

# EDUKACJA EUROPEJSKA

## wobec współczesnych wyzwań

Wybrane problemy i konteksty

red. naukowa  
Mariusz Gwozda,  
Anton Lisnik,  
Piotr Mazur



Fundacja Rozwoju Europy Środkowo-Wschodniej  
Lublin 2013

EDUKACJA EUROPEJSKA  
**wobec współczesnych wyzwań**  
Wybrane problemy i konteksty



FUNDACJA ROZWOJU EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ

# EDUKACJA EUROPEJSKA

## wobec współczesnych wyzwań

---

**Wybrane problemy i konteksty**

red. naukowa  
Mariusz Gwozda,  
Anton Lisnik,  
Piotr Mazur

Lublin 2013

FUNDACJA ROZWOJU  
EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ  
www.fresw.pl  
INŠTITÚT ŠTEFANA NAHÁLKU V POPRADE  
VYSOKÁ ŠKOLA KARLOVY VARY

Recenzenci

Prof. dr hab. Marian Filipiak  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

Doc. PaedDr. Beáta Akimjaková, PhD.  
Inštitut Juraja Paleša v Levoči (Słowacja)

Проф. Володимир Іванович Шахов  
Вінницький державний педагогічний університет  
ім. М. Коцюбинського (Ukraina)

ISBN 978-83-938624-0-5

Projekt okładki:

Jadwiga Popowska

Zdjęcie na okładce © violetkaipa – Fotolia.com

Skład i łamanie:

Popowska STUDIO, Jadwiga Popowska

Druk i oprawa:

Fabryka Druku sp. z o.o., Warszawa

Za stronę merytoryczną i językową publikowanych artykułów odpowiadają Autorzy.  
Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za cytaty (ewentualne naruszenie praw autorskich)  
przywołane w tekstach przez Autorów nieumieszczone w przypisach i bibliografii.

# Spis treści

Wstęp .....	7
<b>ROZDZIAŁ I</b>	
<b>Edukacja i wychowanie. Implikacje aksjologiczne</b>	
<i>Martin Žilínek</i>	
Etický status profesnej činnosti edukátora a kultúrny status edukačného prostredia školy .....	11
<i>Małgorzata Łobacz</i>	
Globalny nastolatek wobec fundamentalnych wartości. Aspekt etyczno-pedagogiczny .....	31
<i>Tomáš Jablonský, Gabriela Siváková</i>	
Pro-social behaviour as a prerequisite of values creation .....	45
<b>ROZDZIAŁ II</b>	
<b>Edukacja i wychowanie. Bieżące problemy</b>	
<i>Renata Kartaszyńska</i>	
Szkoła jako organizacja ucząca się i doskonaląca .....	55
<i>Lesia Martirosja</i>	
Педагогічні концепції походження виховання: історичний аспект .....	79
<i>Jelena Petrucijova, Marcel Meciár</i>	
Educational strategies and their impacts on the urban ethnic communities (Minority children and language education in the Czech schools).....	89
<b>ROZDZIAŁ III</b>	
<b>Edukacja i wychowanie. Współczesne wyzwania</b>	
<i>Aneta Paszkiewicz</i>	
Wykorzystanie technologii komputerowej w kształceniu dzieci i młodzieży we współczesnej szkole .....	109

*Witaliy Rakhmanov*

Використання інтерактивних методів навчання  
у вищому технічному навчальному закладі України ..... 137

*Katarína Greňová*

Vzdelávanie nadaných detí v súčasnom školskom systéme  
na Slovensku ..... 145

#### ROZDZIAŁ IV

##### **Edukacja i wychowanie. Ku przyszłości**

*Kateryna Jakovenko*

Interpreting the concept of the socialization  
within the educational process ..... 157

*Mirosław Babiarz, Anna Brudniak-Drąg*

E-edukacja i blended learning ..... 165

*Lenka Lachytová, Liana Ivanová*

Inovativné metódy v edukácii mentálne postihnutých ..... 183

#### ROZDZIAŁ V

##### **Rola szkoły i nauczyciela. Wielość spojrzeń**

*Galina Rusyn*

Професійна компетентність майбутнього  
вчителя початкових класів як умова педагогічної діяльності ..... 197

*Svetlana Dovbenko*

Кроскультурний аспект підготовки сучасного педагога ..... 207

*František Grich*

Vízia v manažmente škôl a školských zariadení ..... 217

# Wstęp

Życie zbiorowe ludzi jest rzeczywistością „dziejącą się”, dynamiczną i podlegającą nieustannym przeobrażeniom. Immanentną cechą świata człowieka jest rozwój i zmiana. Procesy te mogą mieć charakter samorzutny i spontaniczny, albo też być efektem realizowanego z rozmysłem dalekowzrocznego, świadomego działania. W rozważaniach nad zmianą społeczną i rozwojem badacze wyszczególniają i analizują pewne obszary, wskazując je jako przyczynek, inaczej mówiąc impuls do zmiany. Najczęściej wymienia się w tym kontekście kulturę, gospodarkę oraz sferę wartości. Przypisuje się im znaczącą rolę w inspirowaniu i nadawaniu kierunku myślenia oraz działania człowieka. Kultura według wielu autorów to przyczyna kluczowa, zaistnienie nowych, doskonalszych form kultury materialnej i duchowej staje się naturalnym impulsem głębszych przeobrażeń. Gospodarka postrzegana jest jako relacja między przemianami w sposobie produkcji, wdrażaniu nowych technologii, pobudzaniu konsumpcji a dynamiką rozwoju gospodarczego. Sfera wartości, to z kolei relacja między dominującymi w danym społeczeństwie ideami, przekonaniem moralnymi czy religijnymi, a ich inspiracją dla skłonności do wszechstronnej przebudowy<sup>1</sup>.

Zgłębiając historyczny, wieloetapowy proces wzrostu stopnia zorganizowania i doskonalenia się społeczeństw, nie sposób pominąć innego kluczowego czynnika jakim jest edukacja. W ujęciu słownikowym, jest to planowe oddziaływanie na kształt inteligencji jednostek poprzez wpajanie im wartości poznawczych, wiedzy oraz nawyków za pośrednictwem sformalizowanego systemu nauczania<sup>2</sup>. Ten newralgiczny dla rozwoju społecznego obszar, obecny jest w bieżącej dyskusji na temat kondycji współczesnych społeczeństw. Bogata refleksja naukowa koncentruje się nie tylko na analizie stanu obecnego, ale także nad rokowaniami oraz planami na przyszłość. Wynika to z przekonania, że kierunki zmian w obszarze edukacji mają w konsekwencji znaczący wpływ na efekty społecznych przeobrażeń.

Powszechnie uznaje się, że wiedza stanowi przepustkę do nowoczesnego świata. Można zaryzykować twierdzenie, iż powielane w wielu zakątkach świata klasyczne, dobrze nam znane systemy i formy edukacji z trudem nadążają za dzisiejszymi realiami społecznymi i ekonomicznymi. Świat nabrał niespotykanego

---

<sup>1</sup> Por. A. Jelonek, K. Tyszka, *Koncepcje rozwoju społecznego*, Warszawa 2001, s. 10-15.

<sup>2</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 52.



dotychczas impetu. To co jeszcze wczoraj wystarczało nam jako wyjaśnienie, dziś może być uznane za archaizm. W tym kontekście pytanie o kształt edukacji w XXI wieku staje się jednym z pierwszoplanowych intelektualnych wyzwań.

Zadania z jakimi musi zmierzyć się współczesna szkoła to cały katalog spraw. Przy czym, kilka kwestii urasta do rangi problemów priorytetowych. Liczne opracowania naukowe, specjalistyczne ekspertyzy, dyskusje panelowe koncentrują się na wątkach takich jak znaczenie nowych mediów, znajomość języków obcych, konsekwencje pozostawiającej wiele do życzenia polityki finansowej w oświacie, skutki zmian demograficznych, wyzwania związane z kwestiami wielokulturowości czy niedostatkami aktywności obywatelskiej itp. Rozwijając nieco te zagadnienia można stwierdzić, że współczesny człowiek rozpoznaje rzeczywistość w dużej mierze przez obcowanie z nowymi technologiami. Adaptacja i twórcze wykorzystanie w szkolnictwie technologii informacyjno-komunikacyjnych wydaje się być zagadnieniem kluczowym. W zglobalizowanym świecie znajomość języków obcych jest absolutnie niezbędna. Kształcenie językowe jest w związku z tym obecnie zadaniem strategicznym. Współczesny rynek pracy przekształca się bardzo szybko w wyniku kreowania się nowych gałęzi gospodarki. Rozpoznawanie trendów i kształcenie w zakresie umiejętności praktycznych pod kontem rynku pracy, staje się ważnym zadaniem dla dzisiejszej szkoły. Problemy demograficzne dotyczące większość krajów europejskich, mają istotny wpływ na sytuację szkół i uczelni wyższych. W związku z tym prowadzenie wszelkich zmian w finansowaniu, organizowaniu kształcenia i modelowaniu oferty, winno być przemyślaną odpowiedzią na pogłębiający się kryzys ludnościowy. Wspomniane powyżej finansowanie oświaty i związane z nim niedobory środków, wymusza gruntowną weryfikację dotychczasowej strategii i refleksję w kontekście najefektywniejszego modelu zarządzania oświatą. Globalizowanie się świata w którym żyjemy, uznanie migracji jako jednej z form adaptacji, prowadzi w konsekwencji do konieczności oswajania młodych ludzi z wielokulturowością i uwrażliwiania na tolerancję wobec obcych. Dostrzegane w dawnych demoludach niedostatki w zakresie aktywności obywatelskiej, wymaga stałego pogłębiania wiedzy na temat demokracji i znaczenia społecznej aktywności. Generalnie zdolność adaptowania się do niezwykle szybko zachodzących zmian, to wyzwanie z jakim w miarę szybko musi zmierzyć się współczesny system kształcenia.

Katalog spraw w rzeczy samej, jest znacznie bogatszy. Sygnalizując tylko, warto wspomnieć o zadaniach jakimi są choćby kwestie wyrównywania szans edukacyjnych, indywidualizacji i personalizacji nauczania, przeciwdziałania marginalizacji w dostępie do wiedzy, wspierania działań na rzecz (re)integracji społecznej, upowszechniania kształcenia ustawicznego, propagowania edukacji na odległość, aż po refleksję nad rolą współczesnego nauczyciela oraz kwestię dużej dysproporcji w zakresie wysokości płac nauczycieli w porównaniu ze standardami zachodnioeuropejskimi.

Wierząc że książka, którą oddajemy do rąk Czytelników przyczyni się do lepszego zrozumienia omawianych zagadnień, pragniemy podziękować Autorom za wkład w jej powstanie. Omawiane problemy dotyczą całego spektrum spraw, a przywoływane przykłady ilustrują realia sąsiadujących ze sobą krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Książka stanowi kolejny głos w dyskusji jaką od lat prowadzą ze sobą akademicy z Czech, Polski, Słowacji i Ukrainy.

Podziękowania składamy także Recenzentom Prof. dr hab. Marianowi Filipiakowi, Doc. PaedDr. Beacie Akimjakovej, PhD. oraz Prof. dr hab. Władimirowi Iwanowiczowi Szachowowi za ich konstruktywne i cenne uwagi.

*Mariusz Gwozda,  
Anton Lisnik,  
Piotr Mazur*



# ROZDZIAŁ I

Edukacja i wychowanie.  
Implikacje aksjologiczne



## Etický status profesnej činnosti edukátora a kultúrny status edukačného prostredia školy

### Ethical status of educator 's professional activity and cultural status of educational setting of school

**Abstrakt:** Rozvoj základných pedeutologických a etických aspektov vychádza z paradifiem teoreticko-filozofickej etiky a jej možností praktických profesných aplikácií. Autor analyzuje niektoré základné relevantné faktory a kvality morálnej podstaty v piatich základných vzťahových rovinách učiteľskej profesnej etiky: eticko-personálnej; eticko-interpersonálnej; eticko-normatívnej; v pedeutoetickej pozícii vo vzťahu ku školskej triede; v pedeutoetickej pozícii vo vzťahu ku škole.

**Kľúčové slová:** etika, étos, hodnota, morálka učiteľskej profesie, étos triedy, étos školy.

**Summary:** The development of basic pedeutological and ethic aspects follow the paradigm of theoretical and philosophical ethics and its possibilities in practical professional application. The autor analyses basic relevant factors and qualities of moral esseuce in the level 's: ethics-personality dimension; ethics – interpersonality dimension; ethics – normative dimension of a teacher 's profession; ethic/ethos of a teacher 's profession and class school; ethic/ethos of a teacher 's and school.

**Key words:** ethic, ethos, value, morals of teacher 's profession; ethos of clasroom; ethos of school.

V rozvíjaní základných pedeutologicko-etických aspektov vychádzame z paradigiem teoreticko-filozofickej etiky a jej rozvinutie v praktickú, profesnú etiku, do života jednotlivcov i skupín, profesných skupín a povolání, sociálnych inštitúcií, spoločenstiev, organizácií. Etické, teoretické systémy a koncepcie majú

v aplikačnej rovine praktickej morality svoje vlastné „zorné pole“ aplikovateľnosti. V novohumanistických pedeuo-logických koncepciách sa etická dimenzia v profesnom statuse učiteľa z normatívnej „kodifikácie“ efektívne rozvíja smerom v axiologickú, etickú a prosociálnu dimenziu. Nejde o „objavenie nového fenoménu pedeuoetiky“, ale o jeho renesanciu a napĺňanie novým obsahom.

Pri hlbšom skúmaní diel najstarších filozofov, ktorí sa zaoberali mravnými problémami svojej doby v ich širokom kontexte, možno v ich dielach nájsť i prvky pedagogicko-etickej povahy vzťahujúce sa na morálku učiteľského a vychovávateľského povolania. Mnohé základné humanisticko-etické pedeuologické reflexie majú trvalú platnosť. Niektoré sa však už vzdalujú od dnešnej skutočnosti, javia sa nám príliš zahmlené, sentimentálne, divergentné vo vzťahu k súčasnej socikultrúrnej realite.

Avšak vo všeobecnosti nám platí, že tie základné morálne ľudské kvality, čo robili učiteľa učiteľom na univerzálnej eticko-hodnotovej platforme, majú svoju stálu aktuálnosť a utvárajú určité „dynamické stabilizátory“ vo vyvíjajúcom sa etickom kontinuu učiteľskej profesie.

Profesijná etika má svoju výraznú prakticko-konkretizačnú životnú pozíciu. Jej poslaním nie je len vytvárať koncepciu určitého povolania vo vzťahu k istej hierarchii hodnôt, zdôvodnených prijatou etickou teóriou, ale zaoberá sa hodnotami a ich realizáciou v určitých profesiách a službách, ktoré z nich vyplývajú (v sociálnej práci, v zdravotníctve, v školstve a výchovných zariadeniach a iné). Smeruje ku konkrétnym situáciám reálneho života a naliehavých problémov praxe. Kompetentnosť profesijnej etiky sa prejaví najmä vtedy, ak hodnoty dominantné v určitej profesii sa vo vlastnej praxi dostanú do nezhody i konfliktu s inými hodnotami. Rozmanité konkrétne situácie vyžadujú diferencovaný spôsob riešenia problémov, odlišné metódy prístupu i špecifické teórie.

Akceptujeme všeobecnú pozíciu, že étos povolania /ako kvalita reálneho života/ vyjadruje pozitívny postoj, teda vždy ide o prácu, ktorá sama o sebe je pozitívnou hodnotou. Étos nás oslovuje svojím mravným pátosom svedčiacim o spätosti ľudského usilovania a rozhodovania. Étos predstavuje výzvu, ktorú jedinec môže prijať alebo ju odmietnúť. Nemôže ju však nevnímať. Sila étosu predovšetkým spočíva v jeho mravnej stránke, adjetívnum „etický“ je odvodený od gréckeho substantívu „éthos“. Étos ztĕlesňuje hodnotovú, kultúrnu,

humanitnú rovinu v prienikovej integrujúcej pozícii. Étos je osobitným prejavom mravnej angažovanosti, vnútornou zaujatosťou, uvedomeným snažením jednotlivca i sociálnych skupín<sup>3</sup>.

Pracovitosť, ako morálna kvalita charakterizuje subjektívny vzťah osobnosti k pracovnej činnosti. Podľa vzťahu k práci možno odhadovať a usudzovať /do značnej miery/ na „morálny status“ človeka, jeho celkové mravné vlastnosti. V prakticko-činnostnej podobe vyjadruje plnenie si základnej morálnej povinnosti voči sebe i voči spoločenstvu, v ktorom človek žije. Kladný vzťah k práci a pracovitosť sa každodenne preverujú. Človek venuje najdôležitejšiu a najvýkonnejšiu časť svojho života práve pracovnej činnosti.

V širšej humanisticko-morálnej rovine vzťah k práci zahrňuje predstavy človeka o ciele a zmysle života. Môžeme však integrovať i hlbšie sféry duchovnej morálnej podstaty, plnenie vyššieho morálneho poslania než je púhy pragmatizmus, prosociálnosť a sebaobetovanie. V tomto poňatí prácu chápeme ako hlboko uvedomelú a slobodnú službu ľuďom, ako skutočné poslanie človeka, ako činnosť, v ktorej osobnosť potvrdzuje seba samu.

Každý druh a forma práce vytvára morálne vlastnosti. Ich základnou univerzalitou a hodnotou je „úcta k ľudskej práci“. Spája sa s citovým svetom človeka, s utváraním mravného postoja k práci, s medziludským kontaktom a vzťahom, s rozvojom tvorivosti, mravných vôľových kvalít a charakterových vlastností.

Dobrá výkon v každom povolaní, spĺňa kritérium „morálneho výkonu“, ak je spätý v závislosti od morálnych postojov, osobnostnej mravnej hodnotovej štruktúry, od vedomia zodpovednosti. Etika zodpovednosti je nosnou kategóriou vzťahujúcou sa ku každému pracovnému výkonu.

Etický rozmer v povolaní (máme na zreteli predovšetkým učiteľskú profesiu) má viac charakter situačnosti, než abstraktnosti. Pracuje sa s aktuálnym prípadom (v našom poňatí najmä riešením pedagogickej situácie), v ktorom sa mravný subjekt (učiteľ), musí rozhodnúť a konať. Procesuálnu rovinu aplikovateľnosti tvorí najmä praktické uvažovanie, v ktorom etické dôvody, morálne normatívy a morálne sudy sa transformujú z roviny všeobecných pravidiel do konkrétnej taxonomickej pozície, ku konkrétnym situáciám, ku konkrétnym prípadom,

<sup>3</sup> Por. S. Dorotíková, *Profesní etika učitelství*, Praha 2002, s. 32.



k jednotlivým morálnym súdom. V hlbšej reflexii morálnych problémov sa zživotňujú základné postuláty teoretickej filozofickej etiky. Základné kategorické štruktúry nadobúdajú svoju reálnu hodnotu v poznaní konkrétnej situácie a konkrétnej skutočnosti autentického mravného javu.

Pre službu a výkon učiteľskej profesie neexistuje univerzálny postup, ktorý by bolo možné aplikovať v každej edukácii a v každom sociálno-výchovnom poli. Učiteľ má obrovský priestorový diapazón ku konaniu podľa svojho slobodného uvažovania a rozhodnutia. Variantnosť, dynamika vývoja a zmien pedagogických situácií si vyžaduje ustavičné posudzovanie vždy v nových vzťahových a kauzálnych súvislostiach zaujímať hodnotiace postoje, vykonať akt vlastného rozhodnutia, voľiť stratégiu svojich ďalších postupov, konkrétneho konania.

Celý tento zložitý proces je vlastný učiteľskej profesii, je s ňou bytostne spätý a má svoj výrazný morálny rozmer<sup>4</sup>. Rozhodovacie procesy vo vzťahu k riešeniu autentických pedagogických situácií majú vzťahovú a podmieňujúcu väzbu s mravnou hodnotou zodpovednosti. Učiteľská profesia si vyžaduje určité „morálne nasmerovanie“, ktoré mu napomôže k slobodnému zodpovednému rozhodovaniu v každej možnej vzniknutej situácii edukatívneho procesu.

Ak hovoríme o profesionálnej činnosti učiteľa, máme na zreteli predovšetkým stanovenie mravných kvalít odborníka. Pozornosť upriamujeme na jeho osobnostné, profesionálne kvality a potenciály, ktoré podmieňujú jeho profesnú zdatnosť a kvalitu vzťahov k účastníkom edukatívneho procesu a ku všetkým, s ktorými kooperuje v celom sociálnovýchovnom poli. Podstatu morálky učiteľského povolania utvárajú určité požiadavky a hodnotové súde, pravidlá i normy plniace regulatívnu funkciu v správaní učiteľa v jeho profesionálnej činnosti. Podmienkam učiteľskej profesie zodpovedá adekvátny aplikačný charakter morálky ako základného regulatíva sociálneho života.

Ak každý druh profesionálnej etiky má svoj „konkretizačný“ rozmer, svoje špecifické črty a zvláštnosti zodpovedajúce historickým tradíciám a dobovým realitám, tak to platí i o učiteľskej etike. Jej podstata, štruktúra, princípy i kategórie určuje tá sociálna realita a funkcia, ktorú plnia učiteľia v spoločenskom živote.

---

<sup>4</sup> Por. J. M. Rich, *Professional ethics in education*, Springfield 1984; B. Kasáčová, *Učiteľ, profesia a príprava*, Banská Bystrica 2002, s. 55-71.

Hlbšie zdôvodnenie učiteľskej etiky nachádzame v humanistickom učení o výchove a vzdelávaní, o kultúrnom i mravnom rozvoji ľudskej civilizácie a osobnosti človeka v humanistickom poňatí vied o výchove človeka, a v rozvíjaní aplikačných a profesných rovín etiky, tvorivého rozpracúvania obsahovo-procesuálnych a praktickočinnostných hľadísk realizácie kultúrnych mravných hodnôt pri formovaní človeka.

V integratívnom poňatí, v určitom priesečníku etiky a pedagogiky vo vzťahu k učiteľskému povolaniu môžeme stanoviť, identifikovať a konkretizovať predmetné obsahové sféry učiteľskej etiky: eticko-personálnu dimenziu, eticko-interpersonálnu dimenziu, eticko-normatívnu dimenziu.

Eticko-personálnu dimenziu učiteľskej profesie možno skúmať a pochopiť ako špecifický prejav všeobecného postavenia morálky v podmienkach učiteľovej profesionálnej činnosti. Zahrňuje spracúvanie všeobecných morálnych požiadaviek vo vzťahu k pedagogickej práci a nachádza praktické vyjadrenie v osobnostných a profesionálnych vlastnostiach učiteľa, v jeho správaní a v konkrétnych rôznorodých druhoch jeho činnosti. Mravná hodnotová štruktúra a zameranosť v štruktúre učiteľovej osobnosti určujú stálosť pedagogických názorov a presvedčenia, vysokú kultúru správania, rozvinutie jeho sociomravných kompetencií a spôsobilostí .

Personálna dimenzia učiteľskej etiky v najkoncentrovanejšej podobe sa prejavuje v utváraní osobitného vnútorného vzťahu – lásky k učiteľskému povolaniu, k formovaniu pocitu povinnosti a zodpovednosti za kvalitu práce a je tiež dôležitým prostriedkom efektívnosti učiteľovej práce. V tomto poňatí učiteľovej etiky a v jej normatívnom kritériálnom určení je mravné také správanie a konanie učiteľa, ktoré v najvyššej možnej miere prispieva k rozvoju a celkovej kultivácii osobnosti žiaka (duchovný mravný rozmer, rozvoj potencialít v edukatívnom seberealizačnom sociálnom zameraní). Poslaním učiteľa a kritériom mravnosti jeho profesnej činnosti, a to aj jeho celej osobnosti je služba človeku v jeho životnej kultivácii, služba spoločenskému dobru, pokroku a šťastiu ľudstva.

Eticko-personálna rovina učiteľovej osobnosti má veľký význam a určuje výkon jeho profesie. Urobiť „deskripciu ideálneho učiteľa“ by bolo veľmi ťažké, bolo by to abstraktné a v realite života „málo životné“. Neexistuje len jediná kombinácia osobnostných znakov, ktorej výsledkom by bola učiteľská spôsobilosť.

Možné sú tu nespočetné kombinácie. Hovoríme skôr o pozitívnych vlastnostiach a mravných kvalitách, ktoré sú relevantné a dominantné pre „dobrého učiteľa“. Dobrým učiteľom možno byť mnohými individuálnymi spôsobmi, stratégiami a štýlom práce. To však platí iba pre osoby disponujúce vlastnosťami, ktoré sú pre ľudí učiteľského povolania podstatné, ktoré majú výraznu axiologickú, morálnu a prosociálnu dimenziu.

V učiteľskom povolaní je podstatné usilovať sa o blaho žiaka a pozitívne ho akceptovať. Vo všeobecnosti platí, že ťažko možno pracovať v škole a v celej edukácii, keď absentuje láska, pozitívny vzťah a akceptácia dieťaťa. Empíria v učiteľskej profesii akcentuje, že vysokú úroveň možno dosiahnuť len veľkou láskou k deťom. Láska k deťom /žiakom, edukantom/, to je sústavná pozornosť voči ním, nežistná príchilnosť, záujem a altruizmus, záujem o ich prácu, úcta i dôvera ku každému jednotlivcovi. Opravdivá láska učiteľa – to je náročná láska /láska bez „zľavy“/. Prejavuje sa ako aktivátor a stimulátor učiteľovho „nepokoja“ v pozitívnom vzťahu k jeho žiakom, v tvorivom zápale a entuziasme. V humanistickom poňatí je v motivácii voľby učiteľskej profesie dominantný hlboký nezištný vzťah k deťom a mládeži.

Známy je výrok Carola Rogersa: „Príjmi dieťa – porozumej mu z vnútra – buď priehľadný“. Prijat' znamená osvojiť si bezpodmienečne priateľský pohľad, ktorý nikdy neodsuzuje, nikdy nevládne, nikdy sa nijakým spôsobom nesnaží ovládnuť, alebo manipulovať nejakú osobu. Učiteľ by mal mať schopnosť porozumieť „vcítiť sa“ do vnútorného života človeka, osobitne dieťaťa a mladistvého. Vnútorné porozumenie znamená schopnosť vidieť veci cez vnútro iného človeka, tak ako ich vidí on a dať mu najavo, že to takto vidíme. Prijat' znamená úprimne milovať dieťa, rozvíjať jeho potenciál. Prijat' rozdiel medzi možnosťami dieťaťa a naším očakávaním, mať pozitívny vzťah k tejto odlišnosti.

Akceptácia dieťaťa a prejav náklonnosti k nemu sú predpokladom výchovy. Sú motivované presvedčením, že každé dieťa je potenciálnou hodnotou a úlohou učiteľa je, túto hodnotu napomáhať objavovať a rozvíjať. Prijat' dieťa, znamená prijať ho také, aké je. Nepodmieňovať pozitívny vzťah k nemu splnením určitých podmienok. Tieto myšlienky C. Rogersa a ich rozvinutie v koncepcii humanistickej pedagogiky sú pre učiteľa, vychovávateľa a pre každého, ktorý je vo funkcii edukátora významné a plne akceptovateľné. Personálna autonómia učiteľa zahŕňa vsebe slobodu a zodpovednosť. Mravná zodpovednosť sa v profesnej

etike učiteľa stala centrálnou etickou hodnotovou kategóriou. Učiteľ má voči sebe, voči žiakom, kolegom, rodičom i voči spoločnosti zodpovednosť, ktorú môžeme celkove označiť ako profesionálnu zodpovednosť. Vnútorne pociťovaná a prežívaná zodpovednosť učiteľa sa spája s postojmi a presvedčením, ktoré vo významnej miere ovplyvňujú všetky sféry profesionálnej zodpovednosti. Vnútorne subjektívna zodpovednosť súvisí aj s vlastnou akceptáciou a autenticitou. Učiteľ má byť vždy sám sebou, plne akceptovať všetky svoje schopnosti, chyby a slabosti. Má mať svoju „tvár“, nestáť sa „umelcom“ pretvárok a „teatrálnosti“.

Zodpovednosť a mravná vyspelosť učiteľa sa spája s pedagogickou spravodlivosťou. Reflektuje objektivitu učiteľa vo vzťahu k žiakom, k ich učeniu a k správaniu sa, k práci a k iným činnostiam. Pedagogická spravodlivosť je na jednej strane prezentáciou mravných kvalít učiteľa, na druhej strane je hodnotiacim kritériom jeho postoja k žiakom. Spravodlivosť v edukatívnom pôsobení učiteľa vylučuje predpojatosť, apriorizmus, neopodstatnené uprednostňovanie niektorých žiakov pred inými. Spravodlivosť v didaktickej oblasti sa uplatňuje pri skúšaní a klasifikácii žiakov. Pedagogickú spravodlivosť pokladáme aj za meradlo jeho mravnej kultúry.

Učiteľská profesia si vyžaduje v správaní rozvinúť schopnosti a kompetencie, samostatnosť pri voľbe stratégií, najefektívnejších postupov a prostriedkov na dosahovanie cieľov. Vo všeobecnej rovine aplikovanej etiky sa táto stránka profesionálneho profilu označuje ako profesionálny takt. Je súčasťou profesionálneho majstrovstva a podmienkou uskutočňovania pracovných funkcií a profesijnej etiky. Takt v správaní súvisí so správnou voľbou postupov a foriem kultúrneho a mravného správania sa. Je prostriedkom dosiahnutia želaných vzťahov v akýchkoľvek situáciách a podmienkach.

Pedagogický takt sa vzťahuje na výkon učiteľskej profesie, je prirodzeným výrazom učiteľovej osobnosti, významnou kvalitou jeho profesionality. Psychologické osobitosti a mravný status osobnosti samotného učiteľa podmieňujú predpoklady pre pedagogický takt. Utváranie profesnej sociomravnej kvality taktu je súčasťou permanentného autokreatívneho procesu učiteľovej osobnosti. Vyžaduje si to roky práce, skvalitňovanie seba samého, než sa vypracuje pedagogický „cit“, ktorý rozvíja kompetenciu a dovoľuje na profesionálnej úrovni riešiť predovšetkým zložité mravné problémy celej edukatívnej činnosti.

Pedagogický takt sa často zužuje iba na „zmysel pre mieru“ v prístupe k žiakom. Takt je oveľa širší ako zdvorilosť, dobroprajnosť, jemnosť alebo úprimnosť v interpersonálnych edukatívnych vzťahoch. V hodnotovej valencii pedagogického taktu predstavujú popri týchto základných mravných hodnotových štruktúrach kvalitatívne vyššiu rovinu, najoptimálnejšie stratégie a spôsoby pôsobenia na osobnosť žiaka. /Nájsť žiaka v identite jeho osobnosti, v konkrétnych podmienkach, vzťahoch a situácii najfunkčnejšiu postupnosť, napr. pri rozhovore, kritike, riešení konfliktnej situácie, voľbe a spôsobe hodnotenia, využití pochvaly a odsúdenia, otváraní cesty k vlastnému sebauvedomeniu a sebahodnoteniu/. To všetko sú sféry mravnosti pedagogického taktu.

Mravný status učiteľa v relácii kolektívu a k žiakom sa prejavuje v autorite. Vo všeobecnosti autoritou rozumieme „legitímnu moc“, uplatňovanú v súlade s hodnotením tých, ktorí sú „ovládaní“ im prijateľnou formou a ktorá si získala ich súhlas. Učiteľ má formálnu autoritu, ktorá vyplýva z jeho hierarchickej sociálnej pozície a neformálnu autoritu, ktorá vyplýva zo slobodného uznania „prevahy“ v odbornom-profesnej rovine a z étosu jeho povolania, pozitívneho hodnotenia v rovine sociomravnej.

Autorita učiteľa je závislá od mravných a profesionálnych kvalít. Utvára jednu zo základných východiskových rovín efektívnosti a úspešnosti práce učiteľa, rozvíjania pozitívnych medzi osobných vzťahov v edukatívnom procese, práce školy, v mimoškolskom i širšom sociálnom prostredí. Akceptácia učiteľa samotnými žiakmi významným spôsobom ovplyvňuje ich proces utvárania mravnej identity, zefektívňuje prácu v triednych kolektívoch.

Autorita učiteľa v neformálnej prirodzenej humanistickej pozícii determinuje jeho vlastný „ľudský rozmer“, duchovný mravný osobnostný status, kultúra správania, sebaidentifikácia s učiteľskou profesiou. Učiteľ by mal zaujímať aktívnu životnú pozíciu, pozitívny vzťah k životu, integrovať v sebe a transferovať do svojej činnosti humánnosť, mravnosť, zbožnosť, múdrosť, kultúrnosť, vzdelanosť a dobrotu.

V tomto poňatí je významné určenie hodnoty etických rozhodnutí v špecifických pedagogických situáciach. Môžu byť koncipované na rôznych východiskových pozíciach: konzekvenčnom (dôsledkovom), alebo utilitárnom (úžitkovom) prístupe; nekonzekvenčný prístup reprezentujú koncepcie, v ktorých kritérium morálky sú práva, resp. povinnosti; môže byť prístup na

základe spravodlivosti a napokon i relativistický prístup. Žiadna etická teória však nedáva špecifický súbor konkrétnych odpovedí na špecifický súbor konkrétnych otázok. Predstavuje však určitú „návodovú schému“, východiskovú pozíciu pre porozumenie, uvažovanie a hľadanie vlastnej pozície etického rozhodnutia v konkrétnych situáciach.

Porozumieť procesom a osvojovaniu stratégií etického rozhodovania pri výkone učiteľského povolania, osobitne riešenia špecifických pedagogických situácií, je významným faktorom étosu učiteľskej profesie. Východiskovú bazálnu rovinu tohto zložitého procesu tvoria hodnoty. Ovpływujú správnosť uskutočneného rozhodnutia. Hodnoty môžu ovplyvniť etické rozhodovanie v troch smeroch: – ohraničujú problém (vidíme alebo nevidíme problém na základe hodnôt, o ktoré sa v danej situácii opierame); – ponúkajú alternatívy (alternatívy, ktoré považujeme za prijateľné riešenie problému, môžu byť ovplyvňované hodnotami, ktoré pri našej činnosti uprednostňujeme); – usmerňujú posudzovanie (uvažovanie, na základe ktorého budeme problém riešiť, je ohraničený hodnotami, ktoré chceme vyzdvihnúť alebo presadiť<sup>5</sup>.

Určujúcim princípom etického rozhodovania pri výkone učiteľského povolania je láska k deťom (žiakom, edukantom). Ťažko možno pracovať v škole a v celej edukácii, keď absentuje láska, pozitívny vzťah a akceptácia dieťaťa. Opravdivá láska učiteľa – to je náročná láska („láska bez zľavy“). Prejavuje sa ako aktivátor a stimulátor učiteľovho „nepokoja“ v pozitívnom vzťahu k jeho žiakom, v tvorivom zápale a entuziazme.

Plná integrovaná akceptácia žiaka a prejavenie náklonnosti k nemu, je vstupnou fázou procesu rozvoja identity osobnosti. Je to motivované presvedčením, že každé dieťa (žiak, edukant) aspoň potencionálne je hodnota a úlohou každého učiteľa je túto hodnotu objaviť a napomáhať rozvíjať. Akceptáciu a pozitívny vzťah nemožno podmieňovať splnením určitých podmienok. Pozitívny vzťah ovplyvňuje účinnosť výchovy, pretože podporuje receptivitu žiaka a vzbudzuje dôveru k druhému. Naopak, chladný a odmeraný vzťah spôsobuje negatívnu orientáciu voči druhým osobám.

Personálna autonómia učiteľa zahŕňa v sebe slobodu a zodpovednosť. Vo všeobecnej morálnej teórii nám platí, že sloboda a mravná zodpovednosť

<sup>5</sup> Por. A. S. Luknič, *Štvrtý rozmer podnikania – etika*, Bratislava 1994, s. 64.

v ľudskom správaní navzájom súvisia. Ak osobnosť nemá možnosť slobodne si zvoliť formu správania, nemôže niesť mravnú zodpovednosť. Zároveň však je nesprávne hovoriť o mravnej slobode a zabúdať pri tom na mravnú zodpovednosť človeka za svoje činy.

Slobodné rozhodovanie je prejav mravnej spôsobilosti. Predmetom posudzovania môže byť len to, čo je pre daný morálny subjekt možné. Prianie a chcenie nie vždy predurčuje skutočne realizovaný morálny čin. Eticky relevantný je však taký hodnotiaci súd a rozhodnutie, ktoré sa v danej autentickej situácii pevne viažu na morálny postoj k tomu, čo máme robiť a čo robiť nemáme, čo smeruje k všeobecnému morálnemu dobru. Priama zodpovednosť morálneho subjektu za dôsledky bezprostredne vyplývajúce z jeho konania je finálnou fázou celého integračného procesu. Jeho dominantnú bázu v spojení emotívneho a racionálneho tvorí najmä subjektívne hodnotové a rozhodovacie prežívanie. Ako hovorí Jung, v tomto smere je významná celistvosť a integrita ľudských duševných síl.

Mravná zodpovednosť sa v profesnej etike učiteľa stala centrálnou etickou hodnotovou kategóriou. Učiteľ má voči sebe, voči žiakom, kolegom, rodičom i voči spoločnosti zodpovednosť, ktorú môžeme celkove označiť ako profesionálnu zodpovednosť. Vnútorne pociťovaná a prežívaná zodpovednosť učiteľa sa spája s postojmi a presvedčením, ktoré vo významnej miere ovplyvňujú všetky sféry profesionálnej zodpovednosti. Vnútorne subjektívna zodpovednosť súvisí aj s vlastnou akceptáciou a autentickosťou.

Zodpovednosť a morálna vyspelosť učiteľa sa spája s pedagogickou spravodlivosťou. Reflektuje objektivitu učiteľa vo vzťahu k žiakom, k ich učeniu a k správaniu sa, k práci a k iným činnostiam. Pedagogická spravodlivosť je na jednej strane prezentáciou mravných kvalít učiteľa, na druhej strane je hodnotiacim kritériom jeho postoja k žiakom. Spravodlivosť v edukatívnom pôsobení učiteľa vylučuje predpojatosť, apriorizmus, neopodstatnené uprednostňovanie niektorých žiakov pred inými. Etické hľadisko obsahuje neutralitu, nezaujatosť, nestrannosť. Etické hľadisko nedemonštruje, či je zamýšľaný spôsob konania dobrý alebo zlý, ale umožňuje konať spravodlivejšie, než by sme konali bez jeho poznania.

Druhou inentifikačnou rovinou obsahovej sféry učiteľskej etiky je eticko-interpersonálna dimenzi. Na jednej strane učiteľská etika v morálnej rovine

generalizuje skúsenosťami vypracovaný systém profesionálneho konania, systém požiadaviek a pravidiel učiteľovho správania, jeho vzájomných vzťahov s prostredím. Na druhej strane umožňuje prostredníctvom osobného správania sa optimalizovať vzájomné pôsobenie učiteľa na žiaka, ovplyvňovať vnútorný svet žiaka a pozitívnosť jeho vzťahov v celom sociálnom prostredí jeho pôsobenia.

Vzťah učiteľ – žiak je interakciou medzi základnými subjektami edukatívneho procesu, je medziosobným vzťahom; je „pohybom“ zameraným na kultiváciu vzdelávanie výchovu. Vzťah učiteľ – žiak má svoju medziludskú dimenziu a mal by nadobudnúť hodnotovú valenciú autentického medziosobného vzťahu. Akcent položiť na samotný vzťah, na správanie, ktoré je obohacenie každého z účastníkov. Hovoríme o dialogickej reciprocite. Presahuje súčet „jedinečností“ týchto subjektov. Predstavuje autentickú bipolárnu interakciu. „Maximum osobnej autonómie“ zodpovedá „maximu medziosobného vzťahu“.

Takéto poňatie interpersonálneho vzťahu je možnosťou vzájomnej pomoci pri hľadaní osobnej identity, pri ktorej potenciály každého subjektu nadobúdajú širokú slobodu vyjadrenia sa. Vzťah medzi učiteľom a žiakom v tomto poňaní dáva každému z nich príležitosť realizovať sa v ozaistenom dialogickom kontexte. Pri vytváraní tohoto vzťahu má určujúcu zodpovednosť učiteľ. Zodpovednosťou tu vystupuje ako základný hodnotový mravný fenomén učiteľskej etiky. Utváranie autentického medziosobného vzťahu a autentickéj bipolárnej interakcie medzi učiteľom a žiakom má svoj morálny rozmer a je významné z hľadiska pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka.

Akceptácia a empatické pochopenie sú základnými prvkami pre vytvorenie žiadúceho interpersonálneho vzťahu, a preto musia tvoriť súčasť dynamiky stretnutia a dialógu medzi žiakom a učiteľom. Učiteľ, neakceptuje osobu žiaka takú aká je, ľahšie zaujme pozíciu hodnotenia z vonka, pozíciu ustavičnej kritiky, paternalizmu, predsudkov.

Ak učiteľ nie je schopný zaujať empatický postoj, uzavrie sa do svojho vlastného sveta, tak pri vstupe do vzťahu dostatočne nepochopí spôsoby bytia a konania žiaka. Neakceptovanie a nepochopenie môže sa prejavovať v nevedomých omyloch v konkrétnych denných formách správania a riešenia výchovných situácií.

Učiteľ nemôže sa obmedziť len na púhe vykonávanie profesijnej povinnosti, na strnulé predvádzanie role, v ktorej sa nič neprejaví zo skutočnej osoby hrajúcej



túto rolu. Toto ustrnutie prekáža uplatneniu sa mnohých možností výmeny, vzájomného otvorenia a poznávania sa, vzostupu dynamiky vzťahu. Vzťah medzi učiteľom a žiakom sa môže stať hlbšou cestou aktívneho vyjadrenia, resp. účasti na citových a duševných stavov, ktoré často zostávajú skryté. Dominujú len vonkajšie automatické spôsoby správania prejavujúce sa v strnulosti zohrávanej úlohy. Učiteľova rola sa oklieštuje o osobný vnútorný rozmer, nemá spoluúčasť na tom, čo iní prežívajú. „Ja“ zostáva u učiteľa nevyjadrené, pretože v obave o stratu svojej moci nechce prekročiť svoj prísny akademický status.

Správanie, ktoré by malo viesť učiteľa k akceptácii žiaka, ale aj k stimulácii, aby využil čas a prostriedky, ktoré sú mu k dispozícii, orientujúc ho na perspektívu rastu a zdokonaľovania sa, nazval G.Milan „nádejou“. Rozumie ňou hlbokú intuíciu toho, čím sa žiak môže stať, čo sa môže naučiť, alebo urobiť. Toto poňatie v podstate zodpovedá Maslowovmu názoru, že človek, skutočne „musí byť tým, čím byť môže“.

Nádej sa zároveň môže stať, v poňatí M. Bubera, „bojom s ním proti nemu samému“, a to v záujme toho, aby jemu prístupné ciele skutočne hľadala a pomocou vzdelávania skutočne aj dosiahol. Neakceptovanie a nesplnenie tejto úlohy zo strany učiteľa, ktorú humanistická pedagogika pokladá za jednu zo základných kompetencií učiteľa, poškodzuje kvalitu vzdelávacej a výchovateľskej práce a je v podstate nedostatočným rešpektom vo vzťahu k žiakovi.

Podstatou etiky vzťahov medzi učiteľom a žiakom je pomáhať žiakovi, aby bol tým, čím byť môže. Mravné vzťahy učiteľa a žiaka sa prejavujú v mnohotvárnej spoločnej činnosti. Ich charakter určuje autorita učiteľa, jeho vzťah k plneniu povinností, úroveň všeobecnej a špeciálnej prípravy, osvojenie si sociálnych kompetencií i profesionálne majstrovstvo. Vzťah žiaka k učiteľovi a škole vo veľkej miere závisí od charakteru vzájomných vzťahov v procese edukácie. Základ týchto vzťahov treba vždy hľadať v hodnotových a vzťahových pozíciách a v osvojení si sociomravných kompetencií učiteľa, určujúcich jeho profesionálne správanie.

Múdry a dobrý učiteľ sa vždy snaží udržať si priateľské vzťahy k žiakom. Osobné vzťahy učiteľa a žiakov sa utvárajú v spoločnej činnosti v školskej edukácii i mimo školy. Čím vyšší stupeň dynamiky, najmä dialogických foriem komunikácie, vzťahov a styku sa utvára, tým väčšia blízkosť a skutočne autentický medzi osobný vzťah vzniká. Vzájomné chápanie a vzájomná úcta medzi učiteľom a žiakom

je významnou podmienkou efektívnosti edukatívneho procesu a vzájomného spolunažívania v celom sociálnom poli.

V zodpovednosti voči žiakom treba hľadať základné pramene učiteľskej etiky. Vychádzajúc z humanistickej podstaty samotnej profesie od učiteľov sa vyžaduje, aby brali vážne blaho každého žiaka v konkrétnom prípade, sa musí naučiť posudzovať každý učiteľ sám.

V konkretizácii a v stanovení hodnotovej valencie blaha žiakov uvádza W.Brezinka štyri základné hľadiská: telesné, duševné, duchovné, morálne. Učiteľ by ich mal akceptovať a transformovať do svojich výchovných stratégií a koncepcií edukatívnej činnosti.

Vo vzťahu k telesnému blahu žiakov majú učitelia chrániť žiakov pred nebezpečenstvom ohrozujúcim zdravie. Zdravie je mravnou hodnotou, povinnosťou každého človeka je chrániť ho a upevňovať.

Vo vzťahu k telesnému blahu žiakov ma byť ťažiskom učiteľovej profesionálnej práce starostlivosť o duševnú zdatnosť jeho žiakov. Táto požiadavka vyplýva z plnenia základných úloh školy a školskej edukácie, kde jednu z hlavných sfér tvorí osvojovanie si nového poznania, nadobúdanie vedomostí, zručností, spôsobilostí v kognitívnej, psychomotorickej i sociálnej rovine. Táto oblasť má svoj mravný status. Vzdelanie a duševné zdravie je už samo o sebe mravnou hodnotou. A povinnosťou učiteľa je napomôcť rozvoju osobnosti žiaka v maximálnej miere.

Vo vzťahu k morálnemu blahu žiakov majú učitelia prispievať k tomu, aby žiaci získali morálnu zdatnosť a morálnu kompetenciu. Ani učitelia, ani ich žiaci nežijú v priestore bez morálky. Žiaci sa musia učiť žiť vo svete s rôznymi morálnymi koncepciami bez toho, aby sa stali morálne „pohodlní“, ústupčiví a ľahostajní. K morálnej spôsobilosti moderného človeka patrí aj to, že akceptuje morálny pluralizmus.

V problémových a zložitých morálnych situáciách, ktoré prekračujú bežný rámec pedagogických situácií má učiteľ v súlade so zásadou „neškodiť žiakom“ zaujímať skôr zdržanlivé stanovisko. Vyplýva to z požiadavky rešpektovať mravné presvedčenie žiakov a ich rodičov a vyjadrovať sa veľmi uvažlivo, citlivo a kompetentne. Učiteľ nesmie svoju autoritu zneužiť na odcudzenie žiaka mravným normám spoločnosti, v ktorom obaja žijú, pokiaľ tieto normy nie sú v rozpore s platným poriadkom.

Vo vzťahu k duchovnému blahu žiakov majú učitelia plne rešpektovať náboženské a svetonázorové presvedčenie žiakov a ich rodičov a chrániť ho. Vo verejných školách sú učitelia v službách spoločenstva, ktoré ochraňuje slobodu vierovyznania i slobodu nevyznávať a nepraktikovať nijaké náboženstvo. Vo svojej argumentácii vychádzame zo skutočnosti, že náboženstvo je súčasťou duchovnej kultúry určitého geokultúrneho priestoru. V ňom rodičia a žiaci žijú, realizujú svoje duchovné a mravné bytostné vzťahy. V tomto vlastnom svete sa utváralo i svedomie žiakov, ktoré musia učitelia v integrite celej osobnosti žiaka akceptovať. Škola a školská edukácia musí rozširovať duševný horizont všetkých a vnášať spoločnú kultúru poznania.

Dochádza k relativizácii vlastných svetov, založených na rozličných vierach. Toto dianie musí však prebiehať pozorne a citlivo, akceptujúc, že vedecké poznanie nemôže nahradiť vieru a náboženské presvedčenie. Duchovný svet žiaka je najcitlivejšou sférou, do ktorej učiteľ zasahuje. V tomto smere má byť ešte menej „sudcom“ ako v morálnej oblasti. Ětos jeho profesie sa má prejavíť v nesmierne taktnom, citlivom a uvážlivom správaní a konaní tak vo vzťahu k žiakom s náboženským vyznaním, ako aj k žiakom bez vyznania.

Treťou identifikačnou integrujúcou rovinou obsahovej sféry učiteľskej etiky je eticko-normatívna dimenzia. Učiteľská profesia má mnohodimenzionálny morálny rozmer. Požiadavky, pravidlá a hodnoty správania vytvárajú určitý normatívny rámec. Špecificky vyjadrujú všeobecné princípy morálky určujúce podstatu mravných noriem v edukatívnej realite. Normy učiteľskej etiky sa utvárajú v procese pedagogickej práce z potreby regulovať správanie učiteľa k ľuďom, s ktorými sa stýka a rozvíja funkcionálne vzťahy v rámci svojej kompetencie.

Normy učiteľskej etiky regulujú složitý systém ľudských vzťahov učiteľa, do ktorých vstupuje vo svojej profesii. Poznanie a osvojenie si požiadaviek a určitých mravných normatífov môže napomáhať účinnú mravnú kreativitu učiteľovej osobnosti. Učiteľ však nie je vykonávateľ príkazov a zákazov v kriteriálnom určení mravných normatífov, ale je slobodnou osobnosťou s vlastnou akceptáciou a prijatím zodpovednosti a tvorivým rozvíjením svojho mravného profesného statusu.

Vo vyspelých demokratických krajinách sú vypracované a publikované kódexy jednotlivých profesií. Zo štúdia literatúry je evidentné, že sa vypracovalo veľké množstvo etických kódexov pre rozličné profesie i profesné združenia.

Osvojujeme si stanovisko, že v povolaniach, kde centrálnu pozíciu profesného záujmu má „človek“, ako objekt i subjekt pôsobenia, existujú kódexy /kódex zlat. kódex, kódais – zbierka zákonov, predpisov/, ktoré sú určitým návodom prostredníctvom osobitých noriem vyjadrujúcich hlavné hodnoty povolania.

Etický morálny kódex vo svojej podstate predstavuje do značnej miery špecifický normatívny systém, vyznačujúci sa vnútornou koordinovanosťou a presnou štruktúrou. Kódex slúži ako určitá projekcia plnenia úloh v povolani i ako všeobecný návod, ako sa treba správať v konkrétnych situáciach a v profesných vzťahoch. Slúži aj ako miera hodnotenia, ktoré škodí profesii.

Morálne kódexy plnia tieto základné funkcie:

- regulácia správania jednotlivca alebo celej skupiny v súlade s istými skupinovými etickými normami /hlavná funkcia/; spája osobnú zodpovednosť jednotlivca so zodpovednosťou profesnej skupiny voči spoločnosti.,
- predstavuje zmocňujúci dokument, ako zdroj verejného hodnotenia a danej profesie, zvyšuje reputáciu a dôveru verejnosti voči danej profesii.,
- pomáha riešiť konkrétne situácie, uľahčuje členovi profesnej skupiny rozhodnúť sa v situáciach, keď sa nevie rozhodnúť sám, ako má riešiť možný morálny konflikt, keď hľadá odpoveď na otázku, čo je nesprávne, čo je správne, alebo správnejšie.,
- slúži ako prevencia voči nemorálnemu správaniu príslušníkov profesie.,
- môže upevňovať a stabilizovať morálnu subjektivitu a zrelosť osobnosti, napomáha vytvárať sociomorálne zručnosti a náviky hodnotiť svoje profesijné konanie v súlade s etickými normami.,
- „pripomína“, že morálka je súčasťou každodennej odbornej praxe.

Uvedené funkcie sa aktualizujú len v integrite a vzájomnej spätosti, v štruktúre morálneho kódexu určitej profesie. Žiadna z týchto funkcií sama o sebe nemôže plne vysvetliť význam a konkrétny dopad existencie kódexu. Ten slúži ako „garancia“, že daná profesia ako celok bude poskytovať vysoko odborné služby a nebude zavádzať klienta, edukanta, chovanca, resp. nebude zneužívať jeho nevedomosť, či bezmocnosť v daných konkrétnych situáciach.

Návrat k hodnotám, úsilie ich zdôvodniť a konfrontovať s nimi profesie, ktoré by im mali slúžiť je hľadaním identity povolania a základným predmetom

profesnej etiky. Vo vzťahu k hodnotám treba vytvárať koncepciu určitej profesie. Rôzne etické kódexy vždy budú obsahovať aj iné etické princípy a ich hodnotovú preferenciu. Každý profesný etický kódex by mal však obsahovať určité „etické minimum“, ktoré by určilo základný rámec ich pôsobenia. Malo by akceptovať najmä princípy: – neškodiť iným; – čestnosti; – participácie na spoločenskom dobre.

Neexistuje jednoznačný názor na obsah projektu či modelu vhodného pre všetky profesné etické kódexy. Je to ustavičný proces, akceptácia dynamiky života.

Etická pozícia učiteľskej profesie je vo svojej podstate nenahraditeľná a v integrite s odbornou profesnou oblasťou tvorí základ v kreovaní učiteľských kompetencií a spôsobilostí pre zodpovedný výkon tohto povolania<sup>6</sup>. Z uvedených niektorých základných teoretických postulátov morálky učiteľského povolania nám vyplýva aktuálnosť, potreba a nové videnie etickej pozície vo vzťahu k profesii učiteľa. (Významne sa rozvíja pole aplikovaných etík so zameranosťou na reálne problémy, ktoré prináša život. K ním učiteľská etika (pedeutoetika) bytostne prináleží.

Uvedené etické postuláty tvoria esenciálne jadro profesijnej identity učiteľa, jeho profesný sebaobraz, vzťah k učiteľskému povolaniu, službu hodnotám, vnímanie a hodnotenie pedagogickej reality, autodiagnostiku pedagogickej činnosti na pozícii ustavičnej vlastnej sebareflexii, pedagogického myšlienka a celej pedagogickej filozofie.

Určujúcim profesným sebarealizačným pólom učiteľa v intersubjektívnej pozícii je etická dimenzia jeho kompetencií a výchovná rola v školskej triede. Triedu chápeme ako vyvíjajúcu sa projekciu spoločenstva – „učiť sa žiť v spoločenstve“. Druhým pólom morálnej autonómie vyvíjajúcej sa osobnosti žiaka je väzba na pospolitosť, intersubjektivitu, objavovanie a rozvíjanie spoločnej radostnej cesty „hľadania“.

To je určujúca stratégia utvárania pozitívnej sociomorálnej a komunikačnej klímy v triede – budovanie „étosu triedy“. Učiteľová funkcia a profesná kompetentnosť je tu nezastupiteľná, ako „model“ pre žiaka, jeho „autorita“, ako profesno-hodnotový fenomén učiteľa. Nie moc nad inými, ale moc naplnená spoločnou víziou a cieľom radostného objavovania, hľadania, tvorenia a prežívania. Takéto

---

<sup>6</sup> Por. *Code of Ethical Conduct. Young Children*, 1989.

projekcie majú byť súčasťou celého pedagogického programu. Iba tak možno budovať skutočný sociomorálny status triedy, zživotňovať étos takého druhu, aký je možné v triede vytvoriť, objavovať a radostne spoločne prežívať.

V tomto smere je žiadúce rozvíjať eticko-sociálne aspekty triedného manažmentu, zručnosti manažmentu v triede späté s filozofickou, spirituálnou, morálno-hodnotovou a kultúrnou vzťahovou rovinou celého učiteľstva. Manažment učiteľa je reflektovaný vo vzťahu k tzv. proaktívnemu a reaktívnemu správaniu.

