieci i młodzieży mają środki masowego przekazu, z których nie zawsze nauczono nas właściwie korzystać. Pseudowolność, moda lansowana przez kolorowe czasopisma rozmywa w człowieku poczucie dobra, godności i służebności drugiemu człowiekowi.

Być może fakty te stały się powodem obserwowanej bezradności młodych rodzin, związanej z życiem religijnym, zmianą otoczenia. Dlatego właściwym kierunkiem działań wychowawczych jest pobudzanie, zachęcanie i angażowanie rodziny w różnorodne projekty, proponowane również przez katechetę w szkole. Niekoniecznie mu-

szą to być zadania o charakterze dydaktycznym, a raczej integrującym rodzinę, wspomagającym rozwój dziecka.

Często jednak my - nauczyciele popełniamy pewien błąd. Goniąc za realizacją treści dydaktycznych i przekazywaniem wiadomości, umyka nam wymiar wychowawczy lekcji, dbałość o kształtowanie wartości ogólnoludzkich takich jak: odpowiedzialność, posłuszeństwo, zaufanie, czy sprawiedliwość.

W odbiorze dzieci i młodzieży niezwykle istotny jest sam obraz i świadectwo katechety. Pamiętajmy, że nasi podopieczni są bardzo uważnymi i krytycznymi obserwatorami życia dorosłych. Nawet nasze najpiękniejsze słowa pozostaną dla nich bez znaczenia, jeśli nie zobaczą, jak przemieniają się one w uczynki. W myśl zasady: „*słowa uczą, przykłady pociągają*”, niezależnie od słów, którymi do nich przemówimy, młodzi ludzie i tak wezmą z nas przykład. Wychowanie, bowiem, to nauka przez doświadczenie. Dlatego bardzo ważnym jest, by obraz katechety był spójny, wiarygodny, by treści Ewangelii, których naucza korespondowały z jego osobistym, codziennym życiem.

Praca nauczyciela nie zawsze od razu przynosi oczekiwane rezultaty. Efekty właściwych oddziaływań wychowawczych często dostrzegamy po latach. Młody człowiek zanim osiągnie dojrzałość uczuciową i umysłową musi poradzić sobie z trudnym okresem dorastania, zrewidować swój światopogląd, być gotowym do przyjęcia nowych ról społecznych. Ważne jest, aby wtedy nie pozostawić go samego. Niekwestionowanym wsparciem powinna być zawsze rodzina. Rodzina silna miłością.

Urszula Zagan
Doradca metodyczny religii katolickiej

O potrzebie ciszy

Naucz mnie modlitwy która jest tęsknotą
Naucz mnie milczenia chmury deszczem trawy
milczenia wieczoru i nocy, milczenia dobroci i wdzięczności
Naucz mnie Panie swojego najgłębszego milczenia

(Anna Kamieńska)

Któż z nas nie lubi ciszy? Któż z nas właśnie w niej nie czuje się dobrze? Kiedy przychodzimy z pracy, zmęczeni, czasem zdenerwowani, chcemy zaznać chociaż kilku minut normalnej, zwyczajnej ciszy. W szkole, na ulicy - gwar. A my czekamy na coś, co nas uspokoi i zatrzyma. Tak naprawdę ciszy musimy poszukać w sobie lub znaleźć ją w otoczeniu, np. w muzyce. Bardzo ważnym jest znalezienie czasu i sposobu na ciszę.

Mnisi prowadzący Pustelnię Złotego Lasu w Rytwianach twierdzą, że potrzeba ciszy i skupienia jest dziś signum temporis. Jest tym, czego poszukujemy dziś najchętniej - jeśli chcemy naprawdę odpocząć i dojść do ładu z samym sobą.

W rzeczywistości cisza jest towarem deficytowym. Nie powinna być nudą czy „nicnierobieniem". Cisza jest wewnętrzną postawą, stanowi funkcję twórczą życia wewnętrznego. Potrzebę ciszy odczuwają najczęściej osoby mające bogaty świat uczuć, bogactwo wewnętrzne, gdyż cisza otwiera świat wewnętrzny i przygotowuje duszę na doświadczenia. I w końcu w ciszy spotykamy się z Bogiem. I choćby dla tej

sposobności warto znaleźć w naszej codzienności na nią czas. O. Jan Konobrodzki, benedyktyn z opactwa w Tyńcu, mówi tak: „Cisza jest brakiem niepotrzebnych wydarzeń, dźwięków, ruchu. W tym braku człowiek dochodzi do równowagi. Nie da się żyć tak, żeby w człowieku wciąż się coś gotowało.

Lepiej też nie pić "gotujących się" napojów. Jeśli człowiek ciągle "gotuje się", szybciej się wypala. Ucieczka w ciszę i przystopowanie, wejście w głąb siebie jest najlepszym klimatem dla potrzeb ducha. Nasze życie jest trochę jak ocean. Na powierzchni jest wiele fal, ale już kilka metrów pod wodą jest cisza i spokój. W ciszy człowiek spotyka siebie. Przede wszystkim zaczyna zauważać swoje myśli, wewnętrzne napięcia - cały ten "bulgot" gotujących się w nim uczuć czy doznań. Raczej nie zdarza się, że człowiek jest pusty do tego stopnia, że zaglądając w siebie nie zauważy - choćby przy okazji - obecności Boga w samym sobie, w tym, co mu się przydarza".

Podejmując refleksję na temat ciszy warto jest wspomnieć wydarzenie, które miało miejsce jakiś czas temu. Na ekranach kin pojawił się film Philipa Grőnninga „Wielka cisza". Coś niesamowitego. Autor filmu pisał: „160 minut w towarzystwie całkowitej ciszy. Czy to zadziała w kinie? Jak głęboka może być cisza? Kiedy cisza zmienia się w hałas, jak szybko to następuje? Jak ciemno może się stać w całkowitej ciemności otoczenia kartuskich mnichów? Kiedy cień zaczyna być rozpoznawalny jako istota ludzka?". „Wielka cisza" to film o pięknie i spokoju, a może o pięknie ciszy i płynącego z niej spokoju. To film, który zabiera każdego w głąb naszego wnętrza. I wyjątkowe jest to, że siedząc w fotelu sali kinowej nie czuje się tych długich minut, cisza nie przeszkadza i kiedy film kończy

się, widz wcale nie chce opuścić kina i wyjść na gwarną ulicę.

Miejscem, gdzie również potrzebujemy ciszy, jest liturgia. Znany niemiecki teolog i duszpasterz Romano Guardini mówił, że „/.../ gdyby ktokolwiek mnie zapytał gdzie rozpoczyna się życie liturgiczne, odpowiedziałbym: „Od ciszy". Bez niej nie ma powagi liturgii i wszystko pozostaje próżnią ... cisza jest najważniejszym i pierwszym warun-

kiem każdej akcji liturgicznej". I my, ludzie wierzący, właśnie w kościele poszukujemy ciszy, w której moglibyśmy być bliżej Boga. Oczywiście tylko nielicznym udaje się „odczytać" ciszę podczas liturgii. Liczniejsze jest grono tych, którzy lubią zajść do pustej świątyni i tam w ciszy posłuchać Głosu Boga.

Trudno nie wspomnieć o konieczności codziennego, domowego odnalezienia czasu na modlitwę, na „przytulenie się" do Tego, którego kochamy. Jedynie cisza jest sposobem na przeżywanie tak intymnych chwil.

I w końcu nasze spotkania z uczniami na lekcjach. Wyobraźmy sobie naszą klasę, w niej 30 uczniów. Przychodzą nam do głowy. Są klasy, z którymi trudno jest zaznać chwili choćby względnej ciszy. Ale spotykamy się też z takimi uczniami, z którymi wyciszenie nie jest problemem. Warunkiem ciszy jest wewnętrzne skupienie nauczyciela, jego głos, ton, postawa ciała, spojrzenie. To przecież nauczyciel doprowadza sobą do ciszy. Niestety, jeszcze nazbyt często słyszy się o tym, że nauczyciele chcąc, aby w klasie zapanowała cisza, krzyczą do uczniów: Cisza! Wykrzyczane tu słowo CISZA jest porażające i mocno kontrastujące z jego znaczeniem. Ma za zadanie zdyscyplinować uczniów, doprowadzić do porządku. Jednak nie chodzi tylko o umiejętność zdyscyplinowania uczniów na lekcji, ale przede wszystkim o kształtowanie w nich potrzeby ciszy, czego efektem może być skupienie i refleksja.

Zdjęcia pochodzą z serwisu:
http://www.gutekfilm.pl/wielka-cisza/

Justyna Soja Sularz
Doradca metodyczny wychowania i profilaktyki
oraz wychowania do życia w rodzinie

Znaczenie inteligencji emocjonalnej w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym

Daniel Goleman w napisanej przez siebie książce stwierdza, iż Oddziaływanie wychowania na umiejętności emocjonalne zaczyna się już w kołysce". Pierwsza okazja kształtowania składników inteligencji emocjonalnej pojawia się w najmłodszych latach przedszkolnych i szkolnych. Zdolności emocjonalne, które dziecko nabywa w późniejszym okresie życia, nadbudowują się na tych, które wykształciły się w najwcześniejszym dzieciństwie.

Teoretyczne podstawy inteligencji emocjonalnej.

1. Istota pojęcia emocja.

Trudno jest jednoznacznie sformułować pojęcie emocji. Psychologia emocji do tej pory nie uzgodniła swojego stanowiska, co do definicji emocji. Słowo „emocja" pochodzi od łacińskiego czasownika *movere* (poruszać). W połączeniu z przedrostkiem „*e*" oznacza ono „ruch w kierunku czegoś".

W najbardziej dosłownym sensie Oxford Englich Dietionary definiuje emocje, jako „każde poruszenie, czy zakłócenie umysłu, namiętności; każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego".

Natomiast niemiecki psycholog Lothow Schmidt-Atzert posługuje się następującą definicją: „Emocją nazywamy stan kwalifikujący się do bliższego opisu jakościowego, który związany jest ze zmianami w jednej lub kilku następujących sferach: w sferze uczucia, reakcji organizmu i ich wyrazu".

W języku potocznym słowo „emocja" ma dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do przeżywania emocji, np. strachu, gdy się boimy. Przeżycie te ogólnie nazywamy uczuciem. Drugie szersze znaczenie obejmuje obok uczucia, ich wyraz, np., gdy odczuwamy niepokój, pocą nam się dłonie. Emocja jest, więc pojęciem nadrzędnym, uczucie podrzędnym. „O emocjach mówi się, że nadaje barwy naszemu życiu".

2. Kategorie emocji.

Emocje mogą być wywoływane przez różnorodne czynniki L. Schmidt-Atzert wymienia trzy grupy:

- Zdarzenia codzienne.
- Wydarzenia wyjątkowe.
- Utrzymujące się przez dłuższy czas warunki życiowe i środowiskowe.

Najważniejszym Źródłem przeżyć są jednak kontakty międzyludzkie. Czy w życiu zawodowym, czy w prywatnym – jesteśmy w stałym kontakcie z innymi ludźmi i musimy radzić sobie z mini i ich emocjami?

Istnieje wiele emocji, ich barw, odmian, rodzajów i niuansów. W istocie rzeczy jest dużo więcej subtelnych emocji niż słów na ich określenie. Niektórzy teoretycy grupują emocje w podstawowe rodziny, choć nie wszyscy są, co do tego zgodni. A oto najczęściej występujące grupy:

- Złość: furia, wściekłość, uraza, gniew, irytacja, oburzenie, animozja, niechęć, obraźliwość, wrogość i

chyba będąca jej szczytem, patologicznym nienawiść i szał.

- Smutek: przykrość, boleść, melancholia, użalanie się nad sobą, zniechęcenie, przygnębienie oraz w postaci patologicznej – głęboka depresja.
- Strach: niepokój, obawa, nerwowość, zatroskanie, konsternacja, zaniepokojenie, onieśmielenie, strachliwość, bojaźń, trwożliwość, popłoch, przerażenie; w postaci psychopatologicznej – fobie i ataki lękowe.
- Zadowolenie: szczęście, przyjemność, ulga, błogość, rozkosz, radość, uciecha, duma, przyjemność zmysłowa, miły dreszczyk, uniesienie, zaspokojenie, satysfakcja, euforia, zaspokojenie kaprysu, ekstaza oraz – na samym końcu skali mania.
- Miłość: akceptacja, życzliwość, ufność, uprzejmość, poczucie bliskości, oddanie, uwielbienie, zaślepienie, agape (miłość niebiańska).
- Zdziwienie: wstrząs, zaskoczenie, oszołomienie, osłupienie, zdumienie.
- Wstręt: pogarda, lekceważenie, nieprzychylność, odraza, niesmak, awersja.
- Wstyd: poczucie winy zażenowanie, zakłopotanie, wyrzuty sumienia, upokorzenie, żal z powodu tego, co się zrobiło, hańba i skrucha.

Wymienione kategorie emocji towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Rodzimy się z kilkoma najbardziej elementarnymi reakcjami emocjonalnymi, pojawiającymi się w formie odruchów bezwarunkowych. Są to proste formy radości pojawiające się u niemowlęcia po zaspokojeniu potrzeb. Proste formy smutku pojawiające się, gdy np. niemowlę jest głodne, odczuwa jakiś ból itp. Trzecia postać wrodzonych reakcji emocjonalnych to gniew, pojawiający się u niemowlęcia w momencie skrępowania swobody ruchów. Wreszcie czwarta forma to lęk jako rekcja wrodzona, pojawia się tylko na dwa rodzaje bodźców: po nagłym silnym hałasie i po nagłej utracie równowagi. Wszystkie inne leki, a także wszystkie inne emocje, aż do tych najbardziej złożonych, nazywamy uczuciami wyższymi są wyuczone. Nabywamy ich w trakcie rozwoju i wychowania.

Rozwój i wychowanie zawierają, więc w sobie te najważniejsze czynniki kształtujące naszą emocjonalność, a szczególnie ważne są pod tym względem pierwsze cztery lata naszego życia. Ten właśnie okres stanowi o ukształtowaniu się tak zwanego kodu emocjonalnego, lub mówiąc inaczej podstawowych nawyków emocjonalnych. Istnieje ścisły związek pomiędzy emocjonalnością człowieka dorosłego, a warunkami, w jakich przebiegał jego rozwój i wychowanie w pierwszych latach życia. Dzieciństwo pierwsze lata naszego życia jest pierwszą szkołą emocji.

3. Rozwój emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym.

Rozwój emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym w stosunku do wcześniejszych faz rozwojowych, cechuje się wzbogaceniem i zróżnicowaniem życia uczuciowego. Związane jest to zarówno z dojrzewaniem układu nerwowego, jak i z wpływem oddziaływań środowiskowych. Aczkolwiek już w okresach poprzednich można zaobserwować wyodrębnienie pierwszych uczuć dziecka, to jednak prawdziwy rozkwit uczuć ich bogactwo przypada na okres przedszkolny. W tym wieku

dziecko przeżywa takie uczucia jak zazdrość, gniew, strach, lęk, radość, przyjemność, sympatię, zmartwienie, ciekawość. Zaczynają także kształtować się uczucia społeczne, moralne, estetyczne i intelektualne.

Cechy charakterystyczne rozwoju emocjonalnego dzieci 3, 4, 5, 6 letnich:

Dziecko trzyletnie.

Jest towarzyskie, kochające, przyjazne, ugodowe i łatwo ulega sugestiom innych. Z łatwością przyjmuje relacje i cechy charakteru osób dorosłych. Przed ukończeniem czterech lat objawia wstydem, brak pewności siebie, okazuje nieśmiałość, obraźliwość i nerwowość.

Dziecko czteroletnie

Jest ufne, demonstruje duże poczucie pewności siebie, wykazuje ciekawość, skuteczność i wytrwałość w działaniu. Dość dobrze panuje nad własnymi emocjami. Traktowane poważnie, rozwiązuje problemy, kierując się rozsądkiem. Posiada utrwalone standardy zachowań przyjętych od rodziców i bliskich.

Dziecko pięcioletnie

Demonstruje pewność siebie, bywa zarozumiałe, lubi się popisywać, niekiedy stosuje groźby, ale także okazuje przyjacielskość i wspaniałomyślność. Z determinacją dąży do tego by być najlepszym i z wytrwałością ćwiczy nowe umiejętności. Potrafi dość dobrze panować nad emocjami, jest bardziej zrównoważone.

Dziecko sześcioletnie

Mniej stabilne emocjonalnie niż w wieku pięciu lat. Bardzo szybko zmienia uczucia przyjaźni na wrogość. Wykazuje skłonności do egocentryzmu, skrupulatnego przestrzegania rytuałów, agresji, buntu i drażliwości. Potrafi być kochające przyjazne i z entuzjazmem współpracuje z innymi. Ciekawe wszystkiego, co je otacza. Z trudem akceptuje brak własnego sukcesu i niełatwo pokonuje frustracje.

Z uwagi na fakt, iż w okresie przedszkolnym dziecko styka się z wieloma nowymi emocjami, jawi znamienna rola dorosłych w edukacji emocjonalnej dzieci, uczenie nazywania rozpoznawania i radzenia sobie z emocjami, czyli wprowadzenie do umiejętności, jaką jest inteligencja emocjonalna.

4. Pojęcie inteligencji emocjonalnej.

Termin „inteligencji emocjonalnej" został po raz pierwszy użyty przez psychologów Petera Saloveya z Uniwersytetu Harvard i Johna Mayera z Uniwersytetu w New Hampishire. Stosowano go do określenia cech emocjonalnych, które wydają się ważne dla osiągnięcia sukcesu. Są nimi:

- empatia,
- umiejętność wyrażania i rozumienia uczuć,
- umiejętność kontrolowania złości,
- niezależność,
- umiejętność dostosowania się do zmian,
- budzenie sympatii,
- umiejętność rozwiązywania problemów międzyludzkich,
- wytrzymałość,
- przyjazny stosunek do ludzi i świata,
- okazywanie szacunku innym.

Wymieni psychologowie opisali inteligencję jako zdolność rozpoznawania regulowania swoich emocji i emocji innych osób oraz wykorzystywanie uczuć do kierowania myśleniem i działaniem. koncepcja inteligencji emocjonalnej została przedstawiona na całym świecie poprzez książkę „Inteligencja emocjonalna". Daniel Goleman, autor książki przedstawia pojęcie w następujący sposób „Inteligencja emocjonalna"

odnosi się do zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, do zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi. Według Daniela Golemana na inteligencję emocjonalną składa się pięć podstawowych kompetencji emocjonalnych i społecznych:

1. Świadomość: wiedza o tym, co odczuwamy w danej chwili oraz wykorzystanie tych uczuć do kierowania naszym procesem decyzyjnym, realistyczna ocena naszych zdolności i dobrze uzasadniona wiara w swoje możliwości.
2. Samoregulacja: panowanie nad emocjami, aby zamiast utrudniać nam wykonywanie bieżącego zadania, ułatwiły to sumienność i umiejętność odłożenia nagrody na później, po to, by zająć się osiągnięciem wyznaczonego celu, szybkie dochodzenie do siebie po kłopotach emocjonalnych.
3. Motywacja: kierowanie się swoimi największymi preferencjami w wyznaczaniu celów i dążenie do nich, przeprowadzania inicjatywy i staraniach doskonalenia się, oraz w nie ustawaniu w wysiłkach mimo niepowodzeń, porażek i zawodów.
4. Empatia: wyczuwanie uczuć innych osób, umiejętność spojrzenia na sytuację z ich punktu widzenia, tworzenie i podtrzymywanie więzi porozumienia z nimi.
5. Umiejętności społeczne: dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkonfliktowe utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przeprowadzenia negocjacji i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej.

5. Zasady i reguły inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna nie jest cechą wrodzoną. Należy kształtować ją od najmłodszych lat, dlatego bardzo ważne jest, aby zarówno rodzice jak i nauczyciele posiadali wiedzę w tym zakresie, a także posiadali ową umiejętność.

Aby wychować dziecko emocjonalnie inteligentne należy kierować się następują zasadą:

A. Traktuj swoje dzieci tak, jak chcesz, by inni je traktowali.

Zasada ta wymaga abyśmy dobrze znali swoje uczucia, wczuwali się w sytuację dziecka, panowali nad własnymi emocjami, uważnie konstruowali swoje rodzicielskie działania i pracowali nad ich udoskonaleniem oraz abyśmy realizowali nasze zamysły, korzystając w dużej mierze z umiejętności społecznych.

Podstawą takiego wychowania jest konstruktywna, pozytywna i twórcza praca rodziców nad własnymi emocjami oraz emocjami dzieci, uwzględniając uwarunkowania biologiczne oraz rolę uczuć w naturze ludzkiej.

Być rodzicem to znaczy poczuwać się do odpowiedzialności za pomaganie dzieciom w rozwoju i kształtowaniu inteligencji emocjonalnej. To od rodziców zależy, czy dzieci zdobędą odpowiednie umiejętności i nauczą się je wykorzystywać, tak by osiągnąć cele, które sobie same wyznaczą.

Niemniej przygotowanie dzieci do przyszłego życia wymaga od nas, abyśmy pomagali im rozwijać silne, pozytywne poczucie własnej wartości wraz z

zaufaniem do swoich możliwości oraz samodyscyplinę, a także umiejętności z zakresu inteligencji emocjonalnej, społecznej i poczucia odpowiedzialności, które pozwoli im wzmacniać wszystkie te cechy. Idea rozwijania inteligencji emocjonalnej dzieci opiera się na pięciu regułach.

B. Bądźcie świadomi własnych uczuć oraz uczuć innych ludzi.

Im lepiej potrafimy rozpoznać nasze zróżnicowane uczucia tym bardziej potrafimy je kontrolować. Ale jeśli nie jesteśmy pewni, jak powinniśmy się zachować, nie wiemy jak poradzić sobie w danej sytuacji.