Školu chápeme ako relatívne ucelené demokratické spoločenstvo učiacich sa a učiacich, ktoré má vlastný spoločenský život a uznávajú spoločné hodnoty. Étos je tvorený štruktúrou kultúry a hodnotami školy. Vo svojej podstate ide o integráciu etiky do školskej kultúry. Ide o étos takého druhu, aký je možný v škole vytvoriť. Rozvíjanie vlastného autentického spoločenského života, tvorenie vlastného spoločenstva na prieniku kreovania duchovnej kultúry, novej kultúry medziľudských a profesionálnych vzťahov a hodnotového etického statusu. Ide o skutočne sociálnu a etnografickú dimenziu života školy, etickú dimenziu manažmentu i marketingovú filozofiu školy.

Ide o školu „zrenia“ hodnotového duchovného života, humánnu, slobodnú, školu práce a výkonu i radostného spolunažívania. Škola má širší spoločenský význam, smerujúci k úspešnosti sociomorálnej, osobnostno-morálnej, profesionálnej a životnej. Škola ako nesmierne dynamický „organizmus“ nie je len miestom spoločného života žiakov a učiteľov, miestom ich prežitia ale vstupuje do složitých participatívnych a komplementárnych vzťahov s rodinou, miestnym, lokálnym, regionálnym prostredím. Étos učiteľa, étos triedy a étos školy vo svojej triadickom komplementárnej vzťahovosti vyjadrujú základnú eticko-hodnotovú paradigmatickú podstatu chápania ich jednotlivých identít. Identita učiteľa – identita triedy – identita školy vo svojej účinnosti utvárajú „jadro identity“ optimálne fungujúceho spoločenstva celej školy.

V tomto poňatí identita vyjadruje zhodnosť, harmóniu, jednotu, stálosť, nezameniteľnosť i špecifickú kompetentnosť i nerozpornosť subjektu školy. „Je výpoveďou o sebe samej, o poznaní seba samej“. Identita neexistuje mimo bytia svojho subjektu – samotnej školy. Vytvára sa špecifickými kontextami kultúrno-hodnotovými a činnosťno-zážitkovými. Étos je duchovno-kultúrnym „stabilizátorom“ života triedy a školy, je kultivovaným žitím hodným v pozitívnej vzťahovosti celého školského spoločenstva.

## ■ Literatúra

- Brezinka W., *Filozofické základy výchovy*, Praha 2002.
- Code of Ethical Conduct. Young Children*, 1989, č. 1.
- Dorotíková S., *Profesní etika učitelství*, Praha 2002.
- Erikson E.H., *Identity and the life cycle*, New York 1980.
- Gluchmanová M., *Dôležitosť učiteľskej etiky v programoch štúdia učiteľstva*, [w:] *Hodnoty a výchova*, red. O. Šimoník, H. Horká, S. Střelec, Brno 2007, s. 243-249.
- Kasáčová B., *Učiteľ, profesia a príprava*, Banská Bystrica 2002.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Luknič A. S., *Štvrtý rozmer podnikania – etika*, Bratislava 1994.
- Milan G., *Interpersonálne vzťahy v škole*, Padova 1989.
- Rich J. M., *Professional ethics in education*, Springfield 1984.
- Žilínek M., *Eticko-prosociálna dimenzia v profesnom statuze učiteľa*, [w:] *Education in Changing World*, Nitra 1997, s. 947-950.
- Žilínek M., *Mravná výchova v procese utvárania osobnosti*, Bratislava 2000.

## Globalny nastolatek wobec fundamentalnych wartości.

### Aspekt etyczno-pedagogiczny

## Global teenager towards fundamental values. Ethical-pedagogical aspect

**Streszczenie:** W obecnej dobie coraz częściej można zaobserwować odchodzenie wielu młodych ludzi od fundamentalnych wartości i zasad moralnych. Problem ten przejawia się między innymi nieuznawaniem jakichkolwiek autorytetów moralnych, krytycznym stosunkiem wobec najwyższych wartości. Przyczyną deprecjonowania prymarnych wartości przez młodzież jest nierzadko fakt zatracenia przez młodego człowieka zdolności panowania nad sobą oraz brak umiejętności przeciwstawiania się destruktywnym wpływom cywilizacji naukowo-technicznej, w której przyszło mu się żyć. W niniejszym artykule zaprezentowano stosunek młodych ludzi do autotelicznych wartości, ze szczególnym zaakcentowaniem wartości życia, godności, prawdy i wolności. Ukazana została także rola nauczycieli i wychowawców w rozwijaniu wrażliwości moralnej globalnego nastolatka.

**Słowa kluczowe:** osoba, aksjologia, zasady moralne, globalny nastolatek.

**Summary:** In today's world more and more young people departs fundamental values and moral principles. This problem is manifested in not regarding any moral authority, critical attitude to the highest values. The reason why the youth belittles primary values is, most often, the fact that a young person loses the ability of controlling themselves and their disability to oppose destructive influence of scientific-technical civilisation they live in. In this article, young people's attitude to autotelic values is presented, with a special emphasis on life values, dignity, freedom and truth. It also shows the role of teachers and educators in developing moral sensitivity of a global adolescent.

**Key words:** person, axiology, moral principles, global teenager.



Współcześnie coraz częściej obserwujemy odchodzenie wielu młodych ludzi od naczelnych wartości i zasad moralnych. Owa tendencja przejawia się między innymi nieuznawaniem jakichkolwiek autorytetów moralnych, krytycznym stosunkiem wobec najwyższych wartości. To wszystko skazuje współczesnych nastolatków na bardziej lub mniej skrajny relatywizm moralny, przez co zadowolają się oni bezsensownym usprawiedliwianiem zachowań sprzecznych z moralnością i poczuciem własnej godności. W niniejszym artykule zaprezentowany zostanie stosunek młodych ludzi do autotelicznych wartości, ze szczególnym zaakcentowaniem wartości życia, godności, prawdy i wolności.

## ■ Aksjologiczny wymiar osoby ludzkiej

Ogólna, boecjańska definicja osoby (*naturae rationalis individua substantia*) pociągnęła za sobą konieczność dopełnienia jej o aspekt aksjologiczno-ontologiczny, czego dokonali m.in. J. Maritain, E. Mounier i K. Wojtyła<sup>7</sup>. W tej interpretacji podkreśla się cechy aksjologiczne, które stanowią o osobie, takie jak: wolność, prawda, cielesność oraz niejako nabudowana na nich godność. Owa struktura aksjologiczna osoby, wiążąca się z szacunkiem wobec siebie i każdej istoty ludzkiej, obecnie przez wielu jest nierozumiana, niedoceniana, a przez to i niespektowana. Chcąc zachęcić młodych ludzi do kroczenia drogą wartości autotelicznych, należy im uświadomić niezaprzeczalną wartość każdego człowieka, odwołując się do cech go konstytuujących, zwłaszcza do godności osobowej.

Tak oto wolność jest wartością przysługującą każdej osobie, ponieważ wszyscy możemy dostrzec u siebie przeżycie: „Jestem wolny”<sup>8</sup>. Stanowi ona decyzję woli, a więc odpowiedź bytu osobowego na pojawiające się wyzwania i zawołania. Możemy wybierać dobro, budując tym samym w sobie człowieczeństwo, bądź też opowiadać się za złem – obciążając się winą<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Por. W. Chudy, *Godność jako wartość ontyczno-wychowawcza. Godność, miłość i miłosierdzie w ujęciu filozoficznym*, [w:] *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Tarnów 2004, s. 76-84.

<sup>8</sup> Por. tamże.

<sup>9</sup> Por. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 543.

Spowodowane jest to tym, że człowiek jest istotą rozdartą między „pokusą heroizmu, a więc pokusą życia w wolności i pokusą łatwizny życiowej, a więc pokusą rezygnacji z wolności”<sup>10</sup>.

Drugim aksjologicznym wymiarem bycia osobą jest rozumność, czyli odniesienie do prawdy, która sprawia, że osoba jest jedynym w swoim rodzaju podmiotem. Dlatego też różni się nawet od najdoskonalszych zwierząt swoim życiem wewnętrznym czyli duchowym, koncentrującym się wokół prawdy i dobra<sup>11</sup>. Prawda zaś, to „cecha zgodności rozumnej myśli człowieka z rzeczywistością”<sup>12</sup>.

Zabezpiecza ona wolność ludzką przed bezładem i dezorientacją z jednej strony, z drugiej zaś to wolność jest warunkiem prawdy i rodzi prawdę. Georg W. F. Hegel dobitnie akcentuje, iż by „człowiek mógł uczestniczyć w prawdzie, aby naród mógł żyć prawdą, wcześniej musi wywalczyć wolność”<sup>13</sup>.

Trzecią z wyżej wymienionych cech aksjologicznych osoby ludzkiej jest cielesność. Stanowi ona szczególną wartość, gdyż umożliwia ludziom wyrażanie stanów psychicznych oraz wchodzenie w dialog z drugim człowiekiem. Ponadto w ciele lokalizuje się wrażliwość i nastrojowość. Jest ono także „siedzibą zmysłów: wzroku, słuchu, węchu, smaku, dotyku, bólu”<sup>14</sup>. Wreszcie „doświadczenie ciała wiąże się z doświadczeniem posiadania”<sup>15</sup>, co oznacza, że jesteśmy zobowiązani do panowania nad nim i nim rozporządzania.

Ostatnią, a zarazem podsumowującą cechą istnienia osoby jest godność. Stanowi ona wartość ontyczną związaną z aktem zaistnienia bytu<sup>16</sup>. A. Rodziński stwierdza, iż jest ona „trwała, niezbywalna i zobowiązująca, przynależna każdemu człowiekowi, niezależnie od tego, co czyni i jak postępuje”<sup>17</sup>. Godność, to także pewne kryterium, zgodnie z którym osoba ludzka winna kierować swoim

<sup>10</sup> Tamże, s. 546.

<sup>11</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982, s. 248.

<sup>12</sup> W. Chudy, *Godność jako wartość...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>13</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, dz. cyt., s. 208.

<sup>14</sup> Tamże, s. 536.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Por. W. Chudy, *Godność jako wartość...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>17</sup> A. Rodziński, *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980, s. 92.

życiem<sup>18</sup>. Każdy człowiek jest bowiem dany i zadany normatywnie, dlatego bardzo ważne jest, „czy będzie rozwijać wrodzoną wartość godności, czy też będzie ją deprecjonować”<sup>19</sup>.

## ■ Życie jako fundamentalna wartość

Ekspresja miłości życia, polega na przeżywaniu go jako wartości, a w związku z tym, ochronie wszystkich żyjących istot. Albert Schweitzer tymi słowami interpretował miłość wobec życia: „istotą dobrą jest życie utrzymywać, życie popierać i życie wznosić na najwyższy poziom. Złem jest życie niszczyć, życie przeszkadzać i życie hamować w rozwoju. Oto podstawowa zasada etyki – konieczna, powszechna i absolutna”<sup>20</sup>. Postawa chroniąca wartość życia odwołuje zarazem od wyrządzania fizycznych i psychicznych krzywd innym ludziom oraz skłania do właściwego rozumienia problemów eutanazji, samobójstwa i przerywania ciąży<sup>21</sup>. Współczesny młody człowiek prezentuje często zupełnie odmienne podejście do wartości życia: pełne przemocy, autodestrukcji i epatujące skrajnościami.

Prezentowany problem stosunku młodych ludzi do wartości życia jest dzisiaj szczególnie widoczny zarówno w „ponowoczesnych koncepcjach moralności”, jak i w postępowaniu ludzi na całym świecie<sup>22</sup>. Janusz Mariański wskazuje, iż owo nieprzestrzeganie bądź omijanie norm i kanonów postępowania przyjętych przez dane społeczeństwo doprowadziło do swoistej hiperinflacji moralnej<sup>23</sup>. Coraz częściej mamy do czynienia z demoralizacją, niedowładem etyki pracy, alkoholizmem, narkomanią, zakłamaniem w życiu społecznym, patologią

---

<sup>18</sup> Por. W. Chudy, *Oblicza personalizmu*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998 nr 3, s. 77.

<sup>19</sup> Tamże, s. 78.

<sup>20</sup> K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001, s. 167.

<sup>21</sup> Por. tamże.

<sup>22</sup> Dla przykładu: najwyższy wskaźnik rozwodów występuje w Rosji, USA, na Kubie, Ukrainie i Łotwie. Najwięcej przestępstw narkotykowych dokonuje się w Beninie, Nowej Zelandii, Szwajcarii, Szwecji i Danii. Najwięcej morderstw na świecie na liczbę mieszkańców danego państwa dokonywanych jest w Kolumbii, Lesotho, Holandii, Wenezueli, Estonii, Ruandzie, Botswanie, Jamajce, Zimbabwie i Rosji. – Zob. E. Sakowicz, *Świat ludzi ubogich*, „Nowe Życie” 2002 nr 12, s. 19.

<sup>23</sup> Zob. J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, Lublin 1995.

rodziny oraz bezczeszczeniem życia nienarodzonego. Ta relatywizacja wartości absolutnych łączy się z absolutyzacją wartości relatywnych. Odmowa uszanowania tego, co rzeczywiście święte, sprawia zaś, że w życiu współczesnych nastolatków pojawiają się świętości fałszywe. Tak na przykład niszczenie życia uznanego za niepotrzebne „jest skutkiem instrumentalnego traktowania człowieka w wymiarze ciała w połączeniu z odmową uszanowania ludzkiego ducha, godności osoby”<sup>24</sup>.

Coraz częściej przyczyną deprecjonowania prymarnych wartości przez młodzież jest fakt, że człowiek zatracą niejednokrotnie zdolność panowania nad sobą oraz nie potrafi przeciwstawić się destruktywnym wpływom stworzonej przez siebie cywilizacji naukowo-technicznej, noszącej znamiona cywilizacji śmierci. Jak zauważa ojciec Józef Maria Bocheński tylko „ludzie popełniają chronicznie czyny, które [...] są w świecie innych zwierząt całkiem albo prawie całkiem nieznanne. Tylko ludzie stale zabijają innych ludzi, a więc osobników należących do tego samego, co oni gatunku”<sup>25</sup>.

## ■ Globalny nastolatek a godność osoby ludzkiej

Godność jest wartością, która pociąga za sobą normę zachowania moralnego, nakazującą szanować każdego człowieka<sup>26</sup>. Tradycja tej normy sięga czasów stoików (III w. przed Chrystusem), którzy akcentowali, że jeden człowiek dla drugiego stanowi „rzecz świętą”. Owa reguła pojawia się również w najważniejszym przykazaniu (Przykazaniu Miłości) oraz u wielu filozofów, intelektualistów i teologów, jak T. Kotarbiński czy Cz. Znaniecki<sup>27</sup>.

Wartość godności wynika z natury ludzkiej i nawołuje do poczucia własnej wartości osoby, która w swoim życiu kieruje się określonym systemem ideałów, broni własnych racji, a także zachowuje pewien krytycyzm względem siebie

<sup>24</sup> S. Małkowski, *Ubodzy w prawdę i miłosierdzie*, „Ethos” 1989 nr 6-7, s. 198.

<sup>25</sup> J. M. Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993, s. 23-40.

<sup>26</sup> Por. W. Chudy, *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, [w:] *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, oprac. Departament Programowy Biura Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, Warszawa 1997, s. 12.

<sup>27</sup> Por. tamże.

i innych<sup>28</sup>. Dzieje się tak, ponieważ godność „zasadza się na powszechnym przeświadczeniu o wyjątkowej roli człowieka jako istoty rozumnej w świecie, człowieka przez Boga stworzonego na Jego obraz i podobieństwo”<sup>29</sup>. Coraz częściej współcześni nastolatkwowie naruszają granicę godności osobowej. Ma to miejsce wówczas, gdy pozwalają uprzedmiotowić siebie, nierzadko też innych traktują jako środek do celu<sup>30</sup>.

Od wieków ludzie poczytywali za ubliżające godności, traktowanie ich jako towar, środek do celu czy też podejmowanie za nich decyzji w sprawach, w których to oni byli kompetentni<sup>31</sup>. Żaden bowiem, nawet najszlachetniejszy cel, nie daje prawa do instrumentalnego traktowania człowieka.

## ■ Prawda – jej miejsce w życiu młodych ludzi

Upowszechnienie kłamstwa w życiu codziennym przyczyniło się do znormalizowania tego zjawiska. Dlatego też nie trudno dzisiaj dostrzec zobojętnienie ogarniające ludzką wrażliwość moralną<sup>32</sup>. Coraz częściej wielu młodych ludzi kłamie z dużą swobodą, bez wstydu i bez konsekwencji, traktując taką postawę jako coś zwyczajnego i normalnego. Gdy tymczasem „kłamstwo nie jest czymś zwyczajnym! Jest aktem niezwykłym, gorszącym i szokującym a „uzwyczajnienie” kłamstwa, to początek końca prawdziwie ludzkiej kultury”<sup>33</sup>.

Prawdomówność oznacza pełną i adekwatną informację, optymalnie charakteryzującą określone zjawisko. Cnota prawdy wyróżniająca człowieka w określonej wspólnotie ludzkiej wskazuje jednocześnie na prawdziwą wartość tej osoby oraz na jej czynny rozwój<sup>34</sup>. Analogicznie jest z kłamstwem: jego

---

<sup>28</sup> Por. J. Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000, s. 51.

<sup>29</sup> Tamże, s. 49.

<sup>30</sup> Por. W. Chudy, *Etos środków społecznego przekazu...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>31</sup> Por. M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985, s. 55.

<sup>32</sup> Por. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003, s. 8-9.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Por. W. Chudy, *Prawda (prawdomówność) jako dobro konstytuujące wspólnotę*, [w:] *Codziennie pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci ks. Prof. T. Stycznia z okazji 70. urodzin*, red. A. Szostek, A. Wierzbicki, Lublin 2001, s. 124-134.

geneza również wskazuje na jednostkę ludzką. Ma to miejsce także w przypadku zakłamania społecznego. Kłamstwo oznacza z jednej strony niejasny i niewystarczający opis związany z cechą niedomiaru, z drugiej zaś jest to chaos i fantazja, czyli nadmiar informacji. Skrytość oraz wszelkie niedopowiedzenia wskazują na istotę kłamstwa. Spełnia się ono bowiem w momencie ukrywania istotnych treści. W. Chudy wskazuje tutaj na związek niedomiaru z „metodą wyboru wartości” czy też „treści pociągających recepcję”, gdzie istotą kłamstwa „jest skrytość owego modusu”<sup>35</sup>, którym oddziałuje się na świadomość drugiego człowieka. Elementami przyciągającymi szczególną uwagę młodzieży są wartości dotyczące sfery seksualnej, przemocy i przyjaźni. Innym rodzajem kłamstwa przez niedopowiedzenie jest selekcja informacji, kiedy to okraja się informację o pewne istotne dla prawdy momenty<sup>36</sup>. Dzisiaj istotny problem stanowi wyżej zasygnalizowane ukrywanie prawdy bądź też nadmiar informacji, czyli nie liczenie się z zasadą mówiącą, ile wolno powiedzieć, by nie podważyć godności osoby<sup>37</sup>. Przesadne bowiem ujawnianie przez nastolatków prawdy dotyczącej na przykład sfery seksualnej jest pewnego rodzaju kłamstwem.

## ■ Wolność czy samowola?

Od najbardziej odległych czasów wolność stanowiła dumę człowieka, za którą tęsknił, o którą walczył i poświęcał jej swoje życie. Dzisiaj także ludzie protestują przeciwko różnym formom zniewolenia. Owa „tęsknota za zerwaniem kajdan jest dobrą tęsknotą”<sup>38</sup>. Niestety coraz częściej wartość ta jest atakowana. I chociaż owo osaczanie człowieka ma często charakter ukryty, to mocno go dotyka. Młodzi ludzie często pozwalają zniewolić siebie nałogom, mediom, subkulturom czy sektom.

Osoba ludzka posiada wiele dróg wyboru, ogrom szans i możliwości, a te z kolei mogą rodzić chaos. W tym bałaganie powstaje żądza władania innymi, podporządkowywania ich własnej woli. Zdumiewające jest to, że

<sup>35</sup> W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie* – 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, s. 195-196.

<sup>36</sup> Por. tamże.

<sup>37</sup> Por. tamże.

<sup>38</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, dz. cyt., s. 545.

jednostki krępujące ludzką wolność uzyskują dominację nad uciekającymi od wolności. Współcześnie lansowana jest wśród młodych ludzi swawola, czego dowodem jest popularne hasło „róbta, co chceta” jakże odległe od interpretacji Wojtyły, Guardiniego i wielu innych myślicieli. Owa „wolność” oderwana jest od wspomnianej wyżej odpowiedzialności, która rzekomo ogranicza prawdziwą wolność. Preferuje się zaś hasła hedonizmu i użycia za wszelką cenę, bez podejmowania odpowiedzialności za skutki takich działań<sup>39</sup>.

Wśród młodzieży propagowane są postawy „bycia cool” i „człowieka sukcesu”. Człowiek cool „w nic nie wierzy, ale to go nie martwi, bo on do niczego nie dąży, niczego nie potrzebuje. [...] Człowiek sukcesu zaś od wczesnego dzieciństwa planuje swoją karierę. [...] Innym wzorem jest tzw. twardy facet. Głównym jego atutem jest [...] pospolite chamstwo”<sup>40</sup>.

Innym sposobem manipulowania umysłami młodzieży jest podawanie nieprawdy jako prawdy, powołując się przy tym na „tak zwane autorytety życia społecznego”<sup>41</sup>. Ponadto opinia publiczna kształtowana jest przez narzucanie hierarchii ważności wydarzeniom i informacjom mało ważnym tak, jakby były najważniejsze, przy równoczesnym przemilczaniu spraw istotnych.

Bóg obdarzając człowieka naturą wolną i rozumną zdecydował już wtedy, podczas aktu stworzenia, że będzie on sam sobie wytyczał cele działania, a nie służył jako środek cudzym celom<sup>42</sup>. Każda zatem społeczność czy instytucja winna być podporządkowana kategorii wolności, a więc powinna wychowywać, a nie manipulować ludźmi i nie narzucać swej własnej woli, stwarzać zaś warunki rozwoju wewnętrznej, pełnej wolności człowieka, zwłaszcza młodego i niedoświadczonego. Prawdziwa wolność jest bowiem rezultatem „dłuższego przestrzegania słusznej preferencji wobec konkurujących ze sobą wartości”<sup>43</sup>,

---

<sup>39</sup> Por. A. Urbaniak, *Multimedia a wychowanie*, „Wychowawca” 2000 nr 6, s. 9.

<sup>40</sup> S. Bąk, *Kultura masowa a wychowanie*, „Wychowawca” 1999 nr 9, s. 33.

<sup>41</sup> Warto wspomnieć w tym miejscu o nieprawdziwych danych, które były rozpowszechnia podczas kampanii przeciwko AIDS. Wówczas to podawano wiadomości o rzekomym 100% zabezpieczeniu prezerwatywą przed tą chorobą. – Zob. I. Okarmus, *Etyka a mass media*, „Wychowawca” 2001 nr 2, s. 5.

<sup>42</sup> Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 30.

<sup>43</sup> A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin 1998, s. 241.

uczy rezygnowania z niższych na rzecz wyższych, a nade wszystko jest to „cenny owoc konsekwentnego odrzucania tego wszystkiego, co jest moralnie antywartościowe”<sup>44</sup>.

Zachowania odrzucające fundamentalne wartości, są w dużej mierze następstwem negatywnego rozumienia wolności, pojmowanej jako brak nakazów i zakazów, wyjętej poza kategorie dobra i zła. Przykładem może tu być między innymi wolność postmodernistyczna, stanowiąca ucieczkę od wolności wyboru i prowadząca do samozniewolenia: przyjemnością, ideologią, dobrami materialnymi, dla których wielu młodych ludzi zaprzepaszcza swoją wolność prawdziwą<sup>45</sup>. Jan Paweł II, przestrzegając przed tym niebezpieczeństwem, nakazuje, by dobrze używać wolności. „Trzeba umieć używać swojej wolności, wybierając to, co jest prawdziwym dobrem. Nie dajcie się zniewolić! Nie dajcie się skusić pseudowartościami, półprawdami, urokiem miraży, od których później będziecie się odwracać z rozczarowaniem, poranieni, a może nawet ze złamanym życiem”<sup>46</sup>. Przeżywany przez wielu współczesnych nastolatków relatywizm czy wręcz nihilizm aksjologiczny, pokazał, że wolność absolutną, wolność od wszelkich ograniczeń, w konsekwencji człowiek odczuwa jako bezkresną rozpacz<sup>47</sup>.

## ■ Rola wychowawcy w rozwoju moralnym młodych ludzi

Ofiarami wszystkich wypaczeń moralnych, indywidualizmu, pluralizmu zasad, subiektywizmu wartości i norm, są w szczególności młodzi ludzie, ponieważ oni, żyjąc w świecie odartym z norm regulujących stosunek człowieka do człowieka i do samego siebie, są najbardziej głodni miłości, czułości i poczucia bezpieczeństwa. Poszukując tych wartości, uciekają się nierzadko w świat narkotyków, konsumpcjonizmu, agresję wobec innych czy samego siebie.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Por. W. Chudy, *Jan Paweł II – Nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, [w:] *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 listopada 2004*, red. J. Dobrzyńska, Warszawa 2004, s. 32.

<sup>46</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży w Poznaniu*, [w:] *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005, s. 917.

<sup>47</sup> Por. J. Mizińska, *Autorytet: przywódca czy przewodnik*, „Ethos” 1997 nr 1, s. 210-218.



Z pomocą młodym ludziom, którzy często od najmłodszych lat zmagają się z ubóstwem moralnym, winni wyjść naprzeciw przede wszystkim wychowawcy. Oni, obok rodziców, są zobowiązani wskazywać wychowankom właściwy wybór wartości. Jednak sami nauczyciele żyjący w społeczeństwie pluralistycznym mają na tym polu wiele trudności. W otaczającym ich świecie przyznaje się bowiem pierwszeństwo często nie tyle wartościom podstawowym, do których zalicza się wartości moralne, obyczajowe, religijne i poznawcze, ile raczej bogactwom materialnym, technicznym czy też wartościom hedonistycznym.

Dzieje się tak, ponieważ „wielu nie odkryło jeszcze, że stajemy się osobami i sprawiamy, że stają się nimi inni dzięki poszanowaniu, otwarciu, miłości, pomocy, właściwie i dogłębnie rozumianej łączności z innymi”<sup>48</sup>. Postawa otwarcia się na innych wymaga trudu i ciągłej uwagi skierowanej w stronę wartości moralnej swoich czynów. W czynie bowiem realizuje się rzeczywistość aksjologiczna a przede wszystkim „rzeczywistość ontologiczna, rzeczywistość spełnienia siebie przez czyn, co właściwe jest tylko osobie”<sup>49</sup>.

Na szczególną uwagę w procesie wychowania do wartości moralnych, zasługują takie wartości, jak: miłość bliźniego, uczciwość, rzetelność, przyjaźń, odpowiedzialność, wolność, godność, prawda, altruizm i tolerancja<sup>50</sup>. Ukoronowaniem zaś tych wszystkich wartości jest transcendentálna triada: Prawda, Dobro i Piękno. Nauczyciel, który ma ułatwić podopiecznym afirmację prawdziwych wartości, winien charakteryzować się dużą wnikliwością, samozaparciem i odpowiedzialnością za prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży. On wreszcie winien zdecydować, które wartości należy objąć wychowaniem i którym spośród nich oddać pierwszeństwo.

Najbardziej owocną metodą wychowania do wartości zarówno młodych ludzi, jak i tych, których dotknęło ubóstwo moralne na skutek owej hiperinflacji moralnej, jest z pewnością dawanie dobrego przykładu, pozostawanie w zgodzie z głoszonymi wartościami, czyli niezaprzeczenie im własnym, codziennym postępowaniem. Obok własnego przykładu, istotne w przekazywaniu wartości jest również używanie dialogu. Staje się on pomocny podczas werbal-

---

<sup>48</sup> C. Valwerde, *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998, s. 337-338.

<sup>49</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 196.

<sup>50</sup> Por. K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 24.

nego wyjaśniania moralnych bogactw, o które warto zabiegać w życiu ludzkim. Bardzo ważne w wychowaniu moralnym jest również przekazywanie wiedzy o problemach aksjologicznych i rozwijanie umiejętności odróżniania tego, co dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia, a także kształtowanie postawy wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego<sup>51</sup>.

Ponowoczesna koncepcja moralności, określana jako hiperinflacja moralna, reinterpretacja norm moralnych czy też *moral holidays*, stanowi poważne niebezpieczeństwo dla każdego człowieka. Świat pozbawiony wartości uniwersalnych, filarów, na których opierają się określone wzorce, wzory i modele zachowań, przeżywa wielki kryzys duchowy. Dochodzi do odwrócenia hierarchii wartości, następuje rozwarstwienie socjalne na miliarderów i nędzarzy, pojawia się konsumpcja i afery, pustka duchowa, sprowadzanie człowieka do poziomu zwierzęcia, nihilizm, rozpasanie seksualne, okrucieństwo i bezlitosna walka w każdej dziedzinie. W konsekwencji owa nędza wewnętrzna, moralna sprawia, że ludzie popadają również w ruinę biologiczną, postępują wbrew naturze. Przejawami tego są legalizacje aborcji, eutanazji czy związków homoseksualnych<sup>52</sup>.

W tym skomplikowanym świecie „prawdziwą szansą ocalenia osobowej tożsamości człowieka jest samostanowienie. Tylko tak może on osiągnąć spełnienie siebie, swego bytu”<sup>53</sup>. Wartości i normy regulujące stosunek człowieka do człowieka i do samego siebie stanowią bardzo ważny wymiar w życia młodych ludzi. Ignorowanie przez nich fundamentalnych zasad prowadzi często do skrajnej patologii społecznej. Dlatego też chcąc pokonać kryzys duchowy, w którym współczesnej młodzieży przyszło się żyć, należy z jednej strony akcentować problem wychowania ku wartościom, z drugiej zaś warto rozpocząć wychodzenie z pustki moralnej od pokonywania własnych słabości, nałogów i uchybień natury etycznej.

<sup>51</sup> Por. M. Łobocki, *Wartości tworzywem wychowania*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 1980, s. 79.

<sup>52</sup> Por. Cz. Bartnik, *O godność Polską*, „Nasz Dziennik” 2002 nr 24, s. 10-11.

<sup>53</sup> W. Chudy, *Jan Paweł II – Nauczyciel kultury...*, dz. cyt., s. 34.

## Literatura

- Bartnik Cz., *O godność Polską*, „Nasz Dziennik” 2002 nr 24, s. 10-11.
- Bąk S., *Kultura masowa a wychowanie*, „Wychowawca” 1999 nr 9, s. 32-33.
- Bocheński J. M., *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993.
- Chudy W., *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, [w:] *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, oprac. Departament Programowy Biura Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, Warszawa 1997, s. 11-19.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.
- Chudy W., *Godność jako wartość ontyczno-wychowawcza. Godność, miłość i miłosierdzie w ujęciu filozoficznym*, [w:] *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Tarnów 2004, s. 76-84.
- Chudy W., *Jan Paweł II – Nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, [w:] *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 listopada 2004*, red. J. Dobrzyńska, Warszawa 2004, s. 29-47.
- Chudy W., *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, Warszawa 2007.
- Chudy W., *Oblicza personalizmu*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998 nr 3, s. 63-81.
- Chudy W., *Prawda (prawdomówność) jako dobro konstytuujące wspólnotę*, [w:] *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci ks. Prof. T. Stycznia z okazji 70. urodzin*, red. A. Szostek, A. Wierzbicki, Lublin 2001, s. 124-134.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 19-32.
- Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000, s. 51.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992.
- Jan Paweł II, *Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży w Poznaniu*, [w:] *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005, s. 917-924.
- Łobocki M., *Wartości tworzywem wychowania*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2000, s. 71-80.
- Małkowski S., *Ubodzy w prawdę i miłosierdzie*, „Ethos” 1989 nr 6-7, s. 195-200.

- Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, Lublin 1995.
- Mizińska J., *Autorytet: przywódca czy przewodnik*, „Ethos” 1997 nr 1, s. 210-218.
- Okarmus I., *Etyka a mass media*, „Wychowawca” 2001 nr 2, s. 4-6.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985.
- Rodziński A., *Na orbitach wartości*, Lublin 1998.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980.
- Sakowicz E., *Świat ludzi ubogich*, „Nowe Życie” 2002 nr 12, s. 19-20.
- Urbaniak A., *Multimedia a wychowanie*, „Wychowawca” 2000 nr 6, s. 8-11.
- Valwerde C., *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.



## Pro-social behaviour as a prerequisite of values creation

### Zachowanie prospołeczne jako założenie do tworzenia wartości

**Abstract:** Nowadays the perception of pro-sociality is changing radically. It is achieved by the fact that pro-social education is closely related to empathy, emotional intelligence, social maturity, cooperation, communication, assertiveness, tolerance, humanism, and their common aim is to respect human dignity, honour, acceptance and support of the originality of the individual, and by all these processes its importance increases and it is granted a place within the education system.

**Key words:** pro-sociality, pro-social behaviour, values, norms.

**Streszczenie:** W czasach obecnych zmienia się sposób patrzenia na rolę prospołeczności. Poprzez ścisłe połączenie wychowania prospołecznego z empatią, inteligencją emocyjną, dojrzałością społeczną, komunikowaniem, tolerancją i humanizmem, z ich wspólnym celem respektowania godności ludzkiej, szacunku, zaakceptowania i wspierania oryginalności jednostki, wzrasta jej znaczenie i słusznie definiowano jej miejsce w systemie edukacji.

**Słowa kluczowe:** prosojalność, zachowanie prospołeczne, wartości, normy.

Pro-social behaviour and pro-social education is given more and more attention nowadays. Situation in the world expects an overall human individual. A human being, who is able to solve problems in a constructive manner, who is considerably independent, communicative, able to cooperate, who is typical of a higher frustration tolerance, who is creative, emphatic and assertive. A human

being, who respects his human dignity, and the dignity of others. A human being capable of self-reflection, and also a person willing to help others, to act not only for his/her own benefit, but also for the benefit of the community, a human being who is intellectually, socially and emotionally mature.

Features of pro-social personality are identical with the features of a moral and humane human being. They stem from values and norms, which have been acquired by the individual during socialisation, taking place during his/her whole life, and this process still goes on.

Olivar defines pro-social personality in the following way<sup>54</sup>:

- he/she is typical of expressing compassion with other people in need,
- he/she is happy to give someone a gift or to share things with the others,
- he/she helps from which other people benefit,
- he/she accepts successes of others without envy,
- he/she has an understanding of worries and problems of friends,
- he/she shares happy and sad moments with his/her loved ones.

However, if the pro-social values are absent in the value system of the personality, his/her behaviour can reflect the following characteristics<sup>55</sup>:

- aggression (animosity and aggression towards other people);
- egotism (orientation towards only one's own needs and interests);
- dissocial behaviour (disinterest in humans and the society, the individual becomes isolated);
- asocial behaviour (defects of social feeling, behaviour not in accordance with the moral norms, but it is not aimed at the destruction of social values);
- anti-social behaviour (conscious anti-social behaviour aimed at destruction of social values).

Factors of pro-social behaviour<sup>56</sup>:

- degree of benefit for the receiver,

---

<sup>54</sup> Por. R. R. Olivar, *Etická výchova*, Bratislava 1992, s. 5-6.

<sup>55</sup> Por. J. Oberuč, J. Rosocháč, *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*, Michalovce 2005, s. 83.

<sup>56</sup> Por. R. R. Olivar, *Etická výchova*, dz. cyt., s. 151-152.

- degree of need for the receiver,
- degree of effort or the price for which the active person carried out the deed,
- to which extent the stimulus causing pro-social behaviour was clear,
- to which extent the specific reaction necessary for the action was clear,
- the extent to which the author was influenced by the stimulus from the point of view of the close person, the period of exposition, the possibility, or impossibility to escape, etc.
- acceptance and social consequences of the particular reaction,
- the degree of responsibility before others, either because the said person was more able or was the only one, or favoured,
- previous relationship between the author of the action and the receiver,
- previous experience of the author, or their absence,
- current spiritual situation.

Olivar recommends developing the following abilities and skills<sup>57</sup>:

a) *of children*:

- human dignity, self-respect,
- attitudes and abilities of interpersonal relations,
- positive evaluation of the behaviour of others,
- creativity and initiative,
- communication, expression of one's own feelings, active listening,
- interpersonal and social empathy,
- assertiveness; solving of aggression and competitiveness, self-control; conflicts with others,
- real and presented pro-social models,
- pro-social behaviour (help, giving, sharing, cooperation, friendship, responsibility and care for others),
- social and complex pro-social thinking (solidarity, social problems, social criticism, civil disobedience, non-violence),

---

<sup>57</sup> Por. tamże, s. 7.



b) *of educators and parents:*

- acceptance of the pupil the way he/she is, expression of sympathy,
- attribution of pro-social feelings,
- inductive discipline,
- pro-social incentives,
- support of pro-social sentiments.

Pro-social behaviour, similar to any other behaviour, inevitably stems from and is influenced by the norms and values. We can say that behaviour is an external expression, a human product.

Pro-social upbringing is closely connected to values. These are the characteristics, which the individual ascribes to certain object, situation, even or activity in connection to satisfying one's needs and interests. The values are formed and are subsequently differentiated in the process of socialisation, as a part of social conscience.

Búzik explains the terms values and norms in the following way<sup>58</sup>:

*Values* are in culture, or in socio-cultural system, generally accepted ideas and beliefs in objectives, which the people want to achieve. They often form the core of moral and religious doctrines. Values are the ideas about good and evil, what is desired and what is not, what is appropriate and what is inappropriate for the society and its members. They are either positively or negatively charged, and relate to the most important facts of life of the society and its members.

*Norms* are social expectations, patterns and rules regulating mutual activities and behaviour of people within the society. They are social rules, which outline appropriateness and inappropriateness of behaviour in particular situations. They are therefore more to the point than values, and have a form of rules, regulations and codices, aimed at the support and stimulation of such behaviour of people, which outline the values as good and desired<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Por. B. Búzik, J. Sopóci, *Základy sociológie*, Bratislava 1995, s. 31-32.

<sup>59</sup> Por. tamže, s. 31-32.

A number of authors, such as Berkovitz (1972), Slaměník (1997)<sup>60</sup> state two decisive social norms, which enter as an important attribute of pro-social behaviour motivation.

*Reciprocity norm*, which claims that we should help those who have helped us. This means that it expresses the expectations of people, assuming that good is repaid by good, that they will help those who have harmed them somehow, or they do not help those who have harmed them.

Reciprocity means:

- that we want to help those who have helped us,
- expectation that people will repay good by good, that they will not help those who have harmed them,
- to expect that in cases of low self-esteem there might be a worry that by accepting of help we would become indebted to or dependent on others, etc.

*Norm of social responsibility*, presupposes that people will help those in need, without taking into consideration repaying of this help.

In connection with the social norm of responsibility, the central topic is to assess the causes of this situation. If the cause is, e.g. one's own neglect, laziness, lack of presupposition, then the will to help is negligible. If, however, someone becomes the victim of a natural disaster, then the will to help, expressed in pro-social behaviour, becomes really high.

If social norms are to become motives of pro-social behaviour, they have to be activated. Such activation of norms of pro-social behaviour is explained by Boroš in four studies<sup>61</sup>:

Nature of the *first stage* rests upon answering of the question, whether granting of help is necessary and possible. It means that the following should be assessed:

- whether the need is properly expressed,
- one's own possibilities, abilities and competencies to act,
- the extent of guilt of the person causing the need to help.

---

<sup>60</sup> Por. J. Boroš, *Základy sociálnej psychológie*, Bratislava 2001, s. 221-222.

<sup>61</sup> Por. tamže, s. 223.

*Second stage* is immediately connected to the activation of the feeling of moral duty, which stems from the norm. An important factor in this respect is the immediate recording of the realized help, of own image and the evaluation by the others, for if someone thinks of themselves as e.g. an altruist, or if other people think of you as an altruist, then inevitably the individual wants to strengthen this image of oneself, and to persuade also others about that. This is also supported by the finding that people evaluated as charitable, were more active in donating money and else to various charities than people who were not assessed as charitable

*Third stage* is connected to the evaluation of the benefits and costs associated with the particular person, i.e. when deciding about the help, not only one's own costs are assessed, but also the possible benefits for the beneficiary of such help.

*Fourth stage* is the final stage of the realisation of a particular decision to help.

From the pedagogic point of view, values are not only perceived by brain, but also through feelings and the will. The more willing we are to sacrifice something for a certain value, the more effort and self-renunciation it takes, the more we value the particular value. There are also values in our life, which we do not realize, as long as they are not endangered or lost.

Values are presented as leading life principles, which partake in the creation of relationships of humans to various aspects of life. Values influence the overall approach of an individual to the outside world, or to oneself, to the meaning of life, to work and they also determine his/her behaviour.

The very selection of values is usually not dictated by certain system, or morals. It means that "values can be impersonated by people, invisible God, nature or other creation of humans, as well as animals, trees, idols made of gold, silver, stone, etc"<sup>62</sup>.

In order to understand significance of the inclusion of pro-social education within the education system, it is important to mention the overall importance of the ethical education at schools. This will be graphically supplemented by Figure 1, which schematically describes the system of formation. However, our interest will be directed to the particular content of the education system, which contains ethical education.

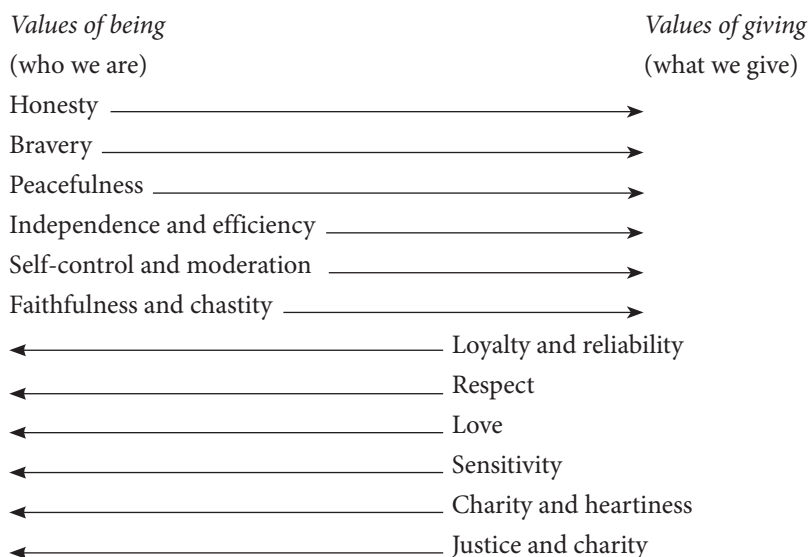
---

<sup>62</sup> Tamže, s. 186.

Husband and wife Eyres<sup>63</sup> drafted a scheme (Figure 1), which describes two main ways of how to learn the values – whether we are their bearers, or we express them in our relationships to others. They claim that the more we express the value – either in the relationship to oneself, or to others, the more we receive it – from ourselves or from others.

The Eyers recommends acquiring the values of being and the values of giving for living of a quality life. The values of being include honesty, bravery, peacefulness, independence, efficiency, moderation, loyalty and chastity. The values of giving include reliability, loyalty, respect, love, sensitivity, goodness, heartiness, justice and mercifulness. These values are very much connected with the pro-social values, by their acquisition the person develops emotionally, mentally and socially, into a socially stable and mature personality for a happy and wholesome life.

Figure 1  
*Scheme of main ways of values teaching*

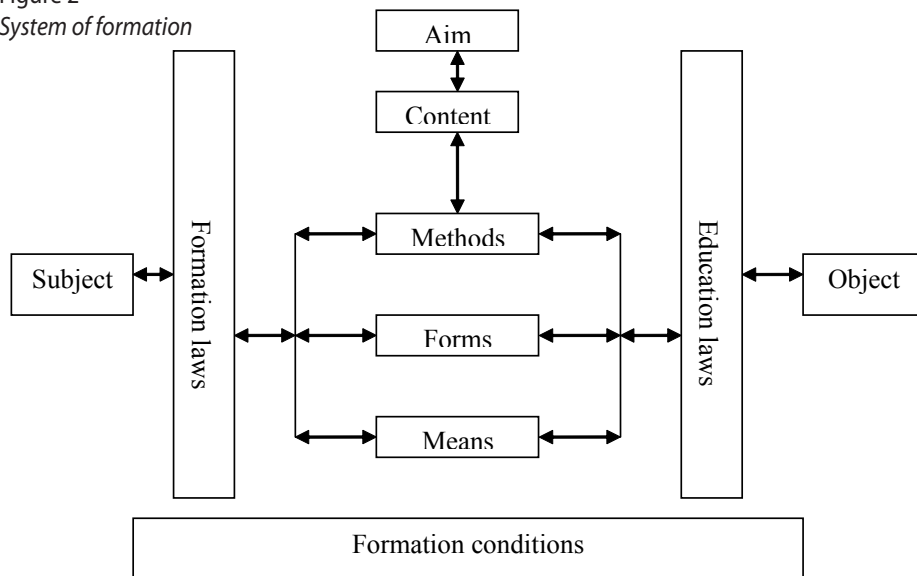


<sup>63</sup> Por. L. Eyre, R. Eyre, *Jak naučit děti hodnotám*, Praha 2000, s. 14.

In order to comprehend the importance of pro-social education within the system of education, we will primarily explain significance of ethical education at schools. To this end, we shall apply Figure 2, which contains a scheme of the education system.

We shall be interested in the particular content of education, which contains ethical education.

Figure 2  
System of formation



Žródlo: J. Oberuč, J. Rosochác, *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*, Michalovce 2005, s. 31.

Vajda defines ethics as a science about morals, whereas morals is the subject of our interest. The man has created ethics as a tool for researching, what is very important for the individual in his/her practical life, and for researching morals. The term ethics stems from “ethos“, which in ancient Greek referred to habit, character or way of thinking. The term “morals“ stem from the Latin translation of the Greek “ethos“. The Latin expression for “ethos“ is “mos“, i.e. morals, character, behaviour, character, internal essence, law or regulation<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Por. J. Vajda, *Etika*, Nitra 1993, s. 11.

Ethical education gives us the area for the understanding of morals, which stems from a certain hierarchy of values. In a certain way it replies to our questions relating to the place of human beings in the world, the meaning of life, and the issues relating to relationships with other people and to oneself. It is not a criterion of human behaviour, but it explains to us the reasons for decisions about selected behaviour and how to deal with such decisions.

The issue of pro-social behaviour and education has been recently ascribed more importance. The times are changing and pro-social issues are not perceived as only highly theoretical discussions on the harmonisation of development of child's personality, but they are given their proper place at schools, during ethical education classes. A forum is formed for a constant preference of cognitive section of personality, but also from the non-cognitive point of view.

## Literatúra

Boroš J., *Základy sociálnej psychológie*, Bratislava 2001.

Búzik B., Sopóci J., *Základy sociológie*, Bratislava 1995.

Eyre L., Eyre R., *Jak naučiť deti hodnotám*, Praha 2000.

Jablonský T., *Rozvíjanie prosociálnosti a kooperácie u detí ako predpoklad budovania pozitívnych medziludských vzťahov*, [w:] *Mládež a hodnoty 2007*, Olomouc 2008, s. 73-79.

Oberuč J., Rosochác J., *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*, Michalovce 2005.

Olivar R. R., *Etická výchovak*, Bratislava 1992.

Vajda J., *Etika*, Nitra 1993.



# ROZDZIAŁ II

Edukacja i wychowanie.  
Bieżące problemy





## Szkoła jako organizacja ucząca się i doskonaląca School as learning and improving organization

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł stanowi analizę szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej. Podjęcie tego tematu wynika z poszukiwania rozwiązań modelowych ważnych dla współczesnej szkoły. Dylematy modelowe dotyczą ukazania szkoły jako organizacji w ujęciu systemowym i strukturalnym oraz przedstawienie szkoły jako organizacji twórczej. Ważnym atrybutem zawodu nauczyciela jest konieczność permanentnego wzbogacania swoich kwalifikacji i kierowania samorozwojem. Takie wymagania występują w wielu zawodach opartych na wiedzy, ale najwyraźniej zaznacza się to, w przypadku nauczyciela. Jego efektywna praca uzależniona jest od wciąż aktualizowanej i poszerzanej wiedzy merytorycznej i metodycznej połączonej z umiejętnościami pedagogicznymi. Nie tylko praca zawodowa nauczyciela; ale wszelka praca jest zachowaniem wyposażonym w znaczenie i sens.

**Słowa kluczowe:** szkoła, organizacja, kultura organizacyjna, nauczyciel.

**Summary:** This article is an analysis of the school as a learning and improving organization. This topic was chosen because model solutions relevant to today's school must be found. Deliberations are focused on school as an organization from systematic and structured point of view and presentation of the school as a creative organization. An important attribute of the teaching profession is the need to permanently enhance their skills and self-development management. These requirements are found in many knowledge-based occupations, but it is most important in the case of a teacher. His effective operation is dependent on constantly updated and widened expertise and methodology combined with pedagogical skills. Not only the teacher professional work, but all work has meaning and significance.

**Key words:** school, organization, culture of organization, teacher.

Atrybutem współczesności jest dynamiczny rozwój nauki i techniki oraz szybkie przemiany ludnościowe, technologiczne, gospodarcze i polityczne. Żyjemy w okresie rozwoju technologii informacyjnej, kształtowania się społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy, wywierającego wpływ na wszystkie ważniejsze aspekty naszego życia.

„Szkola będzie strategiczną instytucją społeczeństwa informacyjnego, oparte na wiedzy i uczącego się przez całe życie”<sup>65</sup>. Ten pogląd podzielają zapewne wszyscy badacze edukacji i społeczeństwa.

Polska od roku 1989 przechodzi okres transformacji, który charakteryzuje się przemianami cywilizacyjnymi, demokratyzacją i trudnym kształtowaniem się poczucia obywatelstwa. „W ustroju demokratycznym zakłada się, że zarówno edukacja, jak i państwo i jego struktury powołane są do stworzenia najlepszych warunków rozwoju, szans życiowych każdemu obywatelowi, każdej jednostce”<sup>66</sup>.

W nowych warunkach ustrojowych konieczne jest inne pojmowanie edukacji i jej zadań, chodzi o edukację, która podola wyzwaniom współczesnego świata i zmianom cywilizacyjnym w naszym kraju.

Edukacja nie tylko musi się dostosować do tempa i jakości zmian otaczającej rzeczywistości, ale przede wszystkim je wyprzedzać. Potrzeba taka istnieje nie dlatego, że oświata przygotowuje uczniów do życia w zmieniającym się świecie, ale głównie dlatego, że jego przyszłość zależy od edukacji, jak to kiedyś twierdził twórca polskiej pedagogiki instytucjonalnej i socjologii wychowania Z. Mysłakowski „edukacja winna zmierzać do wyrobienia takich dyspozycji i uzdolnień, takiej samodzielności postaw, które by jednostkę czyniły zdolną do autoregulacji, czyli zdolności do życia w zmiennej rzeczywistości, do stałej gotowości rekonstrukcji doświadczenia, rekonstrukcji własnych stereotypów dynamicznych”<sup>67</sup>. Wykształcenie staje się wartością poszukiwaną zarówno przez jednostkę, jak i zyskuje szersze uznanie społeczne.

Niezbędne przemiany winny dotyczyć głównej idei działania systemu oświatowego – szkoła nauczająca musi przekształcić się w szkołę, która uczy uczniów

---

<sup>65</sup> Cz. Banach, *Szkola przyszłości – szkoła ucząca się i doskonaląca*, „Kierowanie Szkołą” 2003 nr 5, s. 3.

<sup>66</sup> S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów 2001, s. 10.

<sup>67</sup> Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961, s. 96.

jak się uczyć, inaczej zarządzającą wiedzą. Pojęcie „jak zarządzać własną wiedzą” obejmuje następujący zestaw zadań: planowanie własnego uczenia, zdobywanie wiedzy, twórcze myślenie, prezentowanie wiedzy i samoocena. Wszystkie placówki oświatowe od 1999 roku realizują założenia reformy systemu edukacji.

Zmiany dotyczą nie tylko struktury organizacyjnej szkół, ale także zasad funkcjonowania wszystkich placówek oświatowych, które znalazły się w gestii samorządów lokalnych. Reforma systemu edukacji zwiększyła autonomię tych placówek, a nauczyciele realizują nowe zadania, między innymi tworzą autorskie programy nauczania; projektują wewnątrzszkolny system wychowania, oceniania i nauczania zintegrowanego; ustalają zasady współdziałania zespołów nauczycielskich i ich współpracy z rodzicami oraz społecznością lokalną.

Celem moich dociekań, a tym samym artykułu, jest ukazanie szkoły jako organizacji w ujęciu systemowym i strukturalnym oraz przedstawienie szkoły jako organizacji twórczej z jej charakterystycznymi cechami.

Szczególną uwagę zwrócę na poznawcze i praktyczne znaczenie poruszanych zagadnień. Szkoła nie jest prostą „sumą” uczniów i nauczycieli. Stanowi złożony system, w którym poszczególne elementy są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie współzależne. Szkoła jest więc organizacją postrzeganą jako całość. Organizacja społeczna w ujęciu Piotra Sztompki to „zintegrowany zbiór pozycji społecznych i sieć wiążących je stosunków społecznych, realizujący wspólnie jakies istotne społecznie funkcje, tworzący swoistą całość”<sup>68</sup>. Autor zgadza się z opinią tych socjologów, którzy określają społeczeństwo współczesne mianem „społeczeństwa organizacji” uzasadniając to tym, że „przestrzeń społeczną nowoczesnych, zindustrializowanych, zurbanizowanych, rynkowych społeczeństw wypełnia mnogość organizacji najróżniejszego rozmiaru”<sup>69</sup>.

Wśród organizacji różnego typu wyróżnia się organizacje edukacyjne do których należą m.in. szkoły. Tak więc szkoła jest społeczną organizacją formalną, społeczną, gdyż pojęcie to odnosi się do szeroko rozumianych zjawisk społecznego współżycia, a formalną – bowiem mamy do czynienia ze specjalistycznymi procesami współdziałania ludzi. Organizacja społeczna wyłania się wszędzie tam, gdzie zachodzi potrzeba wypełnienia określonej funkcji w sposób bardziej

<sup>68</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2001, s. 132.

<sup>69</sup> Tamże, s. 126.

efektywny i trwały, niż byłoby to możliwe przez niezorganizowany zbiór ludzi. Organizacja jest zatem określoną całością, w której działając zespołowo można uzyskać lepszy skutek, co określa się jako synergę. Zastanówmy się krótko – komu i po co jest potrzebna wizja szkoły jako organizacji? Na to pytanie wyczerpująco odpowiada R. Schulz. W ujęciu R. Schulza systemowy obraz szkoły potrzebny jest nauczycielom jako bezpośrednim uczestnikom procesu edukacyjnego. Będąc profesjonalnymi ekspertami, wykonującymi specjalistyczne zadania w systemie, nauczyciele z natury rzeczy dysponują systemowym (całościowym) obrazem szkoły. Natomiast wizja szkoły jako organizacji daje nauczycielom możliwość lepszego rozumienia tego, jaka jest natura tego ośrodka socjalizacji (szkoły), oraz na czym polega ich własna praca w tym ośrodku. Rozumieć szkołę to przecież nic innego, jak mieć jej całościowy, a zarazem zróżnicowany obraz, to widzieć wielorakość jej elementów składowych oraz wzajemne związki między nimi. Systemowy obraz szkoły oferuje całościową, uporządkowaną i spójną wizję zjawisk zachodzących w szkole. Taka wizja szkoły jest więc ważnym czynnikiem kształtowania świadomości zawodowej nauczycieli.