Podobnie wielkie znaczenie ma znajomość uczuć innych ludzi. Ponieważ gdy wiemy, co czuje ktoś inny, mamy większą szansę nawiązać z nimi pozytywny kontakt, a nawet uzyskać to, czego od niego oczekujemy.

Uczniowi, który potrafi odczytać uczucia nauczyciela, łatwiej jest uzyskać odroczenie terminu jakiegoś wypracowania, itp. a nawet lepszą ocenę niż temu, który ma wysoki iloraz inteligencji.

Tradycyjna psychologia uznaje świadomość emocjonalną za podstawowy napęd zmian życiowych. Rozmawianie o uczuciach jest najbardziej bezpośrednim sposobem na ich zrozumienie i kontrolowanie.

Jedną z najprostszych i najbardziej pożytecznych rzeczy, które można zrobić dla dziecka, aby dziecko zachęcić do wyrażania uczuć jest rozbudowanie jego emocjonalnego słownika.

W rodzinach gdzie wyraża się uczucia i o nich rozmawia, dzieci zdobywają słownictwo potrzebne do myślenia i komunikowania emocji. W rodzinach, których członkowie skrywają swoje emocje, dziecko rzadko wyrażają swoje uczucia. Nauka rozpoznawania i wyrażania własnych uczuć jest ważną częścią procesu komunikacji, a także istotnym aspektem kontroli emocjonalnej. Jednak rozumienie uczuć innych ludzi jest równie ważną umiejętnością, zwłaszcza w budowaniu bliskich i satysfakcjonujących związków.

Stwierdza się, że w sferze komunikacji emocjonalnej umiejętności słuchania może być ważniejsza niż zdolność do wyrażania uczuć. Dobry słuchacz jest cierpliwy i dopasowuje własny nastrój do potrzeb rozmówcy, dla którego uwaga słuchającego jest wyrazem jego emocjonalnej troski. Dlatego istotne jest, aby uczyć dzieci, aby były aktywnymi słuchaczami, słuchając aktywnie, całkowicie koncentrują się na drugiej osobie, powstrzymując się od wyrażania własnych opinii czy uczuć. Ta umiejętność jest ważną częścią treningu rozwiązywania konfliktów i problemów rodzinnych. W jej nauce pomóc może np. gra w aktywne słuchanie.

Należy pamiętać, aby:

- Zachęcać dziecko do werbalizowania uczuć, pomoże mu to rozwiązywaniu konfliktów i problemów, a jego bliskim pozwoli wychodzić naprzeciw potrzebom dziecka.
- Uczyć dzieci aktywnego słuchania, aby łatwiej wchodziło w bliskie relacje z ludźmi zarówno teraz jak i w przyszłości.

Umiejętność rozmawiania o uczuciach i wsłuchiwania się w emocje innych jest bardzo ważna. Jednak okazuje się, że za pomocą języka wyrażamy jedynie 7% naszych uczuć. Dlatego w komunikacji emocjonalnej bardzo istotny jest przekaz niewerbalny, za pomocą

wyrazu twarzy, postawy, gestu oraz tonu głosu.

Zrozumienie wagi komunikacji niewerbalnej pokaże dzieciom rozwinąć umiejętności przywódcze, zachowanie asertywne i empatię wobec problemów i potrzeb innych.

C. Okazujcie empatię i zrozumienie dla punktu widzenia innych osób.

Empatia to umiejętność uczuciowego utożsamiania się z kimś innym. Aby umieć to robić, trzeba być świadomym własnych uczuć i uczuć drugiej osoby. Znajomość uczuć drugiej osoby jest niezmiernie ważna w procesie wykształcania wrażliwości. Oznacza to otwartość na innych – ideę starą jak świat. „Nie osądzaj nikogo, dopóki sam nie znajdziesz się w jego skórze" .Tylko w ten sposób można zrozumieć punkt widzenia oraz uczucia drugiej osoby związane z zachodzącymi wydarzeniami. Gdyby dzieci potrafiły utożsamić się z innymi, nie próbowałyby ich krzywdzić.

Zdolność uczuciowego utożsamiania się z innymi ludźmi wymaga umiejętności odczytywania ich uczuć. Jest to związane z właściwym odbieraniem i interpretowaniem przekazów pozawerbalnych. Bardzo często sposób, w jaki się poruszmy oraz ton głosu przekazuje nasze emocje znacznie lepiej niż słowa. Empatię uważa się za niewerbalne porozumienie emocjonalne z innymi. Zdolność do empatii ma dla rodziców kluczowe znaczenie w wychowywaniu dzieci, a dla samych dzieci nauczenie się empatii jest opanowaniem niezbędnej i pozytywnej umiejętności społecznej. Takiej zdolności nie nabywa się od razu. Zależy od poziomu intelektualnego osoby i wiedzy życiowej. Zrozumienie punktu widzenia drugiej osoby daje nam niejako dostęp do jej myśli, do tego jak postrzega ona daną sytuację, i jak zamierza postępować.

Innym ważnym powodem, dla którego należy rozwijać zdolność empatii jest fakt, że ludzie potrafiący postrzegać rzeczywistość z wielu punktów widzenia zazwyczaj rzadziej działają pod wpływem impulsu oraz są bardziej twórczy i skuteczni w rozwiązywaniu problemów – są to kolejne ważne umiejętności, jakie chcemy wykształcić u dzieci.

Nauczanie dzieci empatii może przynieść ogromne korzyści. Zdolność do wczuwania się w uczucia innych sprawia, że dzieci stają się mniej agresywne i angażują się w pro społeczne działania. W rezultacie empatyczne dzieci są bardziej lubiane przez rówieśników i dorosłych i odnoszą więcej sukcesów. Nie należy się, zatem dziwić, że w przeszłości łatwiej też budują intymne związki z partnerami, przyjaciółmi i własnymi dziećmi.

Psychologowie zajmujący się rozwojem wyróżniają dwa składniki empatii: reakcję emocjonalną w stosunku do innych, która normalnie rozwija się w ciągu pierwszych sześciu lat życia dziecka i reakcję poznawczą, determinującą stopień, w jakim stanie dzieci potrafią zrozumieć punkt widzenia lub perspektywę innego człowieka.

W miarę rozwoju dzieci uczą się dostrzegać sygnały wskazujące na trudną sytuację emocjonalną innych ludzi i potrafią odpowiednio na nie zareagować.

Wiek sześciu lat stanowi granicę, od której rozpoczyna się faza empatii poznawczej. Jest nią umiejętność spojrzenia na pewne sprawy z punktu widzenia umiejętności spojrzenia na pewne sprawy z punktu widzenia innego człowie-

ka, sprawia to, że dziecko wie, kiedy ma podejść do smutnego przyjaciela, a kiedy pozostawić go samego. Empatia poznawcza nie wymaga komunikacji emocjonalnej, ponieważ dziecko rozwinęło już wewnętrzny punkt widzenia lub model tego jak czuje się dana osoba w trudnej sytuacji, niezależnie od tego, czy ona to pokazuje czy nie

Aby wychować dziecko empatyczne należy wymagać większej empatii i odpowiedzialności ze strony dzieci. Powinno się ustalać jasne i spójne zasady postępowania i ściśle je przestrzegać. Rzymski mówca Cyceron napisał kiedyś „W niczym ludzie nie są bardziej podobni do bogów niż w czynieniu dobra swym bliźnim".

D. Pozytywnie radźcie sobie z impulsami emocjonalnymi i behawioralnymi.

Test z cukierkiem odzwierciedla efekty stosowania tej reguły. Otóż dzieci, które umiały powstrzymać się od zjedzenia jednego cukierka od razu, za parę minut otrzymywały dwa. Umiejętność czekania wiązała się z większą liczbą rezultatów działań i zachowań w późniejszych okresach życia. Test z cukierkiem koncentruje się przede wszystkim na tym aspekcie radzenia sobie z impulsami, który jest znany jako odroczenie gratyfikacji, czyli czekania na nagrodę. Zdolność radzenia sobie z działaniami impulsywnymi, odruchowymi jest ważna z oczywistych powodów. W przypadku konfliktów instynktowne reakcje są często nieskuteczne i nie przyczyniają się do rozwiązywania problemu. Musimy korzystać z umiejętności rozpoznawania własnych uczuć oraz uczuć innych, aby lepiej panować nad własnymi odruchami. Musimy też zacząć myśleć przewidująco. Panowanie nad impulsami, wiąże się odroczeniem gratyfikacji i wyrabianiu zdolności czekania na nagrodę. Należy dzieciom również ukazywać jak ważna jest również satysfakcja płynąca z podejmowanego wysiłku, właściwa motywacja, wytrwałość na rzecz osiągnięcia wytyczonego celu. Dzieciom, które nie mają poczucia bezpieczeństwa, czekanie przychodzi z dużą trudnością nie są one pewne, czy kiedykolwiek zostanie im wynagrodzone.

Ważnym aspektem panowania nad sobą jest zdolność wpływania na czyjeś pozytywne bądź negatywne relacje emocjonalne w różnych sytuacjach. Zdolność przeciwstawiania się impulsowi należy do podstawowych umiejętności psychicznych, leży ona u podstaw całej samokontroli emocjonalnej, ponieważ wszystkie emocje z samej swej natury są źródłem bodźców do działania. Uczenie się panowania nad sobą i ćwiczenia tej umiejętności może być trudne, ale pomoże rozwiązać mnóstwo problemów.

E. Bądźcie nastawieni na realizację pozytywnych celów i planów.

Jedną z najważniejszych cech człowieka jest to, że może wyznaczać sobie cele i tworzyć plany służące ich realizacji. Przy takim nastawieniu musimy uznać wielka siłę optymizmu i nadziei. Gdy jesteśmy w dobrej formie lub pogodnym nastroju, stan ten przejawia się w naszym umyśle, emocjach i ciele. Niewiele pożytku byłoby z pozytywnego nastawienia na wyznaczony cel, gdybyśmy nie byli podobnie nastawieni na jego realizacje oraz czerpanie z niego korzyści.

Gdy przychodzi czas działania bywamy mniej lub bardziej skuteczni. Wychowanie według zasad inteligencji

emocjonalnej służy częściowo temu, żeby uświadomić sobie, kiedy mamy swój najlepszy czas i kiedy mają go nasze dzieci. To w znacznej mierze ułatwi nam współdziałanie z dziećmi i uwzględnienie ich psychofizycznej kondycji. Lepiej wyznaczamy cele i tworzymy plany dzięki samoobserwacji i autorefleksji – uważnie śledząc przebieg swoich działań, zastanawiając się nad skutecznością swego postępowania w różnych sytuacjach i możliwościach zastosowania trafniejszych rozwiązań. Musimy pomóc dzieciom zrozumieć znaczenie pojęcia cel. Gdyż uświadomienie go sobie pomoże im opracować właściwy plan, dzięki któremu z kolei zrealizują ów cel.

Aby osiągnąć powodzenie w realizacji pozytywnych celów i planów, niezbędne jest uczenie dziecka optymizmu. Optymizm to coś znacznie więcej niż cecha charakteru. Optymizm to rodzaj odporności na pojawiające się życiowe problemy. Aby nauczyć dziecko optymizmu, dorośli, którzy zajmują się wychowaniem, sami musza rozróżniać myśli optymistyczne i pesymistyczne. Różnica między optymistami, a pesymistami ujawnia się w sposobach przyczyny wydarzeń. Optymista wierzy, że pozytywne szczęśliwe zdarzenia będą się zdarzać i powtarzać, zastrzega sobie swój udział w doprowadzeniu do pozytywnych wydarzeń. Jeśli zdarzy się coś złego, postrzega to jako rzecz tymczasową i specyficzną dla danej sytuacji, realistyczne oceniając na ile się do niej przyczynił.

Martin Seligman w książce „Optymistyczne dziecko" ukazuje, jakie korzyści daje dziecku optymistyczny stosunek do świata „Pomoże mu zwalczyć depresję w chwilach niepowodzeń i porażek, w obliczu tragedii i nieszczęść, które nie będzie mu szczędziło życie. Dzięki optymizmowi osiągnie więcej na boisku i w szkole, później w pracy, niż będą się po nim spodziewać inni. Gwarantuje też lepsze zdrowie fizyczne, sprawniejszy system odpornościowy, mniej zachorowań na choroby zakaźne, rzadsze wizyty u lekarza, mniejsze ryzyko wystąpienia chorób serca, a być może dłuższe życie". Dzieci optymistyczne łatwiej osiągają swoje cele. Ważne jest, aby dzieci nauczyły się wyznaczać racjonalne i osiągalne cele.

Następnym etapem postępowania jest nauczenie dzieci planowania. Planowanie powinno zostać przedstawione dzieciom jako działanie dające większe szanse osiągnięcia tego, na czym im zależy. Opowiadając dziecku o robieniu planów, można się posłużyć przykładami ze świata dorosłych, a także celowo aranżować scenki, dzięki którym może nauczyć się planowania. Skłanianie dzieci do określonych zachowań i podejmowania decyzji w rozmaitych sytuacjach umożliwia umożliwianie rodzicom zorientowanie się, jakich umiejętności dziecku brakuje i czego w związku z tym należy je nauczyć.

F. Korzystajcie z pozytywnych umiejętności społecznych w relacjach międzyludzkich.

Należy wiedzieć jak należy postępować z innymi ludźmi. To wymaga od nas umiejętności społecznych, jak porozumiewanie się i rozwiązywanie problemów. W celu porozumiewania się trzeba nie tylko umieć się wyrażać w jasny i zrozumiały sposób, ale również wiedzieć, jak słuchać i udzielać konstruktywnych odpowiedzi.

Zdolność uważnego słuchania i dokładnego, czekanie na swoją kolej, by wyra-

zić swoje poglądy, dostrajanie się do uczuć innych, zawieranie kompromisów, dochodzenia do porozumienia, wyrażanie się w jasny i prosty sposób, są tymi umiejętnościami społecznymi, które pozwalają nam lepiej funkcjonować w grupie.

Inne ważne umiejętności społeczne obejmują zdolność rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach międzyludzkich, dokonywania trafnych, przemyślanych i odpowiedzialnych wyborów w życiu codziennym, a także zdolność twórczego wycofywania się, kiedy natrafimy na trudności w naszych stosunkach z innymi.

Ważne jest również, jak dzieci uczą się reagować, kiedy decyzje zapadają wbrew ich woli. Jeśli skutecznie będziemy to robić, to dzieci znacznie lepiej zaczną zapatrywać się na przyszłość w różnych sytuacjach, także tych, które uważane są za niekorzystne, ponieważ będą potrafiły radzić sobie ze swoim rozczarowaniem i koncentrować się zarówno na własnych celach, jak i na uczuciach oraz potrzebach reszty uczestników.

Ze wszystkich umiejętności charakterystycznych dla inteligencji emocjonalnej zdolność do współżycia z innymi ludźmi najbardziej się przyczynia do poczucia sukcesu, satysfakcji z życia. Aby dobrze funkcjonować w społeczeństwie dziecko powinno nauczyć się rozróżniać, interpretować i stosownie reagować na rozmaite sytuacje społeczne. Musi umieć godzić własne potrzeby z oczekiwaniami innych.

Przed konkretne działania i kontrolowanie rozwoju dziecka można je nauczyć umiejętności społecznych, do których zaliczamy:

- Umiejętność prowadzenia rozmowy, na która składają się między innymi: dzielenie się osobistymi informacjami, zdawanie pytań innym oraz wyrażanie zainteresowanie i aprobaty.
- Poczucie humoru, to jedno z najbardziej cenionych cech charakteru, zarówno u dzieci jak i dorosłych. Pozwala ono dzieciom radzić sobie ze strachem, niepokojem, a nawet poczuciem wstydu. Śmiech i radość ułatwiają naukę i kontakty z ludźmi. Dzięki poczuciu humoru lepiej radzimy sobie z problemami i konfliktami.
- Zawieranie przyjaźni – okres dzieciństwa jest najlepszym czasem na opanowanie umiejętności, jaką jest zawieranie przyjaźni, należy zadbać o to, aby dzieci miały dostosowane do ich wieku możliwości kształcenia tej umiejętności.
- Funkcjonowanie w grupie – przynależność i uczestnictwo w działaniu grupy rówieśników, jest drugim obok przyjaźni warunkiem zdrowego funkcjonowania w społeczeństwie, choć nie można zmuszać dziecka do zabawy z rówieśnikami, można swoim zachowaniem pokazać mu, że życie towarzyskie jest bardzo ważnym aspektem w życiu człowieka.
- Dobre maniery – radzenie sobie w towarzystwie dorosłych, a zwłaszcza osób o dużym autorytecie jest ważnym aspektem rozwoju społecznego dziecka, dobre maniery, grzeczne i pełne szacunku zachowanie w stosunku do innych jest ogromnie ważne w rozwoju inteligencji emocjonalnej.
- Rozwiązywanie problemów – jest to umiejętność, której dzieci można nauczyć, uczenie się przez dzieci rozwiązywania problemów jest po-

dobne do innych umiejętności, aby je opanować trzeba dużo ćwiczyć po pewnym czasie staje się drugą naturą człowieka. Rozwiązanie nawet to najtrudniejsze, jeśli postaramy się pomóc dzieciom i poświęcić im swój czas, jednak pomoc nie ma polegać na rozwiązywaniu problemów dziecka, ani na podejmowaniu decyzji w jego imieniu. Należy wycofać się i działać jako osoba pomagająca dziecku samodzielnie myśleć.

Dzieci o dobrze rozwiniętych umiejętnościach społecznych, umiejące rozwiązywać problemy, łatwo zawierają znajomości. Czują się dobrze w nowych sytuacjach, witają się z dziećmi, które widzą pierwszy raz w życiu, jak ze starymi znajomymi i chętnie biorą udział w nowych dla nich zajęciach. Wiedzą też, jak podtrzymywać przyjaźń. Są chętne do współpracy i gotowe do kompromisów. Ufaj innym, a inne dzieci ufają im. Zręcznie rozwiązują konflikty, szanując różnice. Mówią wprost i bez wahania o swoich życzeniach i pragnieniach. Przepraszają, jeśli są w błędzie, ale bronią niezłomnie swego stanowiska, kiedy przekonane są, że mają rację Tak, więc postępowanie z regułą piątą, powoduje, iż dzieci są bardziej szczęśliwe i potrafią prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie.

Beata Izabela Żukowska
Doradca metodyczny wychowania i profilaktyki
oraz wychowania do życia w rodzinie

Konspekt lekcji dla uczniów szkoły podstawowej
Temat: Którędy do przyjaźni?

Cel główny: Podkreślenie roli przyjaźni w życiu każdego człowieka, cech prawdziwego przyjaciela oraz konieczności podjęcia starań i wysiłku, aby być przyjacielem i mieć przyjaciela.

Cele szczegółowe: Uczeń:

- Wymienia cechy prawdziwego przyjaciela
- Opowiada, jak powstaje przyjaźń
- Wymienia sposoby okazywania przyjaźni
- Uzasadnia, dlaczego warto mieć przyjaciela w życiu

Metody i formy pracy: burza mózgów, niedokończone zdania, rozmowa, praca indywidualna, w parach, w grupach, praca plastyczna

Materiały i środki dydaktyczne: Słownik języka polskiego, kartki A4 lub większe, kredki , niedokończone zdania – załącznik 1, przysłowia – załącznik 2.

Przebieg lekcji, czynności nauczyciela, czynności uczniów	Metody
Powitanie uczniów. Czynności porządkowe. **Wstęp** Nauczyciel podaje temat lekcji i pyta uczniów: Co to jest przyjaźń? *Uczniowie podają swoje opinie.* Nauczyciel przedstawia definicję ze „Słownika języka polskiego". Następnie prosi, by uczniowie indywidualnie dokończyli zdania – załącznik 1 : Przyjaźń to…. Dobry przyjaciel….. Kto nie ma przyjaciela… Najważniejsze w przyjaźni jest… Przyjaźń wymaga…. (na koniec kto chce, głośno dzieli się swoimi poglądami). Nauczyciel pyta uczniów – Jak zaczyna się przyjaźń? *Młodzież odpowiada* (*wspólna klasa, mieszkanie blisko siebie, wspólne zajęcia pozalekcyjne i zainteresowania, podobne kłopoty; rozumiemy się, dobrze nam się rozmawia, spędzamy razem czas, akceptujemy siebie).* Nauczyciel podsumowuje wypowiedzi uczniów.	Burza mózgów Niedokończone zdania – praca indywidualna Rozmowa

Przebieg lekcji, czynności nauczyciela, czynności uczniów	Metody
Rozwinięcie Nauczyciel prosi, by uczniowie podali cechy prawdziwego przyjaciela, (*uczeń zapisuje wypowiedzi na tablicy*), następnie - w parach - wybierają 5 najważniejszych wg nich cech i podają je na forum klasy. Następne pytanie do klasy – Jak okazujemy przyjaźń? *Uczniowie odpowiadają (częste spotkania, szczere rozmowy, pomoc w kłopotach, dyskrecja)* Następnie pyta uczniów: Czy są rzeczy, których prawdziwy przyjaciel nie powinien robić? Jakie? *Uczniowie odpowiadają.* Nauczyciel prosi uczniów, by w grupach narysowali „Drogę do przyjaźni" – od czego się zaczyna przyjaźń, jakie mogą być trudności i pułapki w przyjaźni, jak okazujemy przyjaźń, cechy prawdziwego przyjaciela – rysują symbolami, używając jak najmniej słów. Następuje prezentacja prac i ich omówienie. Nauczyciel podsumowuje pracę uczniów. **Zakończenie** Nauczyciel proponuje uczniom pracę z przysłowiami i sentencjami mówiącymi o przyjaźni; *każdy uczeń losuje myśl i po chwili refleksji wyjaśnia klasie, jak ją rozumie. W razie problemów inni uczniowie lub nauczyciel pomagają.* Nauczyciel podsumowuje pracę uczniów w ciągu całej lekcji – istnieje przyjaźń i warto mieć przyjaciela, ale trzeba podjąć wysiłek, aby być przyjacielem i go zdobyć..	Praca na forum klasy i w parach Rozmowa Praca w grupach – rysunek Praca indywidualna i na forum klasy

Temat można zrealizować na lekcji wychowania do życia w rodzinie lub godzinie wychowawczej.