Zmieniona mentalność nauczycieli powinna wyrażać się w bezpośrednim działaniu, bowiem orientacja systemowa wymaga, aby w działaniu spoglądać „dalej i szerzej”, aby dostrzegać nie tylko bezpośrednie cząstkowe i krótkoterminowe konsekwencje swych działań. W sferze edukacji szkolnej oznacza to, że istnieje konieczność starannego definiowania cząstkowych celów edukacyjnych oraz innego niż dotąd podejścia w ich planowaniu, realizacji i kontroli. Systemowy obraz szkoły pozwala pośrednio osiągnąć nauczycielom bardziej znaczące rezultaty wychowawcze w sposób racjonalny.

Po drugie, wizja szkoły jako organizacji potrzebna jest do poznania szkoły. Często niestety zdarza się, że poznanie szkoły sprowadza się do opisywania i objaśniania izolowanych działań poszczególnych nauczycieli. A poznanie szkoły jako całości zdaje się wynikać z prostego zsumowania wiedzy na temat działalności poszczególnych specjalistów.

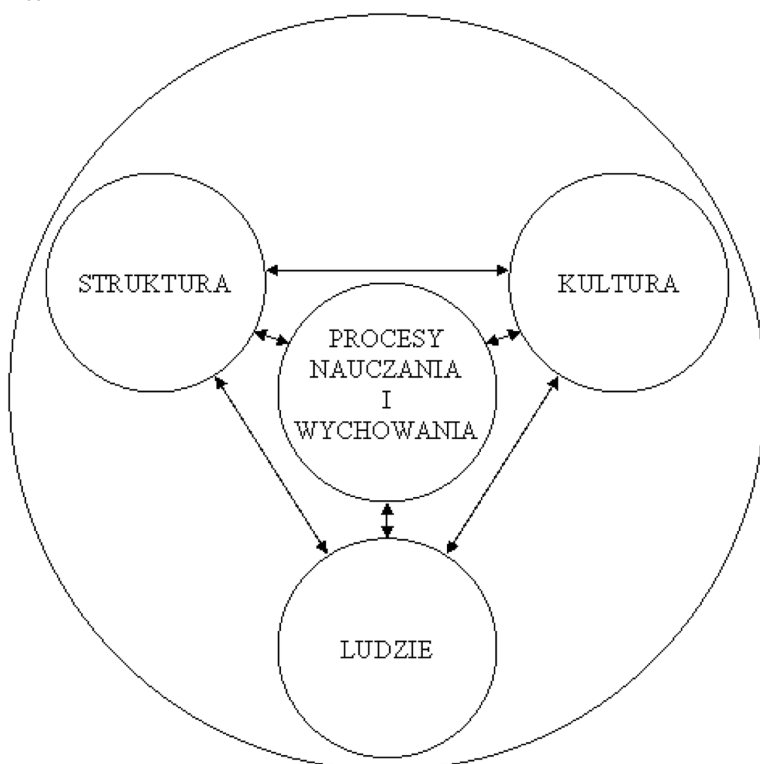
Obecnie sądzi się, że szkoła może być poznawana prawidłowo jedynie wówczas, gdy jest spostrzegana jako system działania, jako złożony układ organizacyjny, w którym zachowania poszczególnych członków są zdeterminowane przez ich pozycje i role w systemie. Podsumowując ujęcie systemowe szkoły jako organizacji stwierdzić należy, że szkoła przejawia cechy typowe dla ukła-

dów zorganizowanych. Osiąga swe cele tworząc system, w którym odpowiedni specjaliści, zgodnie z wymogami ról, wykonują specjalistyczne zadania w sposób współzależny, przez co wspólnie osiągną finalne cele.

W ujęciu R. Schulza finalne cele to m. in. proces wszechstronnego kształtowania osobowości dzieci i młodzieży przez przekazywanie wysoce złożonego zasobu kultury symbolicznej, podzielonego na odpowiednie przedmioty nauczania.

Specyficznymi cechami szkoły jako organizacji różniącymi ją od rodziny, grup rówieśniczych, społeczności lokalnych jest swoisty cel i program działania (kształcenie, wychowanie, opieka), podział ról i zadań, hierarchia władzy, dobór personelu na podstawie kwalifikacji, struktura (osoby kształtujące i kształtowane – nauczyciele i uczniowie).

Schemat modelu szkoły jako organizacji – ujęcie strukturalne. Opracowany przez K. B. Ewerarda i G. Morrisa



Szkoła należy więc do specyficznej klasy organizacji: „organizacji kształtujących ludzi”. Systemowe ujęcie pozwala na traktowanie szkoły jako spójnego układu współdziałających elementów.

Ujęcie strukturalne szkoły najlepiej obrazuje jej model opracowany przez Ewerarda i Morrisa. Prezentowany schemat ukazuje szkołę jako system elementów pozostających we wzajemnych i wzajemnie zależnych związkach. Najważniejsze z nich to: procesy nauczania, wychowania wraz z materialnym systemem, w jakich przebiegają (klasy, pracownie, wyposażenie szkoły, sale gimnastyczne, boiska itp.). Każda organizacja zanim zacznie spełniać swoje funkcje merytoryczne, musi osiągnąć pewien stopień wewnętrznego przygotowania, tzn. musi wytworzyć wszystkie elementy, które są potrzebne do osiągnięcia celów.

Wielu socjologów, w tym J. Szczepański, twierdzi, że „Struktura to samo, co budowa. Oznacza ona taki sposób ułożenia elementów składowych, aby mogły one wykonywać swoje funkcje uzupełniając się i harmonizując tak, aby grupa jako całość mogła się utrzymać i rozwijać”<sup>70</sup>.

Autor wyróżnia mikrostrukturę i makrostrukturę. Mikrostruktura „to ułożenie jednostek, ich ról i stosunków w całość mniej lub więcej zharmonizowaną, tzn. w taką, w której zasady wzajemnego przyporządkowania nie utrudniają funkcjonowania grupy”<sup>71</sup>. P. Sztompka przez strukturę społeczną rozumie „czystą konfigurację, formę wielokierunkowych stosunków społecznych, niezależnie od tego, między kim występują i czego dotyczą”<sup>72</sup>.

Tak jak i J. Szczepański wyróżnia on mikrostruktury (małe struktury społeczne) i makrostruktury (wielkie struktury społeczne), a przez strukturę organizacji rozumie „sieć powiązań między pozycjami czy rolami społecznymi”<sup>73</sup>.

Uważa, że „w strukturze organizacji społecznej można wyróżnić cztery wymiary struktur:

- ▶ strukturę normatywną, rozumianą jako sieć relacji między występującymi w obrębie organizacji regułami działania różnych osób zajmujących różne pozycje;

---

<sup>70</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 274.

<sup>71</sup> Tamże, s. 276.

<sup>72</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., s. 147.

<sup>73</sup> J. Szczepański, *Elementarne ...*, dz. cyt., s. 137.

- strukturę idealną polegającą na tym, że sieć relacji pomiędzy występującymi w obrębie organizacji przekonaniami i poglądami osób zajmujących różne pozycje. Ważne jest, aby pamiętać, że w tym wymiarze wystąpić może zasadnicza różnica między strukturami homogenicznymi (charakteryzuje je konsensus) pod względem przekonań, niezależnie od ich treści, oraz organizacjami heterogenicznymi (pluralizm poglądów) pod tym względem. Jeżeli mamy do czynienia ze strukturami homogenicznymi to wówczas powiemy, że struktura jest przejrzysta, jeżeli zaś mamy do czynienia z organizacjami heterogenicznymi, to struktura jest sekretna;
- strukturę interesów – to charakterystyczny dla organizacji rozkład szans czy dostępu jej członków do społecznie cenionych dóbr, gdy interesy i szanse życiowe związane z pozycjami w obrębie organizacji są takie same i równe, mówimy o strukturze nieegalitarnej;
- strukturę interakcyjną polegającą na tym, czy typowe formy komunikacji między osobami zajmującymi różne pozycje w organizacji polegają na otwartości, łatwości nawiązywania i kontynuowania kontaktów, czy przeciwnie napotykają na przeszkody i ograniczenia w tym zakresie<sup>74</sup>.

Każde z tych wyróżnionych w ramach organizacji struktur ma swoisty wpływ na jej funkcjonowanie, klimat wzajemnych stosunków, osiąganie celów.

Wymienione wymiary struktur, zdaniem autora, stanowią utrwalone ramy aktywności ludzkiej i wypełniają funkcje ograniczające i ułatwiające działania.

I tak:

- struktura normatywna pełni funkcję ułatwiającą działania przejawiające się w zgodności, wzajemnej komplementarności, precyzyjnym rozgraniczeniu kompetencji, sensownym podziale pracy. Funkcje ograniczające tej struktury wyrażają się w tym, że przyjęte reguły działania mogą być wzajemnie niezgodne, blokujące się nawzajem, a kompetencje mogą zachodzić na siebie;
- struktura idealna sugeruje odrzucenie pewnych przekonań, ale wymaga uznawania innych;

---

<sup>74</sup> Tamże, s. 143.



- struktura interesów: egalitarna sprzyja aktywności ludzkiej zaś nieegalitarna prowadzi do ograniczenia środków do pewnych działań;
- struktura interakcyjna stymuluje lub ułatwia interakcje lub zamyka pewne kanały komunikacyjne, uniemożliwiając kontakt między niektórymi osobami lub niektórymi pozycjami społecznymi.

J. Stoner wyjaśnia, że „struktura organizacyjna oznacza sposób, w jaki się dzieli, grupuje i koordynuje działalność organizacji, w rozumieniu wzajemnych stosunków między kierownikami i pracownikami, kierownikami i kierownikami oraz pracownikami i pracownikami”<sup>75</sup>.

Autor wyróżnia organizacje funkcjonalną (o strukturze funkcjonalnej), w której w jednym dziale grupuje się wszystkich zajmujących się jednym rodzajem czynności lub kilkoma pokrewnymi czynnościami, zwanymi funkcją. Podkreśla, że struktura taka jest stosowana głównie przez mniejsze organizacje, gdyż ułatwia nadzór i wykorzystanie specjalistycznych umiejętności tam, gdzie są najpotrzebniejsze. Natomiast istotą organizacji o strukturze macierzowej jest współistnienie dwóch typów struktur. W efekcie pracownicy mają po dwóch szefów, tzn. pracują w dwóch liniach podporządkowania. Jedna z nich ma charakter funkcjonalny, druga stanowi „poziomą nakładkę, łączącą ludzi z różnych działów funkcjonalnych w zespół zadaniowy, na czele którego stoi kierownik (lider) programu lub zespołu”<sup>76</sup>.

K. Bolesta-Kukułka uważa, że „struktura wewnętrzna organizacji, to sieć powiązań i wzajemnych zależności łączących między sobą wchodzące w jej skład elementy”<sup>77</sup>. Autorka wyróżnia cztery rodzaje więzi organizacyjnych, są to:

- więź służbowa, łącząca kierowników z ich podwładnymi;
- więź technologiczna, łącząca stanowiska pracy, które uczestniczą w procesie wytwarzania i realizują poszczególne jego fazy;
- więź funkcjonalna, łącząca stanowiska i grupy stanowisk np. działy realizujące równoległe różne funkcje niezbędne do sprawnego działania całej organizacji, inaczej mówiąc jest to więź wzajemnego uzupełniania się w ramach całości;

---

<sup>75</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1997, s. 322.

<sup>76</sup> Tamże, s. 326.

<sup>77</sup> K. Bolesta-Kukułka, *Jak patrzeć na świat organizacji*, Warszawa 1993, s. 102.

- więź informacyjna, polegająca na wzajemnym przekazywaniu sobie informacji niezbędnych do realizacji zadań i do podejmowania decyzji.

Zdaniem autorki w każdej organizacji występują wszystkie te typy powiązań, ale nie w każdej z nich pełnią równie istotną rolę. Na przykład w organizacjach administracyjnych, na plan pierwszy wysuwają się hierarchiczne więzi służbowe, w małych organizacjach produkcyjnych na plan pierwszy wysuwają się więzi technologiczne<sup>78</sup>. Robert K. Merton zwraca uwagę na akceptowany przez członków organizacji charakter wzorów zachowań służących celom, do których realizacji organizacja została powołana: „w formalnie racjonalnie zorganizowanej strukturze społecznej zawarte są jasno zdefiniowane wzory postępowania, przy czym – w sytuacji idealnej – każdy zespół czynności jest funkcjonalnie odniesiony do celów organizacji”<sup>79</sup>.

J. W. Gościński twierdzi, że „struktura organizacji – to zbiór elementów składowych organizacji i relacji pomiędzy tymi elementami oraz strukturą a otoczeniem, uporządkowany według przyjętych kryteriów. Jest ona rezultatem rozmieszczenia władzy w układzie hierarchicznym”<sup>80</sup>.

Autor, tak jak wcześniej cytowani socjologowie, wyróżnia strukturę formalną i nieformalną, które logicznie nazywa rzeczywistą oraz wymienia następujące czynniki wywierające wpływ na strukturę organizacji:

- wielkość organizacji,
- stopień złożoności programu organizacji,
- otoczenie organizacji,
- cele i zadania organizacji,
- styl kierowania organizacją.

Struktura szkoły zarówno formalna jak i nieformalna, oznacza taki sposób ułożenia elementów składowych, aby mogły one wykonywać swoje funkcje uzupełniając się i harmonizując tak, aby pracownicy jako całość mogli się utrzymać i rozwijać. To również sieć powiązań i wzajemnych zależności łączących między sobą wchodzące w jej skład elementy.

<sup>78</sup> Por. tamże, s. 102.

<sup>79</sup> R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 255.

<sup>80</sup> J. W. Gościński, *Cykl życia organizacji*, Warszawa 1989, s. 51-52.

Ludzie, to najważniejszy, a jednocześnie bardzo w swym charakterze odmienny od pozostałych składnik każdej organizacji. Struktura jest przez ludzi określona i tworzona. To ludzie tworzą system społeczny. Ludzie w organizacji, jaką stanowi szkoła, to uczniowie wraz z ich zapleczem kulturowym i socjalnym, nauczyciele – ich wiedza, doświadczenie, umiejętność, osobowość, morale oraz personel administracyjny i pomocniczy. Elementami składowymi systemu społecznego są więc kwalifikacje pracowników, metody i formy doskonalenia, grupy formalne i nieformalne, kultura organizacyjna, styl kierowania szkołą.

Wszystkie te elementy systemu społecznego warunkują się nawzajem, a życie organizacji toczy się jednocześnie na poziomie jednostkowym, grupowym i kulturowym. Na podkreślenie zasługuje fakt realizowania w praktyce zasad pracy zespołowej. Istnieją co najmniej trzy mocne strony funkcjonowania zespołu. Pierwszy to partnerstwo rozumiane jako kompetencje wszystkich członków zespołu, dobra organizacja przejawiająca się w operowaniu tymi samymi znaczeniami słów, definiujących zadania szkoły, pełny i ogólnie dostępny przepływ informacji, powszechnie stosowana, akceptowana i przyjmowana informacja zwrotna. Partnerstwo to również życzliwość wyrażająca się nie tylko w akceptacji członków zespołu, ale również w postawach potwierdzających tą akceptację. Akceptacja pełnionych ról oraz dobre relacje z innymi utwierdzają poszczególnych członków zespołu w przekonaniu, że praca każdego jest tak samo ważna, podobnie jak w swoich zakresach równoważone są funkcje dyrektora, nauczycieli i innych pracowników szkoły.

W roku akademickim 2011–2012 pracownicy Katedry Pedagogiki PWSZ w Chełmie przeprowadzili badania ankietowe, których celem było między innymi uzyskanie opinii uczniów i studentów na temat oczekiwań wobec nauczycieli w tym nauczycieli akademickich. Ankietą objęto uczniów szóstych klas szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów PWSZ w Chełmie. Ankiety wypełniło i odesłało 1017 uczniów i 250 studentów.

Na pytanie jakimi cechami osobowości powinien wyróżniać się nauczyciel, uczniowie wszystkich etapów kształcenia i studenci na pierwszych trzech miejscach umieścili następujące cechy:

- sprawiedliwość (92,41%),
- życzliwość (77,22%),
- tolerancja (70,89%).

Natomiast zrównoważenia, opanowania i spokoju oczekują przede wszystkim uczniowie gimnazjów, liceów i techników.

Kolejnymi cechami osobowości oczekiwanymi przez uczniów i studentów są:

- erudycja 68,35%,
- pracowitość 63,29%,
- wytrwałość 57,59%,
- stanowczość 49,37%,
- krytycyzm 29,11%.

W opinii uczniów i studentów najbardziej pożądanymi umiejętnościami zawodowymi nauczycieli są:

- umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi,
- zdolność rozpoznawania indywidualnych potrzeb i zdolności uczniów,
- znajomość języków obcych,
- łączenie teorii z praktyką,
- systematyczne doskonalenie,
- zainteresowania życiem społecznym.

Uczniowie i studenci uważają, że następujące umiejętności społeczne są przydatne w pracy nauczyciela:

- umiejętność dobrej komunikacji i współpracy,
- realizacja potrzeb edukacyjnych młodzieży,
- aktywność w środowisku lokalnym,
- dbałość o bezpieczeństwo uczniów,
- pobudzanie do twórczych inicjatyw,
- troska o rozwój współpracy z rodzicami (odpowiadali tylko uczniowie),
- profilaktyka nieprawidłowym zachowaniom i postawom.

Z przeprowadzonego badania wynika, że:

- uczniowie i studenci oczekują od nauczycieli przede wszystkim sprawiedliwości, życzliwości i tolerancji;
- respondenci zwracali uwagę na erudycję, pracowitość, wytrwałość, stanowczość i krytycyzm jako cech pożądanę w pracy nauczyciela;

- umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, zdolność rozpoznawania indywidualnych potrzeb i zdolności uczniów i studentów, znajomość języków obcych, łączenie teorii z praktyką, systematyczne doskonalenie, zainteresowanie życiem społecznym to najczęściej wskazywane przez respondentów umiejętności zawodowe nauczycieli.

W szkole – uczelni, w której nauczyciele odznaczają się wskazanymi cechami osobowości i kompetencji społecznych nauczyciel optymalizuje uczenie się dzieci i młodzieży. We wzajemnych relacjach panuje szacunek i partnerstwo. Proces edukacyjny ukierunkowany jest na sukces i „radość uczenia się”. Nauczyciel akceptuje swoich uczniów, cieszy się ich obecnością, wielokierunkową aktywnością oraz pomaga w ich osobistym i zawodowym rozwoju. Szkoła – uczelnia staje się instytucją ustawicznego spotykania się ze sobą osób zainteresowanych maksymalizowaniem własnego rozwoju.

Szkoły różnią się między sobą, każda szkoła jest inna, tak jak każde dziecko czy młody człowiek są różni. Różnice między szkołami nie sprowadzają się do elementów wystroju, liczby uczniów, różnorodności programów, wielkości budżetu. W rzeczywistości problem tkwi w jakości ich pracy i osiągniętych efektach.

Wszyscy znamy szkoły działające w podobnych warunkach, dysponujące takim samym budżetem, a jednak znacznie się różniące właśnie efektami pracy. O nich bowiem współdecydują więzi międzyludzkie, styl kierowania, tradycja, stosunki z otoczeniem, a przede wszystkim wspólne wartości uznawane i akceptowane przez całą szkolną społeczność. Właśnie one stanowią „serce” szkoły, wytyczają kierunki jej działania i tworzą wraz z innymi materialnymi i duchowymi elementami kulturę organizacyjną szkoły.

Czym jest kultura organizacyjna, która tak istotnie kształtuje ludzi? Zdefiniowanie tego zjawiska jest trudne, chociaż w literaturze socjologicznej znajduje się wiele definicji kultury. Najwybitniejszy socjolog J. Szczepański uważa, że „kultura to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych społecznościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”<sup>81</sup>. Autor zaznacza, że kultura zbiorowości nie jest

---

<sup>81</sup> J. Szczepański, *Elementarne...*, dz. cyt., s. 78.

sumą kultur osobistych jej członków. „Jest to ogół tych wytworów myśli i działań, wartości, sposobów postępowania, które zostały uznane przez zbiorowość i nabrały ważności dla jej członków, wyznaczając zachowanie uznawane za „obowiązkowe, np. nakazy przyzwoitości, zasady współżycia”<sup>82</sup>. Elementami lub cechami kultury zdaniem J. Szczepańskiego są „także przedmioty, idee czynności (wzory tych czynności), które wyznaczają ważne dla rozwoju grupy działania i zachowania”<sup>83</sup>.

Znany i ceniony socjolog M. Filipiak zwraca uwagę, że „kultura jest atrybutem człowieka jako członka społeczeństwa, i jest „nabywana”, a więc wyuczona na drodze transmisji, a nie (biologicznie) dziedziczenia”<sup>84</sup>.

Autor wyróżnia następujące kultury:

- wartościujące,
- opisowe,
- atrybutowe,
- dystrybutowe.

Kultura w rozumieniu wartościowym jest „pojmwana jako zjawisko podlegające procesowi rozwoju w toku dziejów i osiągające w trakcie tego rozwoju coraz wyższy stopień, jako zjawisko kumulujące się, stopniowalne”.

„Opisowe, czyli neutralne, nie oceniające pojęcie kultury rozumie ją jako zespół wielu zróżnicowanych zjawisk, których wzajemne powiązania i uwarunkowania mogą być przedmiotem opisu i analizy, ale nie wartościowania”.

W znaczeniu atrybutowym „kultura jest cechą stałą, czyli właściwie atrybutem ludzkości jako całość (ujęcie globalne) lub poszczególnego człowieka, jako „przedstawiciela” gatunku ludzkiego (ujęcie jednostkowe)”.

W ujęciu dystrybutowym kultura „jest rozumiana jako zbiór cech kultury określonej zbiorowości”<sup>85</sup>.

P. Sztompka następująco definiuje pojęcie kultury: „to zbiór znaczeń, symboli, wzorów, reguł, norm, wartości, które kierują ludzkimi działaniami, decydują

<sup>82</sup> Tamże, s. 83.

<sup>83</sup> Tamże, s. 86.

<sup>84</sup> M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Lublin 2000, s. 40.

<sup>85</sup> Tamże, s. 20-21.

o ich indywidualnej tożsamości, określają ich uczestnictwo w zbiorowościach, wyznaczają relacje, jakie nawiązują z innymi ludźmi. Kultura dostarcza pewnych gotowych scenariuszy, wzorów zachowań, które realizujemy, chcąc osiągnąć te czy inne cele<sup>86</sup>. Kultura organizacyjna najczęściej rozumiana jest „jako zespół wartości, norm, sposobów myślenia oraz zachowań ludzi w organizacjach stanowiących pewien wzorzec postępowania członków określonej organizacji, będących rezultatem długoterminowego doskonalenia form i metod organizacji oraz ludzi w niej funkcjonujących”<sup>87</sup>.

Teoretycy organizacji na ogół są zgodni, że kultura organizacyjna jest znaczącym instrumentem mogącym kształtować zachowania się ludzi, sprzyjające osiągnięciu celów organizacyjnych. Do podstawowych funkcji kultury organizacyjnej zaliczają:

- „diagnostyczne polegające na określeniu faktycznych stanów rzeczywistości będącej jej zasadniczym przedmiotem analiz i badań;
- wyjaśniająco – informacyjną, dotyczącą opisywania i wyjaśniania determinantów zachowania się ludzi w celu poznania mechanizmów i prawidłowości stymulujących te zachowania;
- prognostyczne, analizującą działania i zachowania ludzi w organizacjach w aspekcie przyszłej kontynuacji realizowania przez nich funkcji i zadań;
- regulacyjną, stanowiącą o utrzymaniu równowagi organizacyjnej i merytorycznej systemu edukacji, regulującą wszelkie odchylenia od przyjętych zamierzeń;
- innowacyjną, odnoszącą się do zakresu spraw związanych z wprowadzeniem zmian i innowacji do aktualnego stanu rzeczywistości i strukturalnej systemu oświaty;
- strategiczną, odnośnie do kategorii spraw związanych ze strategicznym funkcjonowaniem systemu oświatowego jako całości i poszczególnych jego instytucji, w stosunku z zewnętrznym otoczeniem”<sup>88</sup>.

---

<sup>86</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., s. 31, 50.

<sup>87</sup> J. Pająk, *Kultura organizacyjna w oświacie*, Katowice 1996, s. 12.

<sup>88</sup> Tamże, s. 18-20.

Szkoły tak jak i inne organizacje stają się miejscem wpływów czterech typów kultur organizacyjnych, do których zalicza się za Ch. B. Handym:

- „kulturę władzy, w założeniu której tkwi rozszerzenie wpływów tego, kto stoi na czele organizacji, nadaje on instytucji indywidualne odbicie. Stojący na czele organizacji zachowania swoich pracowników kontroluje osobiście lub przy pomocy wybranych przez siebie jednostek. Zaletą tego typu kultury organizacyjnej jest możliwość natychmiastowego reagowania „szefa” na pojawiające się szanse i zagrożenia, wadą natomiast zbytnia dominacja głównej postaci – raczej przywódcy niż menadżera;
- kulturę ról, u której podstaw leży założenie, że organizacja jest zbiorem ról lub stanowisk pracy, połączonych razem w logicznie uporządkowany sposób, umożliwiający praktyczną realizację powierzonych funkcji. Formalny zapis ról jest głównym czynnikiem orientującym zachowanie ludzi. Racjonalnie opracowane i stałe procedury działania, kanały przepływu informacji i określona struktura formalnych autorytetów wprowadzają w życie organizacji stabilny ład i przejrzystość. Organizacyjne przepisy i regulaminy dostarczają ludziom określonych wzorców zachowań w różnych organizacyjnych sytuacjach. Ten typ kultury wiąże się z postrzeganiem człowieka jako wykonawcy zadań, a nie jako jednostki, od której wymaga się twórczego podejścia do pełnienia roli;
- kulturę zadań, u podstaw której leży założenie pracy w grupach i podział odpowiedzialności. Jest to kultura zespołów, których uczestnicy wnoszą wkład w rozwiązywanie określonych problemów. Punktem wyjścia przy tworzeniu zespołów jest charakter zadania, jakie będzie on realizował. Rzeczywisty wpływ poszczególnych uczestników organizacji i ich organizacyjny status bardziej zależą od kompetencji, wiedzy i umiejętności, niż od cech osobistych czy posiadanych formalnych uprawnień. Rezultatem zespołowego działania są głównie najróżniejszego typu projekty i programy. Jest to typ kultury najbardziej odpowiedni dla rozwijającej się organizacji – przy jej charakterystyce używa się terminów: koordynacja, lider zespołu, kojarzy się z energicznymi ludźmi;
- kultura jednostek, u podstaw której leży założenie, że najważniejszą sprawą jest talent ludzki. Organizacje o tym typie kultury nie opierają swojej



działalności na żadnej strukturze funkcji zadań, ale na indywidualnej pracy jednostek, wcale lub w niewielkim tylko stopniu ograniczanych w swoich działaniach organizacyjnymi normami. Ze względu na indywidualny charakter swojej pracy, nie komunikują się one ze sobą, lub komunikacja ta jest rzadka i swobodna. Każda z nich zorientowana jest bardziej na własny sukces niż na potrzeby organizacji. Wśród współczesnych organizacji trudno jest znaleźć takie, które opierają się wyłącznie na tym typie kultury. Najbardziej widoczna jest ona w środowisku twórców, naukowców, artystów”<sup>89</sup>.

Z pracującymi w szkole nauczycielami wydają się być wciąż silnie związane tradycja i profesjonalizm, które decydują:

- o prawie do wyrażania własnych poglądów na dany temat we właściwy sobie sposób;
- o przestrzeganiu etyki zawodowej, która jest zastosowaniem norm moralnych, uniwersalnych do warunków konkretnej sytuacji zawodowej.

Normy etyczne nauczyciela dotyczą:

- stosunków do wykonywanego zawodu, jakości wykonywanej pracy, kwalifikacji merytorycznych, dyscypliny i efektywności pracy,
- stosunków w obrębie zawodu nauczycielskiego, które powinny kształtować zawodową solidarność, potrzebę wzajemnej pomocy, etos służby publicznej;
- stosunków do organizacji, do hierarchii, jej celów i władzy.

Powyższe cechy noszą typowe znamiona kultury jednostki.

Człowiek posiadający kulturę organizacyjną powinien legitymować się określonymi cechami: znajomością, rozumieniem i stosowaniem podstawowych zasad organizacji, wiedzą teoretyczną z prakseologii i oświatowej teorii organizacji, a przede wszystkim wiedzą organizacyjną, zdolnością dostrzegania zjawisk organizacyjnych, wolą wdrażania usprawnień, szacunkiem do twórczej pracy i postawą humanistyczną.

---

<sup>89</sup> K. Bolesta-Kukułka, *Jak patrzeć na świat organizacji*, Warszawa 1993, s. 145.

Warto więc doskonalić pracę szkoły we wszystkich sferach jej działalności, a zwłaszcza:

- pracy dydaktycznej,
- pracy wychowawczej,
- autentycznym działaniu samorządu uczniowskiego i rady rodziców,
- w wykorzystaniu tradycji i historii szkoły do budowania wspólnych wartości i norm postępowania,
- w popularyzowaniu osiągnięć i sukcesów absolwentów szkoły, tak aby mogli stać się wzorcami osobowymi,
- w pracy nad tworzeniem spójnego, znanego i akceptowanego systemu nagród i kar,
- wspólnym działaniem w imię nadrzędnych celów jakim jest dobro ucznia.

Doskonalenie pracy szkoły może zapewnić zbliżenie się, czy nawet osiągnięcie modelu szkoły twórczej, która jest ideałem, dla którego warto dążyć w nowoczesnym społeczeństwie, którego rozwój zmierza do docenienia indywidualnej organizacyjnej twórczości.

Pojęcie szkoła twórcza, funkcjonuje od dawna w pedagogice. W ujęciu tradycyjnym twórczość była definiowana jako działalność uczniów i nauczycieli, w ujęciu nowoczesnym zaś chodzi o zmianę i rozwój szkoły jako złożonego układu organizacyjnego. Wizja szkoły jako organizacji twórczej jest utożsamiana przez R. Schulza z tzw. organizacją „zdrową” lub „dobrą szkołą”, zdolną do wprowadzenia zmian i efektywnego działania.

Natomiast K. Dąbrowski pisze, „Twórczość jest dyspozycją do tworzenia nowych wartości. Działanie twórcze wyraża się w postawie pozbawionej automatyzmu i stereotypu. Postawie twórczej towarzyszy refleksja, autokrytyka, wątplenie, zdziwienie i zaniepokojenie”<sup>90</sup>.

Zaś Z. Pietrański przez twórczość rozumie „proces przynoszący nowy wytwór, oceniany w określonym czasie jako trafny i użyteczny”<sup>91</sup>. Autor podkreśla,

<sup>90</sup> K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1975, s. 28.

<sup>91</sup> Z. Pietrański, *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1980, s. 403.

że postawy twórcze mają dla współczesnej organizacji znaczenie strategiczne. Wartościowej charakterystyki twórczości dokonał Arthur Cropley, postrzega on ją jako działanie, które „wymaga zaangażowania, ale i niezależności, polega na wytwarzaniu rozwiązań, ale też na ich ocenie, nie jest tym samym, co inteligencja, ale też nie jest gatunkowo różna, wymaga głębokiej wiedzy, ale i uwolnienia się od jej ograniczeń, implikuje powołanie czegoś nowego do życia, ale nie może być badana bez związku z produktem(wytworem), „żąda” przekraczania norm społecznych, ale tylko w granicach, które społeczeństwo jest w stanie tolerować”<sup>92</sup>. Przytoczone ujęcie zawiera w sobie istotę twórczości. W myśl tej definicji, twórczość pozwala wyjść poza schematy oraz aktywnie działać w oparciu o solidne podstawy tj. - wiedzę. Uwypukla również potrzebę obiektywnej oceny, która staje się punktem wyjścia kolejnych twórczych oddziaływań.

Posiadanie wiedzy jest zdaniem wielu autorów czynnikiem determinującym aktywność twórczą. Zawartość umysłu jednostki współdecyduje o podejmowaniu twórczych inicjatyw. Warto jednak zauważyć, iż bogaty zasób wiedzy wcale nie jest równoznaczny z kreatywnym działaniem. Podstawą innowacyjności pedagoga, są rozliczne idee i bogaty materiał, na bazie których może wytwarzać nowe kombinacje, rozwiązania i koncepcje. Wiedza nauczyciela przyswojona w toku kształcenia do przyszłego zawodu lub podczas praktyki zawodowej oddziałuje na poziom innowacyjności pedagoga, jego zaangażowanie w szukaniu i tworzeniu nowych oryginalnych rozwiązań. Ponadto znamienne znaczenie odgrywa nie tylko ilość posiadanej wiedzy, ale również jej jakość. Jeżeli będzie ona wewnętrznie uporządkowana, różnorodna i operatywna wzrasta prawdopodobieństwo twórczego ustosunkowania się nauczyciela do swojej działalności pedagogicznej. Wiedza jest niezbędną cechą innowacyjnego nauczyciela, gdyż jego zadaniem jest także wspieranie i kształtowanie postaw twórczych uczniów, poprzez rozwijanie ich wiedzy i umiejętności niezbędnych do twórczego myślenia i działania<sup>93</sup>.

Znane są takie terminy, jak zmiana, innowacja, usprawnienie, ulepszenie, doskonalenie procesu dydaktycznego, nowatorstwo. W szkołach wprowadza się zmiany organizacyjno-metodyczne, takie jak:

---

<sup>92</sup> K. J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001, s. 16.

<sup>93</sup> Por. R. E. Bernacka, *Postawa twórcza w nauczaniu*, „Remedium” 2007 nr 5, s. 24.

- innowacja,
- modyfikacja,
- usprawnienie.

Innowacja to zmiana radykalna i zarazem o dużym stopniu nowości np. wprowadzenie zasady „dowolnego regulowania czasu trwania lekcji” przez nauczyciela w klasach najmłodszych, treningu „twórczego myślenia” dla dzieci lub młodzieży, treningów interpersonalnych w klasach starszych, mające na celu zintegrowanie grupy, podjęcie działań polepszających wyniki w nauce, eliminowanie negatywnych postaw uczniów wobec szkoły, osiągnięcie wyższego poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Modyfikacje to zmiany w mniejszym stopniu nowe i radykalne – najczęściej dotyczą zmiany metod i form nauczania.

Usprawnienie zaś to zmiany drobne, o bardzo niewielkim stopniu nowości i radykalności, ale również pożyteczne i potrzebne w praktyce szkolnej np. punktowy system oceny zachowania dzieci na lekcji, nagradzanie „serduszkami” czy „kwiatkami” za szczególnie piękne czytanie, czy „dobre uczynki”.

Wprowadzenie zmian (innowacji, modyfikacji, usprawnień) nie może być procesem przypadkowym. Powinny tak być zachowane pewne reguły sprawnego działania. Punktem wyjścia jest zawsze uświadomienie sobie potrzeby wprowadzenia zmiany.

W procesie wprowadzenia zmian wyróżniamy 3 etapy:

- zapoczątkowanie zmiany,
- wprowadzenie,
- utrwalenie, czyli zapewnienie kontynuacji zmiany w codziennym działaniu.

Wprowadzenie zmian edukacyjnych ma więc na celu ulepszenie praktyki edukacyjnej przez pomoc ludziom w doskonaleniu ich pracy – wymaga to silnej motywacji i zaangażowania z ich strony oraz zorganizowania pomocy i poparcia wraz z pewną dozą kontroli. Powodzenie wprowadzanych zmian jest możliwe tylko wówczas, jeżeli spełnione zostaną następujące warunki:

- stałe doskonalenie nauczycieli w miejscu pracy,
- efektywna pomoc i nadzór ze strony dyrektora,

- dostosowanie istoty zmian do poziomu wiedzy nauczycieli,
- ich zaangażowanie i motywacje.

Jak już wcześniej wspomniano, szkoła twórcza jest zdolna do wprowadzania zmian i efektywnego działania.

Prakseologia – nauka, która bada wszelkie działania pod kątem ich sprawności, podaje najbardziej uniwersalną definicję efektywności, wyróżniając jej podstawowe elementy:

- skuteczność, czyli stopień osiągnięcia zamierzonego celu;
- ekonomiczność, czyli koszt osiągnięcia celu (nakład pracy, środków finansowych, ilość czasu).

Dominujące dziś pytania o „dobrą szkołę”, „jakość szkoły” odzwierciedlają ruch reformatorski skierowany na wewnętrzną reformę szkoły. Wskaźniki efektywności są uzupełniane między innymi o następujące kategorie:

- szkoła jako miejsce rozwoju moralnego i społecznego;
- przygotowująca dobrze do pełnienia określonych ról społecznych,
- przekazująca system wartości,
- mająca dobrą opinię,
- rozwijająca osobowość ucznia,
- kształtująca odporność na patologie społeczne,
- integrująca społeczność szkolną i środowisko lokalne oraz spełniająca oczekiwania społeczne.

Tak ambitne zadania zmierzające do doskonalenia pracy szkół mogą zrealizować tylko kreatywni nauczyciele. Kreatywność jest cechą bardzo pożądaną wśród nauczycieli. Wpływa ona na tworzenie nowych pomysłów, które są zarówno użyteczne jak i wartościowe. Natomiast kreatywne nauczanie to taki sposób pracy nauczyciela, który ma na celu wzbudzenie ciekawości poznawczej ucznia. Twórczość powinna być działaniem wpisanym w pracę pedagogiczną, należy ją pojmować nie tylko w kategoriach możliwości, ale również w kategorii konieczności, gdyż jest ona „instrumentem doskonalenia pracy pedagogicznej, środkiem wzbogacania pedagogicznej tradycji, czynnikiem pedagogicznego postępu, wymaganego szczególnie w nowoczesnym społeczeństwie, podlegającym

szybkim i wielorakim zmianom. Wtórnie jest środkiem osiągnięcia nowych celów edukacyjnych, pozwalających lepiej zaspokoić potrzeby kształcenia nowoczesnego społeczeństwa. Twórczość pedagogiczna jest podstawowym czynnikiem rozwoju kulturowej bazy zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej, a zarazem ważnym instrumentem przystosowywania jej do zmiennych wymogów teraźniejszości i przyszłości<sup>94</sup>.

Kreatywność, twórczość, aktywność, innowacyjność to cechy, które powinien zinterioryzować każdy współczesny pedagog. Życie w stale zmieniających się warunkach społecznych stwarza ogromną potrzebę wykazywania nowych zachowań i rozwiązań. Tylko twórczy nauczyciel ma szansę odnieść sukces w sferze nauczania i wychowania młodego człowieka XXI w.

## ■ Podsumowanie

1. Szkoła jest systemem – pewną całością – w odniesieniu do swoich części składowych (nauczycieli i uczniów), ale zarazem stanowi część składową systemu oświatowego. Systemowy obraz szkoły pozwala pośrednio osiągać nauczycielom bardziej znaczące rezultaty wychowania w sposób racjonalny.
2. Przy projektowaniu i wdrażaniu konkretnych programów zmiany, należy mieć zawsze na uwadze całościowy obraz szkoły jako systemu, świadomość tego, że stanowi ona układ wzajemnie sprzężonych ze sobą elementów.
3. W celu doskonalenia pracy w szkole często niezbędne jest wprowadzenie zmian. Pamiętać należy, że przygotowujemy się do wprowadzania zmian zawsze wówczas, kiedy uświadamiamy sobie potrzebę jej wprowadzenia.
4. Szkoły mające ambicje zbliżyć się do modelu uznawanego obecnie za optymalny, „dobrej szkoły”, „twórczej szkoły” powinny spełnić następujące wymogi:
  - ▶ Jasno określone cele;
  - ▶ Współpraca przeważa nad rywalizacją;
  - ▶ W szkole istnieje wielokierunkowy, sprawny system przekazywania informacji;
  - ▶ Efektywnie wykorzystuje się kwalifikacje personelu, czas, środki materialne;

<sup>94</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna i elementy teorii badań*, Warszawa 1994, s.16.

- Pracownicy mogą doskonalić swoje kwalifikacje;
- Nauczyciele doskonalą swoją pracę, odczuwają satysfakcje z wykonywanych zadań i mają swobodę w poszukiwaniu nowych rozwiązań;
- Pracownicy czują się związani ze szkołą;
- Społeczność szkolna ma poczucie tożsamości;
- Szkoła bada efektywność swojej pracy.

## Literatura

- Banach Cz. *Szkoła przyszłości – szkoła ucząca się i doskonaląca*, „Kierowanie Szkołą” 2003 nr 5, s. 3-4.
- Bernacka R. E., *Postawa twórcza w nauczaniu*, „Remedium” 2007 nr 5, s. 24.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Warszawa 1975.
- Filipiak M., *Socjologia kultury*, Lublin 2000.
- Gościński J. W., *Cykl życia organizacji*, Warszawa 1989.
- Marczuk S.; *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów 2001.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Mysłakowski Z., *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961.
- Pająk J., *Kultura organizacyjna w oświacie*, Katowice 1996.
- Pietrasiński Z., *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1980, s. 401-419.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna i elementy teorii badań*, Warszawa 1994.
- Stoner J. A. F., Freeman R. E., Gilbert D. R., *Kierowanie*, Warszawa 1997.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szmidt K. J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2001.

## Педагогічні концепції походження виховання: історичний аспект

### Pedagogical conceptions of the origin of education: historical aspect

**Анотація:** В статті проводиться історичний аналіз еволюційного розвитку концепцій соціального виховання як соціально-педагогічного явища. Особлива увага приділяється аналізу концепції антропосоціогенезу як найбільш розповсюдженій в сучасній науці. Розглядається зв'язок проблеми історичного обґрунтування виникнення соціального виховання у відповідності до процесу появи життя та походження людини на Землі.

**Ключові слова:** концепція антропосоціогенезу, феномен виховання, виникнення виховання.

**Summary:** In the article the author presents the analysis of the different conceptions of the educational development and formation as social and pedagogical phenomenon. A special attention is paid to the relation of education origin life origin and the man emergence on the Earth.

**Key words:** conception of antroposociogenesis, phenomenon of education, origin of education.

Суспільство – це універсальний спосіб організації соціальних зв'язків і соціальної взаємодії, який забезпечує задоволення всіх основних потреб людей, який саморегулюється, самовідтворюється та є самодостатнім<sup>95</sup>.

<sup>95</sup> Пор. В. П. Алексеев, *Становление человечества*, М. Политиздат 1984, s. 205. Zob. P. Mazur, *Personalistyczny wymiar edukacji*, w: *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.



Розвиток суспільства неможливо уявити без виховання, воно існує стільки ж, скільки існує людство. Виховання не самоціль, як явище соціальне воно включає у себе процес навчання людини протягом її життя, сприяє розвитку суспільних цінностей<sup>96</sup>. Разом з тим, проблема історичного часу виникнення виховання, в педагогічній науці, завжди була дискусійною. Однозначної відповіді немає і по-сьогодні, хоча, дослідженням цієї проблеми займаються багато сучасних наук: історія, археологія, палеонтологія, антропологія, зоологія, генетика, етнографія, економіка, філософія, соціологія, педагогіка та ін.

Феномен виховання, використовуючи різноманітні концептуальні підходи, досліджують багато сучасних науковців. У даний час у вітчизняній педагогічній теорії досить виразно оформилися такі підходи: формуючий (І. З. Глікман, А. І. Кочетов, Б. Т. Лихачов, Г. М. Філонов), культурологічний (О. С. Газман, О. В. Іванов, Н. Б. Крилова), синергетичний (В. А. Ігнатова, С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук, С. С. Шевельова), соціалізуючий (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницький), герменевтичний (А. Ф. Закірова, В. П. Зінченко, Ю. В. Сенько, І. І. Суліма), аксіологічний (В. А. Караковський, А. В. Кір`якова, І. Б. Котова, П. Чіжакова, Є. Н. Шиянов, Н. Є. Щуркова, Є. А. Ямбург), антропологічний (Ш. О. Амонашвілі, Б. М. Бім-Бад, В. Б. Куликов, Л. М. Лузіна, В. І. Максакова), психотерапевтичний (В. М. Букатов, Н. П. Капустін, В. П. Кащенко, Л. Д. Лебедева, Т. А. Стефановська), соціокультурний (А. М. Бойко, О. А. Дубасенюк, І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, М. В. Левківський, О. В. Сухомлинська).

Незважаючи на теоретичне розмаїття обґрунтування феномену виховання говорити про наявність фундаментальних теорій не слід, оскільки його важливий аспект – історичне походження – залишається без відповіді. Разом з тим, необхідність звернення до проблеми виникнення виховання обумовлюється логікою наукового пізнання і допоможе зрозуміти характер і сутність виховання як явища в умовах конкретних історичних реалій.

Невирішеність проблеми та її актуальність обумовили вибір теми дослідження. Мета статті – здійснити аналіз сучасних наукових підходів до проблеми виникнення виховання як соціального і педагогічного явища.

---

<sup>96</sup> Por. J. Skwarek, *Potrzeba edukacji ustawicznej*, „Zamojskie Studia i Materiały” 2007 z. 4 (25), s. 44.

Виявлення історичного часу появи виховання, як соціального і педагогічного явища у людському суспільстві вимагає осмислення двох глобальних питань: перше – поява людини на Землі (оскільки людина – предмет виховання); друге – причини і чинники, що обумовили його виникнення і генезис.

У сучасній науці існує ряд теорій про походження людини. До найбільш поширених можна віднести наступні:

1. Теологічна. Вона ґрунтується на ідеї створення людини Богом із «праха земного». Бог вдихнув у людину безсмертну і розумну душу після чого вона стала людиною за його образом і подобою. З ребра Адама була створена перша жінка – Єва. Бог оселив людей у Раю, проте вони вчинили гріх, за що були вигнані з Раю. У поті чола свого Адам здобував хліб, а Єва у муках народжувала дітей, з яких і розпочався весь рід людський і його виховання.
2. Матеріалістична трудова теорія (Ф. Енгельс). Її основна ідея полягає у тому, що люди походять від мавп, які у силу об'єктивних обставин навчилась виготовляти знаряддя праці (спочатку примітивні), які постійно удосконалювались. Поява знарядь праці обумовила початок прогресу у розвитку мавп, який закінчився появою людини розумної (*homo sapiens*). Таким чином праця створила людину. У процесі праці виникло і виховання: відтворення усе складніших знарядь праці підростаючими поколіннями вимагало спеціального навчання.
3. Теорія природного відбору (Ч. Дарвін). Її суть полягає у тому, що розвиток всього рослинного і тваринного світу, від найпростіших до вищих форм, аж до людини, відбувався під дією природного відбору. Сильний перемагає слабшого в боротьбі за існування; виживають ті хто найшвидше і найкраще може пристосуватися до нових умов життя. На думку Дарвіна деякі тварини також користуються засобами праці, але не перетворюються у людину. Людина не стала двоногою а виникла від двоногої тварини. Завдяки використанню вогню і під впливом об'єктивних обставин потреби у виживанні попередник людини розумної поступово перетворюється у неї. Оволодіння звуковою мовою дозволило

швидко накопичувати досвід життєдіяльності і передавати його підрастаючим поколінням. Так виникає виховання.

На думку Дарвіна природний відбір, а не знаряддя праці стали першоосновою формування homo sapiens, адже ці знаряддя були і у „людини умілої” за багато тисяч років до появи „людини розумної”. У природному середовищі виживав той хто був фізично сильніший та розумніший, а його нащадки народжувались з кращими розумовими задатками. Це шлях природного прогресу попередника людини і її перетворення у людину розумну.

Теорія природного відбору і трудова теорія мають спільну концептуально-філософську основу – матеріалістичну, але вони мають і певні розбіжності у тому, що: 1) засоби праці стали першоосновою інтелектуального розвитку попередника людини; 2) праця створила людину; 3) що людина походить від мавпи (від іншої двоногої тварини)

4. Сьогодні розробляється теорія, згідно якої людська цивілізація принесена на Землю інопланетним розумом. Ця версія походження людини і виховання офіційного визнання не отримала оскільки відсутня достатня доказова база.

Як видно з короткого огляду основних теорій і версій походження людини і виховання, однозначної відповіді на це питання сучасна наука не має. В історико-педагогічній науці існують і інші теорії походження виховання як соціального і педагогічного явища. Наприклад, західноєвропейськими вченими питання **історичного часу** виникнення виховання, трактується по-різному. Ще в середині минулого століття, німецький вчений К.Шмідт вважав, що воно відсутнє у так званих „неісторичних” (первісних) народів, або зводиться у них до простої турботи батьків про дітей. Г.Компейре, навпаки, стверджував, що виховання існує вічно. Прихильником першої точки зору є Г.Мелвін, який вважав, що воно виникло разом з появою писемності; прихильниками другої – Т.Давідсон і Г.Коунтс, на думку яких, виховання виникло разом з людським суспільством. Г.Вільямс пов’язує зародження виховання з виникненням процесів соціалізації в період між 5 і 3 млн. років назад, а К.Чард вважає, що передача і навиків і знань за

допомогою навчання є показником переходу від тваринного стану предків людей до власне людської епохи<sup>97</sup>.

Проблема **походження** виховання в західній науці також має декілька точок зору. Наприклад, Ю.Мольтман вважає, що воно виникло як „акт творіння”. Дослідники Дж. Кнеллер, Л.Торкато, продовжуючи традицію, закладену в кінці XIX сторіччя Ш.Летурно і П.Монро, стирають якісну грань між механізмами передачі досвіду життєдіяльності в співтовариствах тварин і колективах людей. Багато в чому поділяючи останню точку зору, І.Міллер стверджував, що соціальні форми виховної діяльності з’являються з певних біологічних імпульсів індивідів поступово набуваючи соціального характеру. Г.Водхаус вважає, що становлення виховання відбувалось в контексті поступового ускладнення людської культури. Близькою, до такої позиції є думка Дж.Бовена про те, що виховання з моменту свого виникнення забезпечує контроль за передачею необхідних соціальних навиків<sup>98</sup>. Найбільш ґрунтовним дослідженням історії виникнення виховання є книга німецького вченого Р.Альта «Лекції про виховання на ранніх ступенях людського розвитку», опублікована в 1956 році. Характеризуючи виховання в первісному суспільстві автор виділяє його наступні риси: всесторонність, короткочасність, спрямованість на засвоєння дітьми навиків виробничої діяльності і правил співжиття у колективі<sup>99</sup>.

В цілому, характеризуючи первісне виховання західні дослідники, як правило, виділяють такі **рис**и: практичний характер (Е.Повер), тісний зв’язок з наслідуванням методом проб і помилок (Р.Бек, Т.Буді, О.Гревес, М.Жіллет), велику роль громадської думки як важливого засобу формування у дітей необхідних якостей (М.Мід, Е.Еріксон)<sup>100</sup>.

У радянській історико-педагогічній літературі (Г. Жураківського, Е.Недатського, Е. Мединського, М.Шабаєвої і ряду інших авторів) положення, що стосуються якнайдавнішої історії виховання були сформульовані на основі матеріалістичної трудової концепції. Педагогічна наука радянської доби вважала цю точку зору єдиною правильною і об’єктивною.

<sup>97</sup> Por. J. Skwarek, *Potrzeba edukacji ustawicznej*, „Zamojskie Studia i Materiały” 2007 z. 4 (25), s. 44.

<sup>98</sup> Por. tamże.

<sup>99</sup> Por. Б.М. Бим-Бад, *Педагогическая антропология*, М. Изд-во УРАО 1998, s. 12-13.

<sup>100</sup> Por. Г. Б. Корнетов, *Становление воспитания...*, dz. cyt., s. 7.

Сьогодні знання різних галузей наук, які досліджують феномен виховання, дозволяють більш об'єктивно дати відповідь на питання його виникнення, зокрема:

- археологічні джерела дозволяють реконструювати основні способи передачі і засвоєння підростаючими поколіннями соціального досвіду накопиченого і опрeдмеченого людством у матеріальній культурі первісних людей;
- етнографічні джерела містять у собі інформацію про виховний процес у народів, які сьогодні знаходяться на різних стадіях розвитку первіснообщинного устрою;
- фольклорні історичні джерела дозволяють відтворити механізми виховання в епоху первісної історії;
- антропологічні джерела дозволяють цілісно розглянути історичні стадії розвитку первісної культури з етапами становлення людини як суб'єкта соціальної діяльності, зокрема діяльності виховної.

Знання про виховання, як соціальне і педагогічне явище, накопичені сучасною наукою завдяки вказаним джерелам свідчать, що його становлення відбувалось в антропосоціогенезі і було невід'ємною стороною генезису соціальної форми руху матерії, в результаті чого відбулось виникнення людини і суспільства. Тому у сучасній науці найбільш поширеною концепцією виникнення виховання є концепція антропосоціогенезу.

Прихильники вказаної концепції вважають, що походження виховання було історично пов'язане з виникненням системи соціального наслідування. Нова система якісно відрізнялась від біологічної системи і як би надбудовувалась над нею. Соціальна сутність людини не могла передаватись через біологічні структури і формувалась у кожної людини в кожному поколінні шляхом засвоєння нею в процесі суспільно-практичної діяльності великого досвіду історії. Передача цього досвіду від покоління до покоління і є соціальне наслідування<sup>101</sup>.

Відмінність виховання від дій тварин по передачі досвіду полягає

---

<sup>101</sup> Zob. Г. Б. Корнетов, Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса, М. : ИтпимиО 1994, s. 34-35.

в принциповій різниці сутності механізмів біологічного і соціального. Дії тваринних предків людей по передачі досвіду поведінки принципово відрізнялись від виховання: по-перше, вони мали інстинктивно-рефлекторну основу, не опосередковувались метою, були обмежені анатомно-морфологічною будовою тіла; по-друге, у них були відсутні будь-які штучно створені структури, що втілювали в собі досвід їх життєдіяльності і опосередковували його трансляцію від покоління до покоління<sup>102</sup>.

Існування системи соціального наслідування припускає наявність специфічно людського організму. Його генетична, природжена програма життєдіяльності не накладає фундаментальних заборон на розвиток активності (оскільки зведена до набору простих поведінкових реакцій) і обумовлює універсальний, неспеціалізований характер, що забезпечує можливість засвоєння і здійснення практично необмеженого набору видів діяльності. Цей організм відрізняє перш за все двоноге ходіння, наявність поліфункціонального органу – руки, високорозвинута нервова система, що є основою специфічно людської свідомої психіки<sup>103</sup>.

Прогресивна біологічна еволюція пов'язана з такими явищами, як розвиток інтелекту, індивідуальних форм поведінки, збільшення їх питомої ваги порівняно з інстинктивними (природженими) формами, вдосконалення механізмів навчання і внутрішньогрупових комунікацій. Дана лінія еволюції набуває фундаментального значення з появою людини. Саме її реалізація і забезпечила можливість самого буття людини, її соціального розвитку та виникнення системи соціального наслідування.

Система соціального наслідування не могла також виникнути та існувати без такої структури як „культура”. Саме в ній був опредмечений набутий досвід життєдіяльності. Підростаюче покоління засвоювало священні традиції і ритуали і таким чином входило у колективне життя. „...Ще на зорі людської історії виникає особливий суспільний феномен – культура, завданням якої було створення, зберігання і передача підростаючим поколінням зразків (еталонів) виробничих умінь і норм

---

<sup>102</sup> Por. tamže, s. 37.

<sup>103</sup> Por. tamže, s. 37.

соціальної поведінки. Саме при вирішенні даної задачі в первісному суспільстві виникли навчання і виховання молоді, включання її в суспільно-виробниче життя і побут<sup>104</sup>.

Поряд з культурою система соціального наслідування передбачає існування суспільних відносин, включаючись в які індивіди стають суб'єктами соціальної діяльності. Тільки встановивши соціальні зв'язки з іншими людьми, людина може оволодіти досвідом життєдіяльності, втіленим в культурних об'єктах<sup>105</sup>.

Характер виробничих відносин, які були відношеннями “комуналістичної власності”, тобто певної абсолютної власності колективу на всі предмети використання і засоби виробництва обумовили необхідність формування індивідів у душі первісного колективізму, що вимагало спеціального регулювання. Такий підхід передбачав „олюднення” вроджених біологічних потреб організму, вимагав зробити форми їх прояву та способи задоволення соціально можливими<sup>106</sup>. Отже, системотвірною ланкою цілісного процесу антропосоціогенезу було становлення специфічно людської, свідомої, культурної, соціальної життєдіяльності, заснованої на праці. Праця була головною умовою олюднення і перетворення стада тваринних в суспільство людей. В процесі праці формувалася людська психіка і створювалася культура. Праця у процесі свого розвитку обумовила появу здатності накопичувати досвід суспільно-трудова діяльності та передавати його молоді. Така передача досвіду життєдіяльності можлива лише у системі соціального наслідування. Соціальне наслідування здійснюється в рамках процесів значно ширших ніж виховання – це процеси соціалізації індивіда, перетворення його в культурну суспільну істоту, в людину. Виховання містить в собі характерні особливості соціалізації. Його завдання – цілеспрямовано керувати процесом розвитку людини, організувати, направляти і активізувати, створювати сприятливі умови і допомогти людині в її духовному і фізичному розвитку і саморозвитку<sup>107</sup>.

<sup>104</sup> В. В. Давыдов, *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*, М. Педагогика 1986, s. 134.

<sup>105</sup> Пор. А. Н. Леонтьев, *Проблемы развития психики*, М. Издательство МГУ 1984, s. 196.

<sup>106</sup> Пор. Г. Б. Корнетов, *Цивилизационный подход...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>107</sup> Пор. tamże, s. 35.

Таким чином, антропосоціогенез представляє собою єдність таких процесів як: біо-, психо-, культуро- і соціогенез у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості. Рушійною силою усіх цих процесів є генезис праці, який і детермінує спрямованість еволюції соціального руху матерії. Результатом антропосоціогенезу стало виникнення людської цивілізації і виховання, як соціального і педагогічного явища<sup>108</sup>.

Виклад основних положень концепції антропогенезу свідчить, що її основою є філософія діалектичного матеріалізму. Вона тісно пов'язана з трудовою теорією походження людини і виховання, проте більш розширена і включає не лише біологічні, а й психологічні, культурні та соціальні аспекти.

**Висновки.** Здійснений аналіз існуючих підходів до проблеми виникнення виховання дозволяє констатувати, що спроби дати відповідь на питання історичного часу та причин виникнення виховання мають давню традицію і спостерігаються ще в теоріях науковців ХІХ століття. У сучасній історико-педагогічній науці ця проблема продовжує залишатись відкритою, незважаючи на наявність значної кількості різноманітних теорій його походження. Жодна з них не є загальновизнаною і не може претендувати на повну об'єктивність. Сучасні теорії походження виховання дозволяють констатувати загальновизнаність тези про те, що воно є явищем яке притаманне лише людському суспільству, проте причини і чинники появи самого людського суспільства і людини, виникнення в ході біологічної еволюції генетичних програм здатності тваринних особин до трансформації індивідуального досвіду у видовий і передачі його з покоління в покоління – залишаються дискусійними. Не з'ясувавши причин появи цієї здатності у тваринних предків людей, а також ролі, яку вона відіграє в життєдіяльності тварин, не можна зрозуміти характеру еволюції біологічних механізмів у соціальні механізми виховання. Очевидно, що вирішення проблеми вимагає іншого ракурсу її дослідження – не лише через призму знань гуманітарних наук, а найперше, в контексті сучасних знань природничого характеру. Саме ці науки можуть дати відповідь на основне питання, яке є вирішальним для розуміння історичного часу

---

<sup>108</sup> Пор. Г. Б. Корнетов, *Становление воспитания...*, dz. cyt., s. 103.



виникнення і походження виховання, як соціального і педагогічного явища – питання походження життя на Землі.

## ■ Література

Mazur P., *Personalistyczny wymiar edukacji*, w: *Aktualni problemi súčasnej osviti u svitli Bolons'kogo procesu*, Sewastopol 2009, s. 38-41.

Skwarek J., *Potrzeba edukacji ustawicznej*, „Zamojskie Studia i Materiały” 2007 z. 4 (25), s. 37-45.

Алексеев В. П., *Становление человечества*, М. Политиздат 1984.

Бим-Бад Б.М., *Педагогическая антропология*, М. Изд-во УРАО 1998.

Давыдов В. В., *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*, М. Педагогика 1986.

Зубов А. А., *Общие предпосылки гоминизации*, [w:] *Вопросы антропологии*, М Вып 1983, s. 42-48.

Корнетов Г. Б., *Становление воспитания как общественного явления: эксперим. спецкурс для студентов пед. спец*, М. Ниитип 1992.

Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М. Апн 1994.

Леонтьев А. Н., *Проблемы развития психики*, М. Издательство Мгу 1984.

## Educational strategies and their impacts on the urban ethnic communities (Minority children and language education in the Czech schools)

**Abstract:** The paper is dealing with the issue of language education of the children of 'traditional' minorities and new-comers based on the analysis of current state of the Czech educational system. It's primarily focused on selected urban ethnic communities: Slovak, Vietnamese, Romani children. Language is considered as a basic tool of human identity constructing and general means of socialization as precondition of successful integration into society.

**Key words:** lingual identity; integration; language education of children; urban communities.

In a historical perspective, Europe has been for centuries a multicultural mixture; all European nations are in fact the result of ethnic and cultural mixture. And yet, the actual particularities of European multiculturalism can be summarized as follows: a) there exist liberal myths of a multicultural Europe; b) there is a social reality of a multicultural Europe; and c) there is an actual lack of cultural exchange in Europe<sup>109</sup>. The distinction that has been recently gaining popularity between the concept of multicultural, as a description of a situation, and the concept of intercultural, as a description of a process, perhaps is most pertinent in this situation. Namely, whereas the description multicultural

---

<sup>109</sup> Por. J. S. Nielsen, *Muslims in Western Europe*, Edinburgh 2004, s. 154.

corresponds to numerous situations in European cities, the term intercultural does not denote an actual case hardly anywhere; so, as a rule, new-comers and their children have to adapt to their new milieu. Their cultural and religious traditions and practices are tolerated as long as they do not influence lives of the dominant majority. The myth of national culture is still more powerful than the multicultural model – and so much more so if religion has a particular role in it. The natural inclination of new-comers to preserve their mutual links continues to increase whereas the majority population continues to limit contacts with minorities to a minimum.

Humans have always been on the move, and cultures have proved fluid and flexible. So, it is not cultural diversity *per se* that causes “problems” dealing with migration and immigration “question” but the political meanings with which specific political context endow cultural difference.

Despite very significant historical, cultural and religion differences between immigrants, ethnic and national minority groups into particular society at large in the various parts of the European Union as well as between countries concerned, there are also important similarities.

In the opinion of Ross<sup>110</sup>, European society is characterized by its social and cultural diversity, which gives us great strength but also presents challenges. European society can be seen moving towards a belief in equality, linked to a desire to challenge and counter inequalities, to promote social cohesion, and to work for distributive justice. But diversity also means that there are inequalities and disadvantaged groups - socially, economically and culturally - and Europe is, to some extent, addressing these inequalities whilst also preserving its diversity. There are five particular areas in which European identity is distinct and positive - though within each there are practices that need to be improved, challenged and extended<sup>111</sup>:

- essential and legal enshrined human rights;
- a broadly common idea of social welfare and of the role of the state in this, and a shared belief that the disadvantaged are not to be blamed for

---

<sup>110</sup> Por. A. Ross, *A European Education. Citizenship, Identities and Young People*, Staffordshire 2008, s. 41-42.

<sup>111</sup> Por. *Images of Europe: From within and beyond*, red. K. Isaacs, Pisa 2008, s. 44-47.

their own misfortune, and that society has the collective responsibility to care for them;

- education based on principles of free and universal access, with an open attitude towards knowledge, helping individuals to achieve both vertical and horizontal mobility;
- increased levels of mobility, for study, employment and for leisure, breaking down barriers, decreasing skepticism and broadening views about the cultural values of others;
- attitudes toward language and communication that seeks to preserve linguistic diversity and to improve understanding and appreciation of diversity.

Integration may be pursued in a variety of domains, of which the following have been identified as the most important:

- the legal and political system;
- culture, including education, religion and the media; and
- the social and economic system, in particular employment.

Education predetermines children's professional and social mobility, future success in labour market and their integration into society. Its importance is exceptionally stressed nowadays. Integration into educational system are markedly influenced by the gaining lingual competences of dominant language, therefore items c) and e) are the objects of special interest in the paper, as, in our opinion, language is a basic tool of human identity constructing and general means of socialization as precondition of successful integration into society.

European countries have become during the second half of the twentieth century urban societies. By 2001, Northern Europe and Western Europe are among the most highly urbanized regions with more than 83 per cent of their respective populations urban. Although Eastern Europe (68 %) and Southern Europe (66 %) have significantly lower levels of urbanization, these regions qualify for being urban with majority of their population living in urban areas<sup>112</sup>. In the following part of the article, an emergence of urban ethnic communities

---

<sup>112</sup> Zob. *World Urbanization Prospects: The 2001 Revision*, New York 2002.

in the Czech Republic from the perspective of family and children adaptation strategies (language use, attitudes toward education) will be discussed.

## ■ Urban ethnic communities and children

A city is a settlement type that is better adapted for accepting the newcomers and basically has been always based on and dependent on influx of new immigrants. Therefore it is in the cities where we can find a greater multicultural variety of identities and where the ability to absorb or process this variety belongs to an integral mechanism of any city. More complex labor market and business opportunities attract the newcomers as well. Concerning the children, the environment of a city has an important influence on a child. It may help the integration process but also may lead to questioning one's ethnic identity<sup>113</sup>.

Although the urban settlements are much smaller in comparison with cities in Turkey, Czech cities and towns form no exception. Ethnic communities in the Czech Republic live prevalently in an urban space<sup>114</sup>.

From traditional ethnic communities with rather significant number Slovaks and Roma people will be introduced. The immigration of these peoples has historical roots in the interwar and post-war period<sup>115</sup>. People of Vietnamese origin belong to a wave of migration that had begun already during the late 1950s but the main wave of settling down in the Czech Republic have started after the fall of Communist regime in the early 1990s. These three communities will be compared from the perspective of how children and their families adapt in the urban space.

**Slovaks** are quite diversified ethnic group whose members also live successfully in rural regions but more than two thirds of them consist of urban dwellers<sup>116</sup>.

---

<sup>113</sup> Por. B. O. Jenkins, *Ethnicity in the City*, [http://orvillejenkins.com/ethnicity/cities\\_files/filelist.xml](http://orvillejenkins.com/ethnicity/cities_files/filelist.xml) [25.09.2011].

<sup>114</sup> Por. Z. Uherek, *Cizinecké komunity a městský prostor v České republice*, "Sociologický časopis/ Czech Sociological Review" 2003 nr 2.

<sup>115</sup> A post-war period generally refers to years following the end of the World War II.

<sup>116</sup> As „urban“, in the case of Czech cities and towns, qualifies every settlement with more than 2.000 inhabitants, but arbitrarily a municipality with over 10.000 people is considered a small town. Every settlement with more than 100.000 inhabitants is classified as a city.

Many Slovaks also live in mixed marriages and hold the Czech citizenship. This part of the Slovak community comes from older waves of migration from Slovakia. The split of Czechoslovakia in 1993 have been followed by growing work migration of Slovak citizens from the then newly established Slovak Republic<sup>117</sup>. Both, “old and new Slovaks” in the Czech Republic live interestingly without showing any greater differences from dominant Czech society. Thus, Slovak minority forms a community that is able to ‘blend in’ easily.

An integration strategy of most people of Slovak origin can be described as the strategy of voluntary assimilation. This form of strategy does not have to be done by choice. To a great extent an individual assimilates in a natural way. In spite of different histories and for that reason a different cultural background, Czech and Slovak language are two related cognate languages in such a degree that it is much easier with comparison to other language users for Slovaks to learn to speak Czech fluently (and vice versa). Moreover, two individuals are able to understand each other even when each speaks his/her own language. This may be both, the product of common co-existence in one state and the result of language affinity. In recent years a youth on both sides of a border have begun to have problems with understanding of a text in the other ‘sister language’. It is the case of young Czechs especially who do not understand Slovak language, meanwhile their Slovak peers, being under influence of stronger Czech media, are able to cope with language of their Czech neighbors.

Aforementioned attributes and processes shed a light on the fact that children of Slovak origin do not face difficulties with learning Czech language or with attending Czech schools. They also explain a minimal need and interest in the education in a native language that is supported by a legislation of the Czech Republic. The children of Slovak origin are generally integrated via what we named as voluntary or natural assimilation.

**Vietnamese children** in the Czech Republic have been growing in a distinct ethnic community. They seem to be a potential source of change for Vietnamese minority that may transform from a rather isolated ethnic community into possible integrated part of major (dominant) society. Vietnamese people form

---

<sup>117</sup> According to a decennial general census made in 2001 there lived 193 190 Slovaks with Czech citizenship and according to a microcensus year before 44 265 of foreign Slovaks.

culturally different community based on South-Asian civilization characteristics with a great history of independence, struggle with Chinese Empire (or the Middle Kingdom), colonial period (Indochina), Vietnam War and up to this date living in a period of communist regime. The establishment of the Vietnam socialist republic can be viewed as an initial cause of the existence of contemporary Vietnamese community in the Czech Republic. First citizens of Vietnam had come as exchange students or workers to get vocational qualification or college education within programs of international support of socialist countries to the so-called Eastern Bloc in the late 1950s. Generally, a student or a worker was expected to return to Vietnam after the fulfilling his or her task – a successful graduating from university or vocational program. Some of them found the life in Czechoslovakia (with Bohemia and Moravia being the most popular) more attractive than a return to their homeland. Some people found their partners in a local population, so their reason to stay grew even stronger. Such a decision was very risky endeavor because the migration between receiving (host) and sending (source) countries was tightly controlled and legal consequences of breaching the laws were severe. This generation of Vietnamese who had managed to stay or return to the west part of Czechoslovakia became a carrier of experiences from East European countries that have been followed by new waves of migration after 1989.

In the present the Vietnamese population lives in big regional cities (Prague, Brno, Ostrava) and also middle and small towns (Cheb, Opava, Havířov) in areas where they can find a social space for their ethnic economical activities (Asian fast food adapted to Czech tastes and textile shops)<sup>118</sup>. There are no Vietnamese enclaves in spatial pattern.

The Vietnamese are known as people with a serious sense of work ethic (hard-working people with whole days spent in their work). In a traditional Vietnamese culture – represented by a generation of parents - the personal achievement and education are highly valued and also expected. Within this cultural framework the parents have to solve the problem of dividing their time

---

<sup>118</sup> We do not want to support the stereotype of a Vietnamese textile (cloth) seller. Many Vietnamese entrepreneurs achieved university education and some of them work within their specialization (lawyers, economists, interpreters).

between entrepreneurial activities and upbringing of children. They usually commend their children to the care of other family member or Czech nursemaids. These nursemaids have often been recruited from a group of retired teachers (that is mostly elder women) and this way an institution of so-called “Czech aunts” came into existence. These child-minders care for children for part of the day, but in some cases business activities of parents made even long-term separation of children from parents necessary<sup>119</sup>.

A great part of autochthonous **Roma community** in the Czech Lands had not survived the extermination concentration camps of the Nazi regime. The most of new Romani immigration to the Czech Republic have flown from Slovakia. During the communist regime in the period of common state of Czechs and Slovaks – Czechoslovakia – the migration of Romani people from the east of country to the western parts (especially North Bohemia, North Moravia & Silesia) was officially supported by the state. At the time, it was believed that wider spatial dispersion of the Romani population would facilitate its social integration to society. Even though Romani groups were traditionally nomads; in 1950s they were forced to the settle way of living, so males were usually occupied in low-qualified positions in mining and constructing industries and females as housewives took care about numerous descendants. Social allowances for children were as high as were often enough for housekeeping. Having been considered as non-compatible with mainstream system a lot of Romani children were educated in special education schools.

Since 1990s rapid changes have happened. Romani people were officially recognised as ethnic minority with civic and political rights in developing own culture, declaring own political interests including the right on own political representation. While as the community has not adapted to the demands of free market economy. It faces the highest rate of unemployment in the Czech Republic. The mentioned changes may be summarised in the notions of multiple

---

<sup>119</sup> Por. Z. Uherek, *Some Apects of Transformation Processes in the Czech Republic: International Migration and Integration of Foreigners*, [w:] *Communities in Transformation: Central and Eastern Europe*, red. G. Kiliánová, O. Danglová, M. Kanovský, Münster 2005, s. 87-101. Czech social anthropologist Z. Uherek refers to the research made by Veronika Kahlerová who studied the life of Vietnamese children attending elementary schools in West Bohemiam district city of Plzeň (Pilsen). More: V. Kahlerová, *Vietnamská menšina v Plzni*, diplomová práce, Plzeň 2002.



social handicap and exclusion. After 1990 the main trait of the social position of Romani people is their marginal position in labour market, which being backed by social prejudices and discrimination is the main source of their poverty and low social position<sup>120</sup>.

Since 1990s government have been engaged in desegregating 'Roma-only' special schools and introducing into the mainstream system those Romani children who were wrongly placed in special education<sup>121</sup>. Although Romani children benefit from a strong network of family and community ties, adult's unemployment, deprivation, and discrimination impact on their quality. Segregation into substandard and sometimes isolated housing not only increases health and security risks but also impedes equal access to education, transport, employment and other social services<sup>122</sup>. The Czech society is not the only one facing the necessity to solve the mentioned problems. „Aware of the need to improve the living conditions of their Romani populations, all of the countries in South East Europe have now developed government plans of one type or the other. Seven of the countries - along with two Central European countries – have adopted a Decade of Roma Inclusion for 2005-2015. These nine countries are: Bulgaria, Croatia, Czech Republic, Hungary, FYR Macedonia, Montenegro, Romania, Serbia, and Slovakia. All but Romania have now prepared National Action Plans (NAPs)<sup>123</sup>.

Brief description of three selected urban communities (Slovak, Vietnamese and Roma) is a basis for comparison of their educational needs and possible impacts of education system on their integration.

---

<sup>120</sup> Por. J. Winkler, *Analýza potřeb integrace Romů na českém trhu práce/Analysis of the Roma community's integration needs at the Czech labour market*, <http://www.mopo-cz.eu/stranky/analiza-potreb-integrace-romu-na-ceskem-trhu-prace> [20.10.2011].

<sup>121</sup> Zob. European Roma Rights Centre. *Stigmata: Segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe. A survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*. Budapest 2005.

<sup>122</sup> Por. *Romani Children in South East Europe. The challenge of overcoming centuries of distrust and discrimination*. Regional Office for CEE/CIS. Social and Economic Policy for Children. Discussion Paper ISSUE #7 (March 2007), [http://www.unicef.org/ceecis/0703-CEECIS\\_ROMA\\_en.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/0703-CEECIS_ROMA_en.pdf) [7.11.2011].

<sup>123</sup> Tamže, s. 8.

## ■ Lingual Identity as a border inside and outside us

A human is an active being. Their activity is a manifestation of one of their essential qualities - to be a social and cultural creature. Among the various forms of human activity (such as learning, production, etc.) the activity of communication which accompanies all other activities plays an essential role. Language and narration are anthropological constants of human existence. The world is grasped, constituted and interpreted by language. Each cultural phenomenon is necessarily fixated by a sign. Sloterdijk (1996) writes about “mytho-motors” as a system of identifying stories which are necessary to preserve a culture’s cohesion<sup>124</sup>.

The real world is constructed by means of linguistic norms of the dominant group. Linguistically competent speakers talk, express feelings, thoughts which they can share with other members of their language group. At the same time, the internal language order forces them to express their feelings and thoughts which are predetermined by the norms and rules of language. DuPrav and Axner (1997) note, “oftentimes we aren’t aware that culture is acting upon us. Sometimes we are not even aware that we have cultural values or assumptions that are different from others!”<sup>125</sup>

Our mutual communication is *de facto* based on activation of this internal order. The order becomes a criterion of what is and is not acceptable. As members of a certain community, we share common contents of consciousness; certain thought codes which form a part of our cognitive maps.

These codes are the basis of our perception and interpretation of the world, a precondition for creation of new code structures. It has already been mentioned that to speak a certain language is to accept the corresponding vision of reality, because languages differ not only on the level of signs and phonemes, but also on the level of world views<sup>126</sup>. These opinions correspond

<sup>124</sup> Por. P. Sloterdijk, *Falls Europa erwacht. Gedanken zum Programm einer eltmacht am Ende des Zeitalters ihrer politischen Absence*. Frankfurt 1994, s. 40.

<sup>125</sup> M. E. Dupraw, M. Axner, *Toward a more perfect union in an age of diversity: Working on common cross-cultural communication challenges*, <http://www.pbs.org/ampu/crosscult.html> [7.07.2004].

<sup>126</sup> Por. W. von Humboldt, *Über den Nationalcharakter der Sprachen. Bruchstück*, [w:] *Jazyk a filozofija kultury / Language and the philosophy of culture*, Moscow 1996, s. 370-381.

with the thoughts of the philosopher L. Wittgenstein who considers language to be the *de facto* sole reality, when he says: “The limits of my language mean the limits of my world”<sup>127</sup>.

In the situation of cultural plurality, the space of our culture with its specific cultural pattern, system of cognitive maps and a unique symbolic structure is entered by “foreign” symbolic structures which claim the right of being the right decrypting code for our experienced reality.

This results in the situation of multiplication and competition of alternative definitions of reality. In the time of rapid cultural changes when transformation of the traditional institutional structure of culture (that is, the outer reality) takes place, a clash emerges between the cognitive model of an individual (a consistent system of knowledge, belief, moral attitudes and ideals) and the facts of the objective reality. This conflict, also known as “cognitive dissonance” (L. Festinger), is accompanied by a stress burden for the individual, disintegration of the original system of “cognitive maps” and, in extreme case, may result in personality disintegration (personality disorders). In such case, cultural contact becomes a source of conflicts on individual level as well as on the level of subculture or the whole culture. People of the contemporary world - the multicultural world – have to be constantly prepared for a continuous clash of the worlds. This readiness assumes creation of mechanism on individual level, which makes it possible to lower the rate of dissonance and renew the accordance between the new information and the original cognitive model so that the perceived reality and actual attitudes of an individual once again form a consistent whole.

Gaining of lingual competences seems to be an important precondition of possible integration into society. Language is a powerful means of both social inclusion and exclusion, therefore the current situation in the Czech educational system can be analyzed from either the perspective of children’s ethno-cultural characteristics, or from their educational needs as children of minorities, (im)migrants.

---

<sup>127</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Oxford 1963, s. 5-6.

## ■ Minorities, New-comers and the Czech Educational System

As a democratic state the Czech Republic guarantees equal rights and freedom not only to its citizens but also to resident non-citizens (e.g. liberty, freedom of speech, thought and faith, etc). At the same time, it is expected that these common democratic values will be shared. As it's been already mentioned, possible challenge for multicultural societies is a clash between the cultural and civic identities of their members. This is closely related to the debate on cultural exclusion and inclusion: it is a contentious issue, especially for non-citizens (such as minorities, immigrants and their children), because they belong to groups facing the possibility of social exclusion<sup>128</sup>.

In 2008/2009 academic year 55 908 children-foreigners studied at all types of schools in the Czech Republic. The total number of pupils and students including the Czech Citizen were 2 083 176 persons, i.e. 2.7% of total number were foreigners. The highest percentages of foreign students are in our universities: in the 2004/05 academic year, 6.2% of university students were foreigners (of which 66% were from the Slovak Republic, 4% Russian Federation, 3% Ukraine, 2% the Great Britain and 25% others). In the 2008/2009 31 218 foreign students studied at Czech universities (of which 67% were from the Slovak Republic, 6% Russian Federation, 3% Ukraine, 2% Vietnam, 1% the Great Britain and 21% others)<sup>129</sup>. This high number is linked to Czech policies in education, where foreigners have the same rights and obligations as Czech Citizens.

The Czech educational system is based on the principle of equality in the education for the Czech citizens and non-citizens. Children attend school until the age of fifteen, for a total of 9 years. This applies to non-citizens

<sup>128</sup> The principles for integrating immigrants into the Czech Republic were established in 1999 and 2000, after collaboration between European and internal institutions and experts; they bring together world, European and Czech experience, reality and legislation. Integration is a complex process based on collaboration; each year the Ministry of the Interior of the Czech Republic tenders for support programs for integration, with strands emphasizing the monitoring of foreign communities, the evaluation of support measures, and strategies for implementing integration policies.

<sup>129</sup> Por. *Cizinci. Vzdělávání. Český statistický úřad. /Foreigners. Education. Czech Statistical Office, [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_vzdelavani](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani) [28.11.2010].*

and to illegal immigrants. Education is free of charge at state primary and secondary schools, and also at high schools and universities if learners are taught in Czech. In a few previous years (e.g. 2005) children of asylum seekers under 15 are the only group of aliens to whom Czech language classes are guaranteed by law<sup>130</sup>. For all other groups, learning Czech must be arranged privately (regardless of age). Czech educational institutions are not required to provide additional Czech language classes for pupils with a level of Czech too low to cope with the curriculum.

This is one reason why children of immigrants are placed in classes with younger pupils. Educational institutions apply for grants for educational programs for foreigners. To combat social disadvantage of children-foreigners the Czech Government sets the Ministry of Education, Youth and Sports task to take legal steps for arranging free of charge Czech language classes at primary schools. In 2010 it has been done only for children-foreigners from EU countries. There is no the same option for children from third countries (except EU)<sup>131</sup>. So the well-off Vietnamese parents prefer private school with extend schooling of languages (so do Chinese, Georgian, Armenian parents), despite of its Christian orientation. The quality of education especially in language area (both Czech and foreign languages) is primarily important for them<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup> Compare: there is a different system in gaining of competences in the language of host country in the different European countries, e.g. France and Sweden. Two types of language classes are typical for France (according to level of pupils' competences). They are preparatory classes for beginners (*Classes d'initiation* – CLIN) and integrative tutorial courses (*Cours d'attrapage intégré* – CRI). Pupils attend subjects together with all other pupils of the year not to be isolated from them. In 1999/2000 there were 804 CLIN and CRI classes in France. In Sweden foreign pupils are provided special classes for gaining or improving of their Swedish. They can choose Swedish as second language (SSL) and attend study subjects in their mother tongue. This way Swedish society tries to support their initial/origin lingual and national identity (minimum 5 pupil in class and professional native speaker are the only limits). (*Ordinance for the compulsory school system*. SFS 1998:15 from 11.06.1998) In multicultural society the possibility to present and to proclaim native identity (cultural diversity) is the essential condition for social cohesion.

<sup>131</sup> Por. *Zpráva o realizaci Koncepce integrace cizinců v roce 2009 a návrh dalšího postupu* (ze dne 20. ledna 2010.// Report about results of the Conception on integration of foreigners in 2009 and proposals of further measures (January 20, 2010), [http://www.cizinci.cz/files/clanky/611/KIC\\_2009\\_Finalni\\_verze\\_23032010.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/611/KIC_2009_Finalni_verze_23032010.pdf). [27.11.2010].

<sup>132</sup> Por. Z. Uherek, *Cizinecké komunity...*, dz. cyt., s. 208.

In the Czech society the members of minorities have the right to upbringing and education in their maternal language<sup>133</sup>. In order for the state to ensure the application and enforceability of the rights of members of national minorities in practice, it must establish various other organisations which either supervise compliance with the rights or directly support the application thereof. One of these organisations is the Council of the Government for National Minorities, the members of which are representatives of the bodies of the public administration, and representatives of the eleven officially recognised national minorities. As well as this, there are advisory bodies established at various ministries for the question of national minorities: the Ministry of Labour and Social, the Ministry of Culture, the Ministry of Education, Youth and Sports and the Ministry of the Interior also each have its own advisory body. The local authorities of the municipalities and regions also have a duty to look after the rights of members of national minorities.

If, when a census of people is being taken (every ten years), more than 10% of the population of a specific municipality register as belonging to a nationality other than Czech or Moravian, the municipality is obliged to establish

---

<sup>133</sup> Act 273/2001 Coll. *The Act on the rights of members of national minorities*, as amended: The Act delineates the basic terms (national minority and a member thereof), and in the second section the rights of members of national minorities. It is explicitly stated in the Act: "No detriment may ensue to anyone from membership of a national minority." The Act guarantees a right to the free choice of nationality to members of various ethnic groups, their right to congregate, their right to participate in the resolution of matters which relate to national minorities, their right to the use of their name and surname in the language of the national minority in question, the right to multi-linguistic names and signs, the right to use the language of the national minority during official contacts with offices and courts, the right to use the language of the national minority in elections, the right to training in the language of the minority, the right to the development of the culture of the minority, and the right to the expansion and acceptance of information in the language of the minority. The rights of members of a national minority are also specified in more detail in the Administrative Infractions Act, the Municipalities Act, and in the Acts on elections to local authorities of municipalities and regions, on regions, on schools, the Act on the City of Prague, etc. *The right to tuition in the language of the national minority* (section 11): (1) members of national minorities who have traditionally lived in the Czech Republic for a long time have the right to upbringing and education in their maternal language in schools, nurseries, and educational establishments, under the conditions stipulated by a special legal regulation. (2) Members of national minorities under paragraph 1 may establish, under the conditions stipulated by special legal regulations: a) private schools using the language of the national minority as the official school language or with classes in the language of the national minority offered as a subject on the curriculum, b) private preschool facilities and private educational establishments. <http://czechkid.eu/si1190.html> [4.06.2011].

a “committee for national minorities” – a local authority and initiative body. Half of the places on the committee must go to members of national minorities. If less than 10% of the population registers as belonging to a nationality other than Czech, the municipality may, but does not have to, establish this body. However, in practice the problem frequently arises that, for various reasons, the members of several nationalities do not register their nationalities. The figures then processed on the basis of the census are not sufficiently reliable. Similarly, a region must establish a “committee for national minorities” when 5% or more of people register as being of a nationality other than Czech. This body is both advisory and provides initiatives.

And thirdly, if 10% or more of citizens in a municipality register as being other than of Czech or Moravian nationality, tuition must be provided in the language of the national minority under the Education Act<sup>134</sup>.

**Legislation is one thing and practice is another. We must not overlook the fact that there are several steps from the formulation of a law to its realization, and that a bill does not in itself resolve everything.** The education of the minorities in the North-Moravian region of the Czech Republic will mentioned this. Historically North-Moravian region is the border region where the interests of Czechs, Germans and Poles have met. The region is about 5,500 km<sup>2</sup>, and the population of 1,250,000 is about 87% Czech, 3% Slovak, 3% Pole, 2% Moravian, 1% Silesian, with smaller numbers of Germans, Roma people, Bulgarians, Hungarians, Greeks, Ukrainians and Russians (census of 2001). In 2010 the number of population is 1,243,220, the national structure is a similar, the total number of foreigners is 23 687 (EU countries 13 791 [SK – 6 596, PL – 5 473], other countries – 9896 [Ukraine, Vietnam, Russian Federation])<sup>135</sup>.

In last two decades the number of Polish primary and secondary schools has diminished, and there is not a single Slovak school in the region, even though a high percentage of the population is Slovak (although in the census 2001 many Slovaks did not claim Slovak nationality, nor did Roma people). *While in Český*

---

<sup>134</sup> Por. tamže.

<sup>135</sup> Por. *Statistická ročenka Moravskoslezského kraje 2010./ Annual Stats of Moravian-Silesian Region 2010*, <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/krajkapitola/801011-10-2010-04> [4.06.2011].

*Těšín, it is commonplace for schools to offer tuition in Polish and for pupils to graduate in Polish, the Roma people around the entire republic do not have so much as one basic school with lessons offered in Romany.*

At the same time, the approach to Romany children is different, because Roma are considered as a potentially excluded group, and the contemporary Czech educational system tries to improve their educational level. It attempts to increase their social mobility and facilitates their integration. There is a preparatory school year for pre-school Romany children and Romany assistants work in primary and lower secondary schools<sup>136</sup>, withal we should take into consideration that due to budget restrictions the funds in the area have rapidly decreased.

In 2010 the Ministry of Education set up additional programme to support education of/in regional or minority languages and multicultural education. The authorities of the North Moravian region emphasise the importance of revival of Polish, Slovak languages. The affirmative activities have gone ahead according to The European Charter for Regional or Minority Languages signed by The Czech Republic in 2007.

## ■ Urban Communities, the strategies for adapting to the urban environment and children

Different communities of minorities and new-comers have chosen different strategies for adapting to the urban environment. Despite the differences there are three basic patterns: the labour-migration model, multicultural and assimilative strategies<sup>137</sup>. The strategy of Slovak community seems to be assimilative; the Poles are tending to multicultural strategy.

The situation of Vietnamese community is not so clear. It depends on general attitude to consider the Czech Republic as transit or destination country. The decision of the first generation immigrants depends on the success of integration, intensity of contacts with the major society and the last

<sup>136</sup> Por. J. Petrucijova, M. Mečiar, *Cultural Citizenship in the Context of the EU. The Attitudes and Views of the Teachers of Civic Education in the Region of North Moravia and Silesia of the Czech Republic*. [w:] *A Europe of Many Cultures*, Braga/London 2003, s. 383-388.

<sup>137</sup> Por. Z. Uherek, *Cizinecké komunity...*, dz. cyt., s. 193-216.



but not the least the bonds of the young generation with the country, where it has undergone the enculturation and socialisation. Due to school attendance and lingual competences children become a medium of the contacts between community and major society, especially in written contacts, or they play the roles of interpreters. As a distinct ethnic community Vietnamese may be confronted with isolation (so called diasporic identity), which may be compensated by ethnic mobilisation, internal solidarity and follow-up social tension<sup>138</sup>.

The situation of Romani children is worrying. The Governmental *Report about the state of Roma community in the Czech Republic (2011)*<sup>139</sup> indicates that the major part of Roma community is affected by the social exclusion. Despite of governmental programmes to stop intergenerational transmission of the social exclusion within community, affirmative efforts are not effective and successful, so the chances of socially disadvantaged Romani children to enjoy 'standard life conditions' in their adulthood are very low.

As Wiewiorka insists: "Those who are "out" or fear to be, have a feeling of injustice and loss of previous social identity"<sup>140</sup>, that results in group mobilization and strengthening intra-group solidarity. Solidarity provides compensation for social isolation in one's domicile<sup>141</sup>. On one hand, ethnic mobilization is often a reaction of communities (including ethnic minorities and immigrants) to their experience of social, cultural and political exclusion. On the other hand, such mobilization might worsen the division of society by strengthening, particularly

---

<sup>138</sup> U. Hannerz argues that openness and inclusiveness vs closeness and exclusiveness should be considered both as the strategies of individual behaviour and the group strategies. Por. U. Hannerz, *The global ecumene as a network of networks*, [w:] *Conceptualizing Society*, red. A. Kuper, London 1992, s. 40-41.

<sup>139</sup> Por. *Sociální vyloučení Romů se nelepší, děti na tom budou podobně*, <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/138689-socialni-vyloucení-romu-se-nelepší-děti-na-tom-budou-podobně/> [6.10.2011].

<sup>140</sup> Por. *Racisme et xénophobie en Europe. Une comparaison internationale*, red. M. Wiewiorka, P. Bataille i in., Paris 1994, s. 179. Cited by: P. Hopper, *Globalization, Identity and Conflict in Contemporary Europe*, [w:] *Conflict and Identity*, Olomouc 2001, s. 96-97.

<sup>141</sup> Por. R. Kastoryano, *La France, l'Allemagne, et leurs immigrés: Négocier l'identité*, Paris 1996, s. 106-111; S. Castles, A. Davidson, *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging*, London 2000, s. 112.

so in case of the majority society, the fear of separatism and leads to rediscovering 'old certainty'<sup>142</sup> and collective identification in the form of ethnic, racial and national identities, i.e. might lead to new forms of tribalist behavior<sup>143</sup> connected with ethno-national revival and even racist activities. The recent events in the North-Bohemian part of the Czech Republic example the culminated tension between Roma community and major society. The Ministry of Interior warns against the danger of misuse the situation by the radical, extremist community of youngsters<sup>144</sup>. The reasons of the conflict may be seem in the growing up social uncertainty (unemployment and its consequences) as a result current economical crisis<sup>145</sup>. The racist acts came out both groups (Roma and major ones). The events have incensed the whole society and have shown again the necessity to combat racism.

---

<sup>142</sup> In the opinion of Z. Bauman, in the time of globalization social life is characterised by change, differentiation and fragmentation which in turn fosters uncertainty. While the predominant respond has been to resort to individualistic strategies and to focus upon the private realm, these conditions it is claimed contribute to the retreat in tribalist pattern of behaviour. Por. Z. Bauman, *Morality in the Age of Contingency*, [w:] *Detraditionalization*, red. P. Heelas i in., Oxford 1996, s. 49-58.

<sup>143</sup> The definition of tribalism used here is taken from M. Horsman, A. Marshall, *After the Nation-State: Citizens, tribalism and the New World Disorder* (1994). They consider it to be the retreat by individuals into communities defined by „similarities of religion, culture, ethnicity, or some other shared experience“, p. X.

<sup>144</sup> Por. *Analýza vnitra varuje: sluknovské násilí může přeskočit do dalších regionů*, <http://www.novinky.cz/domaci/249681-analyza-vnitra-varuje-sluknovske-nasili-muze-preskocit-do-dal-sich-regionu.html> [7.11.2011]. The open confrontation between Roma community members and major population of Děčín region (the North-Bohemian part of the Czech Republic) took place in August – October 2011. The troops of the Ministry of the Interior were sent for regulation of conflict.

<sup>145</sup> Compare with: W. Heitmeyer, J. Hagan, *The International Handbook of Violence Research*, Dordrecht 2003. Having analysed the reasons of the rise of racial violence in eastern part of Germany, a phenomenon mainly perpetrated by young people, Wilhelm Heitmeyer (2003) considers this to be a result of a process of individualization that modern society like Germany has undergone. The former GDR region has undergone massive economic restricting in the transformation to market society provoking widespread uncertainty now that the securities the people once had as citizens of the GDR in terms of job and public housing are disappearing. As Heitmeyer puts it: “When natural social membership and acceptance disintegrate to such an extent that the only certainty of being German remains, then violence is given a direction”. Por. W. Heitmeyer, J. Hagan, *The International...*, dz. cyt., s. 27.

## ■ Conclusion

The situation of children in the Czech cities is influenced by the general context of urban life, intra-group relations within urban communities and inter-group relations between urban communities. Comparison analysis of three selected communities (Slovak, Vietnamese and Romany) shows the tendency of children to reproduce different strategies for adapting to the urban environment which are mostly typical for their parents. The strategy of Slovak community seems to be assimilative. Due to school attendance and gained lingual competences Vietnamese children become medium of the contacts between their community and major society. The situation of Romani children is worrying. The major part of the Romani community faces the danger of social exclusion. The governmental affirmative efforts to stop intergenerational transmission of the social exclusion within community are not effective and successful.

School as an integration agent has a positive role in all mentioned communities.

## Literatúra

- Analýza vnitra varuje: šluknovské násilí může přeskočit do dalších regionů*, <http://www.novinky.cz/domaci/249681-analyza-vnitra-varuje-sluknovske-nasili-muze-preskocit-do-dalsich-regionu.html> [7.11.2011].
- Bauman Z., *Morality in the Age of Contingency*, [w:] *Detraditionalization*, red. P. Heelas i in., Oxford 1996.
- Castles S., Davidson A., *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging*, London 2000.
- Cizinci. Vzdělávání. Český statistický úřad. /Foreigners. Education. Czech Statistical Office*, [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_vzdelavani](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani) [28.11.2010].
- Dupraw M. E., Axner M., *Toward a more perfect union in an age of diversity: Working on common cross-cultural communication challenges*, <http://www.pbs.org/ampu/crosscult.html> [7.07.2004].
- European Roma Rights Centre. *Stigmata: Segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe. A survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*, Budapest 2005.
- Hannerz U., *The global ecumene as a network of networks*, [w:] *Conceptualizing Society*, red. A. Kuper, London 1992.
- Heitmeyer W., Hagan J., *The International Handbook of Violence Research*, Dordrecht 2003.
- Hopper P., *Globalization, Identity and Conflict in Contemporary Europe*, [w:] *Conflict and Identity*, Olomouc 2001.
- Humboldt von W., *Über den Nationalcharakter der Sprachen.Bruchstück*, [w:] *Jazyk a filosofija kultury /Language and the philosophy of culture*, Moscow 1996.
- Images of Europe: From within and beyond*, red. K. Isaacs, Pisa 2008.
- Jenkins B. O., *Ethnicity in the City*, [http://orvillejenkins.com/ethnicity/cities\\_files/filelist.xml](http://orvillejenkins.com/ethnicity/cities_files/filelist.xml) [25.09.2011].
- Kahlerová V., *Vietnamská menšina v Plzni*, diplomová práce, Plzeň 2002.
- Kastoryano R., *La France, l'Allemagne, et leurs immigrés: Négocier l'identité*, Paris 1996.
- Nielsen J. S., *Muslims in Western Europe*, Edinburgh 2004.

- Petrucijova J., Mečiar M., *Cultural Citizenship in the Context of the EU. The Attitudes and Views of the Teachers of Civic Education in the Region of North Moravia and Silesia of the Czech Republic*, [w:] *A Europe of Many Cultures*, Braga/London 2003.
- Racisme et xénophobie en Europe. Une comparaison internationale*, red. M. Wiewiorka, P. Bataille i in., Paris 1994.
- Ross A., *A European Education. Citizenship, Identities and Young People*, Staffordshire 2008.
- Sloterdijk P., *Falls Europa erwacht. Gedanken zum Programm einer eltmacht am Ende des Zeitalters ihrer politishen Absence*, Frankfurt 1994.
- Statistická ročenka Moravskoslezského kraje 2010./ Annual Stats of Moravian-Silesian Region 2010*, <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/krajkapitola/801011-10-2010-04> [4.06.2011].
- Uherek Z., *Cizinecké komunity a městský prostor v České republice*, "Sociologický časopis/ Czech Sociological Review" 2003 nr 2.
- Uherek Z., *Some Apects of Transformation Processes in the Czech Republic: International Migration and Integration of Foreigners*, [w:] *Communities in Transformation: Central and Eastern Europe*, red. G. Kiliánová, O. Danglová, M. Kanovský, Münster 2005.
- Winkler J., *Analýza potřeb integrace Romů na českém trhu práce/Analysis of the Roma community's integration needs at the Czech labour market*, <http://www.mopo-cz.eu/stranky/analiza-potreb-integrace-romu-na-ceskem-trhu-prace> [20.10.2011].
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, Oxford 1963.
- World Urbanization Prospects: The 2001 Revision*, New York 2002.
- Zpráva o realizaci Koncepce integrace cizinců v roce 2009 a návrh dalšího postupu* (ze dne 20. ledna 2010.// Report about results of the Conception on integration of foreigners in 2009 and proposals of further measures (January 20, 2010), [http://www.cizinci.cz/files/clanky/611/KIC\\_2009\\_Finalni\\_verze\\_23032010.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/611/KIC_2009_Finalni_verze_23032010.pdf). [27.11.2010].

## ROZDZIAŁ III

Edukacja i wychowanie.  
Współczesne wyzwania



## Wykorzystanie technologii komputerowej w kształceniu dzieci i młodzieży we współczesnej szkole

### Use of computer technology in teaching young and teenage learners in modern school

**Streszczenie:** Postępujący rozwój techniki powoduje, że dla młodych ludzi podstawowym narzędziem, wykorzystywanym zarówno do nauki jak i do zabawy staje się komputer. W chwili obecnej już od najmłodszych lat dziecko „oswojone” jest z komputerem. Szeroka gama ofert dostępnego na rynku sprzętu komputerowego jak i fakt, że ceny na ów sprzęt stały się przystępne dla przeciętnego obywatela powoduje, że w wielu domach poczesne miejsce, obok wszechpanującego do tej pory telewizora, zajmuje właśnie komputer. Liczni autorzy wskazują na niebezpieczeństwa i zagrożenia jakie mogą wiązać się z nadmiernym korzystaniem ze sprzętu komputerowego przez dzieci i młodzież, i faktu tego nie należy lekceważyć, jednak rozważania niniejsze będą zmierzały do ukazania w jaki sposób, z korzyścią dla ucznia, można wykorzystać nową technologię we współczesnej szkole. W procesie przewycięzania trudności w nauce i radzenia sobie z niepowodzeniami szkolnymi uczniów znaczącą rolę odgrywać może właśnie technologia komputerowa. W dobie wszechstronnego rozwoju techniki komputer zajmuje w terapii ucznia z różnego typu trudnościami należne mu miejsce. Na rynku wydawniczym istnieje bardzo szeroka oferta programów komputerowych, które z powodzeniem można wykorzystać w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należy jednak mieć świadomość, że najlepszy nawet program nie jest w stanie zastąpić kompetentnego, życzliwego terapeuty od niego to bowiem w przeważającej mierze zależne będą efekty w pracy z dzieckiem.



**Słowa kluczowe:** technologia komputerowa, technologia informacyjna, terapia pedagogiczna.

**Summary:** The ongoing development of technology makes computer to be a basic tool for both learning and entertainment of young people. Nowadays, from an early age children are being accustomed to computers. A wide range of offers available on the computer market and the fact that prices of this equipment became affordable for an average citizen causes the computers' occupation of a prominent place next to so far omnipotent TV. Numerous authors show perils and threats that may be connected with excessive use of computer equipment by children and teenagers, and this fact should not be underestimated. The aim of this thesis, however, is to show how, for the benefit of students, a new technology can be utilized in the modern school. Computer technology can play a significant role in the process of overcoming difficulties in learning and coping with school failure of students. In the era of versatile development of technology a computer takes its due place in treatment of students with various difficulties. The publishing market encompasses a very wide range of computer programs that can be successfully used in working with students with special educational needs. Nevertheless, it is necessary to be aware that even the best program cannot replace a competent, sympathetic therapist since the effects of work with a child will be largely dependent on them.

**Key words:** computer technology, informational technology, pedagogical therapy.

Postępujący rozwój techniki powoduje, że dla młodych ludzi podstawowym narzędziem, wykorzystywanym zarówno do nauki jak i do zabawy staje się komputer. W chwili obecnej już od najmłodszych lat dziecko „oswojone” jest z komputerem. Szeroka gama ofert dostępnego na rynku sprzętu komputerowego jak i fakt, że ceny na ów sprzęt stały się przystępne dla przeciętnego obywatela powoduje, że w wielu domach poczesne miejsce, obok wszechpanującego do tej pory telewizora, zajmuje właśnie komputer. Liczni autorzy wskazują na niebezpieczeństwa i zagrożenia jakie mogą wiązać się z nadmiernym korzystaniem ze sprzętu komputerowego przez dzieci i młodzież, i faktu tego nie należy lekceważyć, jednak rozważania niniejsze będą zmierzały do ukazania w jaki sposób, z korzyścią dla ucznia, można wykorzystać nową technologię we współczesnej szkole.

Komputer jest urządzeniem służącym do przetwarzania informacji zgodnie z ułożoną instrukcją czyli tzw. programem i posiada blisko 150-letnią historię.

Pierwszym tego typu urządzeniem była maszyna różnicowa (kalkulator mechaniczny) projektu Charles'a Babbage. Około pięćdziesiąt lat temu wynaleziono komputery cyfrowe, sterowane automatycznie i od tego czasu następowało dalsze ich udoskonalanie: komputery tranzystorowe z syntezatorem mowy, mikrokomputery – komputery osobiste. Jak wskazuje Janusz Gajda „komputer znajduje zastosowanie we wszystkich dziedzinach wiedzy i formach kształcenia (indywidualnego, równoległego i ustawicznego), w diagnostyce, terapii pedagogicznej, w organizacji i zarządzaniu. Daje on możliwość sięgnięcia do różnorodnych, bogatych informacji, porównywania i przetwarzania ich, a także kreowania nowych; wpływa na sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości. Edukacyjne znaczenie komputerów wzrosło wraz z upowszechnianiem programów inteligentnych – przekazujących różnego typu umiejętności”<sup>146</sup>.

Janusz Morbitzer twierdzi, że „współczesny człowiek, zwłaszcza młody, żyje w świecie mediów, współtworzonym przez podłączony do Internetu komputer, telewizję i telefon komórkowy. Badania polskie, przeprowadzone przez Ośrodek Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego oraz brytyjskie pokazują, że dla ok. 80% uczniów podstawowym źródłem informacji jest Internet, dla zaledwie 7% z nich nadal ważnym źródłem wiedzy jest nauczyciel, a jedynie ok. 2% rozpoczyna poszukiwanie informacji od biblioteki. Dane te wskazują na ogromną rolę mediów elektronicznych we współczesnej edukacji”<sup>147</sup>.

Zdaniem Wincentego Okonia „szkoła to instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe w skali państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”<sup>148</sup>.

Ewa Milewska podaje, że „dziecko w szkole zaspokaja i rozwija swoje potrzeby poznawcze poprzez uczestnictwo w realizowaniu programu nauczania, ale też

<sup>146</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2003, s. 137-138.

<sup>147</sup> J. Morbitzer, *O potrzebie edukacji medialnej*, „Wychowawca” 2009 nr 9, [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2009/09-2009/01.html](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2009/09-2009/01.html) [14.01.2012].

<sup>148</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 201.

w relacjach z nauczycielami i innymi dziećmi ma możliwość uczenia się reguł obowiązujących w społeczeństwie i korzystnych wzorców zachowań. Środowisko szkolne dostarcza dziecku wiedzy o nim samym, co z kolei wpływa na kształtowanie się ważnej cechy osobowości – poczucia własnej wartości oraz realnego oceniania swoich możliwości. (...) Ponadto szkoła jest dla dziecka miejscem zaspokojenia takich potrzeb, jak potrzeba uznania, akceptacji, przynależności do grupy oraz nawiązywania pierwszych kontaktów emocjonalnych o innym znaczeniu niż rodzinne. Ważne jest, aby środowisko szkolne sprzyjało dziecku i nie stwarzało mu zbyt wielu trudności, zwłaszcza wykraczających poza zdolność adaptacyjną ucznia i jego umiejętności radzenia sobie z trudnościami”<sup>149</sup>.

W szkole uczniowie mogą doświadczać niepowodzeń szkolnych. Zdaniem Bogumiły Łuczak „niepowodzenia szkolne można rozpatrywać jako porażkę pedagogiczną nauczycieli i nieskuteczność podjętych przez nich działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i kompensacyjnych. Z kolei, gdy rozpatrujemy je jako problem ucznia, musimy je rozumieć jako jego trudności w uczeniu się i spełnianiu obowiązków szkolnych.

Analiza pojęć „niepowodzenia” oraz „niepowodzenie szkolne” i terminów pochodnych prowadzi do następującego, hierarchicznego i zależnościowego ich układu:

- niepowodzenia szkolne są pojęciem najszerszym i obejmują niepowodzenia nauczycieli oraz uczniów;
- niepowodzenia nauczycieli obejmują: porażki wychowawcze oraz dydaktyczne, jak również organizacyjne;
- niepowodzenia uczniów dotyczą: zachowania oraz uczenia się”<sup>150</sup>.

Kazimierz Sośnicki twierdzi, że trudności w uczeniu się zależą od:

1. Ilości nauczanych treści – autor ten wskazywał tu nie tylko na ilość przekazywanych treści ale również na fakt, iż wraz ze wzrostem ilościowym wzrasta również różnorodność i ilość stosunków pomiędzy nimi.
2. Ilości i różnorodności funkcji umysłowych zaangażowanych w proces uczenia się (spostrzeganie, myślenie abstrakcyjne, rozumowanie itp.);

---

<sup>149</sup> E. Milewska, *Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania u dzieci*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle*, red. K. Ostrowska, J. Tatarowicz, Warszawa 1996, s. 55.

<sup>150</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000, s. 8-9.

3. Nowości w zakresie treści i czynności umysłowych z nimi związanych (szczególnym utrudnieniem dla ucznia jest zerwanie z dotychczasowymi nawykami myślowymi);
4. Treści dla ucznia nieprzyjemnych lub obojętnych uczuciowo;
5. Treści, których uczeń nie może powiązać z dotychczas posiadaną wiedzą i umiejętnościami<sup>151</sup>.

Problemem niepowodzeń szkolnych zajmował się Ludwik Bandura, który uznał, iż trudność „jest stanem psychicznym człowieka, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna, zatrzymującym go w realizacji dążenia”<sup>152</sup>. Dokonał on następującego podziału trudności w uczeniu się:

1. Trudności w zdobywaniu wiedzy:
  - a) trudności w przeprowadzaniu obserwacji (samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów dokonywane poprzez obserwację przedmiotów czy zjawisk może być utrudnione z powodu braku wyraźnego celu obserwacji, nieumiejętności skierowania uwagi na istotne składniki czy cechy obserwowanych zjawisk, słabego wzroku itp.),
  - b) trudności w rozumieniu słów (uczeń nie jest wyposażony w niezbędny aparat pojęciowy konieczny do rozumienia przekazywanych mu treści; w przypadku pracy z tekstem literackim mogą ponadto pojawić się problemy z czytaniem, co może prowadzić do niewłaściwego bądź braku rozumienia odczytywanych treści),
  - c) trudności w kształtowaniu pojęć (kształcenie myślenia jest nierozdzielnie związane z kształceniem mówienia. Aby dziecko używało wyrazów zgodnie z ich znaczeniem muszą się utworzyć właściwe związki pomiędzy przedmiotem a jego nazwą oraz między przedmiotem lub zjawiskiem a jego istotnymi cechami. Trudności mogą się pojawić gdy nauczyciel kształtuje pojęcia tylko na jednym przykładzie, uogólnienie nastąpiło na podstawie cechy nieistotnej, na jednej lekcji kształtowane jest zbyt wiele pojęć itp.),

<sup>151</sup> Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, s. 290-291.

<sup>152</sup> L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970, s. 17.

2. Trudności w opanowaniu umiejętności (wynikające z błędów w stosowaniu środków metodycznych, niewłaściwego doboru ćwiczeń i natężenia zajęć, braku indywidualizacji itp.)
3. Trudności w zapamiętywaniu i utrwalaniu wiadomości (może być spowodowane zmęczeniem ucznia, „niedouczeniem” pewnych treści, przeuczeniem ucznia gdyż prowadzi do odtwarzania materiału mechanicznie bez wysiłku własnej myśli itp.)
4. Trudności w odczuwaniu wartości (przeżywane przez uczniów uczucia dodatnie zabarwiają proces uczenia się i wywierają wpływ na wzmocnienie motywacji do uczenia).
5. Trudności w praktycznym stosowaniu wiedzy (wiedza nabyta w szkole winna być użyteczna w różnych sytuacjach życiowych<sup>153</sup>).

W procesie przezwyciężania trudności w nauce i radzenia sobie z niepowodzeniami szkolnymi uczniów znaczącą rolę odgrywać może właśnie technologia komputerowa.

Na szerokie zastosowanie multimediów w edukacji wskazuje Bronisław Siemienicki. Autor ten podaje, że multimedia mogą tu mieć zastosowanie w obrębie czterech obszarów:

1. Proces kształcenia:
  - a) tworzenie programów kształcenia, formułowanie celów, analiza materiału, bazy informacyjne,
  - b) wspieranie procesu kształcenia (przedstawianie materiału nauczania; programy uczące; diagnostyka, doradztwo, programy egzaminujące; symulacje komputerowe, gry i zabawy edukacyjne, programy rozwijające umiejętności twórcze,
  - c) monitoring dydaktyczny (bazy danych, arkusze kalkulacyjne, programy statystyczne).
2. Diagnostyka i terapia pedagogiczna:
  - a) praca z osobami niepełnosprawnymi,
  - b) diagnozowanie pedagogiczne,
  - b) terapia pedagogiczna.

---

<sup>153</sup> Por. tamże, s. 35-139.

3. Organizacja i zarządzanie szkołą:

- a) administrowanie szkołą,
- b) organizowanie procesu kształcenia,
- c) doksztalcanie nauczycieli,
- d) poradniki.

4. Badania pedagogiczne:

- a) ocena kształcenia,
- b) analiza zjawisk i procesów społecznych związanych z funkcjonowaniem szkoły<sup>154</sup>.