Załącznik 1.

1. Przyjaźń to ……..……...
2. Dobry przyjaciel ……
3. Kto nie ma przyjaciela ……..
4. Najważniejsze w przyjaźni jest …….
5. Przyjaźń wymaga ……..

Załącznik 2

Chcąc poznać przyjaciela, trzeba z nim beczkę soli zjeść.

Co dasz dobremu przyjacielowi, nie zginie.

Dla przyjaciela nowego nie opuszczaj starego.

Dobry to przyjaciel, który przestrzega.

Gdzie przyjaźń, tam radość.

Każdy przyjaciela według siebie szuka.

Krewnych daje nam los, przyjaciół możemy wybierać sami.

Kto przyjaciel każdemu, ten nikomu.

Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł.

Lepszy przyjaciel w potrzebie niż pieniądze w garści.

Nie ten przyjaciel, co cię chwali, ale ten, co ci prawdę mówi.

Nie zamykaj się na klucz, gdy chcesz mieć przyjaciół.

Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie.

Przyjaźń bez zaufania nic niewarta.

Przyjaźń bywa pomostem zarzuconym nad przepaścią.

Stary przyjaciel lepszy od dwóch nowych.

Troska mniej boli, gdy ją przyjaciel podzieli.

Umiej być przyjacielem, znajdziesz przyjaciela.

Za dobrym przyjacielem warto iść nawet w głębinę.

Jeśli chcesz być przyjacielem, bądź wart przyjaźni.

Życie bez przyjaciół jest jak ziemia bez słońca.

W nieszczęściu przyjaciela poznasz.

Szczęście przyjaciół daje, nieszczęście próbuje.

Joanna Ciesielska
Doradca metodyczny fizyki

Dlaczego biały niedźwiedź ma czarny nos… czyli o pytaniach kluczowych.

Zainteresował Cię tytuł?
I o to chodziło!

Tak zadaj pytanie uczniowi na lekcji, aby spojrzał na Ciebie z błyskiem zainteresowania w oku i przestał myśleć o niebieskich migdałach i o tym, ile jeszcze czasu do przerwy.

Stawiajmy pytania, aby zachęcić ucznia do udziału w lekcji i żeby i na początku i w jej trakcie orientował się, *o co tak naprawdę jemu* [nauczycielowi] *chodzi*.

Oczywiście są tacy pedagodzy, którzy sami czasami nie wiedzą, co chcą przekazać uczniowi na lekcji wymuszając bez przerwy rozwiązywanie *tych okropnych zadań z fizyki*, czy *wkuwanie tych strasznych nazw z biologii* czy *dat historycznych* i *krain geograficznych*. Są też i tacy, którzy jak się rozpędzą, to wszystko by chcieli pokazać od razu bez ładu i składu. Niby fajnie, ale też coś nie gra.

Trzeba trochę przemyśleć pewne sprawy.

Najpierw należy odpowiedzieć SOBIE na kilka pytań.

Twój cel

Po co chcę właśnie tego nauczyć moich uczniów ?
Do czego przyda im się ta wiedza ?
Jak wykorzystają ją w przyszłości ?
Co będą umieć po mojej lekcji ?
Co będą pamiętać z tej lekcji za kilka lat?

Te pytania nie są łatwe, jak z pozoru się wydają.

Zdradź tajemnicę uczniowi!

Jeśli udało Ci się odpowiedzieć na te pytania i masz już określony cel lekcji (Twój cel), to podziel się tajemnicą celu ze swoimi uczniami i spróbuj go wyrazić w języku zrozumiałym dla nich. Jeśli uczniowie będą znali ten cel, to łatwiej będzie Wam go osiągnąć.

Aby cel był intrygujący i jasny dla ucznia, określ go w języku ucznia.

Przykład (fizyka)

Temat lekcji: Badamy elektryzowanie ciał.

Cele sformułowane w języku ucznia:

Dowiecie się:

- W jaki sposób możemy sami naelektryzować rurę od odkurzacza, nadmuchany balonik, grzebień, metalową puszkę
- Czy elektryzowanie ciał obserwujemy w życiu codziennym
- Jakie są skutki elektryzowania się ciał
- Czy każde ciało można naelektryzować
- Czy można sprawdzić, że ciało jest naelektryzowane.
- Nauczycie się samodzielnie demonstrować sposoby elektryzowania ciał.

- *Głaszcząc kota można niekiedy usłyszeć trzaski i wyczuć dziwne „strzelanie iskierek". Dlaczego?*
- *Dlaczego należy uprane tkaniny i ubrania płukać w płynach antystatycznych?*
- *Używając foliowych worków widzimy, że się „sklejają"? Dlaczego?*
- *Podczas odkurzania na rurze odkurzacza gromadzą się kurz i paprochy. Dlaczego?*
- *Do czego służy piorunochron?*
- *Czy piorun to wyładowanie elektryczne? A grzmot?*
- *Do czego służy łańcuszek wiszący i dotykający jezdni w samochodach wiozących paliwo w cysternach?*
- *Czy podczas burzy można używać telefonu? Dlaczego nie?*

Nadchodzą pytania kluczowe….

A w trakcie lekcji zadawaj pytania-klucze, pytania zaklęcia-które ucznia oczarują i zamienią w badacza. Zadawaj pytania kluczowe.

Kluczowe pytania dla uczniów (c.d. przykładu):

- *Dlaczego czasami bezskutecznie próbujemy ułożyć fryzurę po umyciu i wysuszeniu?*

Trochę refleksji o nas, nauczycielach

Są nauczyciele, którzy wyssali zadawanie pytań kluczowych z mlekiem matki, od kołyski zamęczali rodziców i wszystkich krewnych pytaniami, a teraz w kółko zadają pytania uczniom tak, że ci nie mogą doczekać się następnej lekcji i zamęczają rodziców przy obiedzie pytaniem typu:

Dlaczego biedronka ma kropki?

Co robi człowiek zanim ziemniaki zamieni w kotlety schabowe? A *Czy pa-*

stor i ksiądz pójdą do tego samego nieba? A jak tak, to co Pan Bóg na to?
Tacy praktycy z powołania to nawet czasem nie wiedzą, że zadają pytanie kluczowe. *Pytanie kluczowe? A co to? Znowu jakaś reforma?!*

Trochę teorii. Nie ma lekko…
Pytania kluczowe-co to takiego?
Pytania kluczowe są to pytania, które:

- pokazują uczniom szerszą perspektywę zagadnienia,
- są ściśle związane z celem lekcji,
- skupiają w sobie główną problematykę lekcji,
- mają spowodować zainteresowanie ucznia tematem,
- odpowiedź na te pytanie uczeń powinien uzyskać podczas lekcji.

Pytania kluczowe powinny

- podkreślać cele uczenia i przyspieszać ich realizację,
- wzbudzać chęć uzyskania odpowiedzi na pytanie,
- angażować wszystkich uczniów, stawiać im wyzwanie,
- zachęcać uczniów do samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi,
- zachęcać do uzasadniania poglądów i sposobu rozumowania.

Nauczyciele często zadają pytania i wymagają odpowiedzi. Uczenie polega właśnie na zadawaniu pytań- ktoś nam pytania zadaje lub sami je sobie zadajemy.
Bez dobrych pytań nie ma uczenia (*Panie majster, do czego ta rura? Do niczego*. Kabaret Dudek, fragment dialogu, J. Kobuszewski, J. Gajos))
Każdy człowiek lepiej się uczy, gdy wie, po co się uczy i jaki jest jego cel. (*Po co ta fizyka? I tak się w zyciu nie przyda!)*

Refleksja nad celem lekcji jest bardzo pomocna nauczycielowi, gdyż wytyczając cel, nauczyciel może skupić się nad takim zaplanowaniem lekcji, aby cel został osiągnięty. Jeśli cele zostały już sformułowane, to trzeba się zastanowić, czy będą one zrozumiałe dla uczniów. Najważniejsze jest bowiem, aby to uczniowie znali cel lekcji, wiedzieli, po co się uczą i żeby czuli, czy cele zostały osiągnięte. Świadomość celów powoduje u uczniów świadomość uczenia się, nadaje sens uczestniczenia w lekcji. Nie ma żadnego powodu, aby trzymać cel lekcji przed uczniami w tajemnicy, musi on być zrozumiały także dla ucznia.

Cele osiągnięte?
Bardzo ważne jest sprawdzenie wraz z uczniami pod koniec lekcji, czy cele zostały osiągnięte. Uczeń musi mieć poczucie sensownego spędzenia czasu w szkole.
Jedną z metod są zdania podsumowujące. Pod koniec lekcji prosimy uczniów, by dokończyli zdanie:

- Dziś na lekcji dowiedziałem się, że…
- Po dzisiejszej lekcji potrafię…

Ważne jest, aby uczeń zastanowił się, czy dobrze spożytkował czas lekcji.
Tata czy mama też niech zamiast pytania *Jak było w szkole?* postawi latorośli pytanie *Czego dziś się w szkole nauczyłeś?* Może wreszcie będzie parę zdań wypowiedzianych z entuzjazmem, a nie jedno słówko od niechcenia *Doooobrze.*

Ostanie zdania

Pytania kluczowe mają charakter problemowy, dotyczą istotnych zagadnień, inspirują uczniów do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, wprowadzają ich w nowe obszary wiedzy. Budują w nich samodzielność i rozwijają ciekawość świata.

Nie od razu Kraków zbudowano….

Pytania kluczowe na niektórych lekcjach łatwo zadać, na niektórych nie przychodzą do głowy. To kwestia miedzy innymi wiedzy- nie tylko specjalistycznej ale ogólnej, praktyki pedagogicznej, znajomości psychiki uczniów. Nauczyciel wdrażający ocenianie kształtujące może napotykać problemy, gdy jest odosobniony w swym działaniu. Sami uczniowie też mogą być na początku zdezorientowani, bo przyzwyczaja się ich do regułek, definicji, tzw. *pamięciówy.*

Kiedyś nowoprzybyła do naszej szkoły uczennica nieprzyzwyczajona do dziwnych pytań na fizyce poproszona do odpowiedzi na pytanie *Czy pudełko czekoladek leżące spokojnie na stole jest dowodem na spełnienie drugiej zasady dynamiki Newtona?*, spojrzała na mnie z wyrzutem twierdząc: *Pani to jakieś dziwne pytania zadaje!*. Więc poprosiłam, aby podała pytanie, jakie by chciała usłyszeć. *Podaj treść drugiej zasady dynamiki Newtona*. Owszem wyrecytowała treść regułki, ale nic z niej nie rozumiała. Krok po kroku doszła jednak do owego pudełka czekoladek-*Acha, to o to pani chodziło!*

Zadawanie pytań kluczowych, jak całe ocenianie kształtujące, wymaga cierpliwości, wiedzy, poczucia humoru, przełamania własnych barier i przyzwyczajeń dydaktycznych. Wymaga to czasu i pewnej determinacji. I nie od razu się udaje.

Czas na przykłady

*Czy piłka jest organizmem żywym, bo się porusza? (*przyroda)
Dlaczego na fotografiach czasami mamy czerwone oczy? (fizyka)
Dlaczego pies pokazuje nam język? (fizyka)
Czy piorun i grzmot to to samo? (fizyka)
Co mają wspólnego szyny kolejowe i termometr? (fizyka)
Czy w wysokich Tatrach można zaparzyć dobra herbatę? (fizyka)
Jak legalnie zarobić na grze komputerowej? (informatyka)
Czy patriotą można być tylko w czasie wojny? (historia)
Jak wyznaczysz objętość kostki do gry? (matematyka)
Czym różnią się dwa słowa: człowiek i Marek ?(język polski)
Dlaczego wyrażenia dają inny wynik: 2 (5+3) i 2 5 + 3? (matematyka)
Czy rzucanie to to samo, co podanie? Wychowanie fizyczne
Co ma wspólnego węgiel ze Słońcem? Biologia
Co jedzą rośliny? Biologia
Jak działa prawo dżungli? Biologia
Co dzieje się z kanapką, którą zjadłaś/eś na śniadanie? Biologia
Dlaczego to, co usuwamy z organizmu nie jest podobne do tego, co zjadamy? Biologia
Dlaczego krew jest skarbem?
Układ odpornościowy- przyjaciel, czy wróg człowieka?
Skąd bierze się dźwięk w instrumentach? (muzyka)

Co my, ludzie XXI wieku pozostawimy po sobie, co może być ważne i cenne dla następnych pokoleń? (język polski)
Co by było gdyby pory roku pozamieniały się kolejnością. Jak wyglądałoby życie ludzi, zwierząt i roślin. (kształcenie zintegrowane),
Jakie jest znaczenie dwóch nagich mieczy ofiarowanych przed bitwą?
Dlaczego biedronki są nieprzemakalne (biologia)
Dlaczego ptaki nie marzną na mrozie, a żółwie noszą skorupy na grzbiecie?
Dlaczego woda jest mokra? (fizyka, chemia)
Za co bakterie i grzyby powinny być wdzięczne Słońcu? Biologia
Czego używają zwierzęta, aby zdobyć pokarm i dostarczyć go komórkom?
Dlaczego ryby i raki duszą się wyjęte z wody, a muchy i ptaki nie mają zadyszki w locie?
W jaki sposób korzystając z forum publicznego reagować na błędy ortograficzne, literowe, gramatyczne? (informatyka)
Jaki jest związek języka HTML z budową człowieka (informatyka)
Dlaczego nie powinniśmy się spotykać z osobami poznanymi w Internecie?

Pytania kluczowe zadajemy na lekcjach wychowawczych.

Dlaczego nasze życie jest pełne norm i zasad?
Co by było, gdyby reguł nie było?
W jaki sposób wagary wpływają na moją sytuację w domu i szkole?
Jakie korzyści lub jakie straty ponoszę wagarując? Czego mam więcej- korzyści czy strat?
Co by było, gdyby wszyscy kłamali?
Do czego mogą mnie doprowadzić skutki kłamania / skutki podkradania rzeczy innym / prób wymuszania na kimś swoich potrzeb?
Jak stać się człowiekiem kulturalnym?
Jak mnie widzą, tak mnie piszą czyli jak należy zachowywać się w różnych sytuacjach?

Opracowano z wykorzystaniem:

1. Materiały szkoleniowe CODN „Wdrażanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół , Dębe 2009
2. Danuta Sterna, Ocenianie kształtujące w praktyce, CEO, Warszawa 2008
3. Materiały szkoleniowe Centrum Edukacji Obywatelskiej www.ceo.org.pl/akademia
4. Materiały opublikowane na stronie internetowej Gimnazjum nr 2 w Wałczu http://g2.i365.pl/serwisy/index.php?page=ocenianie-ksztaltujace
5. Forum praktyków oceniania kształtującego http://forum.akademia.net.pl/viewforum.php?f=1
6. Ocenianie kształtujące jako skuteczna metoda wyrównywania szans edukacyjnych ODN Konin, Referat wygłoszony podczas warsztatów dla nauczycieli gminy Dobra w dniu 19.03.2007 r.
7. Materiały opublikowane na stronie internetowej Szkoły Podstawowej nr 19 im. Mieszka I w Białymstoku
8. Marta Choroszczyńska CODN w Warszawie, Uczeń pod lupą oceniania kształtującego, czyli o współpracy ucznia z nauczycielem

Rysunki:
Danuta Sterna
http://www.ceo.org.pl/portal/home
http://www.um.gliwice.pl/pub/pliki/
http://www.ceo.org.pl/portal/b_ok_dzielmy_sie_tym_co_wiemy_cele_lekcji

Anna Hasiewicz
Doradca metodyczny logopedii,
emisji i higieny głosu

Emisja i zaburzenia głosu u dzieci.

Głos to bardzo złożone zjawisko akustyczne i mechaniczne – to dźwięk potrzebny do wytworzenia mowy. Głos to narzędzie wytwarzania mowy, która jest środkiem komunikacji i porozumiewania się. Jest on także, co nie mniej ważne, nośnikiem emocji. Wydawanie głosu i mówienie to procesy skomplikowane, wymagające wyspecjalizowanego współdziałania wielu narządów:

- narządu słuchu, który dzięki sprzężeniu zwrotnemu kontroluje tworzenie głosu i mowę,
- obwodowego narządu mowy (m.in. płuc, krtani, gardła, języka, podniebienia miękkiego, warg),
- ośrodkowego układu nerwowego, który kontroluje i koordynuje pracę tych narządów (słuchu, mowy i głosu).

CZYM JEST EMISJA GŁOSU?

Pojęcie „emisja głosu" (łac. „emitto" znaczy wysyłam, puszczam wolno, wydaję; „emissio" znaczy wypuszczanie) używane jest w dwóch znaczeniach:

- jako zespół zjawisk fizjologicznych i fizycznych tworzących proces wydobycia głosu na zewnątrz: wytworzenia fali akustycznej,
- jako nauka prawidłowego wydobywania głosu polegająca na skoordynowanej pracy: aparatu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego w celu uzyskania rezonansu, czyli głosu dźwięcznego a przez to nośnego, o ładnej barwie, tworzonego lekko i bez wysiłku.

Prawidłowa emisja głosu (w sensie fizjologiczno-fizycznym) wiąże się ze spełnieniem następujących warunków:

- opanowaniem prawidłowego toru oddechowego,
- prawidłową czynnością fałdów głosowych,
- właściwym używaniem rezonatorów,

oraz w związku z jej funkcja komunikacyjną:

- wyraźną dykcją.

Aparat głosowy jest zespołem współdziałających ze sobą narządów. W procesie emisji głosu tworzą one jedną, współdziałającą całość. W związku z tym nieprawidłowy przebieg jednej czynności któregokolwiek z narządów pociąga za sobą zaburzenia i nieprawidłowości w działaniu pozostałych. Burzy on cały łańcuch powiązań i wzajemnych zależności. Brak koordynacji czynności głosotwórczych powoduje błędy emisji i zaburzenia głosu.

Przykładowym, często spotykanym błędem jest nieprawidłowy sposób oddychania. Pociąga on za sobą nadmierną pracę mięśni fonacyjnych (zarówno w mowie jak i w śpiewie), powoduje brak wyrazistości mowy i niewłaściwe wykorzystanie rezonatorów.

JAK TWORZY SIĘ GŁOS?

Z fizycznego punktu widzenia głos jest falą akustyczną, która rozchodzi się w otaczającym powietrzu. W związku z tym fonacja czyli proces tworzenia głosu jest ściśle związana z przepływem

powietrza, a więc uzależniona od oddychania.

Powietrze wypływające z płuc (w czasie wydechu) wprawia w drgania znajdujące się w krtani wiązadła głosowe w skutek czego dochodzi do powstania tzw. tonu pierwotnego lub krtaniowego. Jest on słaby i bezbarwny. Przechodząc przez jamy rezonacyjne samej krtani, gardła, jamę ustną i nosową, a także zatoki przynosowe, ton krtaniowy nabiera odpowiedniej barwy i siły oraz przekształca się w głos artykułowany.

Oddychanie.

Do prawidłowego tworzenia głosu konieczne jest prawidłowe oddychanie. Musi być ono dość głębokie i możliwie najrówniejsze. Nie można dopuszczać do całkowitego zużycia powietrza w płucach, czyli nie mówić na końcówce powietrza. Należy dobrać go, gdy oddech się jeszcze nie skończył - ponowny oddech musi być więc zaczerpnięty, zanim mówiącemu zacznie brakować tchu.

W zależności od tego, które grupy mięśni są bardziej czynne w czasie oddechu wyróżniamy trzy sposoby oddychania:

- oddech obojczykowy lub górny – polegający na wypełnieniu powietrzem górnej części płuc (łączy się z jednoczesnym uniesieniem ramion i podciągnięciem brzucha,
- oddech brzuszny lub dolny – polegający na wypełnieniu powietrzem dolnej części płuc,
- oddech przeponowo-żebrowy – polegający na równomiernym wypełnieniu oddechem całych płuc.

Ten ostatni sposób oddychania jest najbardziej korzystny dla prawidłowego wydobycia głosu i mówienia.

Dobry oddech:

- zapobiega błędom emisyjnym (drżeniu, załamywaniu się głosu, zaciskom mięśni gardła i krtani,
- chroni aparat głosowy przed zmęczeniem,
- pozwala uzyskać rezonans (ładną barwę głosu),
- swobodnie zwiększać dynamikę, czyli głośność dźwięku bez nadmiernego obciążania krtani,
- pozwala unikać złych nawyków w mowie - twardego i chuchającego ataku głosowego,
- pozwala uzyskać wyraźną i luźną artykulację.

W związku z tym należy unikać wszelkich nieprawidłowości w oddychaniu i w miarę możliwości korygować błędy. Najczęściej obserwowane błędy oddechowe u dzieci to:

1. trudności w różnicowaniu fazy wdechowej i wydechowej (mówienie odbywa się zarówno podczas wdechu jak i wydechu),
2. oddychanie torem szczytowym (płytkim) z podnoszeniem barków powodującym szybki wydech bez możliwości wydłużania go pracą mięśni oddechowych,
3. trudności dostosowania długości wydechu do czasu trwania wypowiedzi.

Fonacja.

Powietrze wydychane z płuc jest czynnikiem wprawiającym w drgania fałdy głosowe – tworzy się dźwięk. Drgania fałdów mogą rozpoczynać się w różny sposób – mówimy wtedy o tzw. nastawieniu (ataku) głosu. Wyróżnia się trzy rodzaje nastawienia.

Nastawienie miękkie: fałdy głosowe podczas fonacji zbliżają się do siebie zostawiając wąziutką szczelinę, dzięki

której mogą swobodnie drgać. Moment zwarcia fałdów głosowych zbiega się z początkiem wydechu. Głos brzmi wtedy naturalnie, jest tworzony swobodnie, można go modulować. Jest ono fizjologiczne i najkorzystniejsze.