Wykorzystanie technologii informacyjnej i komputerowej w nauczaniu może odnosić się i przynosić korzyści w następujących dziedzinach:

- Indywidualizacji kształcenia.
- Wdrażania uczniów do myślenia twórczego, kształcenia permanentnego oraz samokształcenia.
- Masowego udostępniania wiedzy w interdyscyplinarnym zakresie.
- Kształtowania u uczniów umiejętności właściwego korzystania ze źródeł informacji i odpowiednich narzędzi do ich przetwarzania.
- Dostrzegania i rozumienia nowych możliwości, jakich dostarcza komputer, ale także jego ograniczeń<sup>155</sup>.

Na korzyści zastosowania komputerów w procesie nauczania wskazuje Maciej Tanaś, przytaczając następujące argumenty przemawiające za tym faktem:

- „wzrost efektów kształcenia (podniesienie skuteczności nauczania, wzrost tempa uczenia się, zakresu przyswojonych treści i poziomu ich rozumienia, oszczędność czasu oraz niwelację nieporozumień przy przekazywaniu wiedzy),
- zaangażowanie sfery emocjonalno-wolicjonalnej (budzenie emocji oraz ich wykorzystanie w procesie poznawczym, kształtowane wartości i postaw, wpływ uczuć i woli na uznanie przekonań logicznych za wartości praw-

---

<sup>154</sup> Por. B. Siemieniecki, *Obszary zastosowań hipermediów w edukacji*, „Komputer w szkole” 1996 nr 4, s. 25-29.

<sup>155</sup> Por. B. Kędzierska, P. Monszner, *Informatyczne przygotowanie nauczycieli-moda czy konieczność*, „Edukacja” 1998 nr 3, s. 86.

dziwe i godne obrony, znaczenie środków niewerbalnych w rozumieniu i zapamiętywaniu treści),

- polisensoryczność, tj. oddziaływanie na wiele zmysłów człowieka,
- multimedialność, czyli możliwość sprzętowego i programowego łączenia w jednym urządzeniu wielu mediów i ich funkcji,
- interaktywność, rozumiana jako zdolność do maszynowego dialogu człowiek – komputer, zapewniająca uczniowi podmiotowe poczucie sprawstwa,
- symulacyjność, czyli możliwość imitowania rzeczywistych zjawisk, procesów lub urządzeń,
- komunikacyjność, traktowana jako zdolność do zapewnienia poprzez sieć wizualnej, głosowej lub symbolicznej łączności z drugą osobą (także innym komputerem lub urządzeniem),
- podatność na edycję i multiplikację, tj. możliwość dokonywania zmian w formie i treści dokumentu, łączenia obrazu statycznego i ruchomego z tekstem i dźwiękiem oraz powielania informacji cyfrowej w dowolnej liczbie kopii,
- wirtualizacja, której istotą jest zdolność do tworzenia fikcyjnej rzeczywistości, zwanej rzeczywistością wirtualną lub cyberprzestrzenią<sup>156</sup>.

J. Gajda wskazuje na fakt, że w edukacji instytucjonalnej komputer pełni rolę wspomagającą, ponieważ centralną pozycję zajmuje tu nauczyciel, który wchodzi w bezpośredni kontakt z uczniem. Jednak jego zdaniem rola komputera jest również znacząca i pełni on następujące funkcje:

- przekazywania nowych treści programu nauczania,
- aktualizowania posiadanych wiadomości,
- kontrolowania stopnia opanowania wiadomości i umiejętności,
- stymulowania zainteresowań określoną dziedziną wiedzy,
- indywidualizacji nauczania,
- komunikowania się ucznia z komputerem<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> M. Tanaś, *Dydaktyczne granice użyteczności komputerów*, w: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, red. M. Tanaś, Warszawa 2005, s. 25-26.

<sup>157</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, dz. cyt., s. 138.

Z kolei Anna Hassa, traktując komputer jako środek dydaktyczny w procesie nauczania, wskazuje na jego następujące funkcje:

- „aktywizująco-motywowującą, jeśli wyzwala wszechstronną aktywność uczniów i pobudza ich zainteresowania,
- poznawczo-twórczą, jeśli służy jako źródło wiedzy, tym bardziej cenne, o ile uczeń korzysta z niego rozwiązując napotykaną sytuację problemową,
- ćwiczeniową, jeśli zadania wykonywane samodzielnie przez uczniów służą utrwalaniu wcześniej poznanych wiadomości i umiejętności,
- kontrolną, jeśli podczas pracy z komputerem uczniowie poddawani są kontroli (także samokontroli) bieżącej i końcowej w celu niedopuszczenia do powstawania zaległości i błędów; komputer ułatwia przeprowadzenie testów dydaktycznych – gromadzi w pamięci zadania testowe i po określeniu przez nauczyciela warunków kontroli wybiera odpowiednią liczbę i poziom zadań, a po ich wykonaniu sprawdza i opracowuje wyniki testu,
- wychowawczą, jeśli stwarza dobre warunki oddziaływania na osobowość uczniów,
- terapeutyczną, jeśli umożliwia usuwanie zaburzeń rozwojowych<sup>158</sup>.

Komputer jest narzędziem, które może być wykorzystywane nie tylko w bezpośredniej pracy z uczniem, ale może znaleźć wszechstronne zastosowanie w pracy szkoły w:

- „komputeryzacji prac biurowych, także wychowawców klas – przekazywanie uczniom informacji w postaci wydruków komputerowych;
- zastosowaniu komputera przez nauczycieli do przygotowywania materiałów metodycznych, prac kontrolnych, dekoracji itp.;
- zastosowaniu komputerów przez uczniów do przygotowywania gazetek, ogłoszeń i innych materiałów niezbędnych społeczności uczniowskiej;
- komputeryzacji szkolnego księgozbioru, sklepiku szkolnego; stworzeniu przez nauczycieli WF bazy danych o osiągnięciach sportowych poszczególnych dzieci, szkolnych rekordach sportowych itp.;

---

<sup>158</sup> A. Hassa, *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole” 1998 nr 1, s. 89.



- wykorzystaniu komputerów na lekcjach jako technicznego środka wspomagającego nauczanie;
- zastosowanie techniki komputerowej do tworzenia prac plastycznych, a także wykorzystanie możliwości fotografii cyfrowej i obróbki obrazu telewizyjnego;
- udostępnianiu komputerów uczniom i nauczycielom jako źródła informacji, w tym także dostępu do Internetu;
- udostępnianiu komputerów uczniom do zabawy<sup>159</sup>.

Do wspomagania nauczania w klasach młodszych szkoły podstawowej mogą być wykorzystywane edukacyjne programy komputerowe. Noszą one nazwę Edutainment (pojęcie powstałe z połączenia dwóch angielskich słów „kształcenie – education oraz „rozrywka” – entertainment) i ich zadaniem jest nauczanie poprzez zabawę. Biorąc pod uwagę fakt, że ich użytkownicy niejednokrotnie nie potrafią jeszcze dobrze czytać ani pisać programom tym stawiane są pewne dodatkowe wymagania:

- „prostota, naturalny i przyjazny sposób komunikacji pomiędzy programem a dzieckiem,
- zrozumiały i natychmiastowy sposób reakcji na wszelkie działania użytkownika,
- praca z myszką, czyli wskazywanie i wybieranie opcji zamiast pisania na klawiaturze,
- łączenie cech dobrej zabawy i wartościowego materiału dydaktycznego,
- uczenie logicznego i twórczego myślenia,
- wykorzystanie wyobrażeń znanych już użytkownikowi oraz minimalne wymogi wobec pamięci dziecka,
- uczenie kojarzenia wspólnych cech elementów programu,
- planowania przyszłych posunięć ucznia,
- wyrabianie poczucia estetyki,
- stworzenie bodźca do rywalizacji pomiędzy programem a uczniem oraz między uczniami,

---

<sup>159</sup> Wykorzystanie komputerów w życiu szkoły, *Jednolity program nauczania blokowego klasy 4-6*, DKW – 4014 – 2/99, s. 95.

- stopniowanie trudności zadań wraz z widocznymi postępami ucznia w nauce,
- wynagradzanie dziecka dodatkowo za trafne rozwiązania krótką melodyjką lub ciekawym (miłym) efektem dźwiękowym,
- wprowadzanie różnorodności działań, aby nie spowodować znużenia i zniechęcenia dziecka do dalszych działań,
- umożliwienie przerwania i zakończenia pracy w dowolnym miejscu<sup>160</sup>.

W pracy nauczyciela z uczniem skutecznym środkiem okazuje się być również Internet. Na pytanie w jaki sposób nauczyciel może wspomagać proces nauczania-uczenia się z wykorzystaniem internetu próbowała znaleźć odpowiedź Renata A. Nguyen. Zdaniem autorki w pracy z uczniem nauczyciel może za pośrednictwem Internetu:

- udostępniać uczniom materiały dydaktyczne, których nie można odnaleźć w pobliskich bibliotekach,
- zamieszczać w internecie informacje o pracach domowych uczniów, z których mogliby korzystać nie tylko uczniowie, ale również ich rodzice. Dzięki temu istniałaby możliwość skutecznego egzekwowania od ucznia wywiązywania się z obowiązków szkolnych,
- prezentować w internecie najciekawsze prace uczniowskie, tworzyć wirtualne galerie,
- wykorzystywać strony WWW jako tablice ogłoszeń, na których mogą być zamieszczane informacje o konkursach, festiwalach, festynach organizowanych przez szkołę,
- strona internetowa może pełnić rolę tzw. telefonu zaufania. Po zalogowaniu uczeń mógłby skontaktować się z wybranym przez siebie nauczycielem. Informacje o dyżurach przy wybranych narzędziach komunikacyjnych (liście dyskusyjnej, komunikatorze, czacie) nauczyciel zamieszczałby również na stronie.
- tworzyć fora dyskusyjne na temat wybranych lektur, filmów czy nawet gier komputerowych,

---

<sup>160</sup> S. Juszczak, B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji*, [w:] *Edukacja medialna*, red. J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, Toruń 2002, s. 344.

- zakładać wirtualne koła zainteresowań, w ramach których uczeń mógłby prezentować swoje dokonania czy pasje<sup>161</sup>.

J. Gajda twierdzi, że „edukacja dzięki internetowi uzyskała nowy wymiar. Na niebywałą dotąd skalę został umożliwiony dostęp do nieprzebranych zasobów informacyjnych, a także narzędzi ułatwiających poszukiwanie określonych danych. Niekiedy pozyskaniu jakiejś określonej informacji towarzyszy instrukcja jej użycia, aczkolwiek sposób jej wykorzystania jest trudny do przewidzenia. Odbiorca nie może liczyć w takim stopniu, jak w tradycyjnej szkole, na pomoc nauczyciela, który ułatwi rozwiązanie problemu. Ma natomiast zapewnioną indywidualizację kształcenia”<sup>162</sup>.

Mówiąc o wykorzystaniu technologii komputerowej we współczesnej szkole warto przytoczyć słowa Macieja Sysła. Autor ten wskazuje, że „wyniki badań nad skutecznością komputerowych pomocy dydaktycznych, przeprowadzone w ostatnich latach w wielu państwach, wykazały, że dotychczasowy brak wyraźnych sukcesów na polu stosowania komputerów w edukacji jest spowodowany niewystarczającą ich integracją z nauczaniem. Nie wystarcza bowiem postawić te wspaniałe maszyny „obok” nauczycieli i tego, co się dzieje w szkole, by przez samą ich obecność odnosiły pozytywny skutek. Niezbędne jest ich koncepcyjne „umieszczenie” w każdej sferze procesu uczenia się i nauczania oraz ich wzajemne zintegrowanie”<sup>163</sup>.

## ■ Wykorzystanie komputera w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Z podanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej definicji wynika, iż „pod pojęciem ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-

---

<sup>161</sup> Por. R. A. Nguyen, *Modele kształcenia zdalnego*, w: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, red. M. Tanaś, Warszawa 2005, s. 42-43.

<sup>162</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, dz. cyt., s. 142.

<sup>163</sup> M. Sysło, *Technologia informacyjna w edukacji*, [http://www.snti.pl/snti/files/ti\\_w\\_educacji.pdf](http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_educacji.pdf) [16.02.2012].

percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo). Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów<sup>164</sup>.

W wytycznych do *Deklaracji z Salamanki* (1994) pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” odnosi się do „wszystkich dzieci i młodzieży, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się. Wiele dzieci doświadcza trudności w uczeniu się, a tym samym mają specjalne potrzeby wychowawcze na pewnym etapie pobierania nauki. Szkoły muszą znaleźć sposoby skutecznego kształcenia wszystkich dzieci, także tych, które znajdują się w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji czy są dotknięte poważnym kalectwem. (...) Ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi związane są sprawdzone zasady rzetelnego nauczania, z których mogą skorzystać wszystkie dzieci. Zakłada to, że różnice między ludźmi są czymś normalnym, a nauczanie musi być odpowiednio dostosowane do potrzeb dziecka, a nie dziecko musi dostosować się do z góry przyjętych założeń dotyczących tempa i charakteru procesu uczenia się. Pedagogika zorientowana na dziecko służy wszystkim uczniom, a w konsekwencji całemu społeczeństwu. (...) Pedagogika stawiająca dziecko w centrum uwagi pomaga uniknąć marnotrawstwa zasobów i przekreślenia nadziei, co zbyt często jest następstwem złej jakości nauczania i postawy „jeden rozmiar jest dobry dla wszystkich” wobec edukacji. Szkoły zorientowane na dziecko są ponadto platformą kształcenia społeczeństwa zorientowanego na człowieka, które szanuje zarówno różnice, jak i godność każdej osoby<sup>165</sup>.

Komputery znajdują swoje zastosowanie z pracy z uczniem niepełnosprawnym. Józef Bednarek podaje, że „stosowanie technik multimedialnych jako narzędzi dydaktycznych przygotowuje uczniów niepełnosprawnych do życia, ułatwia komunikację, a szkołę uczyni miejscem nowoczesnej edukacji. Komputer

<sup>164</sup> *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa 2010, s. 8.

<sup>165</sup> *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r. UNESCO 1994.

to nie tylko znane powszechnie urządzenie. Jest przede wszystkim urządzeniem przetwarzającym informacje. Wykorzystuje się go do komunikacji między obiektami, systemami, ludźmi. Należy do istotnych elementów w postrzeganiu samej komunikacji w różnych jej aspektach: interpersonalnym, społecznym, kulturowym, informacyjnych, międzysystemowym<sup>166</sup>.

Z kolei Stanisław Juszczuk i Bronisław Siemieniecki uważają, że „dodatkowe urządzenia i specjalistyczne oprogramowanie przede wszystkim niweluje różnice w procesie kształcenia między osobami zdrowymi a niepełnosprawnymi, ale też umożliwiają korzystanie z komputerów o wiele szerszemu odbiorcy. Niezwykle istotnym przykładem będzie tu dostosowanie komputerów do osób niepełnosprawnych o zróżnicowanym upośledzeniu wzrokowym, słuchowym lub ruchowym. Technologie informacyjne umożliwiają im przyswajanie informacji w równym stopniu z osobami zdrowymi i zdobywanie wykształcenia na odległość, czyli drogą elektroniczną. Często jest to dla tych ludzi jedyna droga do zdobycia wykształcenia, a później pracy<sup>167</sup>.

Komputer może służyć pomocą w pracy z uczniami o różnych kategoriach niepełnosprawności:

- ▶ upośledzenie słuchu – sygnały dźwiękowe komputera są zazwyczaj jedynie uzupełnieniem czy urozmaiceniem treści. Programy pomocne w pracy z uczniem o niepełnosprawności słuchowej mogą być konstruowane np. na zasadzie pojawiających się na ekranie ruchów dłoni w języku migowym, odpowiadających zapisowi literowemu, w sytuacji zaś kiedy mamy do czynienia z mową bezdźwięczną zastosować można laryngograficzną metodę wizualizacji sygnału mowy, a także komputerowe wspomaganie nauczania mowy.
- ▶ upośledzenie wzroku – w pracy z uczniem niedowidzącym i niewidomym wykorzystywać można programy umożliwiające powiększanie określonych elementów na ekranie monitora. Dla osób niewidomych stosuje się odpowiednie klawiatury i drukarki z alfabetem Braille'a. Istnieje również możliwość zastosowania syntezatora mowy, który poprzez generowanie

---

<sup>166</sup> J. Bednarek, *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002, s. 201.

<sup>167</sup> S. Juszczuk, B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji*, dz. cyt., s. 350.

dźwięków bardzo zbliżonych do mowy ludzkiej umożliwia zamianę tekstu pisanego na mowę syntetyczną. Wykorzystywać można także szereg pomocy takich jak programy czytania ekranu i syntezy mowy, linijki brajlowskie, skanery, których zadaniem jest ułatwianie pracy osobom z niepełnosprawnością w obrębie narządu wzroku.

- ▶ Niepełnosprawność ruchowa – „dla osób z niepełnosprawnością ruchu konstruuje się specjalne klawiatury, a właściwie układy klawiatur, składające się z dwóch lub trzech części, z możliwością regulacji połączeń. Dla osób niezdolnych do pisania na klawiaturze, ale poruszających dłońią, stworzono specjalną klawiaturę IntelliKeys. Ma ona w komplecie kilka standardowych nakładek zaprojektowanych tak, żeby jak najszerzej grupie niesprawnych osób pomóc w używaniu komputera. Klawiatura ta posiada wiele wbudowanych funkcji, np. regulowany czas reakcji i trwałe klawisze, umożliwiające naciskanie kombinacji klawiszy sekwencyjnie. Obecnie stosuje się różne rozwiązania dla osób o różnym stopniu upośledzenia ruchowego bądź niemal całkowicie sparaliżowanych, np. po wypadku. Przykładem takiego urządzenia jest rodzaj myszy czy joysticka ustnego. Osoba mające czucie i władzę w jamie ustnej oraz języku, może dzięki temu posługiwać się komputerem i innymi urządzeniami.”
- ▶ Niepełnosprawność intelektualna – w terapii jednostek z niepełnosprawnością intelektualną komputer może być wykorzystywany np. do ćwiczeń logopedycznych czy pracy kompensacyjno-wyrównawczej. Wykorzystanie komputera w takim przypadku prowadzi do wzrostu motywacji do ćwiczeń, nauka zaś staje się dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nie tylko pracą ale również przyjemnością i zabawą<sup>168</sup>.

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną można wyróżnić następujące zalety zastosowania programów komputerowych:

- ▶ „Uczniowie uczą się podstaw obsługi komputera.
- ▶ Wydłuża się u nich czas koncentracji uwagi na zadaniu.
- ▶ Ćwiczenia rewalidacyjne stają się mniej żmudne i uciążliwe.

<sup>168</sup> Por. A. Andrzejewska, *(Nie)bezpieczny komputer od euforii do uzależnienia*, Warszawa 2008, s. 60-61.

- Uczniowie szybciej poznają litery.
- Pojęcia matematyczne stają się prostsze i są lepiej rozumiane.
- Uczniowie odzyskują poczucie własnej wartości i wiarę we własne siły.
- Uczniowie uczą się w sposób bardziej atrakcyjny, zabawowy i bezstresowy.
- Uczniowie odnoszą sukcesy i są nagradzani.
- Czas ćwiczeń nie dłuży się uczniom.
- Szkoła staje się jeszcze jednym miejscem ulubionego pobytu<sup>169</sup>.

W pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych istotne miejsce zajmuje terapia pedagogiczna. Zdaniem Otto Lipkowskiego w skład terapii pedagogicznej można zaliczyć „wszelkie działania pedagogiczne mające na celu likwidację lub ograniczenie zaburzeń rozwojowych oraz umożliwienie lub ułatwienie najkorzystniejszego rozwoju jednostkom z odchyleniami rozwojowymi”<sup>170</sup>. Definicja ta jak widać jest bardzo szeroka zakresowa i może być z powodzeniem stosowane w odniesieniu do wszystkich działów pedagogiki specjalnej poczynając od oligofrenopedagogiki, poprzez pracę z uczniem z trudnościami w nauce aż po jednostki niedostosowane społecznie.

Zdaniem Ewy Jarosz i Ewy Wysokiej terapia pedagogiczna „sprowadza się do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, które mają na celu: usprawnianie zaburzonych funkcji (korekcja), wspomaganie funkcji dobrze rozwiniętych (kompensacja), co wspomaga eliminację zachowań zaburzonych”<sup>171</sup>. W przytoczonej definicji autorzy zwracają uwagę na bardzo istotną kwestię, a mianowicie na fakt konieczności oparcia terapii na mocnych stronach dziecka. W praktyce stosunkowo często popełnianym błędem jest bowiem tylko usprawnianie zaburzonych bądź opóźnionych funkcji z pominięciem tych, którego mogą stanowić bazę oddziaływań terapeutycznych. Prowadzi to do zniechęcenia i utraty wiary we własne możliwości u dziecka.

---

<sup>169</sup> G. Borkowski, *Rola komputera w edukacji specjalnej*, [http://www.eid.edu.pl/publikacje/rola\\_komputera\\_w\\_educacji\\_specjalnej,30.html](http://www.eid.edu.pl/publikacje/rola_komputera_w_educacji_specjalnej,30.html) [19.02.2012].

<sup>170</sup> O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Warszawa 1976, s. 217.

<sup>171</sup> E. Jarosz, E. Wysoka, *Diagnoza Psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 277.

W diagnostyce i terapii pedagogicznej można wykorzystać następujące rodzaje oprogramowania komputerowego:

- programy mogące służyć do diagnozowania pojedynczych deficytów,
- programy wykorzystywane do kompleksowego diagnozowania,
- programy mogące służyć jednocześnie do diagnozy i terapii,
- programy przeznaczone do terapii pedagogicznej<sup>172</sup>.

Komputery mogą być wykorzystywane w terapii dzieci dyslektycznych. Jak twierdzi G. Reid dysleksja to „zaburzenie zdolności przetwarzania informacji, które dotyka ludzi w każdym wieku, i często objawia się problemami z pisaniem i czytaniem, jak również może wpływać na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej, np. pamięć, szybkość analizowania informacji, koordynację czy orientację przestrzenną. Osoba dotknięta dysleksją może doświadczać problemów z zakresem biegłości fonologicznej oraz skutecznego przyswajania wiedzy. Podczas radzenia sobie z dysleksją u dzieci należy brać pod uwagę indywidualne różnice natężenia schorzenia u uczniów oraz ich odmienne style przyswajania informacji. Dużą wagę należy przywiązywać do kontekstu, w jakim podawana jest nowa wiedza”<sup>173</sup>.

S. Juszczuk i B. Siemieniecki podają, że wprowadzenie komputera do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej dzieci z zaburzeniami w czytaniu i pisanu może znacznie polepszać jej efektywność w następujących zakresach:

- „wczesnego, szybkiego i pełnego zdiagnozowania zaburzeń,
- wzbogacenia środków poglądowych (chodzi o szerokie możliwości graficzne wybranych programów komputerowych),
- stworzenia warunków do samodzielnej terapii (dostosowanie tempa pracy do indywidualnych możliwości dziecka, samostrowanie procesu nauczania-uczenia się),
- silnego zaangażowania dziecka w proces terapii poprzez zainteresowanie pracą z komputerem,
- rozwijania wyobraźni dziecka, rozbudzenia jego aktywności oraz samodzielnego myślenia,

---

<sup>172</sup> Por. S. Juszczuk, B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji*, dz. cyt., s. 348.

<sup>173</sup> G. Reid, *Dysleksja*, Warszawa 2006, s. 13.



- możliwości połączenia metod klasycznych z metodą komputerową co dało znacznie lepsze wyniki w terapii,
- usprawniania zaburzonych procesów psychomotorycznych istotnych dla opanowania umiejętności czytania i pisanania<sup>174</sup>.

W dobie wszechstronnego rozwoju techniki komputer zajmuje w terapii ucznia z różnego typu trudnościami należne mu miejsce. Na rynku wydawniczym istnieje bardzo szeroka oferta programów komputerowych, które z powodzeniem można wykorzystać w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tym, miejscu przedstawione zostaną wybrane spośród nich.

**Program „Porusz umysł”** – przeznaczony dla dzieci dotkniętych problemem dysleksji, z dezintegracją sensoryczną, nadpobudliwych psychoruchowo, niepełnosprawnych ruchowo oraz dzieci zdolnych. Program narodził się z wiedzy, doświadczeń w pracy i obserwacji rozwoju dzieci. Wspomaga rozwój psychoruchowy dzieci i młodzieży. Ma na celu podniesienie umiejętności szkolnych, zapobieganie deficytom, osiąganie sukcesów, podnoszenie motywacji do zdobywania wiedzy w sposób szybki i trwały. Ćwiczenia i zadania są formą treningu, który wydobywa potencjał intelektualny dziecka i rozwija go wszechstronnie. Do opracowania programu wykorzystano techniki pracy terapeutycznej z metod: sensorycznej integracji, kinezylogii edukacyjnej P. Dennisona, metody dobrego startu, metody 18 struktur wyrazowych.

Realizacja ćwiczeń w programie „Porusz umysł” to trening zmysłowy, logicznego myślenia, pamięci i słowotwórczy. Zadania wpływają na koncentrację uwagi, koordynację wzrokowo-ruchowo-słuchową, spostrzegawczość, różnicowanie, analizę i syntezę wzrokowo-słuchową, procesy logicznego myślenia, szybkość reakcji na bodźce, procesy pamięci, czytanie, pisanie, liczenia – myślenie matematyczne, kształtowanie wyobraźni, procesy słowotwórcze, rozumienie słyszanego tekstu, rozumienie czytanego samodzielnie tekstu<sup>175</sup>. Dzięki ciekawym i zróżnicowanym ćwiczeniom oraz przyciągającej uwagę oprawie graficznej program cieszy się dużą popularnością wśród dzieci.

---

<sup>174</sup> Tamże, s. 348-349.

<sup>175</sup> Por. <http://www.edukacja.aliensystem.com/index.php?dzial=menu1&temat=1> [17.01.2011].

„**Dyslektyk 2**” – to program, który uzyskał rekomendację Polskiego Towarzystwa Dysleksji, napisany z myślą o wspieraniu terapii pedagogicznej. Umożliwia codzienną pracę – nawet w niewielkich, kilkunastominutowych dawkach, co jego autorzy uważają za niezbędne by można było osiągnąć jakieś efekty. Dzięki wbudowanemu w program „nadzorcy” można z niego korzystać nie mając żadnej wiedzy na temat zasad prowadzenia terapii – co nie znaczy, że program może zastąpić terapeutę. Dyslektyk nie tylko spełnia swoją rolę w domu, ale nadaje się do również do wykorzystania w samych zajęciach terapeutycznych, rozbudowując zestaw pomocy pedagogicznych znajdujących się w dyspozycji terapeuty<sup>176</sup>.

„**Piszę bezbłędnie**” i „**Ortografia to pestka**” – są to programy przeznaczone do terapii dysortografii uczniów gimnazjów i liceów. Są one również adresowane do każdego ucznia, który chce pisać bezbłędnie. Proponowane w programach ćwiczenia odwołują się do pamięci wzrokowej i słuchowej zarówno tej krótkotrwałej, jak i odległej. Utrwaleniu pisowni służą ćwiczenia typu: rozsypanki wyrazowe, wyszukiwanie par wyrazów o tej samej pisowni, tworzenie związków frazeologicznych, dopisywywanie wyrazów pokrewnych czy układanie zdań. Stopień opanowania pisowni można sprawdzić w około 20 dyktandach (pisanie zarówno z pamięci, jak i ze słuchu), które dodatkowo są udźwiękowione. Programy zmuszają do wykonywania ćwiczeń według założonej przez autorów kolejności, nie pozwalają też na niepoprawne wykonanie zadania. Wszystkie błędy „odkładają się” w indywidualnym katalogu każdego użytkownika (a może być ich wielu), który, jak wiele innych ćwiczeń, można wydrukować<sup>177</sup>.

„**Sylaba po sylabie**” i „**Czytam płynnie**” – Programy wspomagające naukę czytania. Zalecane w terapii dzieci dyslektycznych, od I-III oraz IV klasy szkoły podstawowej. Przydatne także w terapii tych uczniów, którzy muszą usprawnić czytanie. Programy te są adresowane do tych uczniów młodszych oraz starszych klas szkoły podstawowej, do uczniów gimnazjum, którzy nie opanowali w stopniu wystarczającym umiejętności czytania cichego i głośnego oraz rozumienia tekstu. Posiadają bardzo przejrzystą budowę,

<sup>176</sup> Por. <http://www.bpp.com.pl/?left=dyslektyk-2&right=opis> [19.01.2011].

<sup>177</sup> Por. <http://www.dysleksja.info/index.html> [16.02.2012].

są łatwe w obsłudze. Są tak skonstruowane, że ćwiczący musi cały czas odczytywać głośno materiał, w czym pomaga mu głos lektora. Polecenia i ćwiczone wyrazy odczytywane są przez lektora, który podpowiada i kieruje pracą ucznia. Każde ćwiczenie jest wspomagane przez wzorzec, do którego można się odwołać w razie potrzeby<sup>178</sup>.

„**Samouczek ortograficzny**” i „**Sposób na ortografię**” – Programy komputerowe dla uczniów z dysleksją z gimnazjów i szkół średnich oraz dla wszystkich doskonalących poprawne pisanie. Ćwiczenia są ułożone w zadania, według zasady stopniowania trudności. Programy wymuszają wykonanie całego zadania poprawnie, po uporaniu się z kilkoma różnymi procedurami poprawiania błędów. Tylko wtedy program otwiera dostęp do zadania następnego. Ćwiczący z tymi programami nie jest zdany wyłącznie na siebie, lecz otrzymuje na bieżąco informacje o popełnianych przez siebie błędach, a także otrzymuje wskazówki, jak je poprawić. Program nie pozwala użytkownikowi na pozostawienie popełnionego błędu bez poprawy i m.in. dlatego umożliwia ćwiczenie bez stałej kontroli rodzica bądź terapeuty<sup>179</sup>.

Zaprezentowane programy stanowią jedynie wycinek z szerokiej gamy różnych propozycji dostępnych na rynku. Należy jednak mieć świadomość, że najlepszy nawet program nie jest w stanie zastąpić kompetentnego, życzliwego terapeuty od niego to bowiem w przeważającej mierze zależne będą efekty w pracy z dzieckiem.

W grupie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się uczniowie z wadą wymowy. Właściwe funkcjonowanie dziecka w roli ucznia w dużej mierze uzależnione jest od prawidłowego przebiegu rozwoju mowy. Dziecko z wadą wymowy napotyka w trakcie nauki szkolnej na szereg różnych trudności w opanowaniu umiejętności szkolnych i znacznie częściej od swoich rówieśników doświadcza niepowodzeń szkolnych. H. Spionek pisze: „Prawidłowy rozwój mowy stanowi, obok właściwego poziomu funkcji intelektualnych i motorycznych, bardzo istotny element dojrzałości szkolnej dziecka. Od ucznia rozpoczynającego naukę w klasie I oczekujemy swobodnego wypowiedzania się

---

<sup>178</sup> Por. tamże.

<sup>179</sup> Por. tamże.

na bliskie mu życiowo tematy, umiejętności powtórzenia usłyszanego opowiadania, słownego opisu obrazków, powiedzenia z pamięci wierszyka czy tekstu piosenki. (...) Taki stan wyjściowy jest niezbędnym warunkiem sprostania dalszym wymaganiom, jakie stawiać będzie przed uczniem program szkolny w poszczególnych klasach nie tylko w zakresie języka ojczystego, lecz także pozostałych przedmiotów nauczania<sup>180</sup>. Wada wymowy występująca u dziecka może prowadzić do szeregu problemów w nauce z tego względu, iż:

- Dziecko ma utrudnione komunikowanie się z otoczeniem.
- Dziecko wycofuje się z kontaktów rówieśniczych (obawiając się wyśmiewania, odrzucenia przez grupę rówieśniczą).
- Dziecko jest narażone na różnego typu przykrości ze strony swoich kolegów.
- Poziom myślenia pojęciowego u dziecka może być opóźniony lub zaburzony.
- Mogą pojawić się trudności w nauce czytania i pisania (przekręcanie, niewyraźne wypowiedzianie wyrazów, dziecko pisze tak jak mówi).
- Słownik dziecka z wadą wymowy jest uboższy, pojawić mogą się problemy z wypowiedzaniem się, prawidłowym formułowaniem myśli.
- U dziecka może pojawić się szereg zaburzeń emocjonalnych.
- Poczucie własnej wartości i obraz własnej osoby nie kształtują się właściwie.

Z tych powodów korygowanie wad wymowy jawi się jako nader istotny problem. Do programów komputerowych, które można wykorzystać w pracy z dzieckiem z wadami wymowy zaliczyć można:

Logopedia seria multimedialnych programów do diagnozy i terapii logopedycznej. Producentem programu jest Young Digital Planet S.A. Wychodząc z założenia, że terapia dziecka z wadą wymowy wymaga wielu żmudnych ćwiczeń, podczas których młody człowiek nierzadko się zniechęca autorzy programu uznali, że w wykonywaniu wielokrotnie powtarzających się czynności, odciążać logopedę może komputer. Dziecko, mając kontakt z komputerem, pracuje znacznie chętniej, gdyż kojarzy terapię głównie z zabawą.

<sup>180</sup> Por. H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolone*, Warszawa 1985, s. 154.

Program umożliwia rejestrację pacjentów, zapisywanie wyników diagnozy logopedycznej, jak i śledzenie postępów w terapii logopedycznej. Oprócz ćwiczeń wspomagających terapię głosek, program zawiera wiele programów narzędziowych:

- Wymowa – program umożliwiający nagranie swojego głosu i porównanie fal dźwiękowych ze wzorcem. W programie dostępne są wszystkie głoski i materiał wyrazowy zgromadzony w programie.
- **Gimnastyka warg i języka – propozycje ćwiczeń usprawniające artykulatory** (ćwiczenia języka, warg i podniebienia miękkiego) przedstawione w formie zabawnej historyjki, dobrane odpowiednio do danej wady wymowy.
- **Uczę się pisać – animacje przedstawiające litery drukowane, małe i wielkie pisane**, jak również prezentujące poprawny kierunek pisania liter. Litery te będzie można wydrukować w liniaturze i przekazać dziecku do ćwiczeń w domu.
- **Labiogramy – zdjęcia układu warg przy wymawianiu 14 głosek języka polskiego: a, e, o, u, s, z, ś, ż, b, m, w, f, l.** Program zawiera również grę polegającą na układaniu wyrazów z labiogramów<sup>181</sup>.

**Logoobrazki** – producentem programu jest firma Komlogo. Program przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 4 do 8 lat. Służy do kształtowania prawidłowej wymowy głosek z, ż, cz, dż, s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź oraz wspomagania harmonijnego rozwoju u dzieci. Opracowany jest na bazie ponad 500 obrazków. Program charakteryzuje się prostą obsługą oraz przystosowaniem do potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo. Program posiada cztery poziomy kształtowania umiejętności:

- **Poziom I: złożony z ćwiczeń obrazkowych.** Przeznaczony dla dzieci najmłodszych. Kształtuje umiejętność spostrzegania i dobierania takich samych elementów.
- **Poziom II: kształtuje podstawowe umiejętności związane z poznawaniem liczb i cyfr, logicznym myśleniem, analizą i syntezą wzrokową i słuchową.**

---

<sup>181</sup> Por. <http://www.swiatprogramow.pl/p/pl/16039/logopedia+programy+do+diagnozy+i+terapii+logopedycznej+podstawowy.html> [21.02.2012].

- Poziom III: kształtuje umiejętność czytania prostych wyrazów, dodawania i odejmowania (od 0-9), tworzenia skojarzeń, dobierania elementów w kategorii.
- Poziom IV: doskonali umiejętność czytania i liczenia, porównywania ilości elementów oraz bardziej skomplikowanych operacji myślowych<sup>182</sup>.

Multimedialny Pakiet Logopedyczny – program autorstwa firmy Komlogo, powstał z myślą o dzieciach z wadami wymowy w wieku 4- 9 lat. Ćwiczenia w nim zawarte wspomagają terapię logopedyczną, ćwiczą wymowę określonych głosek s, z, c, dz. Program komputerowy zawiera 5 lub 6 multimedialnych gier, a książki przedstawiają opis rozwoju mowy dziecka i czynniki wpływające na nieprawidłową artykulację opracowanych głosek. Zeszyty natomiast proponują ćwiczenia grupowe lub indywidualne, a także zawierają kartonowe wkładki z obrazami i wyrazami. Program zwiera szereg zabaw logopedycznych:

- Podpisz i powiedz – ćwiczenia zawarte w programie są pomocne szczególnie przy utrwalaniu głoski w wyrazach (w różnych pozycjach). Program polecany jest dla dzieci posiadających umiejętność czytania. Zadanie dziecka polega na wybieraniu kolejnych liter i układaniu podpisu do pokazanego na ekranie obrazka. Litery układa się przy pomocy kursora myszy (metodą „przeciągnij i upuść”).
- Zapamiętaj i powiedz – jest to program obrazkowy, w który z pewnością chętnie będą grały młodsze jak i starsze dzieci. Polecany do wykorzystania przy utrwalaniu wymowy głosek w wyrazach (w nagłosie, śródgłosie i wygłosie). Umożliwia ćwiczenie trudnych głosek i pozwala na porównywanie wymowy ze wzorcem podanym przez komputer. Program ćwiczy również inne sprawności takie jak: spostrzegawczość wzrokową, pamięć, koncentrację uwagi.
- Uzupełnij wyraz – program ma na celu utrwalanie różnicowania głosek opozycyjnych sz – s, cz – c, ż – z, dż – dz. Polecany jest dla dzieci, które potrafią czytać, jednakże po krótkim instruktażu ze strony osoby dorosłej, można wykorzystywać go do terapii wymowy dzieci młodszych. Zabawa

<sup>182</sup> Por. [http://www.komlogo.pl/index.php?page=shop.product\\_details&flypage=flypage.tpl&option=com\\_virtuemart&Itemid=57&product\\_id=256](http://www.komlogo.pl/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&option=com_virtuemart&Itemid=57&product_id=256) [21.02.2012].

polega na głośnym wypowiedzeniu przez dziecko nazwy obrazka a następnie wybranie brakującej litery do podpisu pod obrazkiem.

- ▶ Spadające karty – jest to program, który oprócz ćwiczenia poprawnej wymowy, wyrabia u dziecka świadomość fonologiczną, ćwiczy refleks, koncentrację uwagi, spostrzegawczość wzrokową. Skutecznie ćwiczy również motorykę małą, gdyż wymaga precyzyjnych i szybkich ruchów myszką, aby trafić na właściwy obrazek, który znajduje się cały czas w ruchu. Ze względu na ciągłą dynamikę, program proponowany jest do wykorzystania w końcowych etapach terapii (np. w fazie automatyzacji wymowy).
- ▶ Nagraj i odtwórz – to bardzo prosty rejestrator dźwięku. Umożliwia nagranie wymowy dziecka i porównanie jego wymowy np. na początku i końcu terapii<sup>183</sup>.

Jak wskazują powyższe rozważania komputer jest narzędziem, które w kształceniu dzieci i młodzieży ma wszechstronne zastosowanie. Jednak nie należy zapominać o tym, że w szkole, w terapii pedagogicznej czy logopedycznej najważniejszą rolę pełni jednak nauczyciel, pedagog, reedukator – czyli po prostu drugi człowiek. Najlepszy program komputerowy nie zastąpi bowiem ciepłego, pełnego życzliwości i akceptacji kontaktu z drugą osobą. Najbardziej zaawansowany program komputerowy nie stworzy atmosfery sprzyjającej twórczej pracy. Dlatego należy doceniać możliwości płynące z wykorzystania komputera w edukacji lecz nie należy ich przeceniać.

---

<sup>183</sup> Por. <http://dzieci.sdsi.eu.org/rekl/komlogo/> [18.02.2012].

## Literatura

- Andrzejewska A., *(Nie)bezpieczny komputer od euforii do uzależnienia*, Warszawa 2008.
- Bandura L., *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970.
- Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002.
- Borkowski G., *Rola komputera w edukacji specjalnej*, [http://www.eid.edu.pl/publikacje/rola\\_komputera\\_w\\_educacji\\_specjalnej,30.html](http://www.eid.edu.pl/publikacje/rola_komputera_w_educacji_specjalnej,30.html) [19.02.2012].
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r. UNESCO 1994.
- Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa 2010.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2003.
- Hassa A., *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole” 1998 nr 1, s. 88-94.
- <http://dzieci.sdsi.eu.org/rekl/komlogo/> [18.02.2012].
- <http://www.bpp.com.pl/?left=dyslektyk-2&right=opis> [19.01.2011].
- <http://www.dysleksja.info/index.html> [16.02.2012].
- <http://www.edukacja.aliensystem.com/index.php?dzial=menu1&temat=1> [17.01.2011].
- [http://www.komlogo.pl/index.php?page=shop.product\\_details&flypage=flypage.tpl&option=com\\_virtuemart&Itemid=57&product\\_id=256](http://www.komlogo.pl/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&option=com_virtuemart&Itemid=57&product_id=256) [21.02.2012].
- <http://www.swiatprogramow.pl/p/pl/16039/logopedia+programy+do+diagnozy+i+terapii+logopedycznej+podstawowy.html> [21.02.2012].
- Jarosz E., Wysoka E., *Diagnoza Psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Juszczyk S., Siemieniecki B., *Komputer w edukacji*, w: *Edukacja medialna*, red. J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, Toruń 2002, s. 338-345.
- Kędzierska B., Monszner P., *Informatyczne przygotowanie nauczycieli-moda czy konieczność*, „Edukacja” 1998 nr 3, s. 84-92.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.



- Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000.
- Milewska E., *Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania u dzieci*, w: *Zanim w szkole będzie źle*, red. K. Ostrowska, J. Tatarowicz, Warszawa 1996, s. 54-67.
- Morbitz J., *O potrzebie edukacji medialnej*, „Wychowawca” 2009 nr 9. [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2009/09-2009/01.html](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2009/09-2009/01.html) [14.01.2012].
- Nguyen R. A., *Modele kształcenia zdalnego*, w: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, red. M. Tanaś, Warszawa 2005, s. 41-55.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Reid G., *Dysleksja*, Warszawa 2006.
- Siemieniecki B., *Obszary zastosowań hipermediów w edukacji*, „Komputer w szkole” 1996 nr 4, s. 25-29.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolone*, Warszawa 1985.
- Syśło M., *Technologia informacyjna w edukacji*, [http://www.snti.pl/snti/files/ti\\_w\\_educacji.pdf](http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_educacji.pdf) [16.02.2012].
- Tanaś M., *Dydaktyczne granice użyteczności komputerów*, w: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, red. M. Tanaś, Warszawa 2005, s. 25-40.
- Wykorzystanie komputerów w życiu szkoły, Jednolity program nauczania blokowego klasy 4-6*, DKW – 4014 – 2/99.

## Використання інтерактивних методів навчання у вищому технічному навчальному закладі України

### Using interactive teaching methods in higher maintenance educational institution of Ukraine

**Анотація:** У статті розглянуто упровадження інтерактивних методів навчання, які дозволяють залучити до роботи всіх студентів групи, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі. Використання даного виду навчання є невід’ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців вищого технічного закладу України.

**Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, вища освіта, студенти, мотивація.

**Summary:** The article deals with the introduction of interactive training methods that allow you to bring to the work of student groups, promote the development of social skills of a team. Using this type of training is an integral part of training future specialists of higher technical university in Ukraine.

**Keywords:** interactive methods of training, higher education, students, motivation.

Використання принципів дидактики у Національному авіаційному університеті курсу “Методика викладання у вищій школі” спрямовано на розкритті ролі вищої освіти в процесі євроінтеграції та розвитку партнерства України з іншими державами, модернізації освітньої системи

України в рамках Болонської конвенції, а також на розширення гуманітарної підготовки випускника вищого технічного закладу освіти. Сьогодні актуальним є перехід від пасивних форм навчання до активних, творчих. Тому особлива увага звертається на посилення технологічного аспекту підготовки спеціаліста та на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу, де студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності. В даному контексті зростає зацікавленість у інноваційних технологіях навчання, серед яких вагоме місце посідають інтерактивні технології.

Термін *інтерактив* (англ. *inter* – взаємний, *akshin* – діяти) означає взаємодіяти. Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи бути в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, *інтерактивне навчання* – це діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента. Розрізняють різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Ми схилиємося до визначення О.І. Пометун та Л. В. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)...»<sup>184</sup>.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів у разі правильної їх організації зростає цікавість до процесу навчання. На нашу думку, особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти навчаються ефективної роботи в колективі.

Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу. Їх можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від двох до шести осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання усієї групи. Час обговорення в малих групах – 3-5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

---

<sup>184</sup> О. І. Пометун, *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*, Київ 2004, s. 192.

*Групові методи:*

1. *Робота в парах* – студенти працюють у парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю, один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед групою про результати.
2. *Робота в трійках*. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи, навпаки, виділення несхожих думок.
3. *Змінювані трійки*. Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню й ознайомлює членів новостворених трійок набутком своєї.
4.  $2+2=4$ . Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2 – 3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.
5. *Карусель*. Студенти розсаджуються у два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти, використання методу – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази) чи для обміну інформацією (студенти із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).
6. *Робота в малих групах*. Найістотнішим тут є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає підводити підсумки та виголошувати їх), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з сильніших студентів. Вони працюють самостійно, а під час оголошення результатів рецензують та доповнюють інформацію.

7. *Акваріум*. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, у центрі групи, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ мікрогрупи і пропонують власні здобутки.

*Фронтальні методи:*

1. *Велике коло*. Студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є охочі висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення.
2. *Мікрофон*. Це – різновид великого кола. Студенти швидко по черзі висловлюються з приводу проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон».
3. *Незакінчені речення*. Деяко ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...».
4. *Мозковий штурм*. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.
5. *Аналіз дилеми (проблеми)*. Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему. Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом.
6. *Мозаїка*. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб в кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Проте є вимоги щодо реалізації інтерактивних методів навчання, невиконання яких може звести ефективність цих методів до нуля. Тому, треба провести вступне заняття, адже студенти абсолютно не знайомі з подібними методами роботи, що різко змінюють усталений стиль навчання. На цьому занятті слід: по-перше, чітко і зрозуміло пояснити, що таке інтерактивне навчання, по-друге, довести до відома та організувати роботу в групах, складену в зрозумілій формі (види роботи треба

розмножити і видати кожному студентів). До роботи залучаються всі студенти. Сильні студенти, а також особистості з високим рівнем контактності будуть проявляти вищу активність, ніж замкнуті і слабкі. Проте останніх слід постійно залучати до роботи, створювати ситуації успіху. Необхідно контролювати процес навчання, досягнення поставлених цілей (вони повинні бути чітко сформульовані і легко контрольовані), у разі невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки, однак заняття не повинно бути перевантажене інтерактивною роботою. Оптимально – 1 – 2 методи за одне заняття. Варто поєднувати взаємонавчання з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами. Неможливо побудувати весь процес навчання винятково на інтерактивних методах. Це один з багатьох прийомів, які допомагають досягнути мети тільки в поєднанні з іншими<sup>185</sup>.

У процесі впровадження і застосування інтерактивного навчання постійно виникають різні проблеми та труднощі. Вважаємо за доцільне їх навести, щоб показати практичний бік інтерактивного навчання.

*Отже, типові проблеми:*

1. Головна проблема: студент часто не має власної думки, а якщо й має, то боїться висловлювати її відкрито, на всю аудиторію. Самі студенти пояснюють це так: «Нашою думкою рідко цікавляться», «Чи цінна моя думка?», «А раптом вона не збігатиметься з думкою викладача чи колективу?», «Вона суперечить думці студентів, що мають у групі авторитет з цього предмета» тощо.
2. Часто студенти не вмюють слухати інших, об'єктивно оцінювати їхню думку, рішення.
3. Студенти не готові в процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс.
4. Студентам важко бути мобільними, змінювати ситуацію, методи роботи.
6. Труднощі в малих групах: лідери намагаються тягнути групу, а слабші студенти відразу стають пасивними.

<sup>185</sup> В. В. Гузеев, *Методы и организационные формы обучения*, Москва 2001, s. 127.

6. Часто трапляється висловлення відверто антисупільних думок для завоювання «авторитету», привертання уваги. Під час обговорення, замість аргументувати свою думку, студенти починають демагогію: «Ви ж самі сказали, цінною є кожна думка, а я так думаю, і Ви мене не переконаєте!». У таких випадках потрібно, щоб студенти без емоцій аргументовано довели свій погляд чи думку.

Проте за умови вмілого провадження інтерактивних методів навчання дозволить залучити до роботи всіх студентів групи, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі<sup>186</sup>. У разі застосуванні інтерактивного навчання поглиблюється мотивація. Як показали результати викладачів, після запровадження цих методів можна констатувати такі зрушення:

- 1) студенти набули культури дискусії;
- 2) виробилося вміння ухвалювати спільні рішення;
- 3) поліпшилися вміння спілкуватися, доповідати;
- 4) якісно змінився рівень сприйняття студентам навчального матеріалу – він набув особистісного сенсу, замість «вивчити», «запам'ятати» стало «обдумати», «застосувати»;
- 5) якісно змінився рівень володіння головними операційними думками – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням.

Загалом інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового, особистісно-зорієнтованого рівня.

*Технологія інтерактивного навчання* – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну і цілком передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент буде відчувати свою успішність, професійну спроможність. Інтерактивними можна назвати ті технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. **О. І. Пометун та Л. В. Пироженко визначили умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких вони реалізуються. Автори розподіляють їх**

---

<sup>186</sup> В. В. Гузеев, *Методы и организационные формы обучения*, Москва 2001, s. 127.

на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів:

- інтерактивні технології групового навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології навчання в грі;
- технології навчання в дискусії.

До групового навчання можна віднести роботу в парах, ротаційні трійки, «два – чотири – всі разом», «карусель», роботу в малих групах, «акваріум». До *фронтальних технологій* інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всіх студентів: «мікрофон», незакінчені речення, «мозковий штурм», «навчаючи – вчуся», «дерево рішень». До технологій навчання у грі належать імітації, рольові ігри, драматизація.

Навчання в грі є унікальним, адже таке навчання в невимушеній атмосфері, активізуючи навчальну діяльність студентів, впливає як на розумову, так і на емоційну сферу.

Навчання в дискусії сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, вчить поважати думку інших, поглиблює знання з даної проблеми. До навчання в дискусії відносять: «метод прес», «обери позицію», «зміни позицію», «безперервна шкала думок», «дискусія», «дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «дебати».

Найбільшою перевагою, на нашу думку, інтерактивного навчання є те, що під час такого навчання студент перестає бути об'єктом і стає суб'єктом навчання. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. За такого навчання навіть не зовсім успішні студенти потрапляють у ситуацію успіху, що сприяє не лише кращому засвоєнню знань, умінь та навичок, а й більш позитивному ставленню до предмета та до навчання загалом. А атмосфера співпраці та взаємопідтримки, що панує під час занять, впливає не лише на рівень знань, а й на рівень стосунків у колективі. Роль викладача, також суб'єкта інтерактивного навчання, зводиться до вмілої організації та цілеспрямованого керування пізнавально-пошуковою діяльністю студентів. Серед інших переваг інтерактивного навчання можна назвати такі:



- висока результативність у засвоєнні знань та формуванні умінь: обсяг виконаної роботи більший, якість знань – краща;
- розвиток критичного мислення в студентів;
- легкість контролю засвоєних знань та умінь;
- розширення пізнавальних можливостей студентів.

Основні недоліки інтерактивного навчання стосуються рівня готовності викладача до організації такого виду роботи. Відсутність методичних розробок та досвіду використання інтерактивних технологій, небажання змінювати навчальні плани та підходи до оцінювання досягнень студентів, страх утратити контроль над рівнем підготовки студентів – усе це є тією перешкодою, на яку натрапляють сучасні викладачі.

Отже, невідкладна потреба в розробці методики організації навчального процесу за допомогою інтерактивних технологій у вищій школі та в цілеспрямованому навчанні ефективного використання інтерактивних технологій у навчальному процесі майбутніх фахівців задля поліпшення якості навчання.

## ■ Література

- Гузеев В. В., *Методы и организационные формы обучения*, Москва 2001, с. 127.
- Пометун О. І., *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*, Київ 2004, с. 192
- Симоненко В. Д., *Современные педагогические технологии*, Брянск 2001, с. 395.

## Vzdelávanie nadaných detí v súčasnom školskom systéme na Slovensku

### Education of gifted children in the current school system in Slovakia

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje problematike práce s intelektovo nadanými žiakmi.

V minulosti boli títo žiaci vzdelávaní v bežných školách a neboli vypracované jednotné kritéria ich vzdelávania. Zabúdalo sa, že tak, ako deti s handicapom potrebujú vzdelávanie prispôbené ich schopnostiam, aj nadané deti potrebujú výchovno-vzdelávací proces prispôbený ich danostiam, aby mohli svoj talent či nadanie rozvíjať. Často sa tak stávalo, že tieto deti sa v bežných školách nudili a ich schopnosti namiesto rozvíjania začali stagnovať. V súčasnosti patria nadané deti podľa školského zákona medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a sú im vytvorené podmienky, ktoré rešpektujú ich jedinečnosť. Príspevok v jednotlivých častiach stručne vysvetľuje základnú terminológiu, špecifiká výchovy a vzdelávania nadaných detí a formy ich vzdelávania.

**Kľúčové slová:** nadanie, výchovno-vzdelávací proces, integrácia, talent.

**Abstract:** The paper deals with the challenge of working with intellectually gifted students. In the past, these pupils were learning in mainstream schools that had not developed uniform criteria for their education. Moving forward from those times, children with disabilities need training tailored to their abilities, and gifted children need educational process tailored to their needs in order to develop their talents. Often times gifted children in mainstream schools are bored and instead of developing their skills begin to stagnate. In the present, gifted children, according to the law, attend school between pupils with special educational needs, and there

are created conditions that respect their uniqueness. This paper briefly explains the basic terminology, specific training and education of gifted children, and their form of education.

**Key words:** talent, educational process, integration, talent.

*„Každé piate dieťa v Európe je nadané“*

J. Laznibatová

Citát, ktorý som použila v úvode nie je náhodný. Vybrala som ho preto, lebo okrem toho, že to povedala dr. Laznibatová, ktorá sa venuje vzdelávaniu nadaných detí, túto vetu používa aj môj syn, keď sa ho niekto opýta, prečo je „iný“ – je piatym dieťaťom v rodine, preto je samozrejmé, že je nadaný. Aj toto vysvetlenie poukazuje na myslenie nadaných detí. Mať v rodine nadané dieťa je síce krásne, ale zároveň nesmierne náročné. Vychovávať ich znamená pracovať na plný úväzok, od skorých ranných do neskorých večerných hodín. A podstatne náročnejšie je aj vzdelávanie, pretože musí byť prispôbené ich intelektu, ich záujmom a schopnostiam. V období pred rokom 1989 sa nadaným deťom nevenovala špeciálna pozornosť, boli vzdelávané ako ostatné deti, keďže špeciálne školy vzdelávali iba deti s rôznym druhom handicapu. V posledných rokoch otázka vzdelávania nadaných žiakov vystúpila do popredia vďaka iniciatíve spomínanej dr. Laznibatovej, ktorá postupne presadzuje vzdelávanie nadaných žiakov alternatívnym spôsobom, ktorý rešpektuje ich výnimočnosť a „inakosť“. Postupne vznikajú na Slovensku triedy i školy, v ktorých sú nadané deti vzdelávané. Okrem toho súčasný školský zákon umožňuje aj integráciu nadaných žiakov do bežných tried s tým, že sú vzdelávané podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu. Z vlastnej skúsenosti však viem, že tento spôsob vzdelávania je podstatne náročnejší pre dieťa, jeho spolužiakov a predovšetkým pedagóga a závislý od jeho ochoty, skúseností a trpezlivosti.

## ■ Nadanie v pedagogike

Pedagogika nadaných a talentovaných jednotlivcov bola donedávna mimo pozornosti špeciálnej pedagogiky, a to napriek skutočnosti, že edukácia takto výnimočných jedincov si vyžaduje isté modifikácie, ako je to u handicapovaných

– t.j. individuálny prístup, aplikáciu špeciálnych metód a upravené curriculum. V pedagogike, ale aj iných vedách existujú viaceré definície nadania. Podľa Juráškovej je nadanie súborom charakteristík, ktorý tvorí potenciál pre vysoké výkony jedinca v porovnaní s jeho rovesníkmi. Môžeme sa stretnúť aj s používaním pojmu talent ako ekvivalentom pre nadanie. L. Hříbková, ktorá sa odvoláva pri definícii nadania na US Office of Education uvádza, že o nadaní môžeme hovoriť u detí, ktoré vykážu vysoký výkon v jednej z oblastí všeobecných alebo psychomotorických intelligenčných schopností alebo v oblasti výtvarného, či interpretačného umenia. Nadanie považuje za výsledok vzájomného spolupôsobenia šiestich komponentov: nadpriemerných schopností, kreativity, vôle k výkonu, rodiny, školy a vzájomných vzťahov s rovesníkmi<sup>187</sup>.

Medzi najčastejšie používané definície nadania patrí tzv. Marlandova definícia, platná od r. 1971, v ktorej sa hovorí: „Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú identifikované kvalifikovanými profesionálmi, a ktoré sú vzhľadom na výnimočný potenciál schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú k realizácii svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý nie je bežne poskytovaný regulárnymi školami“<sup>188</sup>.

Taktiež nadanie sa považuje za výsledok vzájomného spolupôsobenia šiestich komponentov: nadpriemerne schopnosti, kreativita, vôľa k výkonu, rodina, škola a vzájomné vzťahy so spolu vrstovníkmi. Podľa Hellera nadanie je dôsledok neustále sa meniacej interakcie medzi faktormi osobnosti a prostredia. Vysoký výkon sa dosahuje kognitívnymi a nonkognitívnymi osobnostnými charakteristikami a ekopsychologickými komponentmi. Ku kognitívnym i nonkognitívnym faktorom sa zaraďuje inteligencia, kreativita, sociálna kompetencia, umelecké schopnosti, psychomotorické schopnosti, záujmy, motivácia k výkonu, potreba poznávať. Za ekopsychologické faktory sa považuje vzdelávacie prostredie, požiadavky na zvýšený výkon, emočná klíma v rodine a v škole, reakcia okolia na úspech či neúspech. Nadaním sa často označuje vysoká úroveň schopnosti v rozličných oblastiach. Manifestuje sa mimoriadnymi výkonmi, vo všeobecných alebo v špecifických oblastiach.

<sup>187</sup> Por. Š. Vašek, *Základy špeciálnej pedagogiky*, Bratislava 2003, s. 193.

<sup>188</sup> J. Jurášková, *Základy pedagogiky intelektovo nadaných žiakov*, [w:] *Základy špeciálnej pedagogiky*, red. A. Vančová i in., Bratislava 2007, s. 141.

Oblasti nadania podľa Hellera:

- šport,
- jazyky,
- veda,
- umenie,
- remeslá a technika,
- abstraktné myslenie,
- matematika,
- oblasť sociálnych vzťahov.

Podstatnými zložkami nadania sú:

**Intelektové schopnosti** – v rôznych situáciách sa uplatňujú 3 odlišné aspekty inteligencie, ktorými každý človek disponuje v rozličnej miere:

- kritické myslenie – umožňuje podávať dobré výkony v inteligenčných testoch a nachádzať argumenty,
- dimenzia pohľadu – otvorenosť pre nachádzanie nových ciest,
- praktická inteligencia – schopnosť pochopiť situáciu a nájsť riešenie.

**Tvorivosť** – tvorivá produkcia prináša niečo nové, užitočné a akceptabilné a znamená najvyšší prejav nadania (myslenie, intuícia, cítenie, vnímanie).

**Motivácia** – podieľa sa na prejave nadania. Špecifickou motivačnou dispozíciou je kontinuálna vnútorná motivácia podávať vysoký výkon v oblasti svojho záujmu a húževnatosť pri dosahovaní cieľov.

**Osobnostné črty** – vlastnosti nadaných vystupujú v protiklade: sebadôvera a neistota (zdroj hybnej sily); naivita a entuziazmus; emocionálne a sociálne vlastnosti<sup>189</sup>.

Známa je aj definícia nadania, ktorá ponúka úplne iný pohľad: „Nadanie je asynchrónny vývin, v ktorom sa predčasne rozvinuté kognitívne schopnosti a vysoká intenzita kognitívnej aktivity kombinujú a vytvárajú vnútorné skúsenosti a vedomie, ktoré sú kvalitatívne odlišné od normy. Táto asynchrónnosť vzrastá s vyššou intelektuálnou kapacitou. Jedinečnosť nadaných

---

<sup>189</sup> Por. Š. Vašek, *Základy špeciálnej pedagogiky*, dz. cyt., s. 192.

ich činí zvlášť zraniteľnými a vyžaduje modifikácie v rodičovskom prístupe, vzdelávaní a poradenstve s cieľom ich optimálneho rozvíjania<sup>190</sup>.

Viaceri autori rozlišujú medzi pojmami nadanie a talent. Talentom sa spravidla rozumie vrodené dispozície pre realizáciu rôznych aktivít, ktoré sa manifestujú rýchlym a kvalitným osvojením, ich tvorivým rozvíjaním. Ide o dispozície, ktoré sa nedajú výchovou nahradiť, napr. v umeleckej či v športovej činnosti a pod.

Intelektovo nadaní žiaci majú mnohé spoločné charakteristiky, medzi ktoré patrí predovšetkým:

- skoré čítanie (dieťa sa naučí čítať ešte v predškolskom veku,
- objavenie sa kalkulačných spôsobilosti už v predškolskom veku,
- dobrá pamäť, rýchlosť a ľahkosť učenia,
- vysoká intelektuálna zvedavosť,
- aktivita, motivácia, radosť z objavovania nového,
- široké spektrum záujmov,
- záujmy netypické pre daný vek, zaniatenosť pre niektorú oblasť, hlboké vedomosti dieťaťa v tejto oblasti,
- schopnosť sústrediť sa na predmet svojho záujmu,
- kladenie nezvyčajných, hraničných otázok,
- široká slovná zásoba a dobrá argumentácia,
- potreba vymýšľať, nekonvenčnosť, kritickosť k autoritám.

Veľmi často však nadané deti majú spoločné aj problémové charakteristiky, napr.:

- nižšiu potrebu spánku,
- nedostatočne rozvinutú grafomotoriku,
- nízke sebavedomie,
- zníženú sociálnu adaptáciu, emocionálne problémy, negativizmus,
- neochotu podriaďiť sa vonkajšej autorite,
- neochotu prijať prehru,
- perfekcionizmus, príliš vysoké požiadavky na seba alebo okolie,
- neobvykle doslovné chápanie významu slov prejavujúce sa „chytaním za slovička“<sup>191</sup>.

<sup>190</sup> J. Jurášková, M. Mátychová, *Vzdelávanie intelektovo nadaných – súčasť špeciálnej pedagogiky*, [w:] *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*, red. A. Vančová i in., Bratislava 2010, s. 77.

<sup>191</sup> Por. J. Jurášková, V. Dočkal, *Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole*, Bratislava 2005, s. 5.

Veľmi často si rodičia sami všimnú, že ich dieťa je iné ako ostatné deti, práve vďaka týmto charakteristikám, typickým pre nadané deti. Každý, kto vychováva nadané dieťa vie, aké je to náročné, a koľko energie a síl stojí rodičov každý deň či noc s dieťaťom. Zároveň je to náročné aj pre súrodencov a ostatnú rodinu, ako aj najbližšie okolie, pretože nie všetci majú pochopenie pre ich „inakosť“.

## ■ Výchovo-vzdelávací proces nadaných žiakov

Situácia vo vzdelávaní nadaných detí po roku 1989 sa zmenila, keď sa o ich špecifických potrebách začalo viac hovoriť a začali vznikáť prvé triedy a školy, v ktorých sa vzdelávalo primerane ich úrovni. Veľký podiel na tom má PhDr. Jolana Laznibatová, CSc., ktorá svoj profesionálny život zasvätila práci s nadanými žiakmi. Postupne vytvorila Alternatívny program vzdelávania nadaných, ktorý rešpektuje ich nadanie a je akýmsi „návodom“ na starostlivosť o nadané deti.

Pedagogická teória pokladá nadané deti za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Slovenská legislatíva takto upravila postavenie intelektovo nadaných žiakov už novelou predchádzajúceho školského zákona v roku 2005. V súčasnosti ich postavenie upravuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Prijatím tohto zákona sa pre nadané deti otvorili všetky možnosti špeciálnej výchovy a vzdelávania, vrátane individuálneho postupu podľa výchovno-vzdelávacieho programu<sup>192</sup>.

Edukácia talentovaných a nadaných žiakov si vyžaduje:

- individuálny prístup,
- aplikáciu špeciálnych metód,
- upravené curriculum (vrátane organizačných metód),
- možnosť pracovať tempom, aké vyhovuje žiakovi,
- sústavne upravovať jeho sociálne správanie a vzťahy, aby boli akceptovateľné,
- dbať aby úroveň poznatkov z predmetov, o ktoré nemá dostatočný záujem, bola vyhovujúca.
- sledovať a usmerňovať rozvoj osobnosti (aby nebol jednostranný...).

---

<sup>192</sup> Por. tamže, s. 7.

Edukácia nadaných a talentovaných žiakov sa v súčasnosti realizuje:

- **v školách** – v segregovaných podmienkach vo forme špeciálnej triedy či špeciálnej školy pre určité nadanie alebo talent,
- **v integrovaných podmienkach** – pri ktorých sa nadaní a talentovaní žiaci vychovávajú a vzdelávajú s ostatnými deťmi s využívaním rôznych programov alebo využívaním mimoriadnych foriem výučby,
- **v mimoškolských zariadeniach** – v špecializovaných poradniach, v centrách pre nadaných a pod.,
- **v podmienkach rodinnej výchovy** – domáci učitelia, tréneri, napr. pri zdokonaľovaní jazykov, športu, výtvarných a hudobných aktivít a pod.

Obsah edukácie sa sprostredkuje prostredníctvom individuálne určených špeciálnych programov, ktoré sú zamerané na tie oblasti, v ktorých sa žiak javí ako nadaný. Najčastejšie sa používajú programy:

- **akceleračné** – curriculum je upravené tak, že pre nadaných žiakov umožňuje rýchly postup,
- **obohacujúce** – určené pre žiakov s túžbou po poznaní výrazne silnou; predmetové zameranie sa môže realizovať formou výskumnej činnosti,
- **skupinové** – predmetové vyučovanie detí vybraných na základe ich záujmu a dispozícií bez ohľadu na vek detí,
- **individuálne** – zostavené podľa individuálnych potrieb konkrétneho žiaka pre jeden predmet alebo skupinu predmetov a môžu sa použiť v bežnej ako aj špeciálnej triede,
- **vyrovnávacie** – sú určené pre žiakov, ktorí majú jednostranné zameranie vývinu, čím je narušený všestranný rozvoj osobnosti,
- **preventívne** – pre nadaných žiakov so sklonmi k nedostatočnej socializácii, čo môže byť dôvodom vážneho narušenia sociálnych vzťahov,
- **harmonizujúce** – sú zamerané dosiahnutie akceptabilného rozvoja aj ostatných stránok osobnosti žiaka, v ktorých nie je nadaný<sup>193</sup>.

S ohľadom na špecifické požiadavky nadaných detí je potrebné upraviť výchovno-vzdelávací proces tak, aby boli rešpektované všetky ich potreby

<sup>193</sup> Por. Š. Vašek, *Základy špeciálnej pedagogiky*, dz. cyt., s. 196.



a dochádzalo k rozvoju ich nadania. Je potrebné uvedomiť si rozdiely v porovnaní s deťmi v bežnej triede a to:

- Nadané deti potrebujú úlohy na vyššej než bežnej úrovni. Ťažko znášajú dlhodobý mechanický nácvik a dril.
- Nadané deti zväčša ukončia požadované úlohy skôr a v zostávajúcom čase potrebujú byť zmysluplne zamestnané – mať možnosť uskutočňovať úlohy navyše.
- Niektoré časti učiva môžu byť nadaným deťom už známe. Je preto vhodné dopredu si overiť ich znalosti a potom ich podnecovať k zmysluplnej činnosti
- Cieľom špeciálnej edukácie intelektovo nadaných žiakov nie je mechanické osvojenie si nových poznatkov. Informácie, ktoré žiaci získajú, majú slúžiť rozvoju ich vyšších poznávacích schopností a celej osobnosti.
- Nie je vhodné nadané deti motivovať k vyššiemu výkonu individuálnymi súťažami. Takéto činnosti môžu byť pre perfekcionistické deti zbytočne stresujúce.
- Nadané deti niekedy riešia úlohy svojím vlastným spôsobom. Je užitočné nevnučovať im osvedčený spôsob, ba práve naopak, nechať ich samostatne riešiť neznáme úlohy.
- Niektoré nadané deti si kladú príliš vysoké ciele. Preto je užitočné umožňovať im vytváranie správneho sebaobrazu častým sebahodnotením.
- Popri rozvíjaní kognitívnej stránky intelektovo nadaného žiaka je dôležité rozvíjať celú jeho osobnosť a sústrediť sa na reedukáciu prípadných problémových prejavov správania súvisiacich s jeho nadaním<sup>194</sup>.

**Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole** obsahuje aj usmernenie ohľadom individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu, ktorý sa vypracováva jednotlivo pre každého nadaného žiaka a zohľadňujú sa v nej jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Za vypracovanie plánu je zodpovedný triedny učiteľ. Z odborného hľadiska je za vypracovanie zodpovedný pedagóg špecializovaný na prácu s nadanými deťmi, ktorý podľa potreby spolupracuje so školským psychológom,

---

<sup>194</sup> Por. J. Jurášková, V. Dočkal, *Výchovno-vzdelávací program žiaka...*, dz. cyt., s. 9.

pedagogicko-psychologickou poradňou, prípadne ďalšími školskými poradenskými zariadeniami. Podkladom pre vypracovanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu sú vyšetrenia psychológa, špeciálneho pedagóga, v prípade potreby aj lekára alebo iného odborníka. Pri vypracovávaní plánu možno spolupracovať aj s ďalšími pedagogickými a odbornými pracovníkmi školy. Formulár individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu sa vyplní do dvoch mesiacov od začiatku školského roka alebo od prijatia žiaka do školy. Prípadné zmeny sa do neho zaznamenávajú priebežne. Plán je platný pre jeden školský rok<sup>195</sup>.

Individuálny výchovno-vzdelávací plán je vhodným nástrojom na dosiahnutie ďalšieho rozvoja nadaného žiaka. Na jednej strane umožňuje ešte väčší rozvoj oblastí, v ktorých je dieťa nadané a zároveň umožňuje rozvíjať aj tie oblasti, ktoré nepatria u žiaka medzi prioritné. Správnym prístupom učiteľov, v úzkej spolupráci s rodičmi dieťaťa je možné zabezpečiť integrálny rozvoj osobnosti dieťaťa s ohľadom na jeho nadanie. Jednou z najdôležitejších otázok mladého človeka je otázka: Kým vlastne som? Podľa čoho sa meria moja hodnota? Sú to iba fyzické schopnosti, ktoré zavážia v posudzovaní hodnoty človeka alebo ide o niečo viac?<sup>196</sup> Pomôcť v hľadaní odpovedí na tieto otázky je nevyhnutnosťou aj pri vzdelávaní nadaných žiakov a pri nich snáď ešte viac, nakoľko sú náchylní prevziať bez dostatočného zhodnotenia mnohé, častokrát aj rozporuplné názory. Preto okrem poskytovania všestranného vzdelania je potrebné myslieť aj na rozvoj duchovnosti a mravnosti týchto žiakov a viesť ich k tomu, aby si uvedomili (a podľa toho aj žili), že človek, obdarený rozumom a slobodnou vôľou je základom každej spoločnosti a je najväčšou hodnotou bez ohľadu na mieru jeho nadania<sup>197</sup>. Alternatívny spôsob výchovy a vzdelávania je vhodným prostriedkom na všestranný rozvoj nadaného žiaka, na druhej strane však to, že títo žiaci sú celú povinnú školskú dochádzku „izolovaní“ od ostatných žiakov a po jej ukončení majú problém zaradiť sa do bežnej školy a zaradiť sa

<sup>195</sup> Por. *Postupy vypracovania Individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu*. Dostupné na internete: [www.scsppbj.sk/.../postupy\\_vypracovania\\_individualneho\\_vvp.doc](http://www.scsppbj.sk/.../postupy_vypracovania_individualneho_vvp.doc). [15.4.2012].

<sup>196</sup> Por. P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej*, Lublin 2009, s. 41.

<sup>197</sup> Por. A. Lisinik, *Náčrt antropologickej koncepcie vnímania jednotlivca vo vzťahu k spoločnosti*, [w:] *Manažment, ekonomika a podnikanie vo svetle sociálnej náuky* Cirkvi, red. F. Drozd i in., Ružomberok 2011, s. 214.

do kolektívu žiakov v bežnej triede. Často sa potom stáva, že z detí, ktoré sú vzdelávané v triedach a školách pre nadaných žiakov vyrastajú jedinci s veľmi veľkým sebavedomím a náchylnosťou podceňovať ostatných žiakov i dospelých. Je preto dôležité, aby pedagógmi, ktorí vzdelávajú týchto žiakov, boli ľudia nielen s odbornými vedomosťami a znalosťami, ale aby to boli aj ľudia s pevnými morálnymi a etickými zásadami rešpektujúci dôstojnosť a jedinečnosť človeka vychádzajúcu z jeho prirodzenosti a nie z miery jeho nadania, a aby toto poznanie odovzdávali aj svojim žiakom.

## ■ Záver

Nadané deti sú v slovenskom školskom systéme zaradené medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vďaka čomu môžu využívať aj alternatívne spôsoby vzdelávania. Nanané deti si vyžadujú pedagóga, ktorý rešpektuje ich schopnosti a zároveň aj ich nároky, ktoré sú určite väčšie ako u iných detí. Ich vzdelávanie nie je možné uskutočňovať podľa presne stanoveného výchovno-vzdelávacieho programu, pretože každé dieťa má nadanie na inú oblasť a je potrebné rešpektovať toto ich nadanie. Práve z tohto dôvodu sa nanané deti vzdelávajú podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu. Najst' jednotný spôsob vzdelávania nananých detí je veľmi ťažké, pretože každé z nich je iné, má nadanie či talent na inú oblasť. Preto sa vzdelávanie nananých detí riadi individuálnym vzdelávacím programom, ktorý rešpektuje ich osobnostné predpoklady a vytvára priestor pre ich všestranný rozvoj. Na Slovensku po roku 1989 nastal rozvoj školstva, ktoré sa venuje aj nananým žiakom ako žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zároveň vznikli na Slovensku aj alternatívne triedy a celé školy, ktoré sa venujú vzdelávaniu nananých žiakov. Je však nevyhnutné najst' kompromis medzi alternatívnym vzdelávaním nananých žiakov a vzdelávaním v bežnej škole rešpektujúcej špecifiká nananých žiakov. S osobnej skúsenosti viem, že vzdelávanie nananých detí „vytrhnutých“ z prostredia bežnej školy prináša aj problémy. Nanané deti akoby žili v izolácii, v prostredí, ktoré im síce vyhovuje a podporuje ich nadanie, ale ktoré ich dosť ťažko pripraví na život v bežnej škole, či bežnom živote. Takisto absencia hodnotenia známkami je pre nanané deti zaujímavá, ale keď prejdú na bežnú strednú školu a sú konfrontované s hodnotením známkami, je to

pre nich dosť veľký problém. Myslím, že je potrebný dlhší čas na zhodnotenie alternatívneho programu pre vzdelávanie nadaných detí, ktorý zaviedla dr. Laznibatová a na vyhodnotenie jeho kladov i záporov. Isté však je, že vzdelávanie nadaných žiakov je a bude vždy iné, a určite náročnejšie ako vzdelávanie detí v bežnej škole.

## ■ Literatúra

- Jurášková J., Dočkal V., *Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole*, Bratislava 2005.
- Jurášková J., Mátychová M., *Vzdelávanie intelektovo nadaných – súčasť špeciálnej pedagogiky*, [w:] *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*, red. A. Vančová i in., Bratislava 2010, s. 77-87.
- Jurášková J., *Základy pedagogiky intelektovo nadaných žiakov*, [w:] *Základy špeciálnej pedagogiky*, red. A. Vančová i in., Bratislava 2007, s. 76-89.
- Lisínik A., *Náčrt antropologickej koncepcie vnímania jednotlivca vo vzťahu k spoločnosti*, [w:] *Manažment, ekonomika a podnikanie vo svetle sociálnej náuky Cirkvi*, red. F. Drozd i in., Ružomberok 2011, s. 202-273.
- Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej*, Lublin 2009.
- Postupy vypracovania Individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu*. Dostupné na internete: [www.scspbj.sk/.../postupy\\_vypracovania\\_individualneho\\_vvp.doc](http://www.scspbj.sk/.../postupy_vypracovania_individualneho_vvp.doc). [15.4.2012].
- Vašek Š., *Základy špeciálnej pedagogiky*, Bratislava 2003.



# ROZDZIAŁ IV

Edukacja i wychowanie.  
Ku przyszłości



## Interpreting the concept of the socialization within the educational process

### Інтерпретація поняття соціалізації в процесі навчання

**Summary:** In the article the author presents the notion of social pedagogy and socialization. A special attention is paid to different means of students social adaptation.

**Key words:** socialization of the students, social teacher, socialization, resources of social adaptation.

**Анотація:** В статті автор розкриває поняття соціального педагога та процесу соціалізації. Особлива увага приділяється засобам соціальної адаптації студентів.

**Ключові слова:** соціальний педагог, соціалізація, засоби соціальної адаптації студентів.

The new generations have to be guided into the cultural community in which they are participating. They become conscious of what their world represents and how to behave there, but also that there might be different rules in other social contexts. They learn to perceive the meaning of the world of ideas and thoughts through different means of socialisation. In the post-modern society, they must learn to perceive and behave in different worlds.

Describing the phenomenon of social pedagogy is a matter of describing its various forms of expression. If we begin with the term social pedagogy, we see that it is composed of two words, social and pedagogy. Breaking



down the term into its components in this way may give us some insight into what is meant; either pedagogy that is social in some way, or social work with an element of education<sup>198</sup>.

Traditionally social pedagogy includes child protection (Rasmussen 1984; Lihme 1988; Kvaran 1996) and cultural work that is involved with both youngsters and adults (Addams 1910; Swedner & Swedner 1995). Cultural pedagogy, however, is close to sociocultural animation where work is often undertaken with adults in an educational situation. The pedagogue is a socialiser who works to strengthen people's awareness of their own abilities and their contextual resources (Talerud 1985)<sup>199</sup>.

Whether or no, we speak about getting knowledge and its connection with social science. For analyzing this process we choose social stratum of the students, as they during their study evidently go through the period of social adaptation. Our **aim** is to socialize socially immature students during their educational process in the educational establishments. This question wasn't studied early and is needed to be investigated because of the rapid globalization in the contemporary world and the necessity of socially conscious people, that's why it is very **actual** nowadays. Difficulties of social adaptation process are mostly reasoned by scientific and technical development and political change of life and work conditions. Ineptness and lack of communications skills during adolescence and young adults have become a recognized social problem in contemporary world.

The goal of education is to create communion and to enhance moral development during the whole lifetime. Within this goal the educational process must to provide the person with the necessary social experience. It is actualised when we ask questions about what appears to us as experience. We must go beyond experience as a basis for knowledge and this becomes a process where the final goal is synthesis, the unity of ideas. Taking this into consideration, we solve such **tasks**: create socially adult individual; teach the student to live in the multicultural community; teach the student to respect social diversity; form the social morals.

---

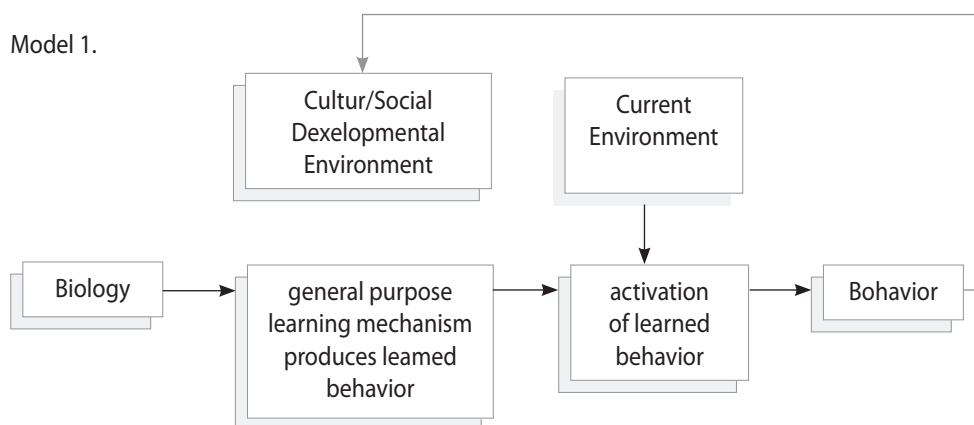
<sup>198</sup> Por. J. Kornbeck, J. N. Rosendal, *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, Bremen 2009, s. 30-32.

<sup>199</sup> Por. B. Rogoff, T. C. Goodman, L. Bartlett, *Learning together: Children and adults in a school community*, New York 2001, s. 87-89. Zob. P. Mazur, *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Bakošová, E. Jarosz, Brno 2009, s. 443-453.

Socialization is the means by which people begin to acquire the skills necessary to perform as a functioning member of their society, and is the most influential learning process one can experience. Unlike other living species, whose behavior is biologically set, humans need social experiences to learn their culture and to survive. Although cultural variability manifests in the actions, customs, and behaviors of whole social groups (societies), the most fundamental expression of culture is found at the individual level. This reflexive process of both learning and teaching is how cultural and social characteristics attain continuity<sup>200</sup>.

To understand this process better let's take a view of the socialization model.

Model 1.



To become social the individual must to get some knowledge, learn how to behave. So learning is the first and the basic stage of socialization that is influenced by social developmental environment<sup>201</sup>. Scientists haven't common point of view to the process of getting social knowledge. They propose different ways of socialization. One of the fundamental precepts of social pedagogy is that the individual and the community are each predicated upon the other. Natorp believed that morals are created in community and are the task of the community. Therefore, he rejected the notion of the individual being solely responsible for

<sup>200</sup> Por. <http://socialpedagogy.co.uk/concepts.htm> [10.06.2012].

<sup>201</sup> Por. tamže.

his actions, something he called proportional justice<sup>202</sup>. He felt that as members of a society we are a party to the “poor morals” of the individual. Natorp also felt that we can only talk about an action when there is a conscious good will behind it. This is one of Natorp’s main points, that the individual learns intention through experience in his inter-actions with others.

Much of Dewey’s thinking revolves around the educational establishment, which he viewed as an instrument of socialisation. The task of the teachers was to pass on the collective knowledge of the society. Dewey had a pragmatic view of knowledge, i.e. the value of knowledge is determined by its usefulness. Knowledge must serve the society and in order for knowledge to be meaningful, it must be useful. Knowledge must help Man to manage better in society. The method of acquiring knowledge is “learning by doing”<sup>203</sup>.

Freire believed that we become conscious through dialogue, and that we learn to name the world. For many oppressed and marginalized groups, the opportunity and the right to acquire a language and be able to define the surrounding world are extremely important. So he believed that we socialized through the dialogue as well.

Alf Ronnby talks about the social pedagogical line of action, which he feels is based on thoughts and theories about the social aspects of the production of knowledge and conscientization<sup>204</sup>. He claims that the basic idea is that human beings develop in social contexts, in communion with others, in interactions with the group. Therefore, it becomes the task of social pedagogy to “... give form to the social context, where Man’s consciousness, knowledge, morals, and sociability can develop favorably, as well as being a theory about it.” (Ronnby 1983, p 250).

Thus, deviant behavior is not viewed as an “expression of having failed in the socialization process”<sup>205</sup>.

In our view, practical knowledge is of great and decisive importance for social adaptation of the students.

---

<sup>202</sup> Por. J. Kornbeck, J. N. Rosendal, *The Diversity...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>203</sup> Zob. J. Dewey, *Democracy and Education*, New York 1916.

<sup>204</sup> Por. J. Kornbeck, J. N. Rosendal, *The Diversity...*, dz. cyt., s. 35.

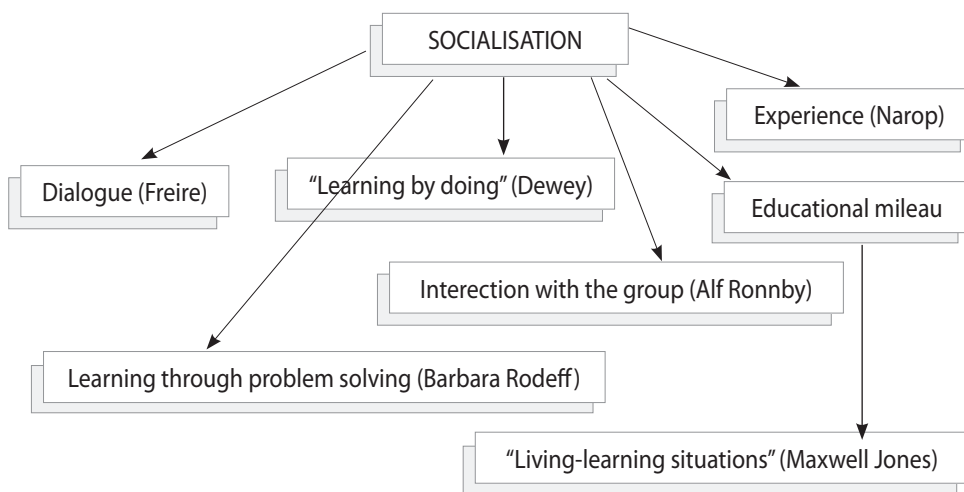
<sup>205</sup> B. Rogoff, J. Baker-Sennett, P. Lacasa, D. Goldsmith, *Development through participation in socio-cultural activity*, [w:] *Cultural practices as contexts for development*, red. J. Goodnow, P. Miller, F. Kessel, San Francisco 1995, s. 58-59.

Maxwell Jones (1968; 1973) talks of the 'living-learning situation', learning milieu, that is created as a small model of a societal community where different civic roles can be experimented with, and in which the sociocultural process is an integral part of the education (Jones 1968). This involve the face-to-face confrontation of the students with the real life situations. Frequent exposure to situations of this kind, if handled skilfully, can contribute to personality growth and maturation (Jones 1968, Jones 1973)<sup>206</sup>.

Kvaran (1996) sees milieu learning as caring, raising/socialising and treatment. Through milieu education the young individual is afforded the opportunity to create new relationships and gain new experiences.

The focus in social pedagogical praxis is on the social and emotional side of raising and guiding a person into the sociopolitical and sociocultural frame of a society. This means that it is necessary to work from both a socialising and re-socialising perspective, and to be conscious of the production and reproduction of meaning in the context where the social pedagogical situations occur.

We systematized these approaches into the diagram in the Model 2.



<sup>206</sup> Por. tamže, s. 56.

Mollenhauer stresses that the more complicated the social life is, the more difficult it becomes for the child to get in touch with what is needed for socialisation and education<sup>207</sup>.

Barbara Rogoff (1993, 122) focuses on the interactive process in learning through problem solving, She suggests that the apprenticeship model is often applied to systems of practice that are valued by the reader<sup>208</sup>.

Socialization of the students can be implemented by the means the diagram contains. They all are complementary and tightly connected. The goal of its activities is that human beings must be able to live a good life and be integrated members of society.

In summary, it can be said that its necessary to include to the educational process socialization as the obligatory component. It will help the student to get social experience and to become socially conscious.

## ■ Literature

Dewey J., *Democracy and Education*, New York 1916.

<http://socialpedagogy.co.uk/concepts.htm>

Kornbeck J., Rosendal J. N., *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, Bremen 2009.

Mazur P., *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Bakošová, E. Jarosz, Brno 2009, s. 443-453.

Rogoff B., Baker-Sennett J., Lacasa P., Goldsmith D., *Development through participation in sociocultural activity*, [w:] *Cultural practices as contexts for development*, red. J. Goodnow, P. Miller, F. Kessel, San Francisco 1995, s. 45-65.

Rogoff B., Goodman T. C., Bartlett L., *Learning together: Children and adults in a school community*, New York 2001.

---

<sup>207</sup> Por. J. Kornbeck, J. N. Rosendal, *The Diversity...*, dz. cyt., s. 28-33.

<sup>208</sup> Por. B. Rogoff, J. Baker-Sennett, P. Lacasa, D. Goldsmith, *Development through...*, dz. cyt., s. 45-65.

## E-edukacja i blended learning

### E-education and blended learning

**Streszczenie:** Rzeczywistość oraz wymogi społeczeństwa informacyjnego narzucają konieczność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi w życiu codziennym, a więc także w kształceniu i zdobywaniu nowych umiejętności oraz kwalifikacji. Upowszechnienie komputera oraz Internetu miało duży wpływ na współczesną edukację. Współczesne szkoły oraz uczelnie wyższe coraz częściej i chętniej sięgają po nowoczesne rozwiązania informacyjno – komunikacyjne. Wynika to zarówno chęci bycia konkurencyjnym na rynku edukacyjnym oraz z faktu zaangażowania dużo mniejszych środków, przede wszystkim takich jak pieniądze i czas. E- edukacja, e-learning oraz blended learning są jednymi z wielu metod edukacji, które mogą zaowocować w przyszłości mądrym i wyedukowanym społeczeństwem.

**Słowa kluczowe:** e-edukacja, blended learning, e-learning, edukacja.

**Abstract:** The real life situations and requirements of the modern information society are imposing necessity of application of modern information technologies to the daily life, and therefore application of these technologies to the process of learning and to the new skills and new qualifications acquisition. The popularity of computer and Internet has had great influence upon contemporary education. Contemporary schools and tertiary educational institutions more often and more eager are using modern information and communication solutions. This is because they want to be competitive on the education market, and important is also the fact that this results in substantial savings of time and money. E-education, e-learning and blended learning are of many education methods which might result in knowledgeable and educated society.

**Keys words:** e-education, e-learning, blended learning, education.

Przeobrażenia społeczne, związane z tworzeniem gospodarki opartej na wiedzy oraz z koniecznością lepszego przystosowania kadr do potrzeb rynku pracy, a także coraz bardziej powszechna obecność nowoczesnych technologii w życiu muszą znaleźć swoje odzwierciedlenie w systemach edukacyjnych. Istnieje zatem potrzeba nie tylko wprowadzania doraźnych zmian w procesach dydaktycznych i szkoleniowych, ale także przemyślenia na nowo paradygmatu kształcenia, który w większości krajów pozostaje niezmienny co najmniej od połowy XX wieku. Samo upowszechnienie komputerów i Internetu nie zapewnia jeszcze zmiany jakościowej w edukacji. Nie bez znaczenia jest fakt, iż młode pokolenie rozwija się i uczy przy coraz szerszym wsparciu technologii informacyjno-komunikacyjnych, które wpływają na jego sposób postrzegania świata czy formy przyswajania nowej wiedzy i kształtowania umiejętności. Gwałtownie rozwijające się w ostatnich latach technologie Web 2.0 zdają się wносить nową jakość do edukacji. Okoliczności wydają się być niezwykle korzystne. Z jednej strony występuje rzeczywista potrzeba zmian, z drugiej zaś autentyczny potencjał tkwiący w coraz bardziej powszechnej i zaawansowanej technologii. Powstaje zatem pytanie, jak efektywnie połączyć te dwa trendy i jak rozwijać nowoczesną edukację nie gubiąc w technologicznych innowacjach najważniejszych wartości leżących u podstaw kształcenia<sup>209</sup>.

W ostatnich latach zaobserwowano coraz większe zastosowanie nowoczesnych technologii w życiu codziennym wśród Polaków. Przypuszczać można, iż fakt ten może mieć związek z upowszechnianiem dostępu do Internetu i innych mediów m.in. w szkołach, urzędach, instytucjach czy gospodarstwach domowych na przestrzeni kilkunastu minionych lat. Główny Urząd Statystyczny<sup>210</sup> wg najnowszych badań podaje iż powszechność Internetu w domostwach polskich wzrosła. W każdym roku przybywa zarówno komputerów jak i dostępu do Internetu oraz telefonów komórkowych. Ok. 43% badanych respondentów deklaruje, iż regularnie, co najmniej raz w tygodniu, korzysta z komputera zaś ok. 34% badanych respondentów z Internetu. W 2004 roku odsetek osób korzystających regularnie z komputera oraz Internetu był niższy: 35% z komputera i 22% z Internetu. Badania ukazują Duży wzrost zainteresowania nowoczesną technologią. Badania przepro-

---

<sup>209</sup> Por. M. Dąbrowski, M. Zając, *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Warszawa 2008, s. 5.

<sup>210</sup> Por. GUS, <http://gospodarka.gazeta.pl/gospodarka/1,68367,3744121.html> [27.02.2012].

wadzone przez GUS pokazują również wzrastające umiejętności informatyczne Polaków. Kopiować, przenosić pliki potrafi ok. 44% respondentów w wieku od 16 do 74 lat. Z poczty elektronicznej korzysta ok. 30% respondentów a z arkuszy kalkulacyjnych 25% badanych. Zaskakującym jest fakt iż 8% badanych potrafi utworzyć stronę internetową a co dwudziesty polak umie programować<sup>211</sup>.

Godnym uwagi faktem jest umacnianie się pozycji Internetu w edukacji na skalę światową. Badania przeprowadzone przez *The Pew Internet & American Life Projekt* ukazują, iż jedynie telewizja wyprzedza Internet w rankingu źródeł aktualności i informacji naukowych. Ok. 20% Amerykanów (czyli około 40 milionów ludzi) czerpie wiedzę naukową z Internetu, podczas gdy z telewizji w tym celu korzysta 41%. Według badań większość Amerykanów od 15 do 25 roku życia używa głównie Internetu do wyszukiwania informacji naukowych – 44%, w porównaniu do 32% osób korzystających w tym celu z telewizji<sup>212</sup>.

Edukacja jest procesem zdobywania wiedzy w szkole lub poza nią. Edukacja to również kształcenie oraz wychowanie. Zatem e-edukacją (e-learningiem) będziemy nazywać proces zdobywania wiedzy za pomocą komputera i Internetu, bez konieczności fizycznej obecności w szkole lub na sali wykładowej. E-edukacja może być stosowana jako główny sposób edukacji lub może wspomagać, uzupełniać tradycyjną formę zdobywania wiedzy, wykształcenia. E-edukacja ma zastosowanie w nauczaniu na odległość oraz w nauczaniu elastycznym, może być łączona z tradycyjnym nauczaniem w formie np. kursów mieszanych. Ponadto e-edukacja umożliwia nam samodzielne wybranie preferowanego formatu dostarczania wiedzy i tempa jej przekazywania.

Coraz więcej „tradycyjnych” szkół wyższych, jak również „młodszych” szkół wyższych online, oferuje przez Internet wybrane programy dyplomowe na wielu poziomach i w wielu dziedzinach. Studenci zobowiązani są do uczęszczania na zajęcia, jednak wiele kursów jest udostępnianych wyłącznie online. Ponadto, coraz częściej uczelnie oferują studentom wsparcie online np. w formie informacji i rejestracji w sieci, e-doradztwa, sprzedaży podręczników przez Internet, stron samorządów czy gazet studenckich online<sup>213</sup>.

<sup>211</sup> Por. tamże.

<sup>212</sup> Por. R. Neczaj, K. Turek, *E-edukacja szansą na unowocześnienie procesu kształcenia akademickiego*, [http://www.cren.pl/uploaded-files/plock\\_kt\\_rn.pdf](http://www.cren.pl/uploaded-files/plock_kt_rn.pdf) [27.02.2012].

<sup>213</sup> Por. A. Kasprzyk, *Nie bój się e-learningu*, [www.nauczyciele.mos.krakow.pl](http://www.nauczyciele.mos.krakow.pl) [27.02.2012].



E – edukacja odnosi się również do edukacyjnych stron internetowych, udostępniających np. scenariusze lekcji, arkusze ćwiczeniowe, czy interaktywne ćwiczenia dla dzieci. Pojęcie to jest też stosowane w biznesie w odniesieniu do odpłacalnych szkoleń online. E-Learning stał się znany dzięki firmom oferującym szkolenia na swoich stronach www. Jednakże dzisiaj obszarem, w którym odgrywa coraz większą rolę, jest zarządzanie wiedzą. E -Learning pojawił się w 2 formach:

1. CBT – szkoleń opartych na technologii komputerowej, jako forma edukacyjna jest skierowana do konkretnego człowieka
2. WBT – szkoleń przez Internet, znane także jako On-line Learning, jest skierowane zarówno do pojedynczej osoby, jaki i do grup ludzi<sup>214</sup>.
3. E-Learning przejawia się przeważnie w tych dwóch formach. Istnieją także inne jego odmiany, związane np. z technologią satelitarną i technikami video. Na razie brak pełnej standaryzacji w dziedzinie e-Learning, jednak jego dynamiczny rozwój wynika przede wszystkim z umiejętności postawienia trafnej diagnozy rynku i generowanych przez niego potrzeb<sup>215</sup>.

Wykorzystanie i zastosowanie nowoczesnych technologii w edukacji, zwłaszcza akademickiej, jest poniekąd koniecznością. Z drugiej strony daje ogromną szansę i możliwości przygotowania młodzieży do świadomego i pełnowartościowego życia w społeczeństwie informacyjnym. Współczesna uczelnia wyższa nie może bagatelizować w nowoczesnych technologii i rozwiązań informacyjno – komunikacyjnych ICT, lecz wykorzystać je do modernizacji procesu dydaktycznego, który winien być jak najlepiej dostosowany do wymogów społeczeństw ponowoczesnego<sup>216</sup>. Co raz więcej polskich uczelni z powodzeniem realizuje swoje cele, jednocześnie wykorzystując ową szansę modernizacji procesu kształcenia. W wielu ośrodkach akademickich powstają centra e-edukacji, umożliwiające studentom zdobywanie wiedzy w sposób przez nich propagowany i lubiany, a także odpowiadający im potrzebom, np. w powstałym w 2002 roku Polskim

---

<sup>214</sup> Por. A. Kashyap, *What is eLearning?* [http://www.puw.pl/downloads/docs/1\\_elearning/1\\_podstawy\\_elearning/a\\_kashyap\\_what\\_is\\_learning.pdf](http://www.puw.pl/downloads/docs/1_elearning/1_podstawy_elearning/a_kashyap_what_is_learning.pdf) [27.02.2012].

<sup>215</sup> Por. Polski Uniwersytet Wirtualny, [http://www.puw.pl/elearning.html?akcja=elearning&P\[id\]=0&P\[aid\]=23](http://www.puw.pl/elearning.html?akcja=elearning&P[id]=0&P[aid]=23) [27.02.2012].

<sup>216</sup> Por. E. Bandyk, *Komórkowcy, sieciuchy i inni. Polaków portret z sieci*, „Polityka” 2006 nr 43, s. 4-12.

Uniwersytecie Wirtualnym studiowało już ok. 700 studentów, także z zagranicy oraz od początku jego istnienia ponad 4500 osób wzięło udział w co najmniej jednym kursie online<sup>217</sup>. Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie jest kolejnym przykładem jednostki realizującej nowoczesny sposób kształcenia studentów.

Trudno określić grupę docelową, w przypadku której e-learning nie miałyby zastosowania. W krajach liderów e-edukacji, takich jak Stany Zjednoczone, Australia, Wielka Brytania, e-learning wykorzystywany jest powszechnie w kształceniu ustawicznym. Zarówno na kursach zawodowych czy w ramach zajęć akademickich, również w nauczaniu dzieci i młodzieży oraz w edukacji seniorów.

Pierwsze polskie ośrodki zajmujące się e-edukacją powstały pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w<sup>218</sup>. Znaczna część uczelni publicznych i niepublicznych założyła swoje centra e-learningu. Ich rola i zakres działania są bardzo zróżnicowane i podlegają ciągłej „ewolucji”. CEN PG – jedno z najstarszych w Polsce, decyzją rektora Politechniki

zostało rozwiązane w dniu 31.12.2004 roku<sup>219</sup>. Pozytywniej potoczyły się losy Centrum e-learningu (dawniej OEN) AGH. Początki tej placówki sięgają 1996 roku, kiedy na AGH powołano Ośrodek Edukacji Niestacjonarnej (OEN). Wówczas „zadaniem tej jednostki była szeroko rozumiana pomoc dla pracowników AGH w sprawach związanych z nauczaniem na odległość, wykorzystaniem komputera i Internetu w dydaktyce, oraz zapewnienie im możliwości kształcenia ustawicznego”<sup>220</sup>. Od tego czasu Centrum prężnie się rozwija, koncentrując się głównie na realizacji projektów krajowych i międzynarodowych. Mniej optymistycznie przedstawia się działalność tej jednostki na rzecz upowszechniania e-edukacji wśród pracowników i studentów uczelni. Mimo poparcia ze strony władz uczelni nie udało się rozwinąć na szeroka skale zorganizowanych form edukacji on-line i do chwili obecnej działania te mają raczej charakter wspomagania tradycyjnych zajęć, a nie rzeczywistej e-edukacji.

<sup>217</sup> Por. Polski Uniwersytet Wirtualny, <http://www.puw.pl> [27.02.2012].

<sup>218</sup> Por. M. Zając, *Komu potrzebna jest e-edukacja?*, [http://www.cren.pl/CREN-SGH\\_14\\_komu\\_e\\_educacja\\_2007.pdf](http://www.cren.pl/CREN-SGH_14_komu_e_educacja_2007.pdf) [27.02.2012].

<sup>219</sup> Por. Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej, [http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad\\_pl](http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad_pl) [27.02.2012].

<sup>220</sup> Tamże.

W 2006 r. Centrum e-learningu powstało w Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Celem strategicznym w sferze e-learningu na UEK uznano tworzenie warunków, które umożliwiają modernizację procesu dydaktycznego poprzez zastosowanie takich metod i technik kształcenia na odległość, które zapewnią wysoką jakość kompleksowej oferty dydaktycznej<sup>221</sup>.

Temu celowi zostały podporządkowane szczegółowe cele strategiczne, które obejmują trzy obszary:

- ▶ dostosowanie wszystkich działań w sferze e-learningu do przepisów prawa,
- ▶ stosowanie wyłącznie rozwiązań systemowych,
- ▶ osiągnięcie i utrzymanie wysokiej jakości kształcenia<sup>222</sup>.

Duża liczba ośrodków napotyka na swej drodze wiele przeszkód, trudności. Wynikają one najczęściej z barier formalnych lub z określonej mentalności środowiska akademickiego.

Mimo wielu trudności e-edukacja stała się częścią polskiego systemu edukacji. W chwili obecnej trzeba skupić się na stworzeniu takich form i warunków, które pozwolą w pełni wykorzystać zawarty w niej potencjał<sup>223</sup>.

Istotnym elementem e-edukacji wydają się być uregulowania prawne. W Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku odnajdujemy zapis dotyczący kształcenia ustawicznego, które przewiduje trzy formy tego kształcenia: stacjonarne, niestacjonarne oraz na odległość<sup>224</sup>. W Polsce status prawny studiów on-line ciągle pozostaje nieuregulowany. Obowiązująca od września 2005 roku ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym co prawda zawiera zapis o dopuszczalności nauczania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Ustawa nie precyzuje jednak zakresu wykorzystania tych form i metod, zapowiadając

---

<sup>221</sup> Por. J. Skrzypek, *Program odnowienia e- strategii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, w: Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajęc, Warszawa 2011, s. 33-34.

<sup>222</sup> Por. J. Skrzypek, *e-Strategia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie na lata 2008–2012*, dokument wewnętrzny UEK, Kraków 2008.

<sup>223</sup> Por. Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej, [http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad\\_pl](http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad_pl) [27.02.2012].

<sup>224</sup> Por. T. Kucińska, *E-learning w edukacji, uwarunkowania prawne*, <http://www.zste.home.pl/konferencja> [27.02.2012].

odrębne regulacje w stosownym rozporządzeniu ministra, które jednak do tej pory nie zostało opublikowane<sup>225</sup>.

Rozporządzenie MENiS z 13 czerwca 2003 roku wprowadza pojęcie centrów kształcenia ustawicznego. Centra kształcenia ustawicznego mogą organizować i prowadzić pozaszkolne formy kształcenia. Uzupełnieniem jest rozporządzenie MEiN z 3.02.2006 r. w sprawie uzupełniania wiedzy ogólnej oraz uzyskiwania umiejętności i kwalifikacji zawodowych przez osoby dorosłe. Rozporządzenie określa, iż „kształcenie to może odbywać się z zastosowaniem dostępnych technik komunikacyjnych, w szczególności: poczty, poczty głosowej, poczty elektronicznej, telewizji lub Internetu, bez stałego i bezpośredniego kontaktu nauczającego i uczącego się”<sup>226</sup>. M. Zając<sup>227</sup> uważa, iż ustawa oraz rozporządzenie w formach kształcenia pozaszkolnego, a więc kursach, kursach zawodowych, seminariach i praktykach zawodowych, znacznie wcześniej uwzględniono kształcenie za pośrednictwem Internetu aniżeli w szkolnictwie wyższym.

Zawraca uwagę również na pominięcie dużego obszaru szkolnictwa podstawowego gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego. Obecnie kształcenie oparte na e-edukacji potrzebne jest zarówno ludziom starszym jak i młodym, ponieważ to dzieci i młodzież powinni zostać należycie przygotowani do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy. Od nich będzie się wymagać umiejętności samodzielnego budowania wiedzy o świecie, szybkiego i nieustannego aktualizowania tej wiedzy, poszerzania swoich kwalifikacji, sprawnego dostosowywania się do wymogów rynku pracy i reguł funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw. Dzieci i młodzież jest grupą „odbiorców” edukacji, która posiada najlepsze predyspozycje pozwalające w pełni wykorzystać potencjał nowoczesnych form kształcenia, w tym e-edukacji<sup>228</sup>. Współcześnie dzieci od najmłodszych lat mają rzeczywisty kontakt z nowoczesną technologią komunikacyjną poprzez telefony komórkowe czy społeczności internetowe.

<sup>225</sup> Por. M. Zając, *Komu...*, dz. cyt.

<sup>226</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz. U. Nr 31, poz. 216.

<sup>227</sup> Por. M. Zając, *Komu...*, dz. cyt.

<sup>228</sup> Por. E. Bilska, *Internet jako źródło informacji – kiedy wolno korzystać z zasobów sieciowych*, praca licencjacka, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007.

Kolejnym, równie istotnym elementem e-edukacji jest przygotowania nauczycieli do wykorzystywania tych wartości, które e-edukacja może wnieść do systemu kształcenia<sup>229</sup>.

E-edukacja oznacza wykorzystanie nowych środków i metod oraz całego podejścia do procesu nauczania i uczenia się, czyli budowania wiedzy o świecie, w oparciu własną pracę oraz grupową pod kierunkiem wykwalifikowanego nauczyciela. Znaczącą różnicą pomiędzy tradycyjną formą nauczania a e-edukacją wynika z faktu, iż e-edukacja traktuje ucznia jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się. Aby tak postrzegać ucznia, nauczyciel musi być świadom nowej roli, zaakceptować ją oraz odpowiednio się do niej przygotować. Odpowiednio przygotowany i wykwalifikowany nauczyciel nauczania na odległość zaje się być pomocnym mentorem w e-edukacji. W Polsce otworzono studia podyplomowe z zakresu nauczania na odległość. Kierowane są do pracowników kuratoriów, ośrodków kształcenia oraz centrów doskonalenia nauczycieli.

E-edukacja może być realizowana na wiele różnych sposobów. Jej metody i techniki można podzielić na:

1. Ze względu na dostępność w czasie:
  - ▶ tryb synchroniczny – nauka na żywo za pośrednictwem elektronicznych środków komunikacji, np. czat, komunikator, tele/wideokonferencja, wirtualna tablica,
  - ▶ tryb asynchroniczny, niewymagający jednoczesnej obecności uczących się i nauczyciela, np. e-mail, forum dyskusyjne, interaktywne kursy multimedialne, symulacje, biblioteki e-książek i wykładów nagranych na wideo, samouczki programów, szeroko rozumiane źródła internetowe (plus tzw. wyszukiwarki) itp.,
2. Ze względu na stosowane techniki:
  - a) radio, telewizja;
  - b) nauczanie wspomagane komputerem, np. kursy multimedialne, samouczki programów, symulacje itp.;
  - c) nauczanie z wykorzystaniem Internetu:
    - ▶ jako zbioru informacji (strony www, wyszukiwarki, filmy edukacyjne, programy P2P itp.),

---

<sup>229</sup> Por. M. Zając, *Komu...*, dz. cyt.

- poprzez narzędzia komunikacji (czat, komunikator tekstowy i głosowy, forum dyskusyjne, platformy pracy grupowej, wideokonferencje itp.),
3. Ze względu na relację uczeń – nauczyciel:
    - a) kursy z obecnością nauczyciela, np. realizowane w trybach asynchronicznym lub synchronicznym,
    - b) kursy bez udziału nauczyciela, ale w oparciu o kursy multimedialne (nauczanie programowane),
    - c) nauka samodzielna, w oparciu o różnego rodzaju informacje dostępne w formie elektronicznej, w szczególności zawartość stron internetowych, ale również nieformalne rozmowy z innymi osobami, np. za pośrednictwem forum dyskusyjnego, e-maila, komunikatora czy czatu,
  4. Ze względu na relację do nauczania tradycyjnego:
    - a) e-learning jako uzupełnienie nauczania tradycyjnego, np. wirtualne kampusy,
    - b) e-learning jako zastąpienie nauczania tradycyjnego – bądź całego programu nauczania, bądź całości konkretnego przedmiotu,
  5. Ze względu na stopień formalizacji:
    - a) nauczanie „formalne” – ściśle powiązane z programem nauczania uczelni, ustrukturalizowane, np. powiązane z systemem ECTS,
    - b) nauczanie nieformalne – niebędące integralną formą nauczania akademickiego,
    - c) niemniej coraz aktywniej się rozwijające i doceniane uzupełnienie zajęć tradycyjnych<sup>230</sup>.

Nowoczesną metod nauki, łącząc w sobie, co najmniej dwie metody nauczania jest blended learning. Metoda ta najczęściej stosowana jest w połączeniu nauczania elektronicznego – e-learning, z tradycyjnymi metodami nauczania<sup>231</sup>.

<sup>230</sup> Por. A. Wodecki, *Po co e-learning na uczelni?*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 10-11.

<sup>231</sup> Por. P. Fuks, *Blended Learning – „Krok w tył, a dwa kroki naprzód”*, <http://www.pifs.org.pl/User-Files/BlendedLearning2%282%29.pdf> [29.02.2012].

W modelach nauczania wykorzystywane są różne tryby nauczania: synchroniczny (ten sam czas przekazywania i odbioru wiedzy) i asynchroniczny (różny czas przekazania i odbioru wiedzy). Blended-learning poszukuje „złotego środka” starając się łączyć oba tryby i czerpiąc ich zalety. Obecnie obserwujemy, iż metoda blended learning stała się bardziej skuteczna od pozostałych metod nauczania, j zyskując na świecie coraz większą popularność. Idea metody blended learning opiera się na łączeniu takich metod szkoleniowych jak: warsztaty praktyczne, ćwiczenia, wykłady, e-szkolenia, e-testy, konsultacje z trenerem itp.<sup>232</sup>.

Najpopularniejszym modelem zastosowania metody blended learningu jest tzw. model przeplatany, gdzie e-learning w ramach jednej ścieżki szkoleniowej przeplata się ze szkoleniami prowadzonymi metodą tradycyjną.