Nastawienie twarde: zwarcie strun głosowych następuje przed wydechem, który gwałtownie je rozwiera. Głos jest twardy, ma charakter eksplozywny, tworzony jest w sposób party z nadmiernym napięciem mięśni i żył szyjnych. Długotrwałe posługiwanie się twardym atakiem prowadzi do poważnych zaburzeń głosu, głównie guzków śpiewaczych, niedomykalności strun głosowych. Jest ono bardzo niekorzystne i męczące dla strun głosowych.

Nastawienie chuchające **(**przydechowe): wydech poprzedza zwarcie strun głosowych. Tylko część powietrza wydychanego przetwarzana jest na falę dźwiękową, reszta wychodzi przez nie schodzące się całkowicie struny głosowe w postaci szmeru. Głos może być bezdźwięczny, anemiczny (bez siły), męczliwy, cichy, monotonny, o krótkim czasie fonacji. Atak chuchający występuje w czasie mówienia podczas zmęczenia fizycznego, w dużym napięciu emocjonalnym. W patologii związane jest on ze stałą niedomykalnością fałdów głosowych - np. z powodu ich porażenia. Nastawienie chuchające jest oczywiście również nieprawidłowe.

Atak twardy i chuchający może być stosowany świadomie jako środek ekspresji.

Analogicznie do rodzajów atakowania dźwięków wyróżnia się trzy typy zakończenia fonacji: miękkie, twarde i chuchające.

Prawidłowo tworzony głos jest czysty, dźwięczny i nośny. Jego wysokość pozostaje taka sama podczas trwania fonacji, (średni jej czas wynosi u dzieci: w 1 roku życia – 2 sek., w 10 r. życia – 10-15 sek. - dla porównania u dorosłego – 20-25 sek., u śpiewaków do 40- 60 sek.) i ma prawidłowe średnie położenie (średnia wysokość głosu) oraz prawidłowy zakres (ilość tonów używana w mowie).

Przy prawidłowym nastawieniu (miękkim), i przy użyciu prawidłowego toru oddechowego, głos powstaje swobodnie i bez wysiłku.

Artykulacja

Ton krtaniowy zostaje zamieniony na dźwięki mowy (głoski) w nasadzie, składającej się z jam: gardłowej, ustnej i nosowej. Szczególną rolę w prawidłowym tworzeniu głosu i mowy pełni jama ustna, w której znajdują się narządy mowy: żuchwa, język, podniebienie miękkie, wargi. Elastyczność i szybkość ruchów narządów artykulacyjnych pozwala na prawidłową wymowę wszystkich głosek. Stwarza też podstawę do uzyskania wyrazistej mowy (dobrej dykcji), będącej jednym z warunków prawidłowej emisji głosu.

Szczególną (dla fonacji i artykulacji) uwagę należy zwrócić na pracę żuchwy, języka i podniebienia miękkiego. Luźne, naturalne opuszczenie żuchwy (powodujące uniesienie podniebienia miękkiego) oraz spokojne ułożenie języka na dnie jamy ustnej pozwala na szybki, cichy i pełny oddech.

Umożliwia również uzyskanie szerokiej przestrzeni rezonacyjnej gardła i jamy ustnej, co z kolei pozwala swobodnie wydobyć głos na zewnątrz. Jest on wtedy dźwięczny i nośny. I odwrotnie: sztywność żuchwy może stać się źródłem zamazanej artykulacji, zacisku krtani, a w efekcie sforsowanej emisji oraz zaburzeń głosu. Szczególnie dzieci

(m.in. z powodu tremy, zakłopotania) mają tendencję do tzw. szczękościsku, czyli mówienia bez należytego otwierania ust. Często zbytnio wysuwają żuchwę do przodu lub skręcają ją na boki.

Prawidłowa praca podniebienia miękkiego pozwala na swobodne wydobycie głosu bez zaciskania gardła, ale również zapobiega nosowaniu – częstej wadzie mowy dziecięcej.

Dobra ruchomość warg pomaga prawidłowo artykułować głoski i wpływa w zasadniczy sposób na wyrazistość mówienia i barwę głosu.

Na poprawne wydobycie głosu ma także wpływ postawa ciała i głowy. Zarówno niedbała, jak i usztywniona postawa (napięcia mięśni) wynikająca ze zmęczenia, tremy, pośpiechu, przeżywania różnorodnych emocji negatywnie wpływa na uzyskanie prawidłowej emisji głosu. Dzieje się tak, gdyż usztywnienia niezwiązanych z fonacją mięśni w niepozorny sposób przechodzą na napięcia mięśni fonacyjnych zakłócając prawidłowy oddech i poprawne wydobycie głosu.

Dlatego też praca nad emisją głosu powinna być poprzedzona działaniami mającymi na celu odblokowanie napięć zarówno fizycznych, jak i psychicznych.

Prawidłowej emisji głosu powinna towarzyszyć naturalność i swoboda.

HIGIENA GŁOSU.

Głos dziecka jest niezwykle delikatny i narażony na różnego rodzaju przeciążenia. Jeśli mówi ono ze zmienioną barwą głosu, na innej wysokości, z chrypką, zaczyna chrząkać, mówić z wysiłkiem lub zniechęceniem, przez nos, z zaciśniętymi zębami, ściśniętym gardłem, skarży się na suchość, drapanie, zaleganie w ustach i gardle należy zasięgnąć porady lekarskiej. Znaleźć przyczyny złego tworzenia głosu i nie dopuścić do powstania zaburzeń, i być może nieodwracalnego zniszczenia głosu.

ZABURZENIA GŁOSU U DZIECI.

Zaburzenia głosu (dysfonie) u dzieci mogą powstawać w wyniku zmian:

- organicznych w obrębie narządu głosowego jako następstwo wad i zniekształceń krtani, stanów zapalnych, zmian przerostowych nabłonka krtani, urazów,
- czynnościowych – spowodowanych nieprawidłową emisją głosu lub zmianami psychicznymi (bez zmian anatomicznych). Zaburzenia czynnościowe mogą występować w postaci hiper-, hipo- lub dysfunkcjonalnej.
- można też wyróżnić postać pośrednią – kiedy zaburzenia czynnościowe na skutek długotrwałej, nasilającej się niepoprawnej emisji głosu przechodzą w zaburzenia organiczne wtórne, z wyraźnymi zmianami anatomicznymi w narządzie głosu (guzki głosowe, polipy, zmiany naczyniowe i wylewy krwotoczne w fałdach głosowych).

W wielu przypadkach dysfonie dziecięce skojarzone są z różnymi zaburzeniami mowy i słuchu. Problem zaburzeń głosu w tych schorzeniach jest często pomijany, chociaż jest dowodem funkcjonalnej integralności narządów głosu, słuchu i mowy. (A. Pruszewicz, Foniatria kliniczna).

Rozszczepy podniebienia – są anatomiczną wadą rozwojową twarzoczaszki powodującą
niewydolność podniebienno-gardłową. Pociąga to za sobą:

- brak koordynacji oddechowej, fonacyjnej, artykulacyjnej,
- zaburzenia oddychania: jednoczesne oddychanie przez nos i usta,
- nosowanie z powodu braku zamknięcia jamy ustnej i nosowej i emisję nosową – spółgłoski realizowane są często przez ucieczkę powietrza przez nos,
- siłową i partą fonację,
- turbulencje nosowe – nieprzyjemny dla ucha poszum uciekającego przez nos powietrza,
- zaburzenia artykulacji – przesunięcie artykulacji w tył jamy ustnej.

Mózgowe porażenie dziecięce – uszkodzenie ośrodków i dróg unerwiających narządy mowy powodujące zaburzenia kontroli i koordynacji czynności mięśni biorących udział w mowie.

Obserwuje się:

- zaburzenia oddechowe: tor żebrowo -obojczykowy, oddychanie nierytmiczne manifestujące
- się przerywaną wokalizacją i wahaniami natężenia głosu, brak synchronizacji oddechu
- z fonacją i artykulacją,
- głos jest cichy, męczliwy, mało nośny, nieczysty, z różnym nasileniem chrypki, odcieniami
- wibracji i jęczenia jako wyraz nadmiernego i zmiennego napięcia powstającego w krtani podczas fonacji,
- głos tworzony jest przez parcie – ze znacznymi hiperkinezami szyjnymi,
- czas fonacji skrócony,
- występuje nosowanie.

W terapii należy usprawnianie narządu głosu rozpocząć przed lub równocześnie z usprawnianiem mowy.

Zespół Downa – na zaburzenia głosu i mowy ma tu duży wpływ oligofrenia. Obserwuje się m.in.:

- osłabienie napięcia mięśniowego,
- zaburzenia koordynacji oddychania,
- chrypki o różnym nasileniu,
- obniżenie głosu,
- zawężenie jego skali,
- mowa jest cicha, monotonna, bez odpowiedniej intonacji i odpowiednich akcentów
- logicznych,
- tempo mowy przyspieszone lub zwolnione.

Uwarunkowania hormonalne. Zaburzenia głosu mogą wystąpić w stanach fizjologicznych – mutacje głosu i w stanach patologicznych – choroby endokrynologiczne, leczenie hormonalne.

mutacje – fizjologiczne zmiany spowodowane rozrastaniem krtani w okresie dojrzewania płciowego.
Zaburzenia fonacyjne występują w postaci:

- załamywania się głosu,
- chrypek,
- podwyższonego średniego położenia głosu.

Gdy klasyczne dla chłopców postaci zaburzeń mutacyjnych, a zwłaszcza przetrwały głos fistułowy przedłużają się, świadczy to o patologii i wymaga konsultacji foniatry. W okresie mutacji nie należy obciążać krtani.

choroby endokrynologiczne:

- **nadczynność tarczycy:** drżenie głosu, twarde nastawienie, podwyższone średnie położenie, zawężony zakres głosu, obniżone natężenie, czas fonacji skrócony,
- **niedoczynność tarczycy:** obniżenie głosu, chrypka (70% chorych),

zmniejszona dźwięczność, zawężony zakres głosu, czas fonacji skrócony.

- **polekowe zaburzenia głosu:** zmatowienie głosu, zwiększona męczliwość, osłabienie natężenia, zawężenie skali głosowej.

Upośledzenie słuchu – prowadzi do zaburzeń głosu zwanych dysfonią audiogenną. Wynikają one z braku samokontroli słuchowej i niemożności porównywania własnego głosu z głosem osób z otoczenia uniemożliwiając samoregulację wysokości, natężenia, rytmu i barwy tworzonego głosu. Spowodowane są także brakiem równowagi w napięciu mięśni krtani.
Charakterystyczne cechy zaburzeń oddychania i fonacji u dzieci głuchych:

- nieprawidłowy tor oddechowy w czasie fonacji (z reguły żebrowo-obojczykowy), skrócenie fazy wydechowej, częste i zbyt głębokie wdechy, brak zsynchronizowania fazy wydechowej z fonacją i artykulacją.

Wymienione zaburzenia oddychania pośrednio decydują o słabym stopniu zrozumiałości wypowiedzi dzieci niesłyszących.