W Polsce blended learning ma zastosowanie w modelu, w którym szkolenia tradycyjne dostarczają wiedzę praktyczną, a e-learning jest wykorzystywany do jej ćwiczenia i testowania. Powiązanie metod nauczania, jest w większości wynikiem ograniczania czasu, jaki może poświęcić pracownik firmy na wyjazdy szkoleniowe. Metoda blended learning sprawdza się, kiedy firma posiada rozproszone struktury personalne. Coraz więcej firm zatrudnia pracowników rozproszonych po całym kraju, pracujących w pełni niezależnie. Tu metoda zdalnego nauczania jest preferowanym rozwiązaniem przekazywania wiedzy<sup>233</sup>.

Nowością w ramach samego blended learningu na lokalnym rynku, jest połączenie szkoleniowych gier strategicznych z symulacjami e-learning. Owe formy szkoleń skierowane są przede wszystkim do średniej i wyższej kadry managerskiej w firmach. Ich głównym zdaniem jest symulowanie środowiska pracy, kadry zarządzającej, która musi dość szybko podejmować decyzje, reagować na otoczenie i jego nagłe zmiany itd. Walorem owej formy nauczania jest możliwość praktycznego spojrzenia przez jej uczestników na konsekwencje swoich decyzji, tym samym lepsze przygotowanie do podejmowania trafnych wyborów w ramach rzeczywistej pracy w firmie<sup>234</sup>.

Można przypuszczać, iż w przyszłych latach metoda blended learning będzie jedną z najbardziej popularnych metod nauczania. Metoda ta ma możliwość

---

<sup>232</sup> Por. tamże.

<sup>233</sup> Por. tamże.

<sup>234</sup> Por. tamże.

wykorzystania kilku innych metod, co sprawia, iż można ją bez trudu dostosować się do nowych wymagań rynku szkoleniowego, do coraz większych modyfikacji programów szkoleniowych w firmach. Dodatkowo ergonomia, którą daje blended learning w naszym teraźniejszym ciągłym pośpiechu i pogoni za sprawami bieżącymi dnia codziennego, pozwala na elastyczne dostosowanie tempa nauczania, co dalej w dużej mierze decyduje o przystąpieniu do wybranych programów szkoleniowych<sup>235</sup>. Spoglądając przez pryzmat czasu i ewaluacji szkoleń, można stwierdzić, iż wyciągając z połączenia kilku metod nauczania to co w nich najlepsze i najbardziej skuteczne, nie jest istotnym fakt ile lat liczą owe metody nauczania.

A. Wodecki ukazuje dwie strony stosowania e-learningu na uczelni wyższej. Z jednej strony e-learning dotyczy wewnętrznych spraw uczelni a z drugiej zewnętrznych spraw uczelni. Wewnątrz uczelni e-learning może usprawnić pracę nauczycieli np. poprzez:

- dostęp do biblioteki kursów e-learning komercyjnych lub darmowych,
- kursy z bibliotek mogą wzbogacić wiedzę nauczyciela, a udostępnione studentom, w prosty sposób zwiększyć atrakcyjność zajęć klasycznych,
- usprawnić komunikacji ze studentami (e-mail, dedykowana strona www, fora dyskusyjne w ramach określonych przedmiotów). Takie działania prowadzą do szybszej i sprawniejszej komunikacji w sprawach merytorycznych oraz organizacyjnych, możliwości uczenia się od studentów, wyłonienia najlepszych studentów w celu zaangażowania ich do dalszej współpracy.
- szybkie i tanie egzaminy /zaliczenia w klasycznej pracowni komputerowej, na żywo, studenci wchodzą na wcześniej przygotowaną stronę z testem elektronicznym i rozwiązują go w określonym czasie. Konstrukcja testu jest wbrew pozorom często prosta do zrealizowania, a korzyści w formie błyskawicznej i automatycznej oceny wyników trudne do przecenienia. W efekcie, technologia nie komplikuje życia, ale je upraszcza.
- edukację nauczycieli, np. z podstaw obsługi komputera bądź z bardziej zaawansowanych zagadnień, co podwyższa ich kwalifikacje<sup>236</sup>.

<sup>235</sup> Por. tamże.

<sup>236</sup> Por. A. Wodecki, *Po co e-learning...*, dz. cyt., s. 11-12.



Uczelnia wyższa to nie tylko nauczyciele, wykładowcy ale również studenci oraz pracownicy administracji. E-learning na uczelni służy studentom poprzez biblioteki kursów elektronicznych, biblioteki nagrań wideo z wykładów, strony internetowe związane z wydarzeniami na uczelni, np. wykładami zaproszonych gości. Jeżeli struktura uczelni ma formę rozproszoną dzięki platformie zdalnego nauczania oraz narzędziom komunikacji studenci z różnych miejsc w kraju mogą uczestniczyć w tych samych zajęciach wybranego wykładowcy. Personalizacja wiedzy, jest konsekwencją rozszerzenia oferty-edukacji. Studenci, stosując proste narzędzia, mogą tworzyć indywidualne ścieżki nauczania, w których można łączyć zajęcia tradycyjne, seminaria wirtualne oraz kursy z bibliotek elektronicznych. Niedocenianym obszarem uczelni wyższych jest jego administracja oraz jej edukacja. Do edukacji administracji można wykorzystać szkolenia e-learning, np. z podstaw obsługi komputera czy obsługi pakietu MS Office. Złożone systemy wspomagające zarządzanie zasobami ludzkimi mogą usprawnić zarządzanie kompetencjami, zarządzanie szkoleniami oraz usprawnić rekrutację. Jednakże wdrożenia tych systemów są opłacalne jedynie w przypadku dużej liczby pracowników<sup>237</sup>.

E-learning może przynieść uczelni wyższej korzyści w ramach obniżenia kosztów realizacji zajęć. Jednak aby przeprowadzić np. część zajęć w formie e-learningu potrzeba wiele przygotowań oraz przygotowania odpowiednich zastosowań, metod oraz rozporządzeń wewnętrznych<sup>238</sup>. E-learning to przede wszystkim szansa na dalszy rozwój uczelni.

Wdrożenie systemu e-learningu pozwala usprawnić funkcjonowanie różnych obszarów uczelni<sup>239</sup> oraz pozytywnie wpływa na jej wizerunek. Efektem tego może być zwiększona rekrutacja<sup>240</sup> bądź udział w krajowych lub międzynarodowych projektach badawczych<sup>241</sup>.

---

<sup>237</sup> Por. tamże, s. 12.

<sup>238</sup> Por. tamże, s. 13.

<sup>239</sup> Por. M. Rocki, *Wirtualizacja uczelni*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 40-43.

<sup>240</sup> Por. M. Pluta-Olearnik, *Rola e-edukacji w strategii marketingowej uczelni*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 31-39.

<sup>241</sup> Por. W. M. Grudzewski, K. Hejduk, *E-learning w systemie gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 44-49.

Potencjałem uczelni socjo- i kulturotwórczym jest suma tej części osobistych możliwości wykładowców akademickich, które wykładowca godzi się poświęcić pracy na uczelni, i które uczelnia potrafi wykorzystać dla realizacji swego społecznego celu pisze J. Mischke. Uczelnia może na wiele sposobów efektywnie zarządzać wartością swego właściwego potencjału, wpływając na stopień i kierunki zagospodarowania zdolności nauczycieli, a także jego wielkość. Jednak warunkiem racjonalnego zarządzania kompetencjami nauczycieli i ich spożytkowania dla realizacji społecznego celu działania uczelni jest profesjonalizacja i poświęcenie zarządzaniu należytej uwagi. Dlatego rzetelna analiza ekonomiczna działań uczelni wydaje się koniecznym warunkiem oceny wartości i stopnia wykorzystania socjo- i kulturotwórczego potencjału uczelni oraz zatrudnionych w niej nauczycieli. Natomiast stałym i systemowym parametrem optymalizacji wykorzystania zdolności nauczycieli akademickich w badaniach i dydaktyce może i powinna stać się e-edukacja<sup>242</sup>.

Z bezpłatnych szkoleń oraz kursów e-learningu mogą również skorzystać nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjalnych czy ponadgimnazjalnych w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli w dziedzinie technologii informacyjnej<sup>243</sup>.

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie w ramach projektu doskonalenia zawodowego podkreśla, jak istotny jest e-learning dla osób, które pracują ponieważ stawia on na swobodne decydowanie o czasie i miejscu nauki, tempie pracy dostosowanej do indywidualnych potrzeb, możliwość nauki w domu, bez konieczności wyjazdów szkoleniowych, oszczędność czasu i pieniędzy, przy jednoczesnym zdobywaniu solidnej wiedzy informatycznej.

Kryzys ekonomiczny, którego dotkliwe skutki społeczne mamy dopiero przed sobą, wyraźnie ujawnia potrzebę radykalnej i trwałej poprawy konkurencyjności we wszystkich sektorach gospodarki. Instytucje naukowo-dydaktyczne są immanentnym elementem każdego systemu gospodarczego przedmiotowy problem dotyczy również ich. Zatem A. Kocikowski zadaje pytanie czy kwestie kosztochłonności, rachunku ekonomicznego, efektywności kształcenia

<sup>242</sup> Por. J. M. Mischke, *E-nauczanie a zarządzanie potencjałem intelektualnym uczelni*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011, s. 16-17.

<sup>243</sup> Por. Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, [www.wup-krakow.pl](http://www.wup-krakow.pl) [29.02.2012].

czy konkurencyjności mogą dotyczyć nauczania akademickiego<sup>244</sup>. Uważa on, iż „nie można bez końca wydawać publicznych pieniędzy, produkując rzesze bezrobotnych posiadaczy dyplomu akademickiego”<sup>245</sup>. Jego zdaniem dostępne powszechnie technologie teleinformatyczne, zwłaszcza z sektora urzędzeń mobilnych, pozwalają radykalnie zmienić standard kształcenia, zastępując nieefektywne i kosztowne rozwiązania tradycyjne rozwiązaniami nowoczesnymi. Poza wieloma korzyściami natury cywilizacyjnej gwarantują one radykalną obniżkę kosztów uzyskiwania wykształcenia na poziomie wyższym<sup>246</sup>.

M. Kąkolewicz podkreśla potrzebę zmiany paradygmatów edukacji w dobie technologii informacyjnej. Obserwujemy niekompatybilność tradycyjnych modeli szkoły i uniwersytetu z zachodzącymi przemianami technologiczno-cywilizacyjnymi we wszystkich sferach istotnych w kontekście pytań o potrzeby, rozwiązania systemowe oraz praktyki działania. Akceptacja tezy o niekompatybilności wymaga zarówno rewolucyjnego odrzucenia „starego porządku”, oraz natychmiastowego podjęcia śmiałych i zdecydowanych działań w celu opracowania nowych modeli teoretycznych oraz podjęcia decyzji o ich ryzykownej implementacji. Najistotniejszym problemem jest „polityczna” wrażliwość zagadnień związanych z edukacją, sterowanych i programowanych we wszystkich krajach przez organy państwa<sup>247</sup>.

Główną siłą sprawczą wymuszającą przemianę paradygmatów edukacji jest rozwój technologii informacyjnych oraz bazujących na nich mediów cyfrowych i sieci internetowej. Technologie informacyjne oddziałują na edukację bezpośrednio poprzez upowszechnianie się wykorzystywania możliwości komputerów, a ostatnio technologii u-computing, oraz pośrednio – poprzez wymuszanie, w szybkim tempie, głębokich zmian we wszystkich sferach ludzkiej aktywności<sup>248</sup>. Na metamorfozę edukacji mają

---

<sup>244</sup> Por. A. Kocikowski, *Kosztochłonność studiów a kwestia przyszłości e-learningu w dydaktyce akademickiej. Wybrane aspekty*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011, s. 19-20.

<sup>245</sup> Tamże.

<sup>246</sup> Por. tamże.

<sup>247</sup> Por. M. Kąkolewicz, *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011, s. 24-25.

<sup>248</sup> Por. tamże, s. 26.

wpływ również przemiany technologiczne, cywilizacyjne czy kulturowe oraz struktur społecznych.

I. Kula, M. Plebańska przeprowadzały badania oraz dokonały oceny efektywności dydaktycznej e-learningu wśród studentów Ośrodka Kształcenia na Odległość OKNO PW<sup>249</sup>. Spośród 69 respondentów 41 studentów uważa, iż poziom kształcenia e-studiów jest wysoki. Jako przydatne i rozwijające e-studia uważa 35 respondentów z 69 badanych, za bardzo przydatne uważają je 26 osób. W kontekście pozycji pracownika 38 z 69 studentów uznało, iż e-studia są przydatne, zaś 12 badanych uważają je za bardzo przydatne. Wysoką ocenę e-studia otrzymały jako formę kształcenia dla osób aktywnych zawodowo: 33 badanych ocenia je bardzo wysoko, a 23 wysoko. Najistotniejszymi barierami e-studiów okazał się ograniczony kontakt z osobami prowadzącymi (33 osoby), brak motywacji do indywidualnej pracy (27 badanych), ograniczony kontakt z innymi studentami (21 respondentów), wysoką cenę e-kursów (19 badanych), słaba infrastruktura telekomunikacyjna (10 badanych, niska jakość e-kursów (6 badanych) oraz niska znajomość obsługi komputera (5 badanych)<sup>250</sup>. Studenci ujawnili również własne indywidualne bariery, które utrudniają im e-studiowanie. Największym problem okazał się ograniczony kontakt z prowadzącymi zajęcia, następnie brak motywacji do indywidualnej pracy, ograniczony kontakt z innymi studentami, wysoka cena e-kursów. Studenci e-studiów podzielili się własnymi korzyściami jakie płyną z podjęcia e-studiów. Najwięcej badanych ceni sobie, iż może studiować w dowolnym czasie, miejscu oraz nie musi dojeżdżać na uczelnię. Indywidualne tempo nauki oraz wysoka efektywność e-studiów i niskie koszty to kolejne atuty e-studiów. Studenci porównali efektywność dydaktyczną e-studiów do tradycyjnych metod nauczania. O porównywalnej efektywności studiów mówi 32 badanych. Jako niższe efektywnie 25 badanych uznało e-studia, zaś 12 badanych uważa, iż e-studia są wyższe efektywnie. Efektywność dydaktyczną e-studiów 38 studentów oceniła jako wysoką wartość. Dziewięć respondentów oceniło ją bardzo wysoko, zaś 18 osób średnio. Jednakowa liczba respondentów oceniła wartość wiedzy oraz umiejętności nisko i bardzo nisko,

<sup>249</sup> Por. I. Kula, M. Plebańska, *Ocena efektywności dydaktycznej e-learningu wśród studentów*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011, s. 92-97.

<sup>250</sup> Por. tamże.

po 2 osoby. Spośród 69 badanych 33 odnosi wysoką satysfakcję z podjęcia e-studiów a 13 wysoka satysfakcję. Wśród 69 badanych 25 badanych uważa iż e-studia spełniły ich oczekiwania, natomiast 38 badanych jest zadowolonych z takiej formuły studiowania. Niezadowolone z e-studiów deklarowało 3 badanych oraz ta sama liczba deklaruje, iż e-studia nie spełniły ich oczekiwań<sup>251</sup>. Podsumowując wyniki badań zdecydowana większość respondentów jest zadowolona z podjęcia e-studiów oraz uważa je za przydatne w pracy oraz w samorozwoju.

W 2011 r. Instytut Badania Opinii Homo Homini<sup>252</sup> na zlecenie **Polish Open University** na losowej próbie (1067 osób) polskich studentów przeprowadził badania na temat wiedzy polskich studentów o nauce przez Internet oraz jak oceniają dostępne na polskim rynku propozycje studiów realizowanych w tym trybie.

Wyniki badań są zaskakujące, bowiem 70% badanych studentów uważa, iż polskie uczelnie nie są przygotowane do prowadzenia e-studiów. Okazuje się tymczasem, iż większa część owych studentów preferuje właśnie taki sposób zdobywania wiedzy oraz wyższego wykształcenia. Nauka z wykorzystaniem technik multimedialnych jest skuteczniejsza od tradycyjnego kształcenia zdaniem 46, 6% respondentów. Jest to także narzędzie coraz częściej wykorzystywane przez firmy, które przy pomocy sieci prowadzą szkolenia dla pracowników. Staje się ono szczególnie atrakcyjne w kryzysie, pozwala bowiem ograniczyć koszty związane z wyjazdami na uczelnie. Oszczędza także mnóstwo czasu, na przykład na dojazdy. Badani uznali owe odpowiedzi jako główną zaletę e-studiów. Ciekawym jest, iż w badaniu na oszczędność czasu związaną ze studiowaniem prawie 93% respondentów pochodziło z dużych miast<sup>253</sup>. Wyniki badań jednoznacznie ukazują, iż istnieje spory potencjał dla rozwoju nowego sposobu kształcenia jakim są e-studia. Polskie uczelnie muszą dopracować swoje systemy e-learningowe tak, aby mogły być one traktowane jako równie wartościowe, co zajęcia tradycyjne. Uczelnie, które obecnie z powodzeniem stosują kompletny, odpowiadający wszystkim standardom system e-learning, powinny robić co w ich mocy, aby popularyzować tę formę kształcenia<sup>254</sup>.

---

<sup>251</sup> Por. tamże.

<sup>252</sup> Por. Instytut Badania Opinii Homo Homini, <http://www.homohomini.com.pl/> [29.02.2012].

<sup>253</sup> Por. Badania przeprowadzonego na zlecenie Polish Open University, <http://www.pou.pl/> [29.02.2012].

<sup>254</sup> Por. *E-learning w Polsce raczkuje*, <http://www.uniface.pl/E-learning-w-Polsce-raczkuje-a2873> [29.02.2012].

## Literatura

- Badania przeprowadzonego na zlecenie Polish Open University, <http://www.pou.pl/> [29.02.2012].
- Bendyk E., *Komórkowcy, sieciuchy i inni. Polaków portret z sieci*, „Polityka” 2006 nr 43, s. 4-12.
- Bilska E., *Internet jako źródło informacji – kiedy wolno korzystać z zasobów sieciowych*, praca licencjacka, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007.
- Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej, [http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad\\_pl](http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad_pl) [27.02.2012].
- Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej, [http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad\\_pl](http://www.dec.pg.gda.pl/dec/index.php?id=autocad_pl) [27.02.2012].
- Dąbrowski M., Zajac M., *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Warszawa 2008.
- E-learning w Polsce raczkuje*, <http://www.uniface.pl/E-learning-w-Polsce-raczkuje-a2873> [29.02.2012].
- Fuks P., *Blended Learning – „Krok w tył, a dwa kroki naprzód”*, <http://www.pifs.org.pl/UserFiles/BlendedLearning2%282%29.pdf> [29.02.2012].
- Grudzewski W., Hejduk K., M., *E-learning w systemie gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 44-56.
- GUS, <http://gospodarka.gazeta.pl/gospodarka/1,68367,3744121.html> [27.02.2012].
- Instytut Badania Opinii Homo Homini, <http://www.homohomini.com.pl/> [29.02.2012].
- Kashyap A., *What is eLearning?* [http://www.puw.pl/downloads/docs/1\\_elearning/1\\_podstawy\\_elearning/a\\_kashyap\\_what\\_is\\_learning.pdf](http://www.puw.pl/downloads/docs/1_elearning/1_podstawy_elearning/a_kashyap_what_is_learning.pdf) [27.02.2012].
- Kasprzyk A., *Nie bój się e-learningu*, [www.nauczyciele.mos.krakow.pl](http://www.nauczyciele.mos.krakow.pl) [27.02.2012].
- Kąkolewicz M., *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011, s. 24-32.
- Kocikowski A., *Kosztochłonność studiów a kwestia przyszłości e-learningu w dydaktyce akademickiej. Wybrane aspekty*, w: Kucińska T., *E-learning w edukacji, uwarunkowania prawne*, <http://www.zste.home.pl/konferencja> [27.02.2012].

- Kula I., Plebańska M., *Ocena efektywności dydaktycznej e-learningu wśród studentów*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2011, s. 92-98.
- Mischke J. M., *E-nauczanie a zarządzanie potencjałem intelektualnym uczelni*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2011, s. 11-17.
- Neczaj R., Turek K., *E-edukacja szansą na unowocześnienie procesu kształcenia akademickiego*, [http://www.cren.pl/uploaded-files/plock\\_kt\\_rn.pdf](http://www.cren.pl/uploaded-files/plock_kt_rn.pdf) [27.02.2012].
- Pluta-Olearnik M., *Rola e-edukacji w strategii marketingowej uczelni*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2006, s. 31-40.
- Polski Uniwersytet Wirtualny, <http://www.puw.pl> [27.02.2012].
- Polski Uniwersytet Wirtualny, [http://www.puw.pl/elearning.html?akcja=elearning&P\[id\]=0&P\[aid\]=23](http://www.puw.pl/elearning.html?akcja=elearning&P[id]=0&P[aid]=23) [27.02.2012].
- Rocki M., *Wirtualizacja uczelni*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2006, s. 41-43.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz. U. Nr 31, poz. 216.
- Skrzypek J., *e-Strategia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie na lata 2008–2012*, dokument wewnętrzny UEK, Kraków 2008.
- Skrzypek J., *Program odnowienia e- strategii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, w: *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2011, s. 33-43.
- Wodecki A., *Po co e-learning na uczelni?*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2006, s. 9-14.
- Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, [www.wup-krakow.pl](http://www.wup-krakow.pl) [29.02.2012].
- Zając M., *Komu potrzebna jest e-edukacja?*, [http://www.cren.pl/CREN-SGH\\_14\\_komu\\_e\\_educacja\\_2007.pdf](http://www.cren.pl/CREN-SGH_14_komu_e_educacja_2007.pdf) [27.02.2012].

## Inovatívne metódy v edukácii mentálne postihnutých

### Innovative methods in the education of the mentally handicapped

**Abstrakt:** Integrácia mentálne postihnutých prináša so sebou rôznorodé názory. Prístupy k edukácii sa však spájajú v jednom. Rozvíjať sociabilitu, ale zároveň aj individualitu mentálne postihnutých. Nie všetky základné metódy edukácie sú v priamom kontakte využiteľné. Preto je možné využívať prirodzenosť v človeku, ktorá je v ňom zakotvená. V tomto prípade sa jedná o dramaterapiu, muzikoterapiu a arteterapiu. Techniky týchto terapeutických prístupov rozvíjajú danosti mentálne postihnutých a ponúkajú možnosť kolektivizácie ako práce v skupine, rozvoja komunikácie, pohybových schopností a podobne. V rámci aktivít a hier majú hendikepovaní široké možnosti sebarealizácie. Techniky pôsobia na jednej strane ako relaxačné metódy, ako metódy na sústredenie a zároveň ako metódy na rozvoj osobnosti. Práve tieto metódy je možné využiť v edukácii ako inovácie s cieľom plnohodnotného rozvoja osobnosti.

**Kľúčové slová:** arteterapia, dramaterapia, edukácia, mentálne postihnutý, muzikoterapia.

**Summary:** The integration of mentally handicapped brings different views and opinions. However approaches to the education are combined in one - to develop sociability but also individuality of the mentally handicapped. Not all of the basic methods of education are available in direct contact application. Therefore, it is possible to use human nature, which is embodied in him. In this case it is drama therapy, music and art therapy. Techniques of such therapeutic approaches develop skills of mentally disabled and offer the possibility of collectivization as group work, communication development, motor skills, and so on. Within the activities and games the handicapped have wide self-realization opportunities. Techniques



operate on the one hand as a relaxation method, as a method for the concentration and as a method of personal development. It is these methods that can be used in education as innovation to full development of personality

**Key words:** art therapy, drama therapy, education, mentally handicapped, music therapy.

## ■ Integrácia mentálne postihnutých

Ak by spoločnosť akceptovala právo každého svojho člena na sociálnu suverenitu a sebaurčenie a zabezpečila formovanie takej úrovne a charakteru všeobecných životných podmienok, ktoré by nemali byť znevýhodňujúce pre žiadneho z nich, tak by dosiahla to, že jednotlivec je v takomto prostredí spontánne aktívny v súlade s jeho prirodzenosťou. Niet zjavných a zásadných vonkajších prekážok na realizáciu jeho životných plánov a ak sa vyskytnú, má dostatok možností a síl zmobilizovať, využiť náhradné podporné a pomocné zdroje k ich prekonaniu. Je to model, ktorý vytvára ideálne predpoklady pre „integráciu všetkých pre všetkých“<sup>255</sup>.

„Hlavným cieľom sociálnej integrácie je pomôcť človeku s postihnutím dostať sa do bežného kontaktu so svojou vlastnou normalitou a s normalitou ostatných ľudí, nie iba s patológiou. Proces socializácie je ohniskom procesu integrácie. Cieľom integrácie je rovnomerný vývoj osobnosti a reálnou úlohou pri jej realizácii je individualizácia vyučovacích prístupov v integrovaných zariadeniach“<sup>256</sup>.

„V súčasnej pedagogickej teórii a praxi sa často pod pojmom integrácia rozumie vzdelávanie postihnutých jedincov spoločne s ich nepostihnutým vrstovníkmi, zaraďovanie žiakov s rôznymi druhmi postihnutia do bežných škôl, prípadne aj do bežných tried, kde sa vzdelávajú žiaci bez postihnutia. Proces integrácie žiakov s mentálnym postihnutím do rôznych typov škôl je súčasťou širšieho sociálneho procesu smerujúceho k začleneniu znevýhodnených ľudí do spoločnosti, k ich zrovnoprávneniu a spoločenskej integrácii“<sup>257</sup>.

---

<sup>255</sup> K. Repková, *Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie*, Bratislava 1998, s. 20.

<sup>256</sup> V. Lechta, *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*, Bratislava 1997, s. 259.

<sup>257</sup> I. Švarcová, *Mentálni retardace, vzdelávání, výchova, sociální péče*, Praha 2006, s. 132.

## ■ Dramatická výchova, tvorivá dramatika, dramaterapia ako jedna z foriem edukácie a integrácie mentálne postihnutých jedincov

Divadlo už od dávnych dôb sprevádzalo ľudstvo. To v ňom nachádzalo vlastné uplatnenie, prejavy emócií, rozvoj obrazotvornosti a fantázie. Z historických zdrojov je známe, že liečivé účinky divadla boli využívané pri práci s postihnutými. Postupne boli prvky dramatiky zaradené do systémov spoločenských vied a stali sa súčasťou výchovy, edukácie a terapie<sup>258</sup>.

Dramatická výchova je postup pri výchove, ktorý využíva prvky dramatiky, teda toto sociálno – umelecké učenie kladie dôraz na rozvoj osobnosti, prosociálne správanie, ako aj umelecký rozvoj<sup>259</sup>. Prostriedky a metódy dramatickej výchovy sa nevyskytujú v iných odboroch, preto sú potrebné vo výchove a vzdelávaní. Keďže sú založené hlavne na improvizácii, pri ktorej je nevyhnutná aktívna osobná účasť, vyjadrenie svojich postojov a vlastných názorov dáva tak priestor na sebarealizáciu jednotlivca. Dráma je „aktivita, v rámci, ktorej môžu deti preskúmať situácie, roly a vzťahy odvodené z reálneho života“. Ak teda porovnáme vyjadrenia autorov v dramaterapii a dramatickej výchove stále ide o buď znovuprežitie nejakej situácie alebo, čo sa týka detí „vyskúšanie si“ prežiť nejakú situáciu s vyjadrením pocitov, emócií a správania sa v nej<sup>260</sup>.

„Tvorivá dramatika je systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej“<sup>261</sup>.

Zmyslom tvorivej dramatiky nie je vychovávať hercov v pravom slova zmysle, ale samostatné tvorivé bytosti. Primárne je dôležitý proces, nie

<sup>258</sup> Por. M. Valenta, *Dramaterapie*, Praha 2001, s. 9.

<sup>259</sup> Por. M. Gwozda, *Szkoła – uczeń – wiedza. Wspólna droga przez adaptację czy emancypację?*, [w]: red. I. Krupová, B. Akimjaková, *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, s. 149.

<sup>260</sup> Por. K. Majzlanová i in., *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*, Bratislava 2004, s. 17.

<sup>261</sup> E. Grohová, *Tvorivá dramatika, základné metodické princípy, cvičenia a hry*, Košice 2004, s. 2.

výsledok. Daný proces vedie aktéra k sebauvedomovaniu i k seabedomiu – k vedomiu svojej vlastnej jedinečnosti, ale aj k tomu, aby ju vedel využiť v prospech skupiny, motivuje k činnosti, nie manipuluje, povzbudzuje a vedie tvorivú obrazotvornosť, obohacuje emocionálny život, pomáha poznávať svet cez hru, rozvíja pohotovosť, fantáziu, schopnosť reagovať rýchlo v zložitejších situáciách, dáva možnosť prežívať konflikty „na nečisto“ a hľadať riešenia. Spoločná tvorba posilňuje kolektívne cítenie, prináša radosť, priateľstvá, učí žiakov vzdať sa svojej dominancie v mene celku<sup>262</sup>.

V rámci špeciálnej dramatickej výchovy môžeme hovoriť o systéme s využitím dramatických prvkov u ťažko zdravotne postihnutých, kde však odlišujeme ciele, metódy a techniky podľa druhu postihnutia a samotnú cieľovú skupinu. „Špeciálna dramatická výchova je analogická s dramatickou výchovou, cieľovou skupinou sú však osoby vyžadujúce špecifický prístup, ktorý sa odráža najmä v špeciálnom výbere metód, prostriedkov a napokon aj v prístupe k aktérom dramatického diania. V špeciálnej dramatickej výchova zohľadňujeme osobitosti (obmedzenie, problémy, handicap) človeka s cieľom rozvíjať všetky zložky osobnosti, záujmy, schopnosti, nadanie“<sup>263</sup>.

Dramatoterapia na jednej strane lieči rôzne poruchy, ale na druhej strane pôsobí ako forma „učenia“ pri rozvoji osobnosti, zvládání situácií, vyskytujúcich sa v živote a zároveň, čo je dôležité, ponúka možnosti „prežiť“ dané situácie, ale bez hrozby reálnych negatívnych dôsledkov. Je potrebné upriamiť pozornosť na dramatoterapiu ako na vhodnú metódu pri edukácii mentálne postihnutých, pretože je charakterizovaná ako špecifické aplikovanie divadelných štruktúr a procesov s terapeutickým zámerom (Jennigs), umelecká a liečebno-výchovná metóda cez úmyselné využívanie drámy a divadelných procesov (Barham), prostriedok na upravovanie narušených činností organizmu psychologickými a špeciálno-pedagogickými prvkami (Valenta), pomáha pochopiť a zmierniť sociálne a psychologické problémy, mentálny postih a handicap, uľahčiť symbolické vyjadrovanie sa (Britská asociácia dramatoterapeutov – 1979)<sup>264</sup>.

---

<sup>262</sup> Por. E. Grohová, *Tvorivá dramatika...*, dz. cyt., s. 2.

<sup>263</sup> K. Majzlanová i in., *Špeciálna dramatická výchova...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>264</sup> Por. K. Majzlanová, *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, Bratislava 2004, s. 31.

## Metódy a ciele dramaterapie

K metódam a technikám dramaterapie sú zaradené dramatické hry, improvizácia, rolové hry, pantomíma, etudy s výchovným zameraním, tanečná dráma, dramatisácia, bábková a maňušková hra, hra s maskou, sociodráma a psychodráma. Pritom je možnosť využiť mimické a jazykové cvičenia, tvorbu príbehov, kostýmov a scén, prácu s textom, rozprávanie príbehov, relaxačné, zážitkové, scénické cvičenia a metódy, ktoré sú pretransformované do dramatickej metafory, motivačné metódy, pričom ide o uspokojovanie potrieb, záujmu, pocit dôvery, sebareflexné metódy, ktoré pomáhajú uvedomiť si svoje správanie v rôznych situáciách, nácvikové metódy, kde je možné osvojiť si nové zručnosti, behaviorálne prístupy, pri ktorých možno posilňovať žiaduce správanie. Tieto prvky smerujú ku pomoci klientovi, pričom mu umožňujú získavať nové aktivizujúce skúsenosti, vnútornú motiváciu ako aj schopnosť lepšej orientácie vo svojich problémoch, vzťahov, či v situáciách. Umožňujú mu sebarealizáciu, získavanie nadhľadu, pochopenia a odolnosti voči nežiaducim stresovým situáciám. „Človek cez spontánnu tvorivú aktivitu a vlastnú skúsenosť lepšie preniká do podstaty ľudských vzťahov a učí sa kontrolovať svoje správanie“<sup>265</sup>.

Dramaterapia je jedným z prístupov vhodným na integráciu, tým, že jej ciele sú založené na celkovom rozvoji osobnosti, na kultivácii osobnosti cez zážitok, tvorivé aktivity, s využitím vlastných skúseností. K základným cieľom patrí rozvoj takých dispozícií u postihnutého, na základe ktorých je schopný uvedomiť si samého seba, rozvíjať empatiu, komunikačné zručnosti, fantáziu, kreativitu, zodpovednosť, sebaovládanie, senzitivitu, schopnosti rôznorodých reakcií v životných situáciách, licitovaní množstva riešení, ktorými môžeme dosiahnuť samostatnosť a sebaaktualizáciu. Integrované ciele sú založené na zmyslových a výrazových cvičeniach, formovaní psychických možností, kedy sa opäť smeruje k rozvoju tvorivosti a komunikácie. Dlhodobejšie ciele berú do úvahy samotné odbúravanie nepriaznivých príznakov postihnutia, zvyšovanie odolnosti voči stresujúcim negatívnym situáciám a neschopnosti primerane reagovať na záťaž, pri práci v kolektíve alebo v skupine smerovať k vhodnému správaniu, zvyšovať pocit spolupatričnosti, sociálnej opory, viesť k sebaapresadzovaniu, primeranému

<sup>265</sup> M. Horňáková, *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*, Bratislava 2003, s. 59.

sebahodnoteniu, zvyšovaní sebavedomia<sup>266</sup>. Konkrétne ciele u mentálne postihnutých detí sú jasne stanovené, pričom v praxi využiteľné: „1. zamerať sa na dôkladné poznanie detí a nadviazanie kontaktu prostredníctvom jednoduchých dramatických hier a improvizácií; 2. rozvíjať u detí vnímanie, komunikáciu, sociálne cítenie, rečové schopnosti, pohyb a rytmus, fantáziu a tvorivosť; 3. zamerať sa na vzťahy v skupine; 4. vychádzať z postihnutia dieťaťa, jeho mentálnej úrovne, naučiť sa nebať sa vlastného prejavu a vyjadrenia; 5. neočakávať okamžité výsledky a pri ďalšom rozvíjaní hry vychádzať z reakcií dieťaťa“<sup>267</sup>. Dramatoterapia má najširšiu klientelu, zo všetkých divadelno – terapeutických postupov. V prvom rade sú to klienti s mentálnym postihnutím a autisti, ďalej pacienti psychiatrických kliník, veľkú skupinu tvoria aj mladí ľudia so špecifickými poruchami učenia a správania, ale aj s inými poruchami správania a dokonca aj mladí ľudia ohrození sociálno – patologickými javmi, ale aj jedinci vo výkone trestu a gerontologickí klienti<sup>268</sup>.

## Muzikoterapia

Liečenie hudbou, alebo využívanie hudby ako kulisy pri rôznych činnostiach je účinným prostriedkom na aktiváciu organizmu. Odborníci skúmajú tento fakt a jeho relevantnosť vo fyziologických procesoch ľudského organizmu. Terapia hudbou je čosi ako samoliečenie, je to viera v účinok hudby, snaha nechať hudobný prúd vliať do tela a nechať pôsobiť.

„Správne vybratá hudba má mnoho pozitívnych účinkov:

- zvýšiť vitalitu tela;
- zmierniť vyčerpanie, napätie a priaznivo ovplyvniť náladu;
- pozdvihnúť city, sústrediť myslenie;
- podporiť vytrvalosť pri naplňovaní cieľov;
- prehĺbiť partnerstvo, obohatiť priateľstvo;
- povzbudiť tvorivosť a senzibilitu;
- posilniť povahu a konštruktívnosť;
- rozšíriť obzor spirituálneho poznania“<sup>269</sup>;

---

<sup>266</sup> Por. K. Majzlanová, *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, dz. cyt., s. 31.

<sup>267</sup> Tamže, s. 33.

<sup>268</sup> Por. M. Valenta, *Dramaterapie*, dz. cyt., s. 18.

<sup>269</sup> S. Halpern, A. Lingeman, *Muzikoterapia Liečivá sila hudby*, Bratislava 2005, s. 116.

Dostať telo do rovnováhy je možné len ak človek vníma hudbu ako celok, naučí sa v nej hľadať vlastnú vnútornú silu a minulé zážitky a v sebe tým vytvorí vlastné vnímanie hudby. Napomáhajú tomu rôzne zvuky prírody, zvuk vetra, spev vtákov, ale aj upokojujúci hlas matky. Špecifický vplyv majú aj rôzne hudobné žánre, resp. hudba rôznych období.

- Gregoriánsky chorál – používa rytmus prirodzeného dýchania. Nekonečne plynie. Je vhodný pre pokojné, nerušené štúdium a meditáciu, môže znižovať stres.
- Baroková hudba – nevykazuje žiadne silné emočné a dynamické výbuchy, je tvorená podľa istej logiky, ktorej hovoríme kontrapunkt. Väčšinou nás v nej nič neprekvapí. Vytvára pocit stability, poriadku a bezpečia.
- Klasicistická hudba – skrýva v sebe jasnosť, eleganciu a priehľadnosť. Na jej harmonickom základe by sme mohli spievať množstvo detských piesní, ktoré nám spievala mama. Táto hudba pomáha zlepšiť koncentráciu, pamäť a vnímanie priestoru.
- Impresionizmus – je založený na hudobných náladách, a hudobných farbách. Táto hudba je snivá, uvoľňuje fantáziu a tvorivosť.
- Džez, blues, dixieland, soul, reggae a iné tanečné formy – majú korene v expresívnom dedičstve Afriky, uvoľňujú hlbokú radosť aj hlboký žiaľ.
- New Age – chýba jej dominantný rytmus a tak predlžuje naše vnímanie priestoru a času.
- Moderná hudba – stimuluje k aktívnemu pohybu, vedie k dynamickému správaniu sa a k vyjadreniu samého seba.
- Hudba nábožná a posvätná – dokáže nás ukotviť v súčasnom okamihu a budí v nás pocit hlbokého mieru a duchovného vedomia. Pomáha prekonať bolesť a zbaviť sa jej<sup>270</sup>.

Na základe toho, je možné zaradiť muzikoterapiu ako metódu edukácie mentálne postihnutých, pretože je to tvorivý proces, na základe ktorého vnímame individuálny prístup, diferenciaciu v zmysle kontaktu a výchovy postihnutých. Hlavným princípom ostáva pocit spontaneity, psychickej i fyzickej aktivity vnímateľa. Muzikoterapiu je vhodné spájať aj s inými činnosťami – maľovanie, hra na jednoduchý hudobný nástroj, napr. využitie

<sup>270</sup> Por. D. Campbell, *Mozartov efekt*, Praha 2008, s. 80. Zob. P. Mazur, *Koncepcja człowieka w New Age*, Lublin 2009.

Orffovho inštrumentára alebo iných vyrobených nástrojov, dramtizácia, či hra na telo. Pri výbere hudby má každý svoj archív spomienok, ktorý naňho pôsobí. Stretávame sa s názormi, že muzikoterapia u postihnutých nie je primárne liečením, ale skôr prebúdzaním osobnostných dispozícií<sup>271</sup>.

## ■ Receptívna muzikoterapia

Hudba na človeka vplýva, či už je v aktívnom alebo v pasívnom rozpoložení. Aj keď je hudba pustená ako kulisa, dokáže ovplyvniť emócie i stavy. Samotná farba hudobných nástrojov má účinky na človeka.

1. Bicie nástroje, basy, elektronická hudba ovplyvňuje fyzické telo.
2. Dychové drevené a strunové nástroje ovplyvňujú citové rozpoloženie človeka.
3. Sláčikové nástroje ovplyvňujú mentálne telo a myseľ.
4. Harfy, varhany a zvonkohry ovplyvňujú dušu a city<sup>272</sup>.

## ■ Aktívna muzikoterapia

Aktívnou muzikoterapiou rozumieme akýkoľvek spontánny aktívny vstup do hudby. Tento typ muzikoterapie je vhodný pre deti veľmi aktívne, ale aj deti veľmi unavené, lebo súčinnosť s hudbou im dáva možnosť prejavíť sa. Priblížime dve možnosti aktívneho muzicírovania – rytmizovanie a tónovanie. Tak ako celý svet, aj náš organizmus funguje v rytme, ten rytmus charakterizuje kolobeh, pravidelnosť, obeh, život.

Bubnovaním liečili kedysi šamani a rôzni liečitelia už od historických čias, no aj súčasné africké kmene vychádzajú z toho, že rytmus je neoddeliteľnou súčasťou ľudského organizmu, ktorý inak ako v pravidelnom rytme, fungovať nedokáže. Tónovanie: „Posvätný spev je akýmsi prebudením a koncentrovaním vedomia“<sup>273</sup>. Spev je jeden z najprirodzenejších prejavov človeka už od útleho detstva. Podľa niektorých psychológov hlas dokonca odráža svet psychiky a vnútorného sveta človeka. V hlase sa skrýva charakter, osobnosť jeho tvorcu.

---

<sup>271</sup> Por. D. Campbell, *Mozartov efekt*, dz. cyt., s. 51.

<sup>272</sup> Por. S. Halpern, A. Lingeman, *Muzikoterapia Liečivá sila hudby*, dz. cyt., s. 120.

<sup>273</sup> V. Marek, *Tajné dejiny hudby*, Praha 2000, s. 60.

Sila, farba, ale aj dominancia hlasu v rozhovore napovie aká silná je osoba, ktorá s okolím komunikuje<sup>274</sup>.

U detí postihnutých je liečebným nástrojom samotný hlas matky, ktorý si pamätajú ešte z prenatálneho obdobia a rôzne riekanky a detské piesne alebo melodické rozhovory, vzájomné reakcie matky a dieťaťa, ale aj vlastný hlas. Spleť faktorov, ktoré pôsobia v procese sebapoznávania cez hudbu, je mnoho, a zážitok nášho objektu sa nedá vopred naplánovať, no môžeme zistiť, ako sa náš subjekt cíti, čo si predstavuje, ako naňho tá hudba vplýva, čo ho núti robiť, vytvárať alebo naopak, k čomu mu bráni.

Každá terapia je špecifická, spočíva v otvorení sa organizmu signálom a vplyvom hudby a jej prispôsobenie jedincovi. Vyberáme hudbu, o ktorej predpokladáme, že by mohla byť zdravotne postihnutému jedincovi blízka, že by sa v nej vedel zorientovať, nenútime im širokú harmonickú alebo farebnú hudobnú škálu, ktorá by v ich načúvaní mohla navodiť chaos. Zvuky, ktoré pozitívne vplývajú na deti s Downovým syndrómom, môžu byť rušivé až bolestivé pre autistu. Niektoré hudobné ukážky, ale aj zdravotné postihnutia, si žiadajú kolektívne zameranie, iné sa odporúčajú praktizovať s jednotlivcom. Vždy ide o daný moment v hudbe, o daný okamih v čase, v ľudskom vnútri a súzvuk interakcií zdravotne postihnutého jedinca, vybranej hudby a terapeuta.

Hudba je ako potrava pre dušu, aj v strave si vyberáme zdravé a výživné látky, rovnako treba eliminovať škodlivé zvuky a nahradiť ich tými, pri ktorých sa náš organizmus nabíja pozitívnou energiou.

## ■ Arteterapia

Tak ako každá terapia zameraná na sociálno-umeleckým smerom vyzdvihuje pozitívne ciele, cez ktoré súvisia s potrebami klienta, so situáciami, v ktorých sa ocitá a aj s vekom a dispozíciami. Medzi individuálne ciele, arteterapia, teda terapia výtvarným umením radi uvoľnenie, sebaoprežívanie, rast osobnosti, poznanie vlastných možností, rast sebavyjadrenia, osobnej slobody a motivácie, ako aj experimentovanie v zmysle prejať emócie, situácie, konflikty, fantáziu. K sociálnym cieľom je dôležité spomenúť

---

<sup>274</sup> Por. D. Campbell, *Mozartov efekt*, dz. cyt., s. 115.



rozvoj komunikácie, sociability, kooperácie, prijatie druhých, ich ocenenie, ich hodnoty, tým pádom reagovania na iných, prispôsobenie sa a zároveň reflektovanie na vlastné pôsobenie<sup>275</sup>.

Arteterapia môže byť využívaná v skupine ako terapia, ale aj individuálnou formou. Individuálna môže pomôcť takému klientovi, ktorý v skupine nie schopný fungovať, pôsobí svojim správaním rušivo, na strane druhej má terapeut množstvo času a príležitostí venovať sa klientovi v plnej miere, vzhľadom k diagnóze<sup>276</sup>.

V skupinovej forme arteterapie, ktorá je síce náročnejšia pre terapeuta, ale pri skupinovej práci s klientskými skupinami prináša veľa pozitív. Sociálne učenie prebieha rýchlejšie a intenzívnejšie. Pri výskyte spoločných problémov je dôležité, aby sa klienti navzájom podporili a pociťovali spolupatričnosť. Je tu priestor na spätnú väzbu, tá môže priniesť veľa podnetov pre členov skupiny. Ak je niekto príliš intenzívne naviazaný na individuálnu terapiu, je vhodné ho zaradiť práve do skupinovej práce. V skupine sú rozdelené úlohy, moc, teda je demokratickejšia. Je tu aj ekonomický efekt, viaceru klientov za ten istý čas. Čo sa týka nevýhod alebo negatív skupinovej práce, ťažšie sa dosahuje diskretnosť v porovnaní s individuálnym prístupom, ťažšie sa skupina zvláda organizačne a vyžaduje si väčšiu pohotovosť a schopnosti terapeuta<sup>277</sup>.

Na základe prínosu arteterapie pre postihnutých klientov je potrebné poukázať na arteterapiu ako na aspekt sociálnej komunikácie. Komunikácia s mentálne postihnutým je dôležitým prostriedkom chápania okolitého sveta, pri posudzovaní informácií, ktoré sú interpretované a ich vnímaní je podstatné celkové vyjadrenie. Na základe delenia komunikácie:

- a) jazykovú (verbálnu, lingvinistickú) – vychádza z reči, zo slova, z jazyka,
- b) poprijazykovú (neverbálnu, nonverbálnu, paralingvinistickú) – prostriedky, ktoré nemajú čistú podobu jazyka, ale v reči sa s nimi počíta,
- c) mimojazykovú (extralingvinistickú) – dorozumievací prostriedok bez použitia verbálnej, či neverbálnej komunikácie, ako napríklad činy, ktoré sú mnohoznačné alebo kresby, či symboly.

---

<sup>275</sup> Por. I. Šicková, J. Fabrici, *Základy arteterapie*, Praha 2002, s. 61.

<sup>276</sup> Por. tamže., s. 43.

<sup>277</sup> Por. tamže., s. 44.

V rámci tejto zložky komunikácie hovoríme práve o výsledkoch arteterapie, pričom na primárnej úrovni uvidíme proces, v rámci edukácie a na sekundárnej úrovni je výsledok práce. Receptívna a produktívna arteterapia ako druhy tohto smeru, sa líšia v ponímaní a smerovaní terapie. U receptívnej je dôležité pochopenie vlastného vnútra, oboznamovanie sa s pocitmi, pričom každého umelecké dielo ovplyvňuje inak, vyvoláva iné pocity, emócie, môže takto objaviť smútok, nádej, životnú silu. Patria tu návštevy výstav a galérií, pozorovanie umeleckých diel, rozpravy o výtvarných artefaktoch. Produktívna arteterapia je priamou tvorivou činnosťou. Aktivity, cez ktoré klient výtvarným umením prechádza, tvorí diela cez rôzne metódy, vzájomne poprepájané<sup>278</sup>.

Prínos tohto postupu je nielen v pozorovaní a vnímaní, resp. vcítení sa do umeleckého diela, ale hlavne v tvorivej činnosti, kedy sa postihnutý prejavuje, vyjadruje, učí, socializuje, rozvíja sa jeho osobnosť.

Medzi typy arteterapie zaraďujeme kreativistickú, integratívnu, činnosťnú, projektívnu a sublimačnú arteterapiu. Kreativistická vychádza z dôrazu na tvorivú činnosť, čiže dochádza ku konkrétnej tvorivosti, cez ktorú sú vyjadrené vlastné pocity, citlivosť k sebe samému a okoliu, koncentrovanie pozornosti, schopnosti integrácie myslenia. Integratívna arteterapia vychádza z tvorivej činnosti ako integrujúceho činiteľa, pretože smeruje k eliminácii napätia, objektivizuje vnútorné konflikty, klient je integrovaný svojím bytím, zrakom, motorikou, haptickými schopnosťami, myslením, cítením. Činnosťná terapia vychádza z umeleckej produkcie, kde zaraďujeme činnosti ako maľby na skle, rezbárske artefakty, keramiku, výroba hračiek, bábok a podobne. Činnosť je tu chápaná ako základný fakt rozvoja osobnosti. Projektívna arteterapia je zameraná na výsledok tvorby, ako objektivizovaného nositeľa podvedomého psychického materiálu. Sublimačná arteterapia hovorí o nahradení inštinktívneho impulzu vizuálnymi predstavami v ich výtvarnom, či inom umeleckom vyjadrení. Slobodne sa tak klient prejavuje, uvoľňuje vnútorný tlak, vyhyba sa potlačovaniu<sup>279</sup>.

Metódy arteterapie sú imaginácia, animácia, transformácia, rekoštrukcia. Pri imaginácii chápanej ako predstavivosti, fantázie sa klient môže vrátiť k niektorým situáciám, môže ich prežívať, opätovne spracovávať, reflektovať do výtvarnej podoby, zhmotniť ich. Animácia znamená rozpravu

<sup>278</sup> Por. C. Caseová, T. Dalleyová, *Arteterapie s deťmi*, Praha 1995, s. 55.

<sup>279</sup> Por. L. Joanidis, *Arteterapie – teoretická východiska*, Brno 1972, s. 11-12.

o nakreslenom, pretože v tejto dôležitej fáze prináša mnoho potrebných informácií pre terapeuta. Transformácia utvára možnosti na prenos pocitov z jedného umeleckého diela ako literatúry alebo hudby do výtvarnej podoby. Rekonštrukcia je metódou, kde sa k časti obrázkov vystrihnutých z časopisov dokresľujú rôzne obrazy podľa kreativity, fantázie, pocitov<sup>280</sup>.

„Postoje spoločnosti k potrebe vzdelávania detí so zdravotným postihnutím prešli viacerými významnými fázami. Spočiatku sa takéto vzdelávanie úplne odmietalo, nechápala sa jeho možná opodstatnenosť a potrebnosť, nakoľko spoločnosť neplánovala zapájať občanov so zdravotným postihnutím, najmä s ťažším zdravotným postihnutím, do pracovného procesu vyžadujúceho kvalifikáciu“<sup>281</sup>.

Integrácia nie je založená na tom, aby sa postihnuté dieťa za každých okolností vyňalo zo špeciálnych vzdelávacích zariadení a bez potrebnej prípravy bolo „hodené“ do bežnej školy. Ak nie sú školy na prevzatie takejto úlohy všestranne pripravené, tak postihnuté deti v takýchto podmienkach v porovnaní so zdravými deťmi zákonite zlyhávajú. Dôležitú úlohu zohráva schopnosť pedagogických pracovníkov a rovesníkov prijať medzi seba dieťa so zdravotným postihnutím, uznať jeho právo chodiť do bežnej školy a prekonať bariéru odlišnosti<sup>282</sup>.

Vzdelávanie netreba chápať ako výhodu alebo vymoženosť pre niektorých, ktorí spĺnia vopred stanovené kritériá, ale ako právo pre všetkých, nakoľko vzdelanosť ľudí je prirodzeným zámerom spoločnosti. Ak vzdelanie pojmem ako proces sociálneho učenia, založeného na individuálnom vývinovom potenciáli a šanci pre jednotlivca, každé dieťa bude predstavovať nevyčerpatelný a neopakovateľný zdroj možností s výhradným právom na ich podporovanie a rozvoj<sup>283</sup>. Dieťa s mentálnym postihnutím je sociálnou bytosťou a rovnako ako ktokoľvek iný potrebuje sociálne kontakty<sup>284</sup>.

---

<sup>280</sup> Por. I. Šicková, J. Fabrici, *Základy arteterapie*, dz. cyt., s. 125-127.

<sup>281</sup> K. Repková, *Občania so zdravotným postihnutím...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>282</sup> Tamže, s. 53.

<sup>283</sup> Tamže.

<sup>284</sup> I. Švarcová, *Mentálni retardace...*, dz. cyt., s. 136.

## Literatúra

- Campbell D., *Mozartov efekt*, Praha 2008.
- Caseová C., Dalleyová T., *Arteterapie s dětmi*, Praha 1995.
- Grohová E., *Tvorivá dramatika, základné metodické princípy, cvičenia a hry*, Košice 2004.
- Gwozda M., *Szkoła – uczeń – wiedza. Wspólna droga przez adaptację czy emancypację?*, w: red. I. Krupová, B. Akimjaková, *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, s. 148-154.
- Halpern S., Lingeman A., *Muzikoterapia Liečivá sila hudby*, Bratislava 2005.
- Hornáková M., *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*, Bratislava 2003.
- Joanidis L., *Arteterapie – teoretická východiska*, Brno 1972.
- Lechta V., *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*, Bratislava 1997.
- Majzlanová K. i in., *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*, Bratislava 2004.
- Majzlanová K., *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, Bratislava 2004.
- Marek V., *Tajné dejiny hudby*, Praha 2000.
- Mazur P., *Koncepcja człowieka w New Age*, Lublin 2009.
- Repková K., *Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie*, Bratislava 1998.
- Šicková I., Fabrici J., *Základy arteterapie*, Praha 2002.
- Švarcová I., *Mentálni retardace, vzdelávání, výchova, sociální péče*, Praha 2006.
- Valenta M., *Dramaterapie*, Praha 2001.



# ROZDZIAŁ V

Edukacja i wychowanie.  
Wielość spojrzeń



## Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як умова педагогічної діяльності

### The professional competence of a would-be teacher of primary school as a factor of pedagogical activity

**Анотація:** У статті розглядається професійна компетентність майбутнього вчителя, характеристика особистісних якостей якими повинен володіти професійний педагог. Вчителю потрібно оволодіти рядом компетентностей, що складають основу професійної діяльності.

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, професійна компетентність, креативність вчителя початкових класів.

**Summary:** The article deals with the professional competence of a would-be teacher, the characteristic of personal features which are important for a teacher. A teacher must obtain some competence which is the base of professional activity.

**Key words:** competence, professional competence, creativity of primary school teacher.

У сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні істотно зростають вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців.



В усьому світі завданням навчально-виховної роботи вже не є просто надання особистості певної суми знань, а її розвиток, становлення, спонукання до самореалізації. І це природно, оскільки одним із наслідків технократичної революції у світі стало загострення проблеми некомпетентності<sup>285</sup>.

Проблема професійної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі ця категорія широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями (професіоналізм, уміння і т.д.). Проблема структури й змісту професійної компетентності вчителя є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками. Але єдиного підходу до визначення поняття „професійна компетенція вчителя” немає.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що в умовах реформування вітчизняної освіти та приєднання до Болонської системи компетентнісний підхід у освіті та вихованні набуває неабиякого значення.

Протягом останнього часу в обіг педагогічної лексики ввійшли нові терміни, які використовуються для характеристики діяльності працівника освіти, а саме: професійна компетенція, професійна компетентність, соціальна компетентність, педагогічний професіоналізм та інші<sup>286</sup>.

Вітчизняна педагогіка має вже певні напрацювання в цьому напрямі. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші.

Бути компетентним у своїй професії означає здатність використати в певній ситуації знання і досвід, раніше набуті. Якщо змінюються орієнтири освіти, то змінюється й сам вчитель, а також завдання й цілі його діяльності.

---

<sup>285</sup> Пор. *Державний стандарт початкової загальної освіти*, „Початкова школа” 2000 nr 1, s. 28.

<sup>286</sup> Пор. М. Gwozda, *Mezi idealismem názorů a realismem postojů (mladé pokolení Poláků 20 let po společenských změnách)*, w: red. Z. Bakošová, E. Jarosz, *Sociální pedagogika ve střední Evropě – současný stav a perspektivy*, Brno 2009, s. 250.

Проблема результативності й ефективності педагогічного процесу вирішується за умови забезпечення професійної майстерності та компетентності педагога.

Мета статті – визначити та розкрити поняття «компетентність», «професійної компетентності» майбутнього вчителя початкових класів, що складають основну характеристику педагогічної діяльності.

Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їхньої підготовки знайшли відображення у Законах України «Про вищу школу», «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності. Це пов'язують з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня чи випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя формування професійно-значимих особистісних якостей, тобто педагогічний професіоналізм<sup>287</sup>.

Така установка вимагає особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та застосування нових педагогічних підходів до навчання. Останнім часом спостерігається переорієнтація програм та педагогічних технологій на компетентнісний підхід. І головна роль приділяється учителю як організатору такого процесу. Компетентнісний підхід сучасній вищій школі надає широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Одна з головних проблем компетентнісного підходу – створення загальноприйнятої методики формування ключових компетентностей фахівця і визначення адекватних засобів її реалізації. Основні труднощі полягають у тому, що компетентність є багатофункціональним поняттям, для її формування потрібне певне навчальне середовище, яке дозволяє викладачу моделювати ту чи іншу реальну ситуацію, а також ефективні засоби контролю діяльності студента у цьому середовищі.

---

<sup>287</sup> Por. O. P. Ситник, *Професійна компетентність вчителя*, „Управління школою” 2006 nr 14, s. 9. Zob. P. Mazur, *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, w: *Tradycje a innowacje w wychowie a vzdělávání moderní generácie učitelov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.

Термін «компетенція» за словниковими джерелами трактується як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; «компетентний» – який має достатні знання в певній галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний. «Компетентність» – сукупність компетенцій, яка охоплює три аспекти: знання, уміння, навички, а також креативність, ініціативність, самостійність, самоконтроль, самооцінка.

Схожість поданих вище понять не є випадковістю, адже вони походять від одного джерела: *competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *competo* – відповідати, бути гідним, здатним. Варто добре відмежовувати ці поняття, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття „компетенція” традиційно вживається у значенні „коло повноважень”, „компетентність” пов’язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому в педагогічному сенсі доцільно вживати термін „компетентність”<sup>288</sup>.

Вчені розглядають компетентність у конкретному тлумаченні. У вузькому розумінні вона трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про будь-що компетентно, висловлювати авторитетне судження. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій, тобто тих вузлових питань, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід. В.Сластьонін структуру професійної компетентності розкриває через педагогічні вміння, які трактує як сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на педагогічних знаннях, котрі вчений поділив на такі групи, як уміння:

- «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;
- побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему;
- виділити і встановлювати взаємозв’язки між компонентами та факторами виховання, приводити їх у дію;
- урахувати й оцінювати результати педагогічної діяльності<sup>289</sup>.

---

<sup>288</sup> Пор. Великий тлумачний словник сучасної української мови, ред. В. Т. Бусел, Київ 2001, s. 445.

<sup>289</sup> Zob. Компетентнісний підхід у сучасні освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики), ред. Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко і ін., Київ 2004.

Професійно-педагогічна компетентність – це здатність вчителя перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес згідно з вимогами педагогічних норм.

Педагогічна компетентність і педагогічний професіоналізм розглядаються як категорії, пов'язані з професією вчителя, в контексті безперервної педагогічної освіти і педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його підготовки.

Розглядаючи зміст професійної компетентності, необхідно відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань і включає такі компоненти<sup>290</sup>:

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;
- професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності;
- системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення праці при вирішенні складних нестандартних завдань;
- конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;
- праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності.

Головною метою підготовки майбутнього учителя у соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ним кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей (або компетенцій), які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів.

---

<sup>290</sup> Пор. В. Н. Введенский, *Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности*, „Инновации в образовании” 2003 nr 4, s. 21-31.

На думку О.Овчарук<sup>291</sup> яка досліджувала теоретичні засади компетентнісного підходу у вітчизняній освіті й визначила такі загальні навчально-інформаційні вміння та навички:

- швидко аналізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- самостійно шукати нову інформацію з різних джерел;
- користуватися інформаційно-комунікативними технологіями;
- користуватися каталогами, складати бібліографію;
- користуватися різноманітною лопатковою літературою;
- працювати з графіками, схемами, таблицями, картинами;
- використовувати прийоми розуміння тексту.

Чільне місце займає формування креативності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Визначення креативності – це здатність особистості до творчого розв’язання різних проблем, що виникають у тій чи іншій ситуації певного виду діяльності (Л.А.Венгер, Л.О.Парамонова, М.М.Поддяков та ін). Особистість яка володіє креативністю відрізняється високим інтелектуальним рівнем у повсякденному житті, раціонально вирішуючи проблеми що виникають. Спеціальна креативність, включає в себе креативність професійну, різноманітністю якої є педагогічна креативність.

Креативність майбутнього учителя буде тоді проявлятися, коли він самостійно здатний знаходитиме шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань і виявляти нетрадиційне мислення, вміло знаходити оригінальні рішення. Таким чином, креативність, як ціннісно-особистісна категорія, пов’язується з творчим досягненням особистості. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нових знань з точки зору набутого досвіду, скільки сприйняттям нових ідей та отримання несподіваних і незвичних рішень життєвих проблем.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та публікацій з професійної компетентності засвідчив наявність різних позицій щодо

---

<sup>291</sup> Por. О. П.Ситник, *Професійна компетентність вчителя*, „Управління школою” 2006 nr 14, s. 9. Zob. P. Mazur, *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učitelov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.

розуміння сутності зазначеного поняття. Одні автори розглядають професійну компетентність як елемент або складову частину культури фахівця, інші – як якість особистості або здатність і готовність здійснювати професійну діяльність.

А.Макарова трактує професійну компетентність як психічний стан і володіння людиною здатності та вмінням виконувати певні трудові функції, які полягають у результатах її праці та надають можливість фахівцеві можливість діяти самостійно і відповідально.

У структурі професійної компетентності учителя дослідниця виділяє чотири блоки:

- професійні психологічні та педагогічні знання;
- професійні педагогічні вміння;
- професійні психологічні позиції, установки учителя, що вимагає від нього професія;
- особистісні якості які забезпечують володіння педагогом професійними знаннями та вміннями<sup>292</sup>.

Л.Нікітіна, Б.Іванов, Ф Шолаєва під професійною компетентністю розглядають

характеристику особистості фахівця, яка подана в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості та здатності здійснювати всі види професійної діяльності.

На думку І.Зимньої, професійна компетентність є інтегративною якістю, що проявляється в діяльності, поведінці, учинках людини та розглядається як цілісна особистісна якість, що ґрунтується на певному рівні розвитку індивідуальних та мислительних здібностей, таких як аналіз, синтез, порівняння, систематизація тощо.

Європейські фахівці компетентним педагогом вважають особистість, яка має високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної взаємодії з учнями, організації діяльності учнів, колег, середовища й самого себе. Компетентність передбачає розвиток інформаційної функції (знати), діяльнісної функції (уміти), креативної функції (володіти), розвивати

---

<sup>292</sup> Пор. А. К. Маркова, Психология профессионализма, Москва 1996, s. 308.

функції (бути). Сучасний учитель повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію.

Отже, професійна компетентність учителя – це процес набуття педагогом певних компетенцій, під якими розуміємо характеристики, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності.

Професійна компетентність учителя початкових класів проявляється в готовності здійснювати певну діяльність у конкретних ситуаціях. Основними її показниками слід вважати: особистісні якості, усвідомлення ролі педагога у виховання особистості, безперервне підвищення загальної професійної культури.

## ■ Література

Mazur P., *Milost' istota' powołania nauczycielskiego*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.

Введенский В. Н., *Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности*, „Инновации в образовании” 2003 nr 4, s. 21-31.

*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, red. В. Т. Бусел, Київ 2001.

*Державний стандарт початкової загальної освіти*, „Початкова школа” 2000 nr 1, s.28-34.

Gwozda M., *Mezi idealismem názorů a realismem postojů (mladé pokolení Poláků 20 let po společenských změnách)*, w: Z. Bakošová, E. Jarosz, *Sociální pedagogika ve střední Evropě – současný stav a perspektivy*, Brno 2009, s. 247-253.

*Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)*, red. Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко і ін., Київ 2004.

Маркова А. К., *Психология профессионализма*, Москва 1996.

Овчарук О. В., *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та Українські перспективи*, Київ 2004.

Ситник О. П., *Професійна компетентність вчителя*, „Управління школою” 2006 nr 14, s. 9-20.

## Кроскультурний аспект підготовки сучасного педагога

### Crosscultural aspects preparation of the modern teacher

**Анотація:** Автор аналізує зміст кроскультурного підходу у підготовці майбутнього педагога, розкриває особливості діалогічної взаємодії людей різних культур, релігій, ідеологій; вказує на комунікативну діяльність педагога та його здатність до правильного вибору стилів, стратегії і тактики поведінки.

**Ключові слова:** кроскультурний підхід, діалогічна взаємодія, комунікативна діяльність педагога, стратегія і тактика поведінки, комунікація.

**Summary:** The author examines cross culturedness way dialogue between different cultures, religions and ideologies. Analyzes the communicative activity teacher, the ability to considercross-cultural differences and similarities of different cultures for the correct choice of style, strategies and tactics of communication.

**Keywords:** crosscultural dialogue, interaction, communication style, culture, teacher, activities, communication.

*Постановка проблеми.* Світова глобалізація значно активізувала міграційні процеси, що привели до практичного зникнення з політичної карти світу моноетнічних держав. За результатами останніх досліджень сьогодні Україна, як і переважна більшість країн на сучасній політичній карті світу, є багатоетнічною державою. Дані перепису населення України 2001 року свідчать, що її громадянами є представники 134 етносів. Нові демографічні реалії висувають нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, які мають бути готові до роботи в умовах поліетнічності, полікультурності сучасного



освітнього простору. В умовах поліетнічного суспільства ефективність навчально-виховної роботи має забезпечуватись знанням учителем етнопсихологічних та етнокультурних особливостей учнів – представників різних народів, а також доцільним використанням прогресивних етноспецифічних виховних традицій, засобів і прийомів народної педагогіки. При цьому закономірності онтогенезу людської особистості покладають особливу відповідальність на педагогічних працівників початкової ланки загальної освіти – вчителів школи I ступеня, оскільки саме в молодшому шкільному віці відбуваються найбільш значущі процеси, що визначають подальше становлення індивіда й громадянина.

*Основний виклад матеріалу.* Провідна роль у формуванні особистості належить учителю, і в першу чергу, – вчителю початкових класів, адже саме він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини. В умовах модернізації української системи освіти постала необхідність переосмислити нагромаджену практику підготовки педагогів. Сучасна початкова школа характеризується системними змінами у структурі та змісті навчального процесу, що зумовлює необхідність підготовки вчителя нової формації як професіонала й людини культури, здатного до формування, розширення та збагачення досвіду дитини.

Однак, аналіз професіограм, освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо- професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів України дає підстави зробити висновок про те, що сьогодні на загальнодержавному рівні відсутній єдиний науковий підхід до вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в полікультурному середовищі.

Колишня модель початкової освіти, що була зорієнтована на заучування інформації, не відповідає вимогам практики. Сьогодення вимагає переорієнтації змісту освіти від раціоналізму до культуротворчості, оволодіння ефективними способами отримання, обробки та застосування різноманітної за якістю та кількістю інформації. Отже, об'єктивні зміни в економічному, політичному, соціокультурному житті суспільства вимагають підготовки творчих особистостей із цілісним досвідом, гармонійним сприйняттям навколишньої дійсності, зі сформованою системою ціннісних орієнтацій.

Так, українські науковці виокремлюють чотири компоненти культурного досвіду, технологією формування яких повинен оволодіти і вчитель початкових класів: *знання про різні галузі навколишнього світу; досвід виконання відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності*<sup>293</sup>. Наразі досить актуальним є дослідження особливостей культурологічної парадигми в контексті Болонського процесу, який є фактором переведення суспільства на рейки цивілізованого культурного руху. Ученими виокремлюється культурологічний підхід до формування соціального потенціалу вчителя. Так, професор Г. Тарасенко підкреслює важливість культуротворчої функції виховання, що сприяє “глибокому морально-психологічному засвоєнню соціального досвіду взаємодії з природою. Процес виховання таким чином забезпечує міжпоколінну трансмісію культури і перетворює освіту на її невід’ємну частину”<sup>294</sup>.

Національна ділова культура суттєво впливає на різні аспекти життєдіяльності людини - на підходи до керівництва, ставлення до праці, стиль міжособистісних стосунків та взаємодії вчителя та учня, ведення переговорів, сприйняття та виконання законів, планування педагогічної діяльності, форми і методи здійснення контролю, особисті та групові стосунки людей та ін. Велика кількість існуючих у різних країнах національних ділових культур, зростаюча відкритість ринків, глобалізаційні тенденції в світовому освітньому просторі викликають необхідність різноаспектного дослідження та урахування в практичній діяльності кроскультурного аспекту підготовки сучасного педагога. В теорії культурологічного підходу (Л. Виготський, П. Гуревич, О. Леонтьєв, А. Лурія, В. Розин, А. Флієр) розроблено сукупність методів опису, порівняння та вивчення культурних розрізень (кроскультурний підхід), доведений зв’язок мислення та культури, реалізована інтеграція

<sup>293</sup> И. В. Васютенкова, *Современные проблемы поликультурного образования*, Санкт-Петербург 2006, s. 104.

<sup>294</sup> В. Болгаріна, *Культура і полікультурна освіта*, „Шлях освіти” 2002 nr 1, s. 2-6. Zob. P. Mazur, *Personalistyczny wymiar edukacji*, w: *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41; tenże, *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.

ідеї культурології та культурної антропології з концепціями гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Проблемою формування кроскультурної компетенції студентів займалися Г. Антипова, Ж. Войнова, О. Донських, І. Морковіна, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова. На їхню думку, навчання спілкуванню між людьми різних націй стає можливим завдяки розумінню та врахуванню соціокультурного чинника, зокрема національних, специфічних особливостей різних компонентів культур-комунікантів. До останніх належать: 1) традиції, звичаї, обряди; 2) побутова культура; 3) художня культура; 4) „національні картини світу” – особливості мислення (О. О. Заболотська).

Рівень здатності до адекватного міжкультурного спілкування визначається як сукупність таких умінь: уміння використовувати специфічні для певної культури мовні одиниці, що вивчаються при побудові мовного акту, зокрема уміння використовувати лексичні одиниці, що містять у собі соціокультурну інформацію в ситуації міжкультурного спілкування, враховуючи при цьому національно-культурну специфіку вербальної й невербальної комунікативної поведінки, а також уміння запобігати культурним конфліктам, які викликані відмінностями ціннісних систем і етносоціокультурних настанов у власній культурі та культурі носіїв інших мов.

Поняття кроскультурності виникло у 19 ст. і знайшло свій розвиток в ідеях П.Рікера щодо етико-міфічної основи культури. У даний час кроскультурність розглядається як спосіб діалогу різних культур, релігій, ідеологій і означає звернення до наднаціональних цінностей. Поряд з цим, учитель школи, яка знаходиться в поліетнічному та полікультурному середовищі, працюючи з учнями – представниками різних національностей, повинен розглядати загальнолюдські цінності з урахуванням унікальності кожної національної культури. Він має прагнути до того, щоб діти розуміли значущість та неповторність культурних цінностей, набували досвіду спілкування з представниками інших культур. Такий методичний підхід сприяє єдності багатонаціонального полікультурного простору регіону<sup>295</sup>.

---

<sup>295</sup> Por. A. Solodka, *Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір*, Миколаїв 2005, s. 212-217, Por. M. Gwozda, *Mezi idealismem názorů a realismem postojů (mladé pokolení Poláků 20 let po společenských změnách)*, [w:] red. Z. Bakošová, E. Jarosz, *Sociální pedagogika ve střední Evropě – současný stav a perspektivy*, Brno 2009, s. 250.

Кроскультурний підхід дає можливість як педагогові, так і його учням відмовитися від звички безумовного пріоритету лише власних культурних цінностей і традицій, толерантно ставитися до інших людей, що взаємодіють між собою і сприяють взаємозбагаченню представників різних національностей, тобто формуванню полілогічного способу осмислення дійсності. Цього вимагають не лише умови проживання на території Українських Карпат, а й та обставина, що значна частина дорослого населення у зв'язку з безробіттям змушена заробляти на життя за кордоном, де також постає необхідність вивчення інших мов, ознайомлення з новими звичаями, традиціями, культурними цінностями. Досвід спілкування з іншими культурами переноситься на рідний ґрунт, що має не лише позитивні, а й негативні наслідки. До таких наслідків призводить нерозуміння чужих традицій та необдумане перенесення їх у власне етнічне середовище.

Таким чином, міжкультурна комунікація – це явище неоднозначне, воно вимагає спеціальних знань та умінь спілкування між представниками різних народів, а також певної “стійкості” щодо власних культурних цінностей, у тому числі й мови. Інакше можна зіткнутися з явищем культурної експансії як стосовно мовних питань, так і інших складників культури.

Зокрема, для педагога початкової школи в умовах полікультурності важливо відійти від етноцентризму в навчанні державної української мови, від нав'язування стереотипів української культури. Для багатьох школярів інших національностей, що проживають у регіоні Українських Карпат (наприклад, румунів, угорців, ромів) українська мова фактично є іноземною, чимало дітей не володіють нею. Отже, йдеться про формування “другої” мовної особистості. В цьому плані вчителів важливо ознайомитися з методикою викладання української мови як другої, з лінгвокраїнознавчою теорією, основи якої закладені російськими вченими Е.М.Верещагіним та В.Г.Костомаровим.

Однак високий рівень професійно-педагогічної культури вчителя в першу чергу передбачає вміння враховувати міжкультурні відмінності, а також спільні риси культур для правильного вибору стилю, стратегій і тактик комунікації. Комунікативна діяльність вчителя початкових класів як провідний компонент професійної підготовки передбачає

оволодіння комплексом комунікативних дій, а саме: перцептивними діями (заохочувати до спілкування, визначати стан співрозмовника на основі характерних ознак і впливати на нього, розуміти співбесідника); власне комунікативні дії мовленнєвого і немовленнєвого характеру (правильне, емоційне, образне, стилістично марковане мовлення, доречна міміка, жестикуляція); інтерактивні дії (взаємодія індивідів на основі комунікативно-підтримуючого, кооперативного стилів.

Такі методичні підходи в підготовці педагога до роботи в полікультурному середовищі співзвучні з лінгвофілософськими позиціями сучасної інтеркультурної філософії, яка базується на герменевтичному підході, що передбачає відмову від абсолютизації будь-якої культури і утверджує сферу взаємодії культур.

Знання систем цінностей, поведінкових моделей і стереотипів, розуміння національних та інтернаціональних особливостей поведінки людей різних національностей суттєво підвищують ефективність управління, дають можливість досягти взаєморозуміння під час організації навчально-виховного процесу, вирішити конфліктні ситуації та запобігти виникненню нових. Саме тому педагогічна діяльність, яке відбувається на межі двох і більше різних культур, викликає значний інтерес і серед науковців, і серед практиків та виділяється сьогодні в окремий кроскультурний напрям підготовки фахівця.

Для успішної реалізації кроскультурного підходу в підготовці сучасного вчителя необхідно спрямувати всю систему педагогічної діяльності на формування висококваліфікованого компетентного фахівця готового працювати в умовах поліетнічного регіону. З цієї метою слід забезпечити педагогів додатковою літературою про історію, культуру, звичаї та традиції України та історію тих етносів, що проживають на вказаній території, організувати методичні семінари, дискусійні клуби з проблем полікультурного виховання, зустрічі з представниками органів державної влади та місцевого самоврядування, діячами науки, культури, мистецтва. Корисним буде вивчення вчителями зарубіжного досвіду вирішення подібних проблем.

Результати проведеного нами дослідження серед випускників педагогічних вищих навчальних закладів дозволяють зробити висновок

про те, що неготовність частини вчителів до роботи в умовах поліетнічного соціуму і здійснення полікультурного виховання найчастіше зумовлена небажанням визнати актуальність такої роботи, тобто відсутністю відповідної мотивації. За наявності мотивації до педагогічної діяльності в умовах полікультурності на перше місце серед факторів, що перешкоджають досягненню успіху, виступає відсутність необхідних знань і специфічних педагогічних умінь.

Досить однаковим виявилось ставлення вчителів до висловлювань, що можуть характеризувати їхню позицію стосовно окремих аспектів роботи в умовах поліетнічності освітнього простору. Так 98% респондентів тією чи іншою мірою погоджуються з тим, що етнічний склад учнів класу не має для них жодного значення. Така позиція з першого погляду може видаватися цілком виправданою, справедливою, проте вона може означати, що вчитель не визнає і не приймає культурні відмінності учнів. У свою чергу, учень може тлумачити таке ставлення до себе як ігнорування вчителем культурних відмінностей, як заперечення права школяра на свою ідентичність. Водночас свідоме чи несвідоме ігнорування вчителем культурних відмінностей учнів негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу. Дещо менше – 84% з опитаних учителів вважають, що багатоетнічний склад учнів вимагає посиленої уваги та створює додаткові складності в роботі з класом. Натомість 10% цей факт заперечують<sup>296</sup>.

Висока результативність цього процесу неможлива без ґрунтовного аналізу рівня професіоналізму вчительських кадрів і пошуку шляхів подальшого удосконалення якості їхнього фахового становлення. Кроскультурний підхід у підготовці майбутніх учителів висуває особливі вимоги як до особистості вчителя, так і до набору його умінь і навичок, що визначають результативність учительської праці. Без певного рівня розвитку готовності до ведення міжкультурного діалогу не можна досягти якісної зміни в професійній готовності майбутнього вчителя, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій.

---

<sup>296</sup> Пор. К. А. Юр'єва, *Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму*, Харків 2002, с. 24.

Аналіз практики вищих навчальних закладів дозволяє вести мову про недоліки, що мають місце у підготовці педагогічних кадрів, пріоритетності у свідомості педагога когнітивних засад, що не завжди позитивно впливає на процесуальну сторону їхнього професіоналізму. Як наслідок, багато педагогів не завжди готові до навчання, педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості з учнями, до зрушення їхньої активності і потреби у творчій діяльності, не володіють методикою і технологією особистісно орієнтованого навчання.

Причину такого стану речей варто шукати у застарілих дидактичних технологіях і характері навчання, переважанні монологічного навчання над діалогічним у практиці вищої школи; ігноруванні закономірностей креативного мислення при організації навчальних занять, відсутності необхідних умов для реалізації прогностичної, конструктивної функції і здійснення рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності.

Це можна пояснити відсутністю цілісної інтегративної підготовки творчої особистості, складовою якої є систематична і цілеспрямована робота для формування у майбутніх педагогів готовності до діалогізації навчання в сучасній шкільній практиці в умовах поліетнічного середовища.

Зміст кроскультурного підходу у підготовці майбутнього педагога зорієнтований на створення умов для соціально-культурної ідентифікації особистості, яка визначає її статус під час участі в міжкультурному діалозі та забезпечує її первинним досвідом вивчення культури, на формування уявлень про культурно-етнічну різноманітність світу як у просторі, так і в часі; на виховання терпимості та поваги права кожного народу зберігати свою культурну самобутність; на оснащення студента поняттєвим апаратом, який забезпечує можливість всебічного опису полікультурного середовища; на розуміння студентами технологій реконструкції цінностей культурних спільнот, які беруть участь у діалозі, що є першим кроком до розуміння мотивів, настанов і упереджень учасників діалогу культур; на розвиток у студентів здібностей до критичного засвоєння полікультурної реальності. Окрім названих показників необхідно враховувати соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться студенти, та їхні індивідуальні особливості.

Особливості методів підготовки фахівця в освітній галузі визначаються діалогічним характером функціонування та розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації студента, рівнем знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проектування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри.

*Висновки.* Кроскультурний напрям підготовки сучасного вчителя сприяє зниженню соціальної напруги в суспільстві, формує індивіда, який готовий до міжкультурного діалогу, розширює можливості полікультурного простору та створює умови для розвитку особистості.

## ■ Література

- Mazur P., *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, [w:] *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.
- Mazur P., *Personalistyczny wymiar edukacji*, [w:] *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.
- Болгаріна В., *Культура і полікультурна освіта*, „Шлях освіти” 2002 nr 1, s. 2-6.
- Васютенкова И. В., *Современные проблемы поликультурного образования*, Санкт-Петербург 2006.
- Солодка А., *Полікультурне виховання та освіта - крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір*, Миколаїв 2005.
- Gwozda M., *Mezi idealismem názorů a realismem postojů (mladé pokolení Poláků 20 let po společenských změnách)*, [w:] Z. Bakošová, E. Jarosz, *Sociální pedagogika ve střední Evropě – současný stav a perspektivy*, Brno 2009, s. 247-253.
- Юр'єва К. А., *Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму*, Харків 2002.





## Vízia v manažmente škôl a školských zariadení

### The vision in school management and school facilities

**Abstrakt:** V článku sa budeme zameriavať manažmentom školy a nárokmi, ktoré sú naň kladené. Zmena požiadaviek na riadenie školy, ktorú súčasná doba prináša, je čoraz viac nad úrovňou bežného stupňa vzdelania riaditeľa školy. Článok sa bude zaoberať celoživotným vzdelávaním manažérov škôl a ich pripravenosťou niest zodpovednosť nie len za riadenie vzdelávacej inštitúcie, ale aj za budúce vzdelanie novo vychovávanej generácie. Poskytneme im určité vízie do budúcnosti, aby svoju prácu vykonávali na čo najvyššej možnej úrovni. Zároveň navrhujeme zmeny, ktoré by sa mali uskutočniť v rámci rezortu a ministerstva školstva.

**Kľúčové slová:** manažment školy, celoživotné vzdelávanie, vízia.

**Abstract:** In the article we will be focused on the school management and its requirements. The change of the educational criteria for headmasters, which the modernism have brought, is much more above their standard of education level. The article will be speak about lifelong education of headmasters and their responsibility for the managing schools and it will be speak about the future knowledge of now educated generation. We will provide for them some visions for the future to do their work on the highest possible level for them. We will propose some changes, that should be done within the department and the Ministry of Education.

**Key words:** management school, education - lifelong learning, vision.

V súčasnosti sa riadenie považuje za veľmi dôležitý prvok akejkoľvek organizácie. Sú dostupné celé štúdie a obrovské množstvo literatúry k riadeniu snád' všetkého, čo si dokážeme predstaviť. V každej literatúre sa hovorí

o významnosti riadenia, jeho zmysle a je vytvorený akýsi prototyp úspešného manažéra, podložený vedecko-teoretickými poznatkami z danej oblasti. V súčasnosti sa pojmu riadenie nevyhneme a nevyhneme sa ani skutočnému riadeniu v pravom alebo odvodenom slova zmysle.

## ■ Riadenie v podmienkach základných a stredných škôl

Zmeny legislatívy školstva v posledných rokoch vyvolali zmeny aj v manažmente školy, zvlášť u funkcie riaditeľa školy a jeho kompetencií. Zmeny prednostne nastali vo viaczdrojovom financovaní škôl, zrovnoprávnení štátnych a cirkevných škôl, zvýšení príspevkov pre súkromné školy. Riadiace kompetencie sa preniesli z okresov na obce a z krajov na VUC, prakticky všetky školy od materských po stredné môžu získať právnu subjektivitu. Bol prijatý Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15–20 rokov.

Uvedené skutočnosti nasvedčujú tomu, že v súčasnosti je veľmi aktuálna otázka riadenia školy zo strany riadiacich pracovníkov. Teda kto a ako bude riadiť danú školskú inštitúciu. Riaditeľ školy by mal byť dobre teoreticky, ale aj prakticky pripravený na svoju riadiacu funkciu, samozrejme za predpokladu, že je aj výborný pedagóg, keďže prvoradým cieľom školskej inštitúcie je vzdelávanie.

## ■ Úlohy a kompetencie riaditeľa školy

Kľúčovým článkom riadenia a rozvoja školy je riaditeľ školy a školského zariadenia. Pedagogický slovník definuje riaditeľ školy ako vedúceho pracovníka zodpovedného za obsahové, personálne, organizačné, finančné, hmotné zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu v škole<sup>297</sup>.

Podrobnejšie sa pojmu riaditeľ školy a vymedzeniu jeho úloh venuje terminologický slovník a výkladový slovník Organizácia a manažment školstva<sup>298</sup>. Ten poníma riaditeľa školy ako najvyššieho vedúceho zamestnanca školy, ktorý školu v súlade so štatútom a organizačným poriadkom pedagogicky riadi,

---

<sup>297</sup> Por. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha 1995. Zob. P. Mazur, *Miłość i sto-tą powołania nauczycielskiego*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.

<sup>298</sup> Zob. Z. Obdržálek, K. Horváthová i in., *Organizácia a manažment školstva*, Bratislava 2004.

kontroluje a hospodársko-administratívne spravuje, v súčinnosti so zriaďovateľom a nadriadeným orgánom zabezpečuje pre ňu priaznivé pracovné, organizačné, personálne, sociálne, ekonomické a materiálno-technické podmienky, vydáva vnútorný organizačný poriadok školy. Riaditeľ školy zodpovedá za celkovú odbornú, pedagogickú úroveň a výsledky práce, za dodržiavanie záväzných právnych, pedagogických, organizačných, ekonomických, technických, bezpečnostných a hygienických noriem a predpisov, učebných plánov a učebných osnov, za riadne hospodárenie s majetkom školy a za jeho účelné a efektívne využívanie. Riaditeľ vymenúva svojich zástupcov, určuje triednych učiteľov, výchovného poradcu, zastupuje školu navonok.

Organizuje a kontroluje výchovu a vzdelávanie podľa príslušných požiadaviek učebných plánov, osnov a záväzných predpisov a pokynov nadriadených orgánov, v súlade s najnovšími vedecko-pedagogickými poznatkami a zámermi školskej politiky štátu a zriaďovateľa, zriaďuje poradné orgány školy a metodické orgány. Riaditeľ školy pri zabezpečovaní rozvoja kvality by mal plniť najmä tieto roly:

- mať víziu o kvalite inštitúcie, ktorú riadi,
- mať jasnú predstavu o procese zlepšovania kvality inštitúcie,
- komunikovať o tejto kvalite,
- zabezpečovať, aby potreby zákazníkov boli v centre záujmu inštitúcie,
- podporovať rozvoj učiteľského, alebo vychovávateľského zboru,
- neobviňovať bez dôkazu iných, keď sa vyskytnú problémy,
- realizovať inovácie vo vnútri inštitúcie,
- zabezpečiť, že organizačné štruktúry jasne definujú zodpovednosť a poskytujú maximum delegovania zodpovednosti,
- odstraňovať bariéry medzi oddeleniami, komisiami,
- budovať efektívne tímy,
- rozvíjať zodpovedajúce mechanizmy pre monitorovanie a hodnotenie úspechu,
- začleniť všetkých učiteľov do riešenia problémov a uplatňovať základné metódy a princípy hodnotenia kvality,
- rozvíjať zručnosti riešenia konfliktov a rokovaní,
- poskytovať vzdelanie učiteľom a vychovávateľom v oblastiach budovania tímov, riadenia zmien, komunikácie,
- poskytovať autonómiu a dovoliť riskovať,

- načúvať učiteľom, žiakom, rodičom, verejnosti,
- zabezpečiť rovnováhu medzi potrebami externých zákazníkov (študentov, rodičov,
- platiteľov daní) a interných zákazníkov (učiteľov, členov rady školy).
- Vyššie uvedené definície uvádzajú charakteristiku a to, čo by mal riaditeľ školy vedieť.

Kompetenciám riaditeľa sa však presne a jasne vyjadrujú legislatívne normy, ktoré sú uvedené v Zákone 596/2003 Z. z.<sup>299</sup>, konkrétne v § 5:

1. Školu a školské zariadenie riadi riaditeľ.
2. Riaditeľ zodpovedá za
  - dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov určených pre školu, ktorú riadi,
  - vypracovanie a dodržiavanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu,
  - vypracovanie a dodržiavanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov,
  - dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré súvisia s predmetom činnosti školy alebo školského zariadenia,
  - každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov,
  - úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia,
  - rozpočet, financovanie a efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na zabezpečenie činnosti školy alebo školského zariadenia,
  - riadne hospodárenie s majetkom v správe alebo vo vlastníctve školy alebo školského zariadenia.

Dobry riaditeľ musí byť všestranný - mal by byť nielen manažér, ale aj ekonóm; dobrý obchodník, ale hlavne dobrý učiteľ; mal by mať dobrý kultúrno-spoločenský rozhľad, dobrý umelecký vkus (aby vedel vybrať pre žiakov dobré a kvalitné kultúrne programy). Mal by mať dobrú fantáziu a vidieť tzv. „za roh“, predvídať veci, vedieť sa vžiť do postavenia svojich partnerov - školákov

---

<sup>299</sup> Zob. Národná rada Slovenskej republiky, *Zákon č. 596/2003 Z.z. z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

všetkých vekových kategórií. Dobrý riaditeľ musí byť trochu aj údržbárom, staviteľom, hasičom, bezpečnostným technikom, policajtom, vyšetrovateľom, prokurátorom i sudcom, zdravotníkom, musí byť zbehlý v obrovskom množstve profesií, pretože s tým všetkým sa vo svojej každodennej práci stretne. Musí byť dobrým úradníkom, citlivým sociálnym pracovníkom, výchovným poradcom, psychológom a diplomatom. A musí to byť dobrý človek.

## ■ Vízia

S funkciou riaditeľa školy sú bezpodmienečne spojené aj veľmi dôležité rozhodnutia, na ktoré sa v rámci svojho aprobačného štúdia na vysokej škole nemohol dokonale pripraviť. A to hlavne z dôvodu chýbajúcich predmetov v danom štúdiu. Vysoké školy pedagogického zamerania vychovávajú totiž pedagógov, nie riaditeľov – manažérov škôl. Preto sa natíska otázka: Ako vyriešiť danú situáciu a naozaj pripraviť riaditeľov škôl na dôležité rozhodnutia, ktoré majú delegované v rámci kompetencií zo zákona. Odpoveď je jednoduchá. Je nutné vytvoriť v rámci celoživotného vzdelávania riadiacich pracovníkov škôl, možnosť štúdia, ktoré by bolo zamerané na riadenie školy a školských zariadení s adekvátnym zameraním predmetov, vychádzajúc z danej pozície. Celoživotné vzdelávanie pre riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení by malo vychádzať hlavne z kompetencií riaditeľov škôl a školských zariadení v rámci platnej legislatívy.

Rôzne krajiny EÚ sa s daným problémom vysporadúvajú „po svojom“. Z toho je aj zrejmé, že neexistuje jednotné stanovisko na riešenie danej otázky pre súčasné potreby vzdelávania riaditeľov škôl a školských zariadení. Naše návrhy pre celoživotné vzdelávanie sú prispôsobené základnému a strednému školstvu v Slovenskej republike. Dané návrhy vychádzajú priamo z praxe od riadiacich pracovníkov na ktoromkoľvek stupni riadenia škôl a školských zariadení a sú pretavené do nasledujúcich vybraných, podľa nás, najdôležitejších návrhov:

- ▶ V rámci Metodicko-pedagogických centier (MPC), respektíve Univerzít vytvoriť podmienky na ďalšie vzdelávanie riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení na báze dopĺňujúceho rozširujúceho štúdia po vzore rozširujúceho pedagogického vzdelania – pedagogické minimum.
- ▶ Vyššie uvedený návrh plne etablovať do súčasného vzdelávacieho systému SR s maximálnou udržateľnosťou a stabilitou platnosti podmienok.

- Pracovník, ktorý chce zastávať pozíciu na ktoromkoľvek stupni riadenia školy by mal absolvovať prípravné štúdium na danú riadiacu pozíciu ešte pred nástupom do nej. (Riaditeľ školy, zástupca školy, vedúci predmetových komisií, a pod.)
- MPC, resp. Univerzity by mali vypracovať návrh celoživotného vzdelávania vedúcich pracovníkov škôl podľa daných potrieb a zmien, ktoré sa konajú v spôsobe riadenia vzdelávacej inštitúcie. V súčasnosti rôzne kurzy, hlavne v riadení MPC, sú podľa nás nedostatočné a mali by sa minimálne všetky vzdelávacie aktivity – kurzy upraviť do jednotného systému celoživotného vzdelávania.
- MPC by malo realizovať raz ročne, väčšinou v júni – júli, stretnutie týkajúce sa legislatívnych zmien a ich vysvetlení, ktoré by povinne mali absolvovať riaditelia – z vážnych dôvodov v zastúpení ich zástupcovia, všetkých škôl na danom území pod správou daného MPC.
- Aby bola vyššie uvedený návrh realizovateľný ministerstvo školstva by muselo prijať určité časové obmedzenia na schvaľovanie, respektíve účinnosť schválených zákonov NR SR k 1. 9. každého roka. 2 mesiace prípravy vzdelávacieho zariadenia a ich členov považujeme za dostatočne primeraný. Zároveň nepovažujeme za šťastné riešenie účinnosť schválených zákonov NR SR v priebehu školského roka.
- Možnosť riaditeľov škôl, respektíve stanoviť jasné legislatívne podmienky za ktorých by riaditeľ školy mohol delegovať nie len niektoré svoje právomoci na svojich spolupracovníkov na riadiacich pozíciách, ale aj spolupodieľanie sa na zodpovednosti za vykonané rozhodnutia.

## Literatúra

Mazur P., *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, [w:] *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009, t. 1, s. 20-26.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Praha 1995.

Obdržálek Z., Horváthová K. i in., *Organizácia a manažment školstva*, Bratislava 2004.

Národná rada Slovenskej republiky, *Zákon č. 596/2003 Z.z. z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

# Bibliografia





## ■ Publikacje zwarte

- Andrzejewska A., *(Nie)bezpieczny komputer od euforii do uzależnienia*, Warszawa 2008.
- Bandura L., *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970.
- Bauman Z., *Morality in the Age of Contingency*, w: *Detraditionalization*, red. P. Heelas i in., Oxford 1996.
- Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002.
- Bilska E., *Internet jako źródło informacji-kiedy wolno korzystać z zasobów sieciowych*, praca licencjacka, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007.
- Bocheński J. M., *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993.
- Bolesta-Kukułka K., *Jak patrzeć na świat organizacji*, Warszawa 1993.
- Boroš J., *Základy sociálnej psychológie*, Bratislava 2001.
- Búzík B., Sopóci J., *Základy sociológie*, Bratislava 1995.
- Campbell D., *Mozartov efekt*, Praha 2008.
- Caseová C., Dalleyová T., *Arteterapie s dětmi*, Praha 1995.
- Castles S., Davidson A., *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging*, London 2000.
- Chudy W., *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, w: *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, oprac. Departament Programowy Biura Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, Warszawa 1997.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.
- Chudy W., *Godność jako wartość ontyczno-wychowawcza. Godność, miłość i miłosierdzie w ujęciu filozoficznym*, w: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Tarnów 2004.
- Chudy W., *Jan Paweł II-Nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 listopada 2004*, red. J. Dobrzyńska, Warszawa 2004.
- Chudy W., *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Chudy W., *Prawda (prawdomówność) jako dobro konstytuujące wspólnotę*, w: *Codziennie pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci ks. Prof. T. Stycznia z okazji 70. urodzin*, red. A. Szostek, A. Wierzbicki, Lublin 2001.

- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Warszawa 1975.
- Dąbrowski M., Zajac M., *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Warszawa 2008.
- Denek K., Przystczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998.
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York 1916.
- Dorotiková S., *Profesní etika učitelství*, Praha 2002.
- European Roma Rights Centre. *Stigmata: Segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe. A survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*, Budapest 2005.
- Eyre L., Eyre R., *Jak naučit děti hodnotám*, Praha 2000.
- Filipiak M., *Socjologia kultury*, Lublin 2000.
- Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2003.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992.
- Gościński J. W., *Cykl życia organizacji*, Warszawa 1989.
- Grohová E., *Tvorivá dramatika, základné metodické princípy, cvičenia a hry*, Košice 2004.
- Grudzewski W. M., Hejduk K., *E-learning w systemie gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006.
- Gwozda M., *Mezi idealismem názorů a realismem postojů (mladé pokolení Poláků 20 let po společenských změnách)*, w: red. Z. Bakošová, E. Jarosz, *Sociální pedagogika ve střední Evropě- současný stav a perspektivy*, Brno 2009.
- Gwozda M., *Szkoła-uczeń-wiedza. Wspólna droga przez adaptację czy emancypację?*, w: red. I. Krupová, B. Akimjaková, *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009.
- Halpern S., Lingeman A., *Muzikoterapia Liečivá sila hudby*, Bratislava 2005.
- Hannerz U., *The global ecumene as a network of networks*, [w:] *Conceptualizing Society*, red. A. Kuper, London 1992.
- Heitmeyer W., Hagan J., *The International Handbook of Violence Research*, Dordrecht 2003.

- Hopper P., *Globalization, Identity and Conflict in Contemporary Europe*, [w:] *Conflict and Identity*, Olomouc 2001.
- Hornáková V., *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*, Bratislava 2003.
- Isaacs K., *Images of Europe: From within and beyond*, Pisa 2008.
- Jan Paweł II, *Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży w Poznaniu*, w: *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005.
- Jarosz E., Wysoka E., *Diagnoza Psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Joanidis L., *Arteterapie-teoretická východiska*, Brno 1972.
- Jurášková J., Dočkal V., *Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole*, Bratislava 2005.
- Jurášková J., Mátychová M., *Vzdelávanie intelektovo nadaných – súčasť špeciálnej pedagogiky*, [w:] *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*, red. A. Vančová i in., Bratislava 2010.
- Jurášková J., *Základy pedagogiky intelektovo nadaných žiakov*, [w:] *Základy špeciálnej pedagogiky*, red. A. Vančová i in., Bratislava 2007.
- Kahlerová V., *Vietnamská menšina v Plzni*, diplomová práca, Plzeň 2002.
- Kąkolewicz M., *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011.
- Kasáčová B., *Učiteľ, profesia a príprava*, Banská Bystrica 2002.
- Kastoryano R., *La France, l'Allemagne, et leurs immigrés: Négocier l'identité*, Paris 1996
- Kocikowski A., *Kosztochłonność studiów a kwestia przyszłości e-learningu w dydaktyce akademickiej. Wybrane aspekty*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011.
- Kornbeck J., Rosendal J. N., *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, Bremen 2009.
- Kula I., Plebańska M., *Ocena efektywności dydaktycznej e-learningu wśród studentów*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011.
- Lechta V., *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*, Bratislava 1997.
- Lisinik A., *Náčrt antropologickej koncepcie vnímania jednotlivca vo vzťahu k spoločnosti*, w: *Manažment, ekonomika a podnikanie vo svetle sociálnej náuky Cirkvi*, red. F. Drozd i in., Ružomberok 2011.

- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.
- Łobocki M., *Wartości tworzywem wychowania*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 1980.
- Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000.
- Luknič A. S., *Štvrtý rozmer podnikania-etika*, Bratislava 1994.
- Majzlanová K., *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, Bratislava 2004.
- Majzlanová K., *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*, Bratislava 2004.
- Marczuk S., *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów 2001.
- Marek V., *Tajné dejiny hudby*, Praha 2000.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, Lublin 1995.
- Mazur P., *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, [w:] *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča 2009.
- Mazur P., *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Bakošová, E. Jarosz, Brno 2009.
- Mazur P., *Koncepcja człowieka w New Age*, Lublin 2009.
- Mazur P., *Personalistyczny wymiar edukacji*, [w:] *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009.
- Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej*, Lublin 2009.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Milewska E., *Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania u dzieci*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle*, red. K. Ostrowska, J. Tatarowicz, Warszawa 1996.
- Mischke J. M., *E-nauczanie a zarządzanie potencjałem intelektualnym uczelni*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011.
- Mysłakowski Z., *Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961.
- Nielsen J. S., *Muslims in Western Europe*, Edinburgh 2004.
- Obdržálek Z., Horváthová K. i in., *Organizácia a manažment školstva*, Bratislava 2004.
- Oberuč J., Rosochác J., *Teória výchovy v systéme pedagogických vied*, Michalovce 2005.

- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Olivar R. R., *Etická výchovak*, Bratislava 1992.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985.
- Pająk J., *Kultura organizacyjna w oświacie*, Katowice 1996.
- Petrucijova J., Mečiar M., *Cultural Citizenship in the Context of the EU. The Attitudes and Views of the Teachers of Civic Education in the Region of North Moravia and Silesia of the Czech Republic*. w: *A Europe of Many Cultures*, Braga-London 2003.
- Pietrasiniński Z., *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1980.
- Pluta-Olearnik M., *Rola e-edukacji w strategii marketingowej uczelni*, [w:] *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Praha 1995
- Wiewiorka P., *Racisme et xénophobie en Europe. Une comparaison internationale*, Paris 1994.
- Reid G., *Dysleksja*, Warszawa 2006.
- Repková K., *Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie*, Bratislava 1998.
- Rich J. M., *Professional ethics in education*, Springfield 1984.
- Rocki M., *Wirtualizacja uczelni*, [w:] *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006.
- Rodziński A., *Na orbitach wartości*, Lublin 1998.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980.
- Rogoff B., Goodman T. C., Bartlett L., *Learning together: Children and adults in a school community*, New York 2001.
- Rogoff, B., Baker-Sennett J., Lacasa P., Goldsmith D., *Development through participation in sociocultural activity*, [w:] *Cultural practices as contexts for development*, red. J. Goodnow, P. Miller, F. Kessel, San Francisco 1995.
- Ross A., *A European Education. Citizenship, Identities and Young People*, Staffordshire 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz. U. Nr 31, poz. 216.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna i elementy teorii badań*, Warszawa 1994.

- Šicková I., Fabrici J., *Základy arteterapie*, Praha 2002.
- Skrzypek J., *e-Strategia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie na lata 2008–2012*, dokument wewnętrzny UEK, Kraków 2008.
- Skrzypek J., *Program odnowienia e- strategii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2011.
- Sloterdijk P., *Falls Europa erwacht. Gedanken zum Programm einer eltmacht am Ende des Zeitalters ihrer politishen Absence*, Frankfurt 1994.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolone*, Warszawa 1985.
- Stoner J. A. F., Freeman R. E., Gilbert D. R., *Kierowanie*, Warszawa 1997.
- Švarcová I., *Mentální retardace, vzdělávání, výchova, sociální péče*, Praha 2006.
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szmidt K. J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2001.
- Uherek Z., *Some Apects of Transformation Processes in the Czech Republic: International Migration and Integration of Foreigners*, [w:] *Communities in Transformation: Central and Eastern Europe*, red. G. Kiliánová, O. Danglová, M. Kanovský, Münster 2005.
- Vajda J., *Etika*, Nitra 1993.
- Valenta M., *Dramaterapie*, Praha 2001.
- Valwerde C., *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998.
- Vašek Š., *Základy špeciálnej pedagogiky*, Bratislava 2003.
- Von Humboldt W., *Üeber den Nationalcharakter der Sprachen.Bruchstück*, [w:] *Jazyk a filozofija kultury /Language and the philosophy of culture*, Moscow 1996.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, Oxford 1963.
- Wodecki A., *Po co e-learning na uczelni?*, [w:] *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2006.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- World Urbanization Prospects: The 2001 Revision*, New York 2002.
- Алексеев В. П., *Становление человечества*, Политиздат 1984.
- Бим-Бад Б.М., *Педагогическая антропология*, Изд-во Урао 1998.

- Васютенкова И. В., *Современные проблемы поликультурного образования*, Санкт-Петербург 2006.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови, red. В. Т. Бусел, Київ 2001.
- Гузев В. В., *Методы и организационные формы обучения*, Москва 2001.
- Давыдов В. В., *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*, Педагогика 1986.
- Зубов А. А., *Общие предпосылки гоминизации*, в: *Вопросы антропологии*, Вып 1983.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики), red. Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко і ін., Київ 2004.
- Корнетов Г. Б., *Становление воспитания как общественного явления: эксперим. спецкурс для студентов пед. спец*, АПН 1992.
- Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, Итпимио 1994.
- Леонтьев А. Н., *Проблемы развития психики*, Издательство МГУ 1984.
- Маркова А. К., *Психология профессионализма*, Москва 1996.
- Овчарук О. В., *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та Українські перспективи*, Київ 2004.
- Пометун О. І., *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*, Київ 2004.
- Симоненко В. Д., *Современные педагогические технологии*, Брянск 2001.
- Солодка А., *Полікультурне виховання та освіта - крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір*, Миколаїв 2005.



## ■ Czasopisma

- Banach Cz., *Szkoła przyszłości – szkoła ucząca się i doskonaląca*, „Kierowanie Szkołą” 2003 nr 5.
- Bartnik Cz., *O godność Polską*, „Nasz Dziennik” 2002 nr 24.
- Bąk S., *Kultura masowa a wychowanie*, „Wychowawca” 1999 nr 9.
- Bendyk E., *Komórkowcy, sieciuchy i inni. Polaków portret z sieci*, „Polityka” 2006 nr 43.
- Bernacka R. E., *Postawa twórcza w nauczaniu*, „Remedium” 2007.
- Chudy W., *Oblicza personalizmu*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998 nr 3.
- Hassa A., *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole” 1998 nr 1.
- Morbitzer J., *O potrzebie edukacji medialnej*, „Wychowawca” 2009 nr 9.
- Juszczak S., Siemieniecki B., *Komputer w edukacji*, [w:] *Edukacja medialna*, red. J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, Toruń 2002.
- Kędzierska B., Monszner P., *Informatyczne przygotowanie nauczycieli-moda czy konieczność*, „Edukacja” 1998.
- Malkowski S., *Ubodzy w prawdę i miłosierdzie*, „Ethos” 1989 nr 6-7.
- Mizińska J., *Autorytet: przywódca czy przewodnik*, „Ethos” 1997 nr 1.
- Nguyen R. A., *Modele kształcenia zdalnego*, [w:] *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, red. M. Tanaś, Warszawa 2005.
- Okarmus I., *Etyka a mass media*, „Wychowawca” 2001 nr 2.
- Sakowicz E., *Świat ludzi ubogich*, „Nowe Życie” 2002 nr 12.
- Siemieniecki B., *Obszary zastosowań hipermediów w edukacji*, „Komputer w szkole” 1996 nr 4.
- Skwarek J., *Potrzeba edukacji ustawicznej*, „Zamojskie Studia i Materiały” 2007 z. 4 (25).
- Tanaś M., *Dydaktyczne granice użyteczności komputerów*, w: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, red. M. Tanaś, Warszawa 2005.
- Uherek Z., *Cizinecké komunity a městský prostor v České republice*, „Sociologický časopis/ Czech Sociological Review” 2003 nr 2.
- Urbaniak A., *Multimedia a wychowanie*, „Wychowawca” 2000 nr 6.
- Болгарина В., *Культура і полікультурна освіта*, „Шлях освіти” 2002 nr 1.
- Введенский В. Н., *Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности*, „Инновации в образовании” 2003 nr 4.
- Ситник О. П., *Професійна компетентність вчителя*, „Управління школою” 2006 nr 14.

## ■ Źródła internetowe

[www.bpp.com.pl](http://www.bpp.com.pl)

[www.ceskatelevize.cz](http://www.ceskatelevize.cz)

[www.cizinci.cz](http://www.cizinci.cz)

[www.cren.pl](http://www.cren.pl)

[www.czso.cz](http://www.czso.cz)

[www.dec.pg.gda.pl](http://www.dec.pg.gda.pl)

[www.dysleksja.info](http://www.dysleksja.info)

[www.dzieci.sdsi.eu.org](http://www.dzieci.sdsi.eu.org)

[www.edukacja.aliensystem.com](http://www.edukacja.aliensystem.com)

[www.eid.edu.pl](http://www.eid.edu.pl)

[www.gospodarka.gazeta.pl](http://www.gospodarka.gazeta.pl)

[www.homohomini.com.pl](http://www.homohomini.com.pl)

[www.komlogo.pl](http://www.komlogo.pl)

[www.mopo-cz.eu](http://www.mopo-cz.eu)

[www.nauczyciele.mos.krakow.pl](http://www.nauczyciele.mos.krakow.pl)

[www.novinky.cz](http://www.novinky.cz)

[www.orvillejenkins.com](http://www.orvillejenkins.com)

[www.pbs.org](http://www.pbs.org)

[www.pifs.org.pl](http://www.pifs.org.pl)

[www.pou.pl](http://www.pou.pl)

[www.puw.pl](http://www.puw.pl)

[www.snti.pl](http://www.snti.pl)

[www.socialpedagogy.co.uk](http://www.socialpedagogy.co.uk)

[www.swiatprogramow.pl](http://www.swiatprogramow.pl)

[www.unicef.org](http://www.unicef.org)

[www.uniface.pl](http://www.uniface.pl)

[www.wup-krakow.pl](http://www.wup-krakow.pl)

[www.zste.home.pl](http://www.zste.home.pl)



## Noty o autorach

**Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiaryz**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Mgr Anna Brudniak-Drag**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Ст. Викл. Svetlana Dovbenko**

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Ukraina

**Mgr. František Grich**

Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja

**PhDr. Katarína Greňová**

Klinika DTaRCH Jesseniova lekárska fakulta Univerzity Komenského, Dolný Smokovec, Słowacja

**Mgr. Liana Ivanová**

Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia, Prešov, Słowacja

**Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.**

Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja

**Kateryna Jakovenko**

Луцький педагогічний коледж, Ukraina

**Dr Renata Kartaszyńska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

**ThDr. PaedDr. PhDr. Lenka Lachytová, PhD.**

Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia, Prešov, Słowacja

**Dr Małgorzata Łobacz**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

**Доц. Lesia Martirosja**

Волинський національний університет імені Л. Українки, Луцьк,  
Ukraina

**Mgr. Marcel Mečiar, PhD.**

Faculty of Arts and Sciences, Yeditepe University Istanbul, Turcja

**Dr Aneta Paszkiweicz**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

**Prof. PhDr. Jelena Petrucijová, CSc.**

Ostravská univerzita v Ostravě, Czechy

**Доц. Galina Rusyn**

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-  
Франківськ, Ukraina

**PhDr. Gabriela Siváková**

Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja

**Доц. Witaliy Rakhmanov**

Національний авіаційний університет м. Київ, Ukraina

**Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, PhD.**

Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja



Fundacja Rozwoju Europy Środkowo-Wschodniej z siedzibą w Lublinie jest niezależną organizacją pozarządową powołaną do życia w 2013 roku przez środowisko aktywnych społecznie pracowników nauki, administracji samorządowej, przedstawicieli biznesu. Cel działalności Fundacji to wspieranie rozwoju społecznego, kulturowego, naukowego i gospodarczego kraju, ze szczególnym uwzględnieniem Lubelszczyzny jako Centrum Kompetencji Wschodnich. Fundacja inspiruje wszechstronną współpracę międzynarodową w obszarze Europy Środkowo-Wschodniej, koncentruje się na pogłębianiu integracji europejskiej z krajami Partnerstwa Wschodniego.

Książka „Edukacja europejska wobec współczesnych wyzwań. Wybrane problemy i konteksty” inauguruje cykl opracowań przygotowywanych przez Fundację, omawiających spektrum zagadnień związanych z sytuacją krajów Europy Środkowo-Wschodniej.

*[www.fresw.pl](http://www.fresw.pl)*