- głos dzieci głuchych najczęściej charakteryzuje twarde nastawienie (wskutek zbyt silnego
- napięcia mięśni), można też obserwować nastawienie przydechowe (chuchające) związane
- ze zbyt małym napięciem wiązadeł głosowych,
- głos może być zbyt silny lub za słaby, zazwyczaj jest podwyższony (rzadziej zbyt niski),
- krzykliwy, chrapliwy, gardłowy, monotonny, może robić wrażenie głosu „drewnianego" na skutek niewykorzystania rezonatorów,
- z powodu nieprawidłowej czynności podniebienia miękkiego często występuje rezonans nosowy,
- nieoczekiwane zmiany wysokości głosu i jego natężenia wywołane są dużym wysiłkiem czynionym w celu jego wydania.

Dzieci niesłyszące nie mając „kontroli słuchowej", nie potrafią wytwarzać głosu o pełnej barwie, z udziałem rezonatorów głosowych i przy minimalnym wysiłku.
Jąkanie – zaburzenie płynności mowy. Nieprawidłowa emisja głosu wynika tu z nadmiernego napięcia i braku koordynacji pracy mięśni narządów oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego.
Objawia się to:

- zaburzeniami oddechowymi: płytkim, powierzchownym oddechem, utratą większości powietrza przed rozpoczęciem mowy, mówieniem na wdechu, brakiem synchronizacji między oddechem a fonacją,
- twardym, partym atakiem głosu, skróceniem czasu fonacji do kilku sekund, nadmiernymi ruchami krtani w czasie fonacji, przerywaniem fonacji głosek,
- dłużej trwające jąkanie może spowodować pogrubienie i przekrwienie fałdów głosowych, a nawet tworzenie się guzków głosowych.

Czynnościowe zaburzenia głosu (dysfonie) – to przewlekłe zaburzenia spowodowane nadmiernym przeciążeniem narządu głosu zbyt głośnym mówieniem, śpiewaniem lub krzykiem. Dysfonie mogą mieć też podłoże psychogenne. Jednak rzadko spotyka się je

u małych dzieci, a przede wszystkim u dziewczynek w starszym wieku.

Czynnościowa hyperfunkcjonalna dysfonia u dzieci jest najczęstszym schorzeniem głosu (około 40%), ale jej postacie ciężkie spotyka się tylko u 2% dzieci. Głównym objawem dysfonii są **chrypki** o różnym nasileniu. Każda dziecięca chrypka powinna być zdiagnozowana przez lekarza. Niewłaściwe używanie głosu powoduje jego obniżenie i zmatowienie. Jest on tworzony w sposób party, ze znacznym napięciem mięśni szyi i słyszalnym wdechem, początek mówienia ma często charakter eksplozywny z przerywanym oddechem, artykulacja jest zamazana, niedokładna. Dziecko może skarżyć się na odczucia ucisku lub ciała obcego w krtani. Nadmierne przeciążenia głosu doprowadzają w konsekwencji do powstania guzków głosowych.

W leczeniu chrypek u dzieci należy zwracać uwagę nie tylko na narząd fonacyjny, oddechowy i pracę rezonatorów nasady, ale i na różne schorzenia współistniejące. Konieczna jest współpraca foniatry, laryngologa, audiologa, pediatry, pedagoga i logopedy.

Literatura:

1. *A. Pruszewicz, Foniatria Kliniczna, PZWL, Warszawa 1992.*
2. *K. Gawęda, J. Łazewski, Uczymy się poprawnej wymowy, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1995*
3. *H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowa, Mózgowe porażenie dziecięce. Problemy mowy – diagnozowanie i postępowanie usprawniające, Wydawnictwo-DiG, Warszawa 1997.*
4. *H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowa, Zaburzenia głosu – badanie-diagnozowanie-metody usprawniania, Wydawnictwo-DiG, Warszawa 1998.*
5. *Z. H. Szeletyńscy, Prawidłowe mówienie, LSW, Warszawa 1982.*
6. *B. Tarasiewicz, Mówię i śpiewam świadomie, Universitas, Kraków 2004.*
7. *Cz. Wojtyński, Emisja głosu, PZWS 1970.*
8. *H. Zielińska, Kształcenie głosu, Polihymnia, Lublin 2002.*

Iwonna Zaborowska
Doradca metodyczny wychowania przedszkolnego
Katarzyna Szmurło
Konsultant ds. edukacji artystycznej i kulturalnej

Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku od wielu lat realizuje projekt

„Nauczyciel – animator kultury"

Jego założeniem jest zainteresowanie nauczycieli, uczniów oraz mieszkańców naszego miasta sztuką: malarstwem, grafiką, rzeźbą, fotografią, sztuką ludową, której twórcami są podlascy artyści plastycy. Wychodząc z założenia, że tylko nauczyciel ciekawy świata i ciekawy jako człowiek w interesujący sposób pokieruje procesem dydaktyczno-wychowawczym, staramy się dostarczać niepowtarzalnych okazji do kontaktu z kulturą i sztuką. Ideą projektu **„Nauczyciel – animator kultury"** jest również promowanie kulturotwórczych inicjatyw realizowanych przez nauczycieli naszego miasta. W ramach projektu mają szansę spotkać się i dzielić doświadczeniami ludzie kultury i nauczyciele.

Powołano Kapitułę Honorowych Członków Projektu, w której znaleźli się: Podlaski Kurator Oświaty, Dyrektor Muzeum Podlaskiego, Dyrektor Departamentu Edukacji, Kultury i Sportu, Dyrektor Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego, Dyrektor Teatru Dramatycznego, Dyrektor Książnicy Podlaskiej, Dyrektor Młodzieżowego Domu Kultury, Profesorowie Akademii Muzycznej im. F. Chopina. Zadaniem **Kapituły** jest wspieranie merytoryczne nauczycieli w ich przedsięwzięciach. W ramach projektu powstały m.in. następujące przedsięwzięcia:

- **Cykl wernisaży białostockich artystów plastyków** w ramach stworzonej w Przedszkolu Samorządowym nr 77 - **Galerii 77.** Celem przedsięwzięcia jest promowanie sztuki wśród społeczności lokalnej oraz inspiracja nauczycieli do podejmowania ciekawych projektów edukacji artystycznej dzieci. W ramach Galerii 77 prezentowano m. in. pejzaże podlaskie Kazimierza Jurgielańca, akwarele Lesława Pilcickiego, pastele Beaty Wasilewicz, grafiki Ireny Lisiewicz, rzeźby Stanisława Wakulińskiego, unikalne rzeźby drewniane Dionizego Purty
- Promowanie twórczości dziecięcej poprzez organizowanie licznych wystaw we współpracy z Filharmonią Podlaską , Uniwersytetem Medycznym, Klubami osiedlowymi oraz lokalną prasą
- Koncert jesienny z cyklu: „Muzyka w moim mieście" – Ratusz 19 listopad 2007
- Koncert bożonarodzeniowy z cyklu: „Muzyka w moim mieście"
- Ratusz 17 grudzień 2007
- Wystawa malarstwa Kazimierza Jurgielańca i Marka Chomczyka we współdziałaniu ze Spółdzielnią Mieszkaniową „Słoneczny Stok" w Białymstoku
- **I Koncert z okazji Dnia Edukacji Narodowej** dla nauczycieli Białegostoku z udziałem muzyków Filharmonii Białostockiej, chórów akademickich, uczniów szkół muzycznych. W trakcie Koncertu zaprezentowano unikalne fotogramy

przyrodnicze znad Biebrzy i Narwi autorstwa Cezariusza Andrejczuka z towarzyszeniem muzyki organowej J. S. Bacha

- **„Biebrza i Narew z nieba**" Koncert dla mieszkańców Białegostoku zorganizowany we współpracy z Proboszczem Parafii pod wezwaniem Miłosierdzia Bożego przy ul Radzymińskiej w Białymstoku
- Wydanie **albumu fotograficznego Cezariusza Andrejczuka „Obrazy znad Biebrzy i Narwi", pozyskanie sponsorów, zwieńczone wystawą fotografii w Muzeum Podlaskim /11 wrzesień 2007/**
- **Wystawa pejzaży białostockich artystek: Marii Kraszewskiej, Cecylii Sołjan, Apolonii Orzechowicz** we współpracy ze Spółdzielnią Mieszkaniową „Słoneczny Stok" 28 listopada 2008 oraz w Klubie „Kalina" we współpracy ze Spółdzielnią Mieszkaniową „Rodzina Kolejowa" w Białymstoku, 4 czerwca 2009
- **Wystawa malarstwa otwierająca cykl: „Młodzież bliżej sztuki**", 2008, zorganizowana dzięki przychylności Dyrektora V Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku Antoniego Ćwiklińskiego, gdzie młodzież miała okazję zgłębić tajniki sztuki w trakcie spotkania z artystami malarzami. Uroczystego otwarcia wystawy dokonał Dyrektor Departamentu Edukacji, Kultury i Sportu UM w Białymstoku Wojciech Janowicz.
- **Wernisaż Wystawy Malarstwa „Sztuka Podlasia"** , 2 kwietnia 2009, we współpracy z Dyrektorem Biblioteki Uniwersyteckiej im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku, z udziałem władz uniwersyteckich, miejskich oraz licznie zgromadzonych gości. Wystawa trwała miesiąc, odwiedzający /dzieci, młodzież/ mieli zapewnioną również możliwość zwiedzania Biblioteki Uniwersyteckiej.
- **Wystawa fotografii** Czesława Zdanowicza „ Portret – ucieczka od zapomnienia", przedstawiająca Chór Kombatanta Wojska Polskiego i Armii Krajowej zorganizowana we współpracy ze Spółdzielnią Mieszkaniową „Rodzina Kolejowa" w Białymstoku, 21 października 2009r.
- 28 października 2009r. miał miejsce wernisaż wystawy fotografii.: pt. „My naród…90 lat stosunków między Polską a USA" zorganizowany we współpracy z Wyższą Szkołą Finansów i Zarządzania w Białymstoku oraz Ambasadą Stanów Zjednoczonych Ameryki. Prezentowane zdjęcia pozwoliły prześledzić historię stosunków dyplomatycznych między Stanami Zjednoczonymi a Polską w latach 1919 – 2002; przybliżyła postaci amerykańskich i polskich dyplomatów .Dodatkowo wystawę uatrakcyjniły fotografie z kampanii wyborczej w USA w roku 2008.
- Wystawa malarstwa i promocja albumów Krzysztofa Koniczka, Stefana Rybiego i Eugeniusza Wiszniewskiego, która odbyła się 18 listopada 2009r. w Sali wystawowej Biblioteki Uniwersyteckiej w Białymstoku przy współpracy Uniwersytetu w Białymstoku, Biblioteki Uniwersyteckiej im. Jerzego Giedrojcia oraz Podlaskiego Stowarzyszenia Promocji Sztuki.
- Wystawa „Człowiek –ikona" zorganizowana we współpracy V Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku 1 grudnia 2009r. budynku szkoły. Wernisaż urozmaicił pokaz zdjęć uczniów liceum, malarstwo Józefa Zdziecha oraz wykład M. Szczodrowskiego